

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 1995 г.

2009 Том 15

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 2

Главный редактор серии

А.Г.Кирпичник, к.пс.н., профессор

Редакционная коллегия:

Н.Ф.Басов, д.п.н. профессор (зам. гл. ред.),
В.М.Басова, д.п.н., профессор,
В.В. Знаков, д.пс.н., профессор,
Т.Л.Крюкова, д.пс.н., профессор,
Б.В.Куприянов, к.п.н., доцент
Е.В.Куфтяк, к.пс.н., доцент
А.П.Липаев, к.п.н., доцент (отв. секр.),
Т.В. Машарова, д.п.н., профессор,
А.В. Мудрик, д.п.н., профессор, чл.-корр. РАО
Н.М.Рассадин, к.п.н., профессор
Н.М. Рябова, к.п.н., доцент,
А.И. Тимонин, д.п.н., профессор
Н.П.Фетискин, д.пс.н., профессор

Учредитель

Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- 5 **А.Н. Сергеев**
Профессиональное становление личности в региональной системе непрерывного образования
- 9 **Э. Меттини**
Социологические аспекты коллективного воспитания по А.С.Макаренку
- 13 **Л.Е. Идиатуллина**
Мотивация педагога к самообразованию как условие становления профессиональной позиции в воспитании подростков
- 16 **М.И. Колдина**
Научно-исследовательская деятельность педагога профессионального обучения
- 21 **Н.Н. Ценарёва**
Концептуальные основы организации образовательной деятельности в системе повышения квалификации по развитию профессионализма учителя
- 24 **М.В. Курочкина**
Задействование творческого потенциала младших школьников для формирования интереса к обучению
- 29 **Н.А. Малинкина**
Реализация основных принципов общей дидактики при изучении морфемики и словообразования в школе
- 35 **Т.М. Ташина**
Интеграционные процессы в коррекционно-развивающем обучении

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 39 **И.В. Терентьева**
Теоретические основы государственно-общественного управления высшей школой

- 42 **А.А. Семенов**
Технологии обучения студентов в процессе профессиональной подготовки
 - 44 **С.С. Алферьев**
Практико-ориентированная подготовка будущего менеджера в процессе профессиональной подготовки в вузе
 - 47 **Е.В. Ефимова**
Качественные показатели сформированности предпринимательской культуры у студентов-менеджеров
 - 49 **Н.А. Жернокова**
Проблема развития творческого потенциала студентов вуза культуры
 - 52 **И.Г. Кованова**
Интегрирующая роль истории искусств в формировании изобразительного языка будущего бакалавра художественного образования
 - 57 **А.И. Асесоров**
Профессиональная культура будущего специалиста-дизайнера
 - 60 **Ю.В. Немирович**
Интеграционный подход к организации самостоятельной изобразительной деятельности студентов-первокурсников художественно-педагогических факультетов вузов
 - 63 **С.С. Королева**
Аксиологический аспект формирования вторичной языковой личности в процессе обучения иностранному языку
 - 65 **Н.Н. Новикова**
Системно-синергетическая закономерность становления профессиональной готовности будущих юристов
 - 71 **А.Н. Пшеничников**
Развитие у студентов педагогического вуза готовности к профориентационной работе с учащимися
 - 74 **И.В. Сацукевич**
Теоретико-методологические аспекты изучения педагогических теорий второй половины XIX – первой четверти XX вв.
 - 79 **О.А. Смирнова**
Система формирования инженерного мышления будущих преподавателей технологии
 - 82 **Л.К. Степанова**
Система методической подготовки учителя к внеурочной работе по химии в сельской школе
 - 85 **А.Ю. Лукичев**
Экологическая компетентность специалистов природоохранных служб
- СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ**
- 87 **Е.В. Смышляева**
Социально-педагогические условия педагогизации среды виртуального общения молодежи
 - 90 **Н.Ф. Басов, Н.Б. Топка**
Изучение представлений о патриотизме современной студенческой молодежи
 - 94 **А.В. Пискарев**
Педагогическое обеспечение жизненного самоопределения курсантов
 - 97 **Н.Л. Пашевич**
Развитие экологической культуры младших школьников в условиях дополнительного образования
 - 101 **Р.В. Руцак**
Особенности психолого-педагогического воздействия на личность осужденного в местах лишения свободы в процессе обучения
 - 104 **И.В. Мизинцева**
Программно-методическое обеспечение процесса воспитания толерантного поведения подростка средствами русской духовной музыки в учреждениях дополнительного образования
 - 108 **М.В. Садчикова**
Педагогические возможности театрального искусства в развитии коммуникативных способностей у специалистов по связям с общественностью
 - 112 **О.А. Федотовская**
Этнопедагогический компонент профессиональной компетентности педагога по фольклорной деятельности
 - 117 **О.В. Шмакова**
Профессиональная социализация в логике иноязычного контекстного обучения
 - 121 **Е.В. Сатарова**
Мультимедийное пространство гламура

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 125 **С.В. Жубаркин, Л. Комлева, А.Ю. Влакунов**
Социальное здоровье детского населения села
- 127 **В.В. Баранов**
Ценностные ориентиры в воспитании будущих педагогов физической культуры
- 130 **А.А. Болтенков**
Реализация потенциала вузовской подготовки студентов-будущих специалистов по социальной работе к пропаганде здорового образа жизни
- 131 **С.М. Воронин**
Практика реализации личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов
- 136 **М.В. Тихомолов, С.В. Жубаркин**
Профессионализм и социальное здоровье

ПСИХОЛОГИЯ

- 139 **Л.Н. Коковина**
Ценностно-смысловые ориентации личности
- 143 **Т.Л. Крюкова, О.С. Дубова**
Культура как фактор сходства и различий в социальных представлениях ее носителей
- 153 **Х.-В. Гессманн**
Интегрированная системная психотерапия: вклад в межкультурное взаимопонимание
- 162 **Н.Л. Иванова**
Самоопределение личности в бизнесе: проблема типологического анализа
- 171 **Д.С. Корниенко**
Роль генетического и средового факторов во взаимосвязях свойств психодинамического и личностного уровней интегральной индивидуальности
- 176 **О.А. Екимчик**
Психологические аспекты любви у взрослых людей
- 181 **О.М. Андреева**
Психологические условия формирования

критического мышления будущего специалиста-филолога

- 185 **А.А. Воронцова**
Программа психологического сопровождения развития профессионального самосознания в процессе обучения студентов в вузе
- 190 **Е.Н. Двинянинова**
Психолого-акмеологический аспект саморазвития личности студента в процессе подготовки к профессиональной деятельности
- 195 **В.В. Терещенко**
Дефицитарность отношений взаимодействия «ребенок-взрослый» как условие личностного развития подростка

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 200 **Е.Л. Калугина**
Проблемы совладающего поведения в супружеской паре

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 204 **Ю.Ю. Солодовникова**
Использование нетрадиционных форм организации занятий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции социальных работников
- 211 **Н.В. Финагентова**
Мультимодальный подход и многомерная диагностика в психологическом сопровождении онкологических заболеваний
- 214 **Т.Д. Шапошникова**
Особенности коррекции социального поведения воспитанников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Феникс»
- 219 **О.В. Сантасова**
Развитие мелкой моторики у младших школьников с нарушениями слуха в условиях школьного учреждения

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 224 **А. Келер-Оффирски**
Национальная культура – это неизменяемая программа?

- 228 А. Хартунг**
Категории «Свой – Чужой» с позиции международной службы вуза

- 232 С.Е. Цветкова**
Специфика профессиональной направленности в формировании межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей

НАСЛЕДИЕ

- 236 Е.В. Шадрина**
Осмысление подхода к содержанию общего среднего образования в 30-е годы XX века

ЗА РУБЕЖОМ

- 240 Х.М. Аль-Мамари**
Особенности становления и развития частного высшего образования в мире
- 244 О.Н. Зуева**
Сравнительный анализ систем профессионального образования Венгрии и России
- 247 И.В. Фокин**
Европейские квалификационные рамки и подготовка бакалавров и магистров по направлению «социальная работа» в России

НАШИ АВТОРЫ

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной работе рассмотрены теоретические и практические подходы к профессиональному становлению личности в региональной системе непрерывного образования. Обоснован выбор принципов методов и стадийности процесса профессионального развития и становления личности.

Ключевые слова. Непрерывное профессиональное образование, региональная система образования, непрерывность и дискретность образования, разноразностность и разнострофильность образования, интегративная система профессиональной подготовки.

Структурную основу региональной системы образования (РСО) составляют образовательные учреждения территории, системно взаимосвязанные и взаимодействующие между собой.

Особенностью РСО является то, что в ее структуре представлены все типы образовательных учреждений, а также подавляющее большинство их видов, законодательно установленных в стране. Такая адекватность организационных структур РСО и государственной системы образования страны в целом позволяет в максимальной степени реализовать в рамках системы принцип непрерывности образования, обеспечивающий жителям возможность реализовывать свои образовательные потребности на протяжении всей жизни в соответствии изменяющимися профессионально-личностными и социально-экономическими условиями, не меняя при этом места жительства.

С точки зрения теоретического обоснования процесса профессионального становления личности, особый интерес представляет непрерывное профессиональное образование.

Непрерывное профессиональное образование как часть всей образовательной системы является наиболее сложным и малоизученным явлением. Последнее обусловлено тем, что этот

столь глобальный, новый, постоянно развивающийся феномен еще находится в стадии становления и не нашел пока достаточной проработки в научных исследованиях. Вполне естественно, что непрерывное профессиональное образование, направленное на обслуживание потребностей развития общественного базиса, его производства, занимает особое положение, которое необходимо учитывать при создании целостной системы непрерывного образования.

Представляется, что снятие противоречия между стремительными темпами научно-технического прогресса, повышением требований к уровню подготовки специалистов и инерцией образовательного механизма, трудностями, которые препятствуют оперативному отражению этих требований в учебно-программной документации, учебниках и учебно-методических пособиях, возможно лишь путем развития непрерывного образования.

Чтобы обосновать и раскрыть данный тезис, необходимо показать, что профессиональное образование, адекватно отражающее образовательную политику, тесно связывая подготовку специалистов с практикой и учитывая производственную и социокультурную специфику, в настоящее время, в новых социально-экономических условиях приобретает качественно новый уровень развития, суть которого состоит в реализации идеи непрерывности образования.

Для современных условий характерно, с одной стороны, лавинообразное увеличение объема знаний, стремительное появление новой тех-

ники и технологий и их сравнительно быстрое старение, а с другой - возрастание роли личности в обществе и на производстве, развитие ее потребностей, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда. Все это определяет недостаточность прежнего, "конечного" типа образования, которое в настоящее время не в состоянии решить целый ряд новых актуальных и весьма значимых задач:

- создавать объективные условия для максимального развития личности, позволяющие формировать ее устойчивые ее свойства;
- воспитывать у нового поколения субъективную готовность и постоянную потребность в самосовершенствовании;
- обеспечивать свое саморазвитие посредством создания в структуре и содержании образовательного процесса объективных возможностей постоянного обновления;
- обеспечивать социальную защищенность каждой личности.

Отмеченные обстоятельства поставили и сделали актуальными проблемы непрерывности образования и поиска нетрадиционных форм его получения.

Выдвигая на первый план идею развития личности, Закон РФ "Об образовании" в решении проблем непрерывного образования ориентирует на поиск интегративных подходов, на рассмотрение целостного процесса жизнедеятельности личности как субъекта образования. Однако во многих публикациях, затрагивающих вопросы непрерывного образования, по определению А.М. Новикова, просматривается "надстроечный" подход. Он сводится к предложениям дополнить, надстроить существующую сеть учебных заведений различного рода институтами и курсами повышения квалификации взрослых. При этом предполагается, что для занятого в сфере производственного труда населения будут созданы условия для того, чтобы обучаться и повышать свою квалификацию в течение всей жизни.

Суть образовательного процесса по такой модели сводится к накоплению информации и способов ее использования на практике, т. е. образование, осуществляется по принципу "банковских вкладов".

Однако следует отметить, такой подход имел следствием появление разработок проблемы непрерывного образования взрослых в современной педагогике, интерпретируемого как состав-

ная часть процесса формирования личности. Данный вопрос получил теоретическое разрешение в рамках комплексного изучения проблемы социально-экономической и социально-педагогической эффективности образования. Проводимые исследования касаются различных аспектов непрерывного образования: социологических, демографических, экономических, антропологических, экологических, культурологических, акмеологических, психологических и педагогических. И если на первых этапах, как уже было отмечено, проблема рассматривалась в плане функционального повышения квалификации работника, то впоследствии она обрела современное звучание в контексте глобальной проблемы разностороннего развития личности, экономико-технологического и социального развития общества.

Исследователи проблемы непрерывного образования, понимая образование как явление, процесс и социальный результат, подчеркивают диалектическое единство его экономической и социальной функций. В то же время в исследованиях каждая функция рассматривается отдельно, не всегда с выделением точек сущностного единения.

Начало исследований по проблемам непрерывного образования можно условно приурочить к исследованиям образования взрослых, проводимым в 1960-е годы (Б.Г. Ананьев, Н.М. Верзилин, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая и др.). В этих исследованиях показана многофакторная обусловленность образования взрослых, раскрыта качественная разнородность этих факторов и выявлен характер их влияния на образование взрослых.

Так, к социальным факторам отнесены требования общества к уровню образовательной подготовки и обусловленные этими требованиями цели образования. Определена социальная роль образования взрослого человека, который, являясь активным субъектом, способным к самостоятельному и ответственному принятию решений относительно своего профессионального и личностного развития, к самостоятельному управлению своей деятельностью в сфере образования, и обладая различной степенью духовной зрелости, по-разному проявляется в отношении к образованию и требует стимулов различного уровня.

Среди социально-психологических факторов выделены ценностные ориентации в сфере обра-

зования, отражающие потребности и мотивы учения, а также психологические особенности субъектов учения (обучаемость взрослых, особенности познавательных функций, значимые личностные качества). При этом разработана концепция развития отдельных познавательных психологических функций и интеллекта в целом и утверждается тезис о высокой обучаемости взрослых людей. Отмечено, что спад в развитии интеллектуальных функций наступает в относительно поздние сроки, которые очень индивидуальны и зависят от конкретных социально-исторических условий жизни человека, состояния и характера его собственной деятельности.

Исследование такой важной для образования взрослых категории, как "жизненный опыт", понимаемой в качестве динамичной, перестраивающийся во времени совокупности знаний, переживаний субъекта, его эмоциональной памяти и отношений, проведено в работах А.К. Бушли, Е.П. Тонконогой и Т.В. Шадринной. Ими установлено, что в жизненном опыте одновременно присутствуют элементы, способствующие успешному обучению, и ошибочные знания, неточности, необоснованные выводы, смешение причин и следствий. Жизненный опыт выступает внутренним условием для совершения или сдерживания новых действий и регулятором всех реакций индивидуума, что проявляется в приобретении знаний и в регулировании поведения.

В целом, проводимые в 70 - 80-е годы исследования теоретических основ непрерывного образования взрослых позволили раскрыть сущность такого образования, показать его исторические и социально-экономические истоки, выделить объективные факторы, обуславливающие социальную необходимость организации образовательной системы на основе принципа непрерывности, описать социальные функции непрерывного образования и их взаимосвязи, определить его цели и принципы построения.

Непрерывность и дискретность, в качестве категорий философии, характеризуют процессы развития. При этом непрерывность выражает временную и пространственную связь ступней развития, наличие в ней преемственности и изменений, а дискретность - локализованность, делимость, отличительные черты развития.

Исходя из вышесказанного, можно согласиться с мнением Л. Клинберга, утверждающего, что основой системы непрерывного образования

должна быть концепция развития, предусматривающая все характерные черты диалектического процесса, а именно: развитие как качественный процесс; развитие как самодвижение; противоречие, единство и борьбу противоположностей как источник и движущую силу развития; необратимость развития.

Отмеченные характеристики должны относиться к системе непрерывного образования в целом, и к развитию личности, включенной в деятельность этой системы. Особая роль при этом отводится развитию как самодвижению. В настоящее время от образования ожидают не только обеспечения учащихся хорошо организованной системой знаний, но и развитие у них особых способностей и навыков учебно-познавательной деятельности, которые определяют готовность индивида к изменениям и восприятию новых знаний.

Следовательно, систему непрерывного образования следует строить на концепции развития, предусматривая переход от обучения к самообучению (или саморегулируемому обучению); качественное развитие в ней должно обеспечивать учащимся переход от преимущественно репродуктивного типа деятельности к творческому, от познания в обучении - к познанию в исследовательском процессе.

Современная система непрерывного образования ставит много проблем в плане ее структурной организации, соотношений содержания и формы этой организации с проблемами образовательной политики. При рассмотрении структуры системы непрерывного образования в целом исследователи чаще всего основываются на возрастном принципе и соотносят ее с традиционно сложившимися звеньями системы народного образования. Например, Н.П. Литвинова, обсуждая становление образовательного комплекса страны, предлагает единую систему непрерывного образования, которая включает в себя, помимо учебно-воспитательных учреждений, все автономные от них формы педагогической и вспомогательной деятельности: обеспечивающие системы, учреждения дополнительного образования, педагогическую деятельность за пределами отрасли. Подобный подход, объединяя однопрофильные организации и учреждения различных ведомств, позволяет преодолеть изолированность, замкнутость образовательной системы как отрасли. При этом появляются возможности лик-

видировать параллелизм и кооперировать звенья системы для решения проблем, лежащих на стыках подотраслей. Однако и в основе рассмотренной системы лежат те же традиционно выделяемые по формальному признаку уровня подготовки структурные звенья: дошкольные учреждения, общеобразовательные школы, учебные заведения начального, среднего и высшего профессионального образования, послевузовское образование.

Представляется, что наиболее позитивный подход к проблеме непрерывного образования заключается в том, что центр ее необходимо искать не столько в структуре непрерывного образования, понимаемого как комплекс образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственность всех звеньев образования, сколько в сущностной характеристике, в системообразующих принципах. Практическое решение проблемы придания образовательной системе региона непрерывного характера означает необходимость ее структурного преобразования по следующим параметрам.

Прежде всего, становление непрерывного профессионального образования неразрывно связано с реализацией гуманистического подхода, методологической основой которого является предположение о центральном месте обучаемого в педагогическом процессе. Это обеспечивается созданием условий для постоянного творческого обновления и совершенствования каждого человека, направленных на обеспечение опережающего уровня его развития по отношению к уровню развития систем образования, экономики и производства.

Исходя из идеи образования человека на протяжении всей его жизни, непрерывность предполагает следующие этапы: выбор человеком профессионального образования в определенной образовательной области как "своего", сделанный в школе или в учебном заведении начальной профессиональной подготовки; последующую профессиональную подготовку в профилированных классах; обучение в среднем или высшем учебном заведении соответствующего профиля и совершенствование в дальнейшем профессионализма в ходе практической деятельности.

При этом профессиональное образование, получаемое после окончания учебного заведения, имеет два направления: институционализи-

рованное образование и самообразование. К первому относится регулярное повышение квалификации, участие в работе конференций, семинаров, курсов различной периодичности и профильности. Ядром второго направления - самообразования является самостоятельная работа. И от того, насколько у специалиста сформирована внутренняя потребность и глубокий личный интерес к самообразованию, зависит качество не только его профессиональной деятельности, но и общая образованность.

Непрерывность профессионального образования проявляется в его разноуровневости и разнопрофильности, индивидуализации по времени, темпам и личностной ориентированности, в предоставлении возможности реализации собственной программы его осуществления. Оно представляет собой самостоятельную деятельность человека, осуществляется свободно, направлено на удовлетворение его интересов и потребностей и сопровождается изменением параметров, свойств и качеств личности во времени. Его реализация возможна в образовательной системе, обеспечивающей непрерывность профессионального развития личности путем ступенчатого построения всех этапов системы - допрофессионального, профессионального и дополнительного профессионального, с получением определенной квалификации на каждом этапе, подтверждаемой соответствующим документом.

Важное значение для построения системы непрерывного образования приобретает совершенствование процесса обучения и профессиональной подготовки, эффективность которого находится в зависимости от наличия единых методологических позиций, обеспечивающих диалектическую взаимосвязь всех звеньев и ступеней профессиональной образовательного процесса со стадиями становления личности. Отслеживание этого момента в интегративной системе профессиональной подготовки ставит в центральную позицию целостное развитие человека как субъекта деятельности и общения на всем протяжении такой его подготовки и производительного труда.

Многоступенчатость и многоплановость процесса профессионального развития человека в аспекте его объективного и субъективного содержания отмечают многие авторы. Объединяющим различными подходами к исследованию профессионализации является положение о стадийном ха-

рактуре данного процесса. Анализ проблемы такой стадийности показал, что профессиональное развитие происходит на протяжении всей профессиональной жизни и не ограничивается каким-либо одним периодом. При этом выделение стадий профессионального становления человека в течение длительного периода его профессиональной биографии осуществляется по разным критериям.

Профессиональное становление личности детерминировано стремлением к будущей профессиональной деятельности, которая представляется человеку привлекательной, престижной,

позволяющей в наибольшей мере реализовать свои потенциалы и творческие замыслы. При этом проявляемое противоречие между реальным настоящим и желаемым будущим становится движущей силой активности личности, т.е. предвосхищение будущей профессии является стимулом для ее выбора и подготовки к ней. Система непрерывного образования должна обеспечивать возможность достижения, поддержания и совершенствования профессиональной компетентности и профессиональное развитие в соответствии с закономерностями профессионального становления личности.

Э. МЕТНИ

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ ПО А.С. МАКАРЕНКО

Тема настоящей статьи – социологические аспекты коллективного воспитания у А.С.Макаренко. Мы давно думаем, что надо продвигать новый образ идей выдающегося педагога и социального реформатора. Старомодно смотреть на Макаренко как на создателя советского коллективизма и как на корифея нового социального строя. Мы склонны к тому, что Антон Семенович заложил основания нового типа воспитания: пересоциализация.

Ключевые слова: воспитание, пересоциализация, беспризорность, коллектив

Если внимательно смотреть на исторические события, происходящие при большевистском перевороте и гражданской войне, можно обнаружить на какой пропасти находилась Россия. Первые и настоящие российские революции 1905 и 1917 годов не потрясли так глубоко межслойные отношения и социальную систему России. После Великого Октября: назад нельзя, вперед уже некуда, несмотря на ту телескопизацию истории, к которой стремились В.И. Ленин с Л.Д. Троцким.

Отсутствовало малейшее представление государства и, собственно говоря, отсутствовали самые основополагающие структуры государства. Тем более, добавим, что со временем, все структуры советского государства совпадали с партийными аппаратами, что не позволяет говорить именно о государстве. Под понятием «партия», как раз, понимается «устойчивое или неустой-

чивое социальное объединение, кооперирующее членов сходством общественных, культурных, национальных взглядов, идеалов и преследующее сугубо прагматические цели, интересы». Это, конечно, не может иметь общего значения абсолютно для всех. И это, собственно говоря, не позволяет построить новое общество.

В своем педагогическом опыте, будучи и социальным реформатором, А.С.Макаренко вышел за рамки партийной логики, заложив базы совершенно новой концепции педагогики и воспитания.

Перейдем к конкретным темам настоящего доклада.

1) Критика А.С.Макаренко педагогических теорий своего времени.

2) Пересоциализация и беспризорность: воспитание без ярлыков.

3) Коллектив как Т-группа.

4) Колония им. М.Горького и Коммуны им. Ф.Дзержинского как городки-государства.

1. В отличие от ведущих теорий своего времени, А.С.Макаренко подвергал понятия «морально дефективные» и «беспризорные дети» жесткой критике. В письме своей жене, Галине Стахивной Салько, он писал, что если оказался бы в таком же самом положении, в котором находились беспризорные, он стал таким же, как они. Он поступил очень радикально: просто «сжег» биографии своих воспитанников, и просто принял их как нормальных людей. Такой подход имел важное значение и на психологическом и на воспитательном уровнях. Превосходя “labeling approach”, Антон Семенович указал на важную роль, которые играли такие выражения как «дефективный», «беспризорник», «преступник» и требовал в своих деловых письмах, чтоб не использовали выражения этого типа.

Посмотрим эту тему поближе. Ведущими психологическими воспитательными теориями в Советском Союзе 20-х гг. были педология и психологическая рефлексология (последняя введена в России В.М.Бехтеревым) которые, по желанию политических деятелей, позволяли бы заложить основы коллективного воспитания и социального контроля, потому, что такие дисциплины должны были служить средством изучения поведения ребенка. Их положения всем известны, поэтому нам хочется подчеркнуть только некоторые принципы вышеуказанной теории, которые были подвергнуты острой критике Антоном Семеновичем. Надо отметить, что педологи пытались «изучать психику объективно (непосредственно)», и из этого принципа вытекало выпадение психического из поля зрения педологов, которые изучали исключительно поведение. Следовательно, педагогические нормативные знания выводились по схеме: «Если существуют такие-то условия, если возрастные особенности таковы, воздействия должны быть такими-то» (ЦГАРФ ф 23, оп 13, ед. хр. 88, л. 6, Доклад Н.К. Крупской «Очередной план Главполитпросвета»). С позиции рефлексологов, формировать личность ребёнка означало «организовать среду таким образом, чтобы она усваивала необходимое поведение в виде определённых, предсказуемых, социально-ценных реакций». В тех случаях, когда отклонения в поведении обусловлены результатом влияния внешних условий, их исправление возможно путём целесообразного изменения

условий жизни в сторону их рационального упорядочения, чтобы они оказывали на человека необходимое воздействие (гармонизация). Но «на самом деле, педологи ошибочно считали, что как отдельные поступки ребенка, так и всё поведение целиком опосредуется одним его сознанием». В итоге, можно сказать, что педология и рефлексология представляли собой хорошую основу для построения педагогики, которая могла бы служить даже средством сегрегации ребенка от общества.

В своей книге «Флаги на башнях», сам Макаренко издевался над современными ему педагогами, когда они считали ребенка «дефективным», если он не смог ответить определенным стимулам. Он считал недостойным вывод о том, что детей, проживавших слишком долго в «большой среде», нельзя восстановить в нормальное общество, при отсутствии ответа на стимулы во время определения показателя интеллектуальности. Главными ошибками и недостатками данного подхода, по мнению Антона Семеновича, были *дедуктивное предсказание и уединенное средство, которые влекли за собой механицизм, универсализм, эклектизм, и которые оказались угрозой в области педагогики и воспитания». Тем более, нереально ответить на определенные стимулы, когда ты их просто не знаешь. В статье-памфлете «Педагоги пожимают плечами», Макаренко отметил очень точно данные явления: «Практика невозможна без теории, теория невозможна без практики. Но пожимавшие плечами педагоги на существующую практику смотрели с презрением и осуждением, и поэтому старались завести свою собственную, так сказать, клиническую практику».*

2. Пересоциализация и беспризорность: воспитание без ярлыков.

Здесь мы находим современные черты опыта Антона Семеновича. Следуя за идеями Карла Маркса, Макаренко так же как Л.С.Выготский, знал, что воспитание возможно только тогда, когда человек приобретает те смысловые — знаковые парадигмы, которые позволяют ему общаться и, прежде всего, понять ту среду, в которой он живет. И только, подчеркнем, только когда человек владеет данными парадигмами, человек-индивид становится личностью. Как раз личность-индивид — принадлежащий обширному целому, осознающий и реализующий свою индивидуальность общественно. Человеческий индивид ста-

новится личностью в совместной деятельности с себе подобными в ходе встраивания в систему социальных взаимодействий. Такого рода встраивание, влекущее социальное опосредование натуралистических проявлений именуется социализацией.

Таким образом, Антон Семенович отказался и в «атомистическом подходе» воспитания и в «коллективном» воспитании как «соединения лиц без личности». Под атомистическим подходом понимается то, что педологи изучали личность вне среды, где личность действительно росла и «воспитывали» ее или воспитала себя», отвергая основное в педагогике: контекст. Педагогическая теория А.С.Макаренко имеет двойное значение: с педагогической точки зрения, ее можно назвать реабилитационной педагогикой, а с социологической – контекстуальной. Данная педагогика работает над «контекстом» в котором живут и действуют дети и над детьми, чтобы они смогли найти свой социальный статус. Таким образом, они приходили курс социальной адаптации, приобретая навыки, позволяющие им жить во внешнем мире, после пребывания в колонии.

В отличие от подавляющего большинства своих современников, то склонных «изолировать» детей от отрицательных явлений общества, то склонных к стихийности в воспитании, Макаренко понял историческое значение своей работы. Он создал коллектив как место, где происходит процесс пересоциализации, и в нем, а не в лаборатории, Антон Семенович строил образец общества.

3. Коллектив как Т-группа.

Воспитательный и перевоспитательный опыт Антона Семеновича Макаренко наложил свой несмываемый отпечаток на историю мировой педагогики, выходящий из рамок своего времени и исторических обстоятельств, в которых ведущий воспитатель и социальный реформатор появился на арене воспитательского советского мира. Фактически, макаренковский коллектив был не просто «образовательной моделью воспитания», представляющим собой субсистему советского общества начала 20-х гг. Скорее всего, макаренковский коллектив был воспитательным центром, в особенном смысле, и даже центром пересоциализации и восстановления человека, в частности беспризорного ребенка, в общество. Воспитательные, социализирующие методы и теории Макаренко оказались совершенно новыми

и более эффективными подходами к научному изучению ребенка. А.С Макаренко очень высоко оценил личность как социально-воспитательное явление в широком смысле понятия, и, соответственно, сделал каждую личность «краеугольным камнем» коллектива. Итальянский исследователь Джованни Мариа Бертин подчеркнул важную роль, которую играла в коллективе личность. Он написал, что «у Макаренко есть требование воспитывать через стимул конкретных задач, постоянно расширяющихся в отношении интересов (личности). Подобное требование похоже на требования воспитания деятельности¹. То, что написал Бертин – это особенно интересно, потому, что мы можем заметить, как итальянский исследователь смог понять суть педагогики Макаренко, и, взаимоотношения личностей (речь идет о развитии противоречий личности). Ведущий педагог и воспитатель создал коллектив как средство перевоспитания и пересоциализации не по схеме «сверху – вниз», а «снизу – вверх». Иначе говоря, в макаренковском коллективе, воспитатель не насильно воспитывал или перевоспитывал людей, а создавал «ситуации», по которым, взаимодействуя, все личности сами могли воспитать и перевоспитать друг друга, обогащая друг друга. Поэтому коллектив вообще, и первичный коллектив в частности, были тем местом, где происходил весь (пере) воспитательный процесс. И это идет в направлении социологии и воспитания. Если считать этих детей дефективными, то, надо их воспитывать в мере их способностей развития (Л.С.Выготский), найдя более подходящие формы обучения. «Однако способ развития и воспитания у дефективного ребенка существенно иной, чем у нормального, – писал Л.С.Выготский, – и поэтому техника его обучения при абсолютном принципиальном тождестве психологической природы этого процесса с обучением нормального ребенка будет всегда отличаться глубоким своеобразием. Разница символики, способа, техники, формальных навыков при абсолютном тождестве содержания всякого воспитательного и образовательного процесса». Тем более, «что воспитание дефективного ребенка есть в основе своей социальное воспитание». Если менять прилагательное «дефективным» прилага-

¹ G. M. Bertin, *Esistenzialismo, marxismo e problematicismo*, in "Biblioteca dell'educatore", Milano, AVE, 1950, pag. 834 e 835 più note.

тельным «социально не адаптированный», мы понимаем современность размышлений этих двух выдающихся мыслителей. Помимо этого, надо заметить, что первичный коллектив был маленькой группой (от 7 до 15 человек), работающей по нижеуказанным принципам:

- 1) сходство характеров детей,
- 2) чувство защиты и безопасности,
- 3) разнообразие интересов, страстей, знаний, желаний детей-воспитанников

Важно отметить, что дети в коллективе не были ровесниками, именно для того, чтобы было возможным «осуществлять» третий принцип. Проще говоря, каждая личность, на основании своего опыта, могла начинать свой путь к воспитанию, обмениваясь своим опытом с другими. И это первое сходство с Т-группой Курта Левина: объединить людей в целях их взаимодействия и взаимопонимания, чтобы позволить развитие личности в «социальной» среде, хотя и искусственной. Но это уже второстепенное в данном контексте. Как заметил венгерский исследователь Ференц Патаки, «больше всего интересовали Макаренко суверенитет социального индивидуума, его индивидуальность, его зрелость, его богатство, свобода его личности и желательное развитие его поведения».

Антон Семенович попробовал понять настоящую диалектику «общество – личность» и ввёл в педагогику такие понятия, как «самостоятельность» и «самосознание личности» в процессе ее перевоспитания и пересоциализации. Из вышеуказанного следует, что Макаренко создавал «ситуации», в которых дети воспитывались, основанные не на развлекательных моментах, как предлагали итальянские католические критики, но на проектировании всего воспитательного процесса самими воспитанниками. Дать что-то делать детям, не значит занять их время пустыми играми, а развивать их возможности относиться к разным бытовым проблемам. Чем сложнее данные отношения, тем лучший и педагогически эффективный получится коллектив». На взгляд А.С. Макаренко, такой цели можно достичь через постоянные упражнения в первичном коллективе, которые не должны ограничиться механическим повторением. Воспитание через данные упражнения, Макаренко воспринимал как процесс с разными трудностями и препятствиями, конфликтами, требующими разных видов и подходов к их решению. В этом мы видим еще

одну черту современности Антона Семеновича.

Мы можем заметить, что в данном контексте, перспективные линии служат воспитательной стратегией, чтобы проверять способности решения проблемы (по-английски problem solving) детей и их способности взаимодействовать друг с другом. Иначе говоря, дети творчески меняли свою воспитательную среду, без всякого «прямого» влияния воспитателя. На самом деле, Антон Семёнович постоянно складывал задачи, чтобы повышать решающие способности у детей, и в данном направлении его самым главным воспитательным изобретением были перспективные линии, особенно потому, что они определили срок и содержание соответствующих «воспитательных» задач. Это значит, что любое изменение и повышение сложности перспективной линии (существуют 3 степени перспективы) должно влечь за собой развитие способности детей по принципу *ахмеологии* (выражение А.А.Фролова), и весь процесс, конечно, осуществлялся без давления на личность.

Важно отметить, что известные психологи того времени занимались вопросами теории деятельности. С.Л.Рубинштейн считал действие подлинной единицей – «ячейкой», «клеточкой» человеческой деятельности, в которой наиболее явно и ярко проявляются все основные психологические характеристики не только деятельности, но и личности в целом. А.А.Н. Леонтьев предположил, что действие (уровень действия) также является центральным во всей структуре деятельности. Такой подход можно назвать «анализом структурно-морфологическим», и через него можно лучше понять подход Макаренко к коллективному воспитанию.

Хотя мы написали, что воспитательный процесс происходил сам собой, без прямого влияния воспитателя, это абсолютно не значит, что воспитатель не занимался развитием самого коллектива. Антон Семёнович изучал и записывал изменения, происходящие внутри коллектива, и принял все необходимые меры, чтобы решить все практические вопросы, избежать развала самого коллектива и не попасть в «воспитательные тупики». И это второе сходство с Т-группой. Сам Макаренко писал, что хороший воспитатель обязательно должен вести дневник, где надо записывать все то, что происходит в коллективе, чтобы анализировать характер каждого воспитанника. Макаренко не вёл дневник просто так, он следо-

вал за теорией А.Ф.Лазурского, автора пособия «Личность и воспитание» и «Классификация личностей». Макаренко не записывал все то, что он знал о воспитаннике только для «коллекции фактов». По его мнению, воспитатель должен работать с воспитанником и оказать ему практическую помощь, и видеть воспитанника как субъекта воспитания. Тем более, как только воспитатель узнает что-то нового про воспитанника, он должен понять о чем речь, и если это «новое» мешает развитию воспитанника, найти практический выход из данной ситуации, чтобы не тормозить общий процесс развития коллектива вообще, и в частности, процесс развития личности. В этом мы видим третье сходство с Т-группой: *community self-survey*, которое значит община, сама себя изучающая. В этих целях, Макаренко

создал другую, высокоэффективную модель, чтобы обеспечивать развитие личности: логику параллельного воздействия на личность, через которую Антон Семенович преодолел свободное воспитание и т.н. «парную педагогику», по которой воспитанник находился в тесной связи с воспитателем, и в определенной мере, зависел только от него, без всякой возможности возражения. В макаренковском коллективе Макаренко воспитывал личность через коллектив, а не жертвовал личностью самому коллективу. В процессе принятия решений в коллективе играли важнейшую роль три фактора: воспитатель, коллектив, как совокупность взаимодействующих личностей и сама личность, как «развитие» и продвижение коллектива вперед (см. схему).

Наименование теории	Цель воспитания	Механизм воздействия воспитанника	Средства воспитания	Итог
Логика параллельного воздействия на личность	Воспитания коллективной личности	Воспитатель + Группа-коллектив ⇒ Я	Коллектив, пример, слово. I° Содержание социально значимое; II° Организация трудовой общины; III° Права и обязанности личности	Я коллективная личность и коллектив

4. Колония им. Горького как социальное учреждение открытого типа.

Как раз, все то, что мы написали, сказалось на социальном и социологическом уровнях. Малая группа является единицей социальной структуры, где зарождаются общественные процессы, складываются механизмы сплоченности, возникают феномены лидерства, ролевых взаимоотношений (Фролов С.С. Социология. – Москва, 1999. – С. 190). В малой группе вступают в непосредственные личные контакты и образуется единый коллектив воспитателей и воспитанников. Реализуются отношения межсубъективного обмена

деятельностью, общность мнения как фактор побуждения, критики, контроля (общее собрание, как места «онтогенезиса» и филогенезиса» коллектива). Происходит сенсорная стимуляция в коалиции, приобретающей черты социальной катализации или ингибиции (Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1999), как система приказов и подчинения (наказания), общности этоса (нормы, ценности, регулятивы, привычки), как система традиций и ритуализации жизни воспитанников. Будучи основным местом, где шел социализирующий процесс, коллектив был средой, в которой определились черты характера и пове-

дения воспитанника. Исходя из этого, на социальном уровне А.С. Макаренко создал учреждение, в котором дети не играли во «взрослую жизнь», но с взрослым создали свой мир, за который они были ответственными и к которому они принадлежали. Колония им. Горького была эффективной системой социальных отношений, основанной на приказании и подчинении, без ущерба достоинству личности, без проявления феномена «пожизненных командиров». Чередование должностей позволяет стать воспитателем социальной ответственности. В макаренковском коллективе, личность не выступала добавленной стоимостью, а в действительности представляла общую волю, как средняя разумных тенденций членов коллектива. Была изомомия между личностью и коллективом. Антиномическое противопоставление слов Я и Чужой, в моральном опыте современного общества, несет в себе дуализм, из-за которого рассматриваемые слова составляют полюсы напряжения, которое надо сохранить. Но, на самом деле, надо, необходимо смотреть на них, как диалектические моменты самого процесса развития. Здесь, с философской точки зрения, мы обнаружили сходство Макаренко с Г.В. Гегелем, по поводу диалектики между личным и общим. Говоря на современном языке, в социологии, и в социальной динамике, коллектив является микроуровнем общества, и в отличие от других групп, коллективы прочны, организованы, структурированы. Мы не считаем правильным то, что спаянность коллективов обеспечивается характерной деиндивидуализацией, проявляющейся в сознательном подчинении персонального социальному; социальной ценности идентификации Я с Мы (разбиение социальной реальности на Мы и Не-Мы) в рамках заинтересованного сотрудничества. Социальный объем причастности коллективов задается интервалом между самым дружелюбным (лояльность, толерантность, участие во взаимодействиях с членами интергрупп) и самым недружелюбным (конфликтность, конфронтационность, нетерпимость во взаимодействиях с членами аутгрупп) партнерством.

Другого мнения держится У. Зюнкель. Уже в своей первой статье про Макаренко, он написал, что нельзя обращать внимание только на отношение сообщества к личности, обсуждая опыт выдающегося воспитателя. По мнению данного исследователя, таким образом можно только пе-

рекрыть дорогу другим толкованиям идей Антона Семёновича. Зюнкель описал макаренковский коллектив следующим образом: «Ответственная и педагогически целеустремленная система социальных отношений, которые, в руках воспитателя, обеспечивают складывание социальных разногласий и конфликтов. Одновременно, коллектив закладывает основы для дальнейшего определения и реального решения конфликтов. Поэтому нельзя исследовать коллектив как единственное существо, и нельзя его сравнивать с личностью. Скорее всего, мы должны его (коллектив) понять как определенную структуру социальных отношений между людьми». Следовательно, «коллектив является средой, в которой осуществляется воспитание. Он – это структура, или, складывание взаимных социальных отношений воспитанников друг к другу, воспитанников к воспитателям и воспитателей друг к другу.

Это скажется так же в отношении к работе, которую выполняли воспитанники Макаренко.

В отличие от значительного большинства зарубежных исследователей и отечественных макаренковедов, мнение которых все-таки глубоко уважаемо, мы считаем, что в процессе создания понятия «труд» у Антона Семеновича является краеугольным камнем гегелевская философия. Это относится, по крайней мере, к периоду, когда выдающийся педагог руководил Колонией им. Горького. Антон Семенович знал труды немецкого философа, по которым он написал доклад в 1922 г. На наш взгляд, общая черта в концепции «труд» двух мыслителей это то, что оба считают, что через труд можно сделать ответственными за себя и других, и создать нравственность этого или иного (со)общества, и в труде происходит подготовка гражданина. Надо заметить, что написал Гегель в своей последней книге «Философия права» в отношении труда. По мнению величайшего философа, через трудовую деятельность, человек превращает свой субъективный эгоизм в удовлетворение потребностей всех остальных, и пока человек зарабатывает, производит и наслаждается плодами своей работы. Именно поэтому, одновременно, человек зарабатывает, производит и приобретает для наслаждения других. В данном контексте, труд теряет свое исключительное значение, и приобретает новое: он становится указателем нравственности человека.

По нашему мнению, на данном основании А.С.Макаренко отработывал свою основопола-

гающую идею: работа – забота. Уже в начале своей работы в полтавской колонии он видел что «соседство такого понятия, как труд, оказывалось недостаточным, чтобы быть уверенным в спасительности многих средств... никакого отношения к труду не имеющих». Антон Семенович видел последствия нейтральности рабочего процесса, потому, что работа рассматриваемая уединенно, труд делался автономным механическим действием. Короче говоря, по мнению Макаренко, простое механическое выполнение работы не освобождает от каких бы то ни было нравственных обязательств. Макаренко установил, что для того, чтобы труд имел воспитывающее и развивающее влияние, он должен входить составной частью в целую систему жизнедеятельности воспитательного коллектива. В отличие от Маркса, выдающийся педагог пишет, что в нашем обществе труд является не только экономической категорией, но и категорией нравственной, и как величайший философ, Антон Семенович уверен, что каждый человек выполняет свою работу при условии, что все остальные члены общества поступают тем же самым образом. По своему содержанию, труд регулирует взаимоотношения людей и, в итоге, над ним лежит стабильность общества, объединенного социальным договором. Л.И.Гриценко пишет по этому поводу: «включение труда в систему межличностных и деловых отношений коллектива, разнообразных по содержанию (помощь, противостояние, гармонизирование, понимание, сочувствие, диалог и т.д.), являлось основой развивающей результативности в учреждениях». Как раз Раиса Ивановна, заметила, что «нравственность – один из способов нормативной регуляции действий человека в обществе, в которой потребности совместной жизни людей». Поэтому, на воспитательном уровне, выдающийся педагог, воспитатель и социальный реформатор отказался в приеме тогдашних общепринятых взглядов о работе при воспитательном процессе, и труд превратил в работу-заботу, служащую логической базой поведения личности в коллективе.

Мы считаем, что трудовое воспитание через заботу о других станет сущностью педагогичес-

кого процесса, и, следовательно, чисто экономическое значение труда потеряется ради нравственной ценности работы для членов коллектива. Замечательно, что написал о данной теме итальянский исследователь Пьетро Браидо: «А.С. Макаренко создавал антропологическую религию труда». Если переносить сказанное на социальный уровень, вызывает особенный интерес то, что Макаренко выплачивал заработанную плату своим колонистам. Антон Семенович считал, что зарплата не рождала бы у колонистов индивидуалистические чувства, наоборот, поощрение служило бы средством самоопределения личности, формой проявления личности и таланта. В современной гуманистической психологии существует позиция, согласно которой развитие личности, её самоактуализация возможна лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире; поэтому, дело самоактуализации может быть сделано лучше всего через увлеченность значимой работой. Таким образом, макаренковское воспитание в труде и предполагает развитие своеобразия, неповторимости личности, ее самоактуализацию в занятии «делом». Как раз, итальянский исследователь Каваллини написал, что также благополучие является диалектическим, и в большей степени должно опираться на способность человека помогать развиваться своему обществу, чем на приобретение средств.

По нашему мнению, все это может получить только в исторической перспективе постоянного духовного и социального развития личности. Мы не согласны с тем, кто написал что «В наше время социально-педагогические эксперименты Шацкого и Макаренко кажутся такими же далекими от современности, как и мечты Гегеля». Наоборот, мы уверены, что выдающийся воспитатель следовал за теорией великого философа тоже с этой точки зрения: и тот и другой рассматривали свое время в качестве исторического явления. Гегель сказал, что успехи образования мы видим там, где учителю удастся провести ученика через историю культуры во всей ее протяженности и полноте, и мы считаем, что Антон Семенович так поступал.

МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГА К САМООБРАЗОВАНИЮ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ В ВОСПИТАНИИ ПОДРОСТКОВ

В данной статье представлены материалы, посвященные педагогическому анализу самообразовательной деятельности педагога как условия воспитания подростков в общеобразовательной школе. Рассматривается проблема становления профессиональной позиции педагога и ее значение в воспитании ценностей здоровья подростков. Ключевые слова: здоровье, мотивация, направленность, профессиональная позиция, педагогические условия, самообразование.

Профессия педагога является одной из древнейших, в ней аккумулируется опыт, традиции, ценности поколений. Одним из важнейших требований, которые предъявляет педагогическая профессия к личности педагога, является его профессиональная позиция.

Позиция (от латинского position - положение, расположение) - точка зрения, отношение к какому-либо делу, вопросу [1, с. 612; 8, с. 444].

Позиция педагога представляет собой смысловую сущность воспитания. Н.Г. Алексеев, В.И. Слободчиков рассматривают позицию как способ реализации базовых ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими. Педагогическая позиция, по мнению авторов, одновременно является и педагогически-личностной (она выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и педагогически-профессиональной, культурно-деятельностной позицией - необходимой при создании условий достижения целей образования [5, с. 22]. Учитывая, что именно в школе происходит эмоциональное, социальное и психическое становление личности ребенка, особые требования предъявляются к педагогу, призванному обеспечить данный процесс.

Проблема становления профессиональной позиции педагога в воспитании подростков зависит как от овладения педагогом "методологических основ педагогической деятельности" (Н.М. Борытко), так и от предоставленных педагогических условий. Становление и развитие педагога как профессионала и личности можно осуществить лишь в случае, если он станет активным субъектом деятельности, в которой реализуются его творческие силы, способности (Е.В. Бондаревская, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.), профессиональные качества в реально существую-

щих условиях образовательного учреждения.

Понятие "условие" во второй половине XX века нашло широкое применение в педагогических исследованиях. Среди педагогических условий нас интересуют те, которые связаны с процессом воспитания школьников. В большей части рассмотренных нами исследований выделяются педагогические условия воспитания и формирования. А.М. Кузьмин отмечает, что "определяются и экспериментально проверяются условия эффективного формирования каких-либо личностных качеств; отдельные исследователи выявляют и обосновывают организационно-педагогические условия воспитания" [6, с. 111].

Ряд исследователей под педагогическими условиями понимают совокупность объективных возможностей, обстоятельств и мер, которые сопровождают образовательный процесс, определенным образом структурированы и направлены на достижение поставленной цели (В.С. Леднев, В.Я. Ляудис, А.Я. Найн, Г.Н. Сериков, Г.И. Щукина и др.).

Под педагогическими условиями ученые понимают следующее [3, с. 74]:

- совокупность мер, направленных на поэтапное моделирование и эффективное функционирование подготовки педагогов к управлению учебно-воспитательным процессом, который обеспечивает формирование у учащихся уровня готовности к положительному взаимодействию, в свою очередь обеспечивающему культуру межличностных отношений (Ю.К. Бабанский);
- обстоятельства процесса обучения, в которых, во-первых, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения; во-вторых, отобраны, выстроены и

использованы элементы содержания, методы (приемы) и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации (И.Я. Лернер);

- совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, педагогических приемов, материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных педагогических задач (А.Я. Найн).

При анализе научных источников за основу взяли определение "педагогические условия" А.Я. Найна [8, с. 15], которое лаконично и емко характеризует возможности образовательного пространства, и для нас особенно важно, то, что оно применительно в исследовании воспитательного процесса в образовательном учреждении - средней общеобразовательной школе.

При анализе педагогических условий нами принимались во внимание следующие положения:

- требования законодательных актов и нормативных документов сохранения и укрепления здоровья детей и подростков;
- особенности построения воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Эффективность воспитания ценностей здоровья подростков зависит от множества факторов (особенности воспитания, возрастные особенности воспитанников, интеллектуальный уровень развития подростков и др.), кроме того, "системообразующим" фактором воспитания (Е.Н. Степанов) и развития подростков является сам педагог. В современном образовательном процессе педагог является фигурой, которая требует особого внимания, и там, где его место занимают недостаточно профессионально подготовленные люди, в первую очередь, страдают учащиеся.

Таким образом, процесс становления профессиональной позиции педагога требует подбора таких педагогических условий, которые бы способствовали как формированию профессионально важных качеств педагога, так и результативность деятельности в воспитании ценностей здоровья детей и подростков. Этому по нашему мнению способствует мотивация педагога к самообразованию как педагогическое условие воспитания ценностей здоровья подростков в образовательном учреждении.

Значимость для педагога желания самосовершенствования, саморазвития, выделил П.Ф. Каптерев, он подчеркнул, что творческого учителя характеризует "потребность самообразования и

развития". Эту важнейшую мысль в своих исследованиях отмечает И.А. Зимняя [4, с. 179].

Н.М. Борытко дает характеристики ценностно-смысловых составляющих профессионального образа педагога [2, с. 34]. К ним ученый относит содействие созданию условий, в которых способно формироваться желание саморазвития, расширение границ профессионального образа мира за счет персонификации новых профессиональных ценностей (чем выше степень принятия педагогом ценности системы "субъект - субъект", тем более он движим мотивом преобразования собственной деятельности).

Выделим некоторые психолого-педагогические характеристики мотивов деятельности, которые определяют специфические особенности самообразования педагогов:

- желание своим трудом способствовать общественному прогрессу;
- направленность на результат деятельности как усвоение нормативно-правовых и нравственных требований;
- ознакомление с содержанием конкретной деятельности, стремление к овладению знаниями, компетентности в профессиональных вопросах;
- творческий подход к делу.

Как показал анализ литературных источников, данные мотивы деятельности педагога значимы и в воспитании ценностей здоровья, их можно обозначить как социальные, моральные и познавательные. Следует отметить, что перечисленные психолого-педагогические характеристики мотивов деятельности отражают, как профессиональные, так и личностные особенности профессиональной позиции педагога.

Многие из мотивационных факторов со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности. К ним вполне можно отнести мотив достижения успехов, мотив избегания неудачи, тревожность, определенный локус контроля, самооценку, уровень притязаний. Мотивация непосредственно связана с побуждением человека к выбору того или иного способа действия и его осуществления. Направленность личности педагога является следствием доминирования ведущих мотиваций и обусловлена системой его ценностных ориентаций, что является основой его профессиональной позиции.

В процессе профессионального становления,

как считает Н.М. Борытко, педагог достигает подчас такого уровня, когда всякие методы работы с ним, даже отдаленно напоминающие по форме обучение, вызывают неприятие, сковывают его самовыражение и саморазвитие, "педагог теряет субъектность, видит себя в качестве исполнителя, инструмента реализации программ, планов, инструкций и указаний" [2, с. 35].

Таким образом, для самообразования и саморазвития педагога необходима действенная, профессиональная помощь, которую может получить педагог и оказать образовательное учреждение. Одним из аспектов решения данного вопроса является внутришкольная методическая работа.

Г.К. Селевко [10, с. 685] и В.П. Сергеева [11, с. 59] определяют целевые ориентиры, концептуальные положения, основополагающие педагогические принципы внутришкольной методической работы. Целевыми ориентирами являются формирование ключевых компетентностей педагога: "общенаучной, методологической, мировоззренческой, общепедагогической, психолого-физиологической, нравственно-этической" [10, с. 685]. Следовательно, при эффективном функционировании внутришкольной методической работы может актуализироваться поставленная цель - мотивация педагога к самообразованию как условие становления профессиональной позиции в воспитании ценностей здоровья подростков.

В Статье 51 "Охрана здоровья обучающихся, воспитанников" Закона РФ "Об образовании" говорится о том, что "Образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников". Анализ реального положения дел, по мнению группы авторов статьи, показывает, что здесь многое еще не освоено [5, с. 100]. Мы полагаем, что один из аспектов решения данного вопроса находится в ракурсе самообразовательной деятельности педагога.

Как считает В.А. Кривенко "самообразование есть управляемое личностью саморазвитие, данный процесс объективный, не зависящий от разума и воли человека". Вслед за Г.К. Селевко, В.А. Кривенко рассматривает самообразование как целенаправленную, свободную и самостоятельную познавательную деятельность, направленную на удовлетворение интересов, потребностей человека в познании окружающего мира. Ученый констатирует, что "самообразование - про-

цесс изменения человеком самого себя под влиянием собственного сознания и воли" [5, с. 100].

Наше изыскание показало, что самообразование педагога тесно связано с его профессиональной позицией, формированием и развитием профессиональной компетентности в воспитании ценностей здоровья подростков. Педагог не только приобретает, но и применяет полученные знания (например, об индивидуальных психологических особенностях личности подростка) в образовательном процессе. Как считают В.А. Кривенко, Е.В. Озерова, К.Б. Никитина, самообразование - это ступень становления профессионализма педагога и является высшей формой саморазвития. И, как пишет В.А. Кривенко, "лишь часть педагогов систематически и серьезно работают над собой. Большинство не находят для этого времени или считают постоянное самосовершенствование профессиональных умений необязательным, полагаясь на эпизодические курсы повышения квалификации, разовые семинары, и т.д." [5, с. 101].

Особым кадровым процессом является обеспечение повышения квалификации персонала. Специфика сферы образования проявляется в том, что значительный ресурс в этом направлении имеет управление методической деятельностью педагогов [5; 9]. Если говорить о стимулировании самообразования педагога, то сущность заключается в развитии потребностно-мотивационной сферы личности и создании необходимых условий для формирования у нее здоровых потребностей и мотивов деятельности. В.А. Кривенко, Е.В. Озерова, К.Б. Никитина считают, что наибольшее стимулирующее влияние на учащихся оказывают те педагоги, которые сами занимаются самообразованием [5, с. 103]. Для нашего исследования это важный аргумент, учитывая, что самообразование педагога способствует развитию профессиональной компетентности педагога и становлению профессиональной позиции педагога в воспитании ценностей здоровья подростков.

Следовательно, функционирующая методическая работа в образовательном учреждении, с одной стороны, мотивирует педагога к самообразованию, с другой стороны, педагогу необходим коллектив единомышленников для решения педагогических задач. Данную роль могут выполнять такие структуры как: методические объединения образовательного учреждения, школы пе-

редового опыта, творческие группы учителей, социальные партнеры - кафедры вузов по актуальным направлениям совместной работы.

Как полагает Г.К. Селевко, внутришкольная методическая работа - одно из важнейших звеньев иерархической лестницы научно-методического сопровождения деятельности педагога. Автор выделяет особенности внутришкольной методической работы, обеспечивающей мотивацию педагогов к самообразованию [10, с. 683]:

- проводится непосредственно в школе;
- имеет относительно непрерывный, повседневный характер;
- позволяет связать содержание и характер образования с реальными проблемами, ходом и результатами учебновоспитательного процесса;
- позволяет сделать рост педагогического мастерства педагогов, так как методическая работа способствует в течение длительного времени изучать деятельность и личностные качества конкретного педагога, классного руководителя, выявлять прогрессивные тенденции;
- методическая работа в школе проходит в конкретном, развивающемся педагогическом коллективе, единство и сплоченность которого создают особенно благоприятные условия для решения методических задач;
- методическая работа в школе предоставляет каждому педагогу реальную возможность участвовать не только в реализации готовых программ, но и в их планировании и разработке.

Исследователи считают [5; 10; 11], что содержание методической деятельности составляет методическое обеспечение качества и результативности педагогической практики. Сегодня в образовательных учреждениях имеются реальные предпосылки для формирования научно-экспериментальной (исследовательской) модели методической деятельности, которая бы объединила все уровни методической работы (научной, практико-ориентированной и т.д.). Актуализируются "принципы фундаментализации, системности, единства теории и практики, коллективности" педагогического образования, создающие основы профессиональной компетентности, гибкости, мобильности [5; 9]. Это в свою очередь является констатацией профессионально значимых качеств современного педагога, а в итоге показателем его деятельности через качество, компетентность, профессионализм.

Мотивация непосредственно связана с побуж-

дением человека к выбору того или иного способа действия и его осуществления. Направленность личности педагога является следствием доминирования ведущих мотиваций и обусловлена системой его ценностных ориентаций, мировоззрения, что является основой его профессиональной позиции. Направленность понимают как сосредоточенность мыслей, интересов, направленной к какой-нибудь цели [9, с. 312].

Мотивация к самообразованию тесно связана с деловой направленностью педагога. Понятие "деловая направленность" введено Ф. Кюнелем (F. Kunkel, 1934). Характеристиками деловой направленности являются: заинтересованность в решении профессиональных проблем, качество выполнения работы, ориентация на деловое сотрудничество, которое необходимо для достижения общей цели образовательного учреждения.

С этой целью мы провели исследование направленности личности педагога, где приняли участие педагоги общеобразовательной школы №153 г. Челябинска в количестве 38 человек (более 60% коллектива), квалификационные категории: вторая, первая, высшая. Возрастной диапазон педагогов: 22-60 лет.

В исследовании использованы методы опроса, беседы, наблюдения, тестирования [7, с. 115-119]. На констатирующем этапе нашего исследования в экспериментальной и контрольных группах было выявлено, что до 33,33% педагогов находятся на низком уровне; 84,61% педагогов находятся на среднем; до 8,33% находятся на высоком уровне. Низкие показатели характеризуют параметры: тревожность педагогов, разочарование в результате имевшихся ранее неудач; ориентацию на совместную деятельность, но в ущерб выполнения конкретных профессиональных задач. Среди препятствующих факторов (по мнению педагогов) можно выделить состояние здоровья, инерцию, недостаток времени, ограниченные ресурсы.

При исследовании направленности педагога к самообразованию на формирующем этапе эксперимента было выявлено, что показатели имеют позитивную тенденцию: низкий уровень - 8,33%; средний уровень составляет максимум 76,92%; 38,46% педагогов находится на высоком уровне. Полученные результаты характеризуют отношение и направленность педагогов к профессиональной деятельности, ориентацию на

деловое профессиональное сотрудничество, сформированность целей, ценностей, определяющих профессиональную позицию. Стимулирующими факторами (по мнению педагогов) являются: школьная методическая работа, пример

коллег, новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования, обучение на курсах повышения квалификации. Полученные результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования мотивации педагогов к самообразованию на этапах констатирующего и формирующего экспериментов

Уровни	Констатирующий этап						Формирующий этап					
	Контрольная группа 1		Контрольная группа 2		Экспериментальная группа		Контрольная группа 1		Контрольная группа 2		Экспериментальная группа	
	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%	к-во	%
Высокий	0	-	1	8,33	0	-	2	15,38	3	25	5	38,46
Средний	10	76,92	7	58,34	11	84,61	10	76,92	8	66,67	8	61,54
Низкий	3	23,08	4	33,33	2	15,39	1	7,7	1	8,33	0	-
Итого:	13	100	12	100	13	100	13	100	12	100	13	100

Таким образом, направленность педагога к самообразованию можно охарактеризовать как ценности профессиональной позиции образующие «внешние и внутренние стремления» (В.И. Чирков).

Внешние стремления педагога будут характеризовать такие психологические факторы как признание в коллективе, достижения, организация труда в школе. Внутренние стремления педагога будут характеризовать развитие себя, сохранение собственной индивидуальности и индивидуальности ребенка, что способствует эффективности деятельности педагога и позитивно влияет на психологическое благополучие подростка. Оказанное в коллективе доверие и ответственность, интерес к работе также можно отнести к внутренним стремлениям.

По мнению исследователей, деловая направленность [7, с. 115] отражает мотивацию педагога к профессиональной деятельности. На основании проведенного анализа научной литературы можно констатировать, что мотивация проявляется в увлечении процессом деятельности, стремлением к познанию, овладению знаниями, умениями в организации воспитательного процесса с под-

ростками, что характеризует профессиональную позицию педагога.

Мотивация педагога к самообразованию, как педагогического условия становления профессиональной позиции влияет и на функционирование модели деятельности педагога. Педагог (данную роль чаще всего исполняет классный руководитель) обосновывает и определяет цель, содержание, технологию и результаты воспитания. Вариативность моделей можно выделить в современных педагогических концепциях (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, О.С. Газман, Е.Н. Степанов, Н.Е. Щуркова и др.). От мотивации, деловой направленности, профессиональной компетентности зависит профессиональная целесообразность создаваемой модели деятельности педагога.

Выделим направления, способствующие результативности деятельности педагога: подготовка и участие в семинарах и практикумах; изучение новых программ, выработка авторской технологии; изучение передового педагогического опыта и внедрение его в свою практику. Данные направления работы расширяют спектр деятельности педагога, способствуют установлению по-

зитивных отношений, как с коллегами, так и с подростками в процессе взаимодействия. Позитивные отношения являются показателем, как психологического здоровья, так и психологической компетентности педагога. Умение управлять собой, адекватно оценивать уровень своих профессиональных возможностей являются необходимыми профессиональными качествами педагога при взаимодействии с субъектами образования.

Мотивация педагога к самообразованию акцентирует внимание на значимости развития внутреннего потенциала личности, его активности, потребности в самореализации, предполагает постановку профессионально личностных целей и определяет формирование таких качеств, которые способствуют достижению поставленных целей в воспитании подрастающего поколения. Профессиональная позиция педагога обусловлена его индивидуальностью, личностными особенностями, которые проявляются, в том числе в деловой направленности. На успешность профессиональной деятельности влияет профессиональная позиция педагога, особенностями которой являются профессиональная направленность личности, мотивация педагога к самообразованию, целевые ориентиры (мировоззрение, установки), приоритетные педагогические принципы (гуманизм, поддержка, сотрудничество), формы и способы построения воспитательного процесса и направления работы с подростками.

Анализ научной литературы [2-11], результаты собственных экспериментальных изысканий позволили нам констатировать следующее:

1. Мотивация педагога к самообразованию влияет на становление профессиональной позиции педагога. Достижение успехов в профессиональной деятельности, в том числе, в воспитании ценностей здоровья подростков зависит от целевых ориентиров и направленности педагога.

2. Реализация поставленных педагогических целей усложняется, если не учитывается мотивационная сфера профессиональной деятельности педагога.

3. Результат деятельности зависит от стимулирующих факторов, что способствует мотивации педагога к самообразованию, в том числе в исследовательской, научно-методической деятельности и т.д.

Таким образом, профессиональные знания и опыт в результате самообразования преобразу-

ются педагогом в процессе практической педагогической деятельности в вопросах воспитания, в том числе воспитания ценностей здоровья подростков, в единстве с поставленными целями, педагогическими условиями, формами, методами их реализации, в центре которых – личность ребенка.

Библиографический список

1. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов 17 000 сл. / Организация издания Е.А. Гришиной – М.: ООО «Русские словари, 2003. – 957 с.
2. *Борытко Н.М.* Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования / Н.М. Борытко: автореф. дис. ... доктора пед. наук. – Волгоград, 2001. – 47 с.
3. *Валетов М.Р.* Формирование здоровьеориентированной направленности личности студентов в процессе физического воспитания: Дисс. ... канд. пед. наук / М.Р. Валетов. – Челябинск: Урал ГУФК, 2006. – 169 с.
4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
5. *Кривенко В.А.* Самообразование и самовоспитание как основа успешности педагога и учащегося гимназии / В.А. Кривенко, Е.В. Озерова, К.Б. Никитина // Журнал заместителя директора школы по воспитательной работе, 2007. – №1. – С. 99–111.
6. *Кузьмин А.М.* Профессиональное воспитание будущих специалистов физической культуры: теория и технологии / А.М. Кузьмин. – Челябинск: Урал ГАФК, 1999. – 211 с.
7. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / под ред. А.Ф. Кудряшова – Петрозаводск, 1992. – С. 115–119.
8. *Найн А.Я.* Управление процессом обучения: психолого-педагогический аспект / А.Я. Найн. – Челябинск: ЧГПИ, 1988. – 42 с.
9. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 19 изд., испр. – Москва: Русский язык, 1987. – 750 с.
10. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 2. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ Школьных технологий, 2005. – 816 с.
11. *Сергеева В.П.* Управление образовательными системами : программно-методическое пособие / В.П. Сергеева. – М.: ЦГЛ, 2002 – 144 с.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается научно-исследовательская деятельность педагога профессионального обучения, ее специфика и основные направления; определена структура и содержание научно-исследовательской деятельности педагога профессионального обучения. Сделана попытка выделить совокупность структурных компонентов процесса подготовки педагога профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности (цели, теоретические подходы и принципы, содержание, формы, результат).

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, научный поиск, методы научного познания, педагог профессионального обучения, инновация.

Инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании детерминированы развитием общества в целом, которое характеризуется ускорением научно-технического прогресса, информатизацией, глобализацией, технологизацией и автоматизацией всех сфер жизни человека. Усиление гуманистической ориентации образования, его информатизация и технологизация, интеграция науки, образования и производства, развитие единого информационного и образовательного пространства, создание и развитие новых условий осуществления научно-исследовательской деятельности в различных областях знания, формирующие инновационную внутривузовскую инфраструктуру приводят к необходимости модернизации профессионально-педагогического образования с помощью научно-исследовательской деятельности.

В этой связи повышаются требования к подготовке педагогов профессионального обучения. Одним из путей становления профессионального мастерства будущих преподавателей, их способности к творчеству является включение их в научно-исследовательскую деятельность.

Научно-исследовательская деятельность педагога профессионального обучения выражается в склонности к научному поиску, научному осмыслению практики образования и воспитания, научному обоснованию явлений и процессов педагогической действительности, а также в умении сформулировать научную проблему и определить цели исследования, выбрать методический арсенал, необходимый для решения исследовательских задач, организовать опытно-экспериментальную работу и научно обосновать полу-

ченные результаты [2, с. 102].

Исследование инновационного развития профессионально-педагогического образования на современном этапе позволяет сделать вывод, что становится необходимым переосмысление содержательных и процессуальных характеристик научно-исследовательской деятельности педагога профессионального обучения и подготовки к ней в современных условиях образования. Это связано с:

- большим влиянием научно-технического прогресса на производство, в экономику, социум, постоянным изменением потребностей рынка труда;
- интеграцией профессионально-педагогического образования, науки, производства, социальной и культурной сфер общества;
- развитием фундаментальных и прикладных исследований в современных условиях образования;
- процессами создания педагогических новшеств и новшеств в области производства, науки, технологий;
- созданием единой образовательной и информационной среды вуза и региона [3, с. 35].

Научно-исследовательская деятельность представляет собой особый интегративный вид профессионально-педагогической деятельности научного характера, направленная на объяснение явлений и процессов, установление их связей и отношений, теоретическое и экспериментальное обоснование, выявление закономерностей, с помощью научных методов познания.

Научно-исследовательская деятельность педагога профессионального обучения преследует

цель повышения качества профессионального образования, развития системы профессионально-педагогического образования, развития науки, производства, социальной и культурной сферы.

Особой, специфической чертой научно-исследовательской деятельности является то, что однажды полученное новое знание (открытие), как правило, способно порождать или содействовать получению следующих поколений новых знаний, которые в свою очередь ведут к приросту новых научных результатов. Такой характер приобретения новых знаний составляет основу динамики научного познания в целом [1, с. 16].

Основными направлениями научно-исследовательской деятельности педагогов профессионального обучения являются:

1. Разработка и совершенствование научно-педагогического, научно-методического инструкционно-логического сопровождения профессиональной подготовки рабочих и специалистов.
2. Создание образовательно-профессиональной среды образовательного учреждения, обеспечивающей формирование у обучающихся научного мировоззрения, индивидуального стиля научно-исследовательской профессиональной деятельности.
3. Научное обоснование и создание инфраструктуры, обеспечивающей инновационное развитие образовательного процесса.
4. Моделирование профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов в условиях непрерывного профессионального образования.
5. Разработка программ, объединяющих учебную, практическую, производственную, научно-исследовательскую деятельность, обеспечивающих эффективную социально-профессиональную адаптацию, становление личности специалиста – профессионала.

Содержание и структуру научно-исследовательской деятельности педагога профессионального обучения можно представить в виде совокупности взаимосвязанных компонентов:

- мотивационно-целевого (совокупность социально обусловленных и личностных потребностей в поиске нового знания, направленных на предмет исследования с целью получения объективно нового знания о педагогической действительности и формирования способов деятельности по овладению этим знанием);
- когнитивно-содержательного (явления и

процессы педагогической действительности);

- операционно-деятельностного (программы, технологии, целеобразование и планирование научно-исследовательской деятельности, выбор методов научного исследования, последовательность действий, протекающих в соответствии с логикой научного исследования);

- оценочно-результативного (продукт – объективно новое знание о действительности, оценка эффективности результатов научно-исследовательской деятельности).

Компоненты научно-исследовательской деятельности проявляются в интегративной взаимосвязи, обеспечивая целенаправленность всех научных поисков, направленных на совершенствование профессиональной подготовки рабочих и специалистов (рис.1).

Широта задач, высокий уровень сложности и динамичности научно-исследовательской деятельности в системе профессионально-педагогического образования обуславливают необходимость специальной подготовки педагогов профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности в процессе профессионального обучения.

В основе построения процесса подготовки педагога профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности лежит совокупность определенных структурных компонентов – целей, теоретических подходов и принципов, содержания, технологий, форм, результата.

Целями подготовки педагога профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности являются:

- обеспечение высокого уровня базовой профессиональной подготовки специалиста и готовности к научно-исследовательской деятельности на основе свободного владения методами научного исследования;
- формирование и развитие научного мировоззрения;
- развитие потребности в постоянном поиске и совершенствовании профессионально-педагогической деятельности;
- развитие педагогической, методологической, информационной культуры будущего специалиста.

В качестве теоретических подходов к подготовке к научно-исследовательской деятельности педагогов профессионального обучения необходимо назвать системный, компетентностный, лич-

ностно-деятельностный, индивидуально-творческий, интегративно-модульный и средовой.

Подготовка педагога к научно-исследовательской деятельности опирается на базовые принципы систематичности, непрерывности, политехничности и интегративности, научности, профессиональной мобильности и специфические принципы практикоориентированности, инновацион-

ности, соответствия уровня профессионализма и педагогического мастерства, связи логического и исторического, теории практики, опоры на личностные, профессиональные, социальные потребности обучающихся, сотворчества при организации субъект-субъектного взаимодействия.

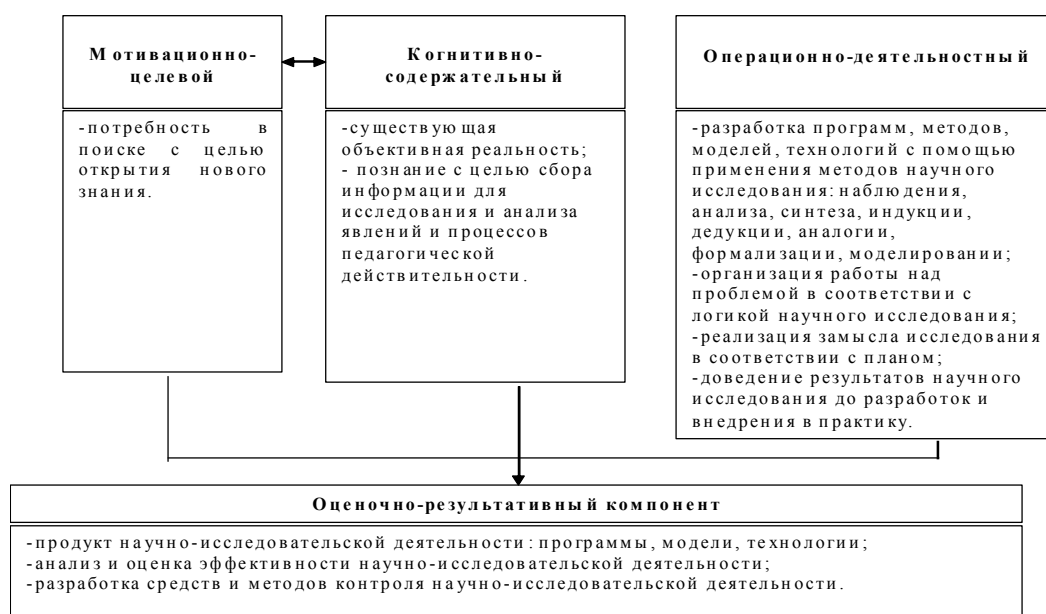


Рис.1. Структура и содержание научно-исследовательской деятельности педагогов профессионального обучения

В качестве научно-методического обеспечения процесса подготовки необходимо выделить этапы и основное содержание научно-исследовательской работы, структура программы исследования, этапы внедрения результатов научного исследования, требования к разработке научных концепций исследования, требования к методике исследования, концепция научно-исследовательской деятельности.

Организация процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности может быть осуществлена в форме создания дополнительных курсов; включения научного содержания в уже существующие учебные курсы и обеспечение на основе этого непрерывного интегрированного процесса подготовки к научно-исследовательской

деятельности; организации образовательного процесса с учетом возможности совмещения учебной, научной и производственной деятельности в научных центрах и лабораториях; привлечения обучающихся к разработке и реализации научных проектов, совместных с образовательными, производственными, научными, социальными, культурными организациями или в условиях вуза; привлечения к участию в учебном процессе высококвалифицированных специалистов и ученых-практиков с целью ознакомления с научными исследованиями; создания индивидуальных учебных программ и траекторий обучения с обеспечением возможности проведения прикладных и фундаментальных исследований.

Результат подготовки педагога профессионального обучения к научно-исследовательской

деятельности может быть определен как личностное и профессиональное развитие обучающегося, которое выражается в сформированной системе знаний о научно-исследовательской деятельности, методах научного исследования, научном мировоззрении, развитой потребности в личностном развитии и совершенствовании профессионально-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И. О комплексных прикладных исследованиях в образовании // Образование и наука, 2001. – № 7. – С. 14–21.

2. Засобина Г.А., Мухаммед В.С. Исследование в педагогической деятельности преподавателя высшей школы / Г.А. Засобина, В.С. Мухаммед. – Иваново: Изд-во Иван.гос.ун-та, 1997. – 187 с.

3. Петров Ю.Н. Инженерно-педагогическое образование как педагогический феномен: Монография / Ю.Н. Петров. – Н. Новгород: ВГИПА, 2005. – 165 с.

4. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

Н.Н. ЦЕНАРЕВА

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ

В статье изложены концептуальные основы к организации образовательной деятельности учителя в системе повышения квалификации, такие как социальное пространство и совокупный субъект. Рассмотрены основные этапы организации образовательной деятельности, направленные на «выращивание» нового уровня профессионализма учителя.

Определяя концептуальные основы организации образовательной деятельности учителя в системе повышения квалификации, прежде всего, будем опираться на идею социального пространства. Согласно исследованиям учёных, социальное пространство можно разделить на реальное и конкретное. Реальное социальное пространство включает в себя совокупность элементов: субъектов, их разного рода и уровня объединений и движений, которые существуют как допустимые в данный социальный период. Структурная характеристика конкретного социального пространства позволяет определить возможные и разрешённые траектории движения субъекта во множестве межсубъектных отношений, которые указывают на индивидуальные особенности жизненного пути, гражданскую и профессиональную карьеру субъекта, проходящего через множество реально или виртуально существующих социальных систем. Это означает, что субъекту в те-

чение жизни приходится проходить через множество различных социальных систем со своей структурой, элементами и нормами отношений. Важным является то, что «области социального пространства» позволяют не только увидеть различные интервалы жизненного пути человека, определить возможность продвижения субъекта вперед по различным направлениям (образование, социально-трудовые отношения и т.д.), но и предоставляют возможность реализовать свой личностный потенциал и творческое начало. Следовательно, образовательную среду в институте повышения квалификации будем рассматривать как социальное пространство, а её сущностные характеристики, как условия и возможности развития профессионализма каждого учителя.

Следующей концептуальной идеей развития профессионализма в образовательной деятельности постдипломного образования можно назвать идею совокупного субъекта, которая указывает

на многомерную природу человека как части целого гораздо более значительных масштабов. По мнению М.К. Мамардашвили, связь всего живого задана некоторой универсальной структурой человеческого состояния, и это состояние характеризуется сплочённостью, причастностью к более крупному социокультурному целому.

В своих научных трудах Дж. Лилли, известный нейробиолог пишет о том, что в условиях групповой деятельности возрастает индивидуальный потенциал субъекта. Психологи И.А. Зимняя, П.В. Симонов и другие говорят о способностях человека к со-мышлению, со-переживанию, со-трудничеству, эмпатии.

Из выше сказанного можно сделать вывод о том, что понятие «совокупный субъект» обозначает сообщество людей, собравшихся в одном месте и обладающих общим свойством субъектности. По мнению И.А. Колесниковой, субъектность, как свойство субъекта, выступает в качестве способности присваивать явления бытия, превращая их в различные формы собственной жизнедеятельности. В аспекте нашего направления, важность этого явления в том, что проявляется субъективная реальность другого масштаба, характеризующаяся наличием общего ценностно-смыслового поля и опыта, приобретённого в совместной деятельности и близком эмоциональном состоянии. Необходимым условием при этом выступает единство и согласованность цели, а также возможность получить новое качество на уровне образовательного результата. В нашем случае – развитие нового уровня профессионализма.

Используя идею «совокупного субъекта» при организации образовательной деятельности в системе повышения квалификации, нацеленной на развитие нового уровня профессионализма, следует помнить о том, что одним из эффективных путей формирования совокупного субъекта является совместная деятельность.

По мнению В.В. Рубцова, при организации совместной деятельности необходимо распределение и закрепление за отдельными индивидами её действий и операций. В этом случае в качестве субъекта выступает объединение индивидов, для которых смысл их действий является результатом рефлексии на ограничения возможностей их выполнения в совместной деятельности. Целенаправленное объединение усилий субъектов образовательной деятельности, каждый из которых

владеет уникальным объемом профессионально-личностных знаний, способов деятельности позволяет получить интегрированный профессионально-образовательный продукт.

Остановимся на ряде вопросов, связанных с осознанием процесса организации образовательной деятельности в системе повышения квалификации, основанной на идеях социального пространства и совокупного субъекта.

Говоря о развитии нового уровня профессионализма у учителя необходимо помнить о том, что именно профессиональная педагогическая среда (институт повышения квалификации) будет выступать ведущим системообразующим фактором в объединении всех усилий и в создании условий, необходимых для его развития.

Локальная профессиональная педагогическая среда (конкретное образовательное учреждение) будет рассматриваться как ценностно-смысловое, личностно-развивающее пространство непрерывного постдипломного образования. Организованное особым способом профессиональное и локальное пространство позволит:

- обеспечить профессионально-личностное самоопределение педагога в педагогической и образовательной деятельности;
- перевести учителя из «знаниевой» парадигмы образования в «компетентностную»;
- освоить способы деятельности в «компетентностной» парадигме и в итоге развить новый уровень профессионализма;
- обеспечить ценностно-смысловое единство образовательно-формирующего пространства профессиональной педагогической среды конкретного образовательного учреждения;
- интегрировать знания и профессиональный педагогический опыт субъектов деятельности;
- развить профессиональное самосознание через освоение опыта личностно-ориентированного взаимодействия;
- подвести к коллективной и личной ответственности всех субъектов деятельности за результаты образовательно-формирующего взаимодействия в аспекте развития нового уровня профессионализма.

При организации образовательной деятельности педагога целесообразно исходить из того, что у учителей, пришедших на курсовую подготовку, имеется разный опыт педагогической деятельности, квалификации как следствие, разный уровень профессионализма. На основе результатов

диагностики уровня профессионализма и «западающих» его компонентов мы выделили четыре группы совокупных субъектов:

- 1 группа - уровень совершенствования профессии (молодые специалисты);
- 2 группа - уровень педагогического мастерства;
- 3 группа - уровень самоактуализации в профессии;
- 4 группа - уровень педагогического творчества.

Распределение педагогов по группам дает возможность организовать индивидуальное сопровождение педагога, которое предполагает разработку образовательной программы для выделенных групп учителей, объединённых не только по уровню профессионализма, но и по личным качествам, психологической совместимости, по степени заинтересованности.

В связи с этим следует выделить основные этапы организации образовательной деятельности, направленной на «выращивание» нового уровня профессионализма.

I этап. Этап вхождения в образовательную деятельность. Ситуация актуализации и проблематизации профессиональных средств и способов деятельности.

На этом этапе происходит организация проблематизации прежних способностей, снятие стереотипов мышления и деятельности, развитие установки на образовательную деятельность.

При «проживании» этой ситуации осуществляется обращение отдельных индивидов к коллективному осуществлению образовательной деятельности. В ситуации этого типа перед учителями ставятся задачи: осмысление предыдущего опыта; выравнивание знаний обучающихся; освоение техник рефлексивного анализа; смена интенции с объекта деятельности на саму деятельность. При этом базовой функцией рефлексии как механизма профессионального развития становится переход из вхождения в деятельность в позицию сознательной рефлексии средств и способов ее осуществления.

Результатом акта профессионального развития на данном этапе в ситуации такого типа является актуализация и проблематизация освоенных способов деятельности. Проблематизация связана с мотивацией и определением собственной позиции по отношению к целям образовательной деятельности.

В рамках этапа вхождения в образовательную деятельность можно выделить наиболее продуктивные формы её организации: организационно-деятельностные игры (ОДИ), организационно-мыслительные игры (ОМИ), проблемно-деловые игры (ПДИ), которые обеспечивают формирование интеллектуальной культуры и культуры саморазвития. Данные формы обучения обеспечивают подготовку учителя к инновационной деятельности, создают предпосылки для их быстрой адаптации в социальном пространстве.

Кроме названных форм обучения (ОДИ, ОМИ, ПДИ) возможно проведение проблемных семинаров, семинаров-практикумов.

II этап. «Присвоение» новых способов деятельности. Ситуация концептуализации.

На этом этапе происходит осознанное принятие предложенных средств и способов деятельности. Присвоение механизмов новой деятельности. Присвоение знаний о новых средствах и способах деятельности.

Для этого используют ситуацию концептуализации, которая направлена на выделение ведущих смыслов, идей, ценностей образовательной деятельности. Данная ситуация предполагает совместные обсуждения условий и результатов сотрудничества субъектов деятельности. Основные направления развития определяются необходимостью освоения педагогами способов совместной организации коллективной деятельности, формирования потребности в выстраивании собственной системы целей.

На данном этапе деятельности, протекающей в рамках этой ситуации, осуществляется мотивация, выделение предмета деятельности и постановка задач собственной деятельности. Фокус рефлексивного анализа смещается с выявления актуальных проблем каждого находящегося в проблемной ситуации на свои действия внутри коллективной деятельности и построение собственного отношения к проблеме.

Ситуация концептуализации предполагает разработку концепции и наращивание профессиональных средств деятельности, выделение основных подходов к решению проблемы, выбор направления и способов организации деятельности. При этом учитель принимает ответственное решение, закрепляющее новую позицию индивидуального поведения в образовательно-профессиональном сообществе.

Ситуация концептуализации предполагает

использование следующих методов: метод разыгрывания ролей. Данный метод применяется при рассмотрении ситуаций, в основе которых лежат проблемы взаимоотношений в коллективе, а также при изучении тем, касающихся совершенствования стиля и методов управления деятельностью.

Метод анализа конкретных ситуаций. Данный метод служит инструментом изучения той или иной проблемы, средством оценки и выбора решений. Под конкретной ситуацией понимают событие, которое включает противоречие (конфликт) или вступает в противоречие с окружающей действительностью. Также на этом этапе возможно использование проблемных лекций, методологических семинаров.

III этап. Этап разработки новых способов деятельности. Ситуация оптимизации структуры смысловых, организационных и управленческих связей.

На этом этапе обеспечиваются условия, необходимые для развития новых способностей и их актуализации.

При реализации развивающей ситуации этого типа предполагается использование приемов, направленных на развитие воображения с целью соединения идеального плана каждого обучающегося и общего, коллективного «объема» – совместной действительности. Для этого могут использоваться моделирование, преобразование модели, самоконтроль, управление собственной деятельностью.

Главной функцией рефлексии становится анализ способов организации взаимодействия, приемы организационной рефлексии и содержательного обсуждения. При этом происходит наращивание профессионального и управленческого потенциала, а потенциальный продукт образовательной деятельности преобразуется в актуальный.

Основными формами организации образовательного процесса могут выступать проблемные семинары, проблемно-деловые игры; исследовательская работа; проектная деятельность, рефлексивные тренинги.

IV этап. Этап «сборки» результатов образовательной деятельности. Ситуация оформления замысла и создания новых эталонов средств и предмета деятельности.

На данном этапе происходит полная реализация новой деятельности, профессиональное

целеполагание, актуализируются способности для осуществления новой деятельности, программирование деятельности и имитируется её реализация.

Развивающая ситуация данного типа нацелена на выражение внутреннего продукта образовательной деятельности в конкретный внешний продукт (в терминологии А.В. Хуторского), что предполагает активную рефлексивную деятельность.

Педагог приходит к осознанию полной ответственности перед собой и другими за собственные инициативы, научается на новом уровне управлять процессом постановки целей коллективной деятельности, что способствует развитию лидерских качеств.

На этом этапе происходит «сборка» результатов образовательной деятельности, которая находит отражение в выделении новых эталонных средств и предмета деятельности.

Наиболее эффективными формами и методами в образовательной деятельности взрослых зарекомендовали себя организационно-деятельностные игры (ОДИ), тренинги, обмен опытом, защита курсовых проектов, рефлексия по результатам итоговой диагностики уровня профессионализма, методические рекомендации по коррекции деятельности.

Предложенная структура организации образовательной деятельности учителя в системе повышения квалификации реализовываться в режиме «проживания».

Основной предпосылкой для успешной реализации организации образовательной деятельности педагога служит осознание учителями и преподавателями того, что процесс образования несводим к получению определенного набора знаний, умений и навыков, но обязательно требует целенаправленного изменения человеком самого себя. В образовательной деятельности в системе повышения квалификации важнейшим становится выстраивание педагогами собственной системы ценностей, которая в дальнейшем выступает в качестве критериального основания для отбора необходимых навыков и знаний в процессе самообучения. Одновременно с построением системы ценностей происходит изменение содержания и форм деятельности, ее мотивов, общей направленности личности, что определяет профессиональное развитие педагога.

М.В. КУРОЧКИНА

ЗАДЕЙСТВОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ

В статье представлены педагогические приемы актуализации способностей к творчеству на уроке английского языка в начальной школе. Представлены уроки, реализующая развитие творческих способностей посредством методов и приемов обучения английскому языку в начальных классах. Статья может быть полезна широкому кругу специалистов в областях психологии творчества, общей психологии и педагогики, аспирантам, педагогам и исследователям.

Успешной учебной деятельностью младших школьников движет мотив интереса. В связи с чем для педагога важно не только доступно объяснить материал, но и заинтересовать детей. Сделать уроки запоминающимися, увлечь ребят захватывающим сюжетом, необычными творческими заданиями. В помощь учителю начальных классов нами разработаны уроки с творческими заданиями, составленные на основе работ профессора Л.К. Веретенниковой. Сценарии данных уроков могут быть подспорьем на разных предметах начальной школы. Процесс обучения выстраивается следующим образом: дети выполняют программные задания по предмету, будь то математика, русский язык, окружающий мир, а также задания творческого плана, составленные на базе изучаемого предмета. Решенный пример, переведенное предложение есть ни что иное как «флаер» для прохода в следующий тур. На таких уроках ребята одновременно с учебой отправляются в путешествие, спасают волшебных героев, выполняют роли экскурсоводов.

Нами представлены сценарии уроков английского языка, проведенных в начальных классах СОШ №274 и №967. На уроке по сценарию сказки «Спящая красавица» (Sleeping Beauty) ребята отправляются в «Волшебный замок» («Magic Palace») для того, чтобы помочь принцу найти и расколдовать «Спящую красавицу». Ввиду того, что замок находится на острове, младшие школьники совершат свое путешествие самолетом, пропусковой билет на который ребята получают после рассказа пилоту-англичанину о себе на английском. Завидев у ворот замка грозных стражников, которые ну ни за что не пропустят ребят учитель

предлагает пойти на хитрость, заинтересовать и отвлечь стражников. Для этого он использует подготовленную заранее иллюстрацию с изображением оживленной беседы кухонного инвентаря, игрушек и домашних животных. От ребят требуется придумать о чем бы могли так живо беседовать предметы, чем больше интересных идей будет предложено тем дальше стражники будут отходить от своего поста. Мои ученики наперебой подбегали к стражникам со словами: «Посмотрите, чашка и чайник беседуют о стране, где чайные пакетики растут на деревьях», или «Шарик и механический медведь обдумывают, как бы попасть на предстоящую олимпиаду в Сочи», лягушки вспоминают, как «прошлым летом они ходили на глазах», а «рыбы мечтают научиться прыгать на хвостах». «Обхитрив» охранников ребята попадают на территорию замка, но и здесь их ожидают препятствия – арка, потолок и стены которой есть ни что иное, как дом для летучих мышей. Спасение есть – это медальоны, их света летучие мыши боятся как огня. Для получения медальонов школьники выполняют задания с карточками: распределить карточки по группам на основании неочевидного на первый взгляд признака. Ребята проявили чудеса логики, которой позавидует выдавшие виды ученые. Лето и каникулы послужили поводом для второклассницы Вики объединить книгу – любимое занятие папы вечерами, велосипед-девочка не представляет лето без двухколесного «друга» и зимние сапоги, которые мама ежегодно покупает на летних распродажах. Ответ малышки вызвал одобрение одноклассников.

По прибытии в замок младшие школьникам

необходимо найти зал, в покоях которого злой волшебник спрятал «Спящую Красавицу» ("Sleeping Beauty"). Дети поднимаются по импровизированной лестнице, количество ступенек которой постоянно увеличивается. Рост ступенек прекратится в случае выполнения младшими школьниками заданий по предмету (счет, перевод фраз, написание сочетаний слов) и творческих заданий. Далее ребята рисуют убранство замка, придумывают новые предметы: сковороду, которая сама замешивает тесто и печет блины, беспроводную чашку, подогревающую воду, стол-кровать, диван-бассейн. Наделяют объекты новыми качествами и свойствами (стулья сами доставляют хозяев в спальни, на кухне «Волшебного Замка» обитают говорящие продукты, в саду цветы читают книги и играют в компьютер).

На уроке по сюжету сказки «Снежная Королева» ребятам необходимо выполнить ряд творческих заданий, используя знания по предмету. Младшие школьники помогают Джейн найти сердце брата – Майкла, разучившегося радоваться жизни и улыбаться после того, как злой волшебник «Раскал» усыпил и забрал его полное радости сердечко. Для декораций лучше всего воспользоваться детскими пособиями: «Изучаем антонимы», в которых можем найти изображение радостного и полного тоски «Майкла», опечаленной, и светящейся от счастья «Джейн». Антонимический альбом поможет оформить декорации для нашего урока и наглядно показать превращение осеннего серого леса в яркое зеленое чудо. Создаем декорации следующим образом: склеиваем летнее и осеннее изображения березы, дуба, ольхи, лиственницы, вырезанные из детских альбомов серии «Деревья». Устанавливаем на подставку и обращаем к классу осенней стороной без листочков. Под каждым деревом находится задание, выполнение которого оживит дерево и поможет идти дальше. Творческое задание «Изобрети новое», также способствует развитию английской речи, формированию мотива интереса к обучению или может выполнять функцию творческой разминки. Для задания «Изобрети новое» под одним из деревьев поместите карточки задачи ребят сводиться к тому, чтобы создать новое и необычное из нескольких предметов. При проведении этой творческой разминки в своих школах я не переставала удивляться творческому мышлению и воображению ребят. Тут была и говорящая копилка, ругающая хозяина всякий раз, когда

он возьми да и потрати накопленные денежки на что-нибудь ненужное. Ножницы, которые могли как резать, так и склеивать бумагу, пчела, ловящая мышей, джинсы, со встроенным утюгом и стиральной машинкой. Портативный робот, который не только подсказывает в школе, но и весьма полезен дома, где он делает уроки, убирается, гуляет с собакой по утрам, ложиться спать вовремя, ест суп за всех и совершенно не любит сладкого.

Сюжетом урока-проекта может послужить тема: «Встречаем иностранца», где ребятам предстоит оформить табличку встречающего, придумать угощение для гостей, нарисовать достопримечательности Москвы, которые займут достойное место на карте Москвы, составленной силами ребят.

Интересные сюжетные линии уроков и задействование эмоций младших школьников эффективно для коллективной работы и творчества. Младшие школьники, увлеченные происходящим на уроке стараются как можно лучше выполнять учебные задания. Ребята чувствуют ответственность за героев и не хотят подвести товарищей. Для создания такой атмосферы необходимы уроки с четким сюжетом, цели и задачи которого понятны для ребят. Педагог не может не учитывать психолого-возрастные особенности младших школьников. Их конкретное мышление требует ясных заданий, как для развития интереса к обучению так и для творчества. Ребята с удовольствием учатся и работают творчески, в случае понимания цели своей деятельности.

На одном из уроков, во время ролевой игры, задача ребят состоит в том, чтобы пересечь границы разных европейских государств. Для этого на каждой таможне необходимо оставить дань. Командам даны разные предметы в задачи игроков входит: отдать за пересечение границы тот или иной предмет, но описать его характеристики таким образом, чтобы таможенники с радостью согласились забрать предмет предложенный одной из команд. На уроке в моем 2 «Б» на роли таможенников были приглашены учащиеся второй английской подгруппы. «Вашему вниманию хочу предложить волшебную книгу («a Magic book»), способную трансформироваться в зонт, тем самым спасти вас и вашу семью от дождя» – убеждал таможенников второклассник Олег. «Этот чудо – клей (Magic glue) с его помощью вы всегда почините нечаянно поломанную игруш-

ку или мебель. Самое главное, что он невидим для родителей, а вещи после него как новые» - внушал ребятам юный крушитель и балагур Саша. «Дружище, и тебе просто необходимо это «Волшебное расписание» (Magic Timetable), повесь его в своем классе и у вас будут только уроки физкультуры, «Лего» и ИЗО», – настаивал наш спортсмен Глеб.

При заданиях такого рода необходимо задействование каждого участника команды. Велика вероятность дублирования идей одноклассников некоторыми из ребят. Педагогу следует учитывать: творчество – процесс, которому учатся, а обучение без работы по образцу невозможно. Младшие школьники постепенно осваивают формулы творчества для развития беглости творческого мышления. Они учатся «выуживать» необычное и оригинальное из обычных явлений и предметов. Младшие школьники овладевают уме-

ниями и навыками наделять необычными качествами и свойствами предметы и вещи, находить нестандартные пути их использования. Грамотная работа педагога начальной школы делает процесс обучения интересным и способствует творческому развитию ребят, что согласится очень важно в период обучения в младших классах.

Библиографический список

1. Веретенникова Л.К. Педагогические основы деятельности социального педагога по гражданскому воспитанию школьников // Материалы Всероссийской межвузовской научно-практической конференции – М., 2006

2. Веретенникова Л.К., Сотникова Н.Н., Ускова Г.А. Психолого-педагогические основы экспериментальной работы в образовательном учреждении: монография. – Ставрополь, 2006. – 144 с.

Н.А. МАЛИНКИНА

РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ОБЩЕЙ ДИДАКТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОРФЕМИКИ И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

В статье рассмотрена органичная связь теории и методики обучения русскому языку, в частности методике изучения морфемики и словообразования в школе, с такими общедидактическими принципами, как принципы научности, доступности, системности и последовательности, наглядности, сознательности и активности, прочности усвоения знаний.

Морфемика и словообразование являются одними из важнейших разделов школьного курса русского языка. Роль эффективного изучения этих разделов для усвоения всего курса русского языка огромна.

Во-первых, прочное и осознанное усвоение морфемного состава слова и словообразовательных моделей является необходимой предпосылкой для изучения частей речи, то есть существенным условием успешного усвоения морфологии языка, так как в основе многих грамматических признаков той или иной части речи лежит наличие (или отсутствие) в слове определенных морфем. Например, распределение имен существительных по числам, родам, типам склонения, их

изменение по падежам напрямую связано с умением вычленять в словах окончание. С этим же навыком связана выработка умения правильно определять спряжение глаголов. Умение определять префиксы в глаголах отчасти является залогом правильного определения вида глагола. Кроме того, в русском языке наблюдается наличие особых способов словообразования, характерных для той или иной части речи. Так, приставочное словообразование в большей степени свойственно глаголам (например, *прибежать*, *убежать*, *выбежать*, *добежать* и т.д.), а сложение, наоборот, именам (как существительным, так и прилагательным). Отмечающиеся в некоторых пособиях глагольные образования типа *злословить*,

благодарить и др. представляют собой кальки с греческого языка. Безаффиксное сложение наблюдается только среди имен существительных. Распад слова на омонимы (семантический способ) представлен и среди глаголов, и среди имен существительных (например, *заплыть далеко* – *заплыть жиром*, *долг* (задолженность) – *долг* (перед Родиной)). Морфолого-синтаксический способ словообразования, связывающий данный раздел языкознания с синтаксисом, распространен среди наречий и прилагательных (например, *тотчас*, *послезавтра*; *быстротекущий*, *умалишенный*). С морфологией языка морфемике и словообразование связывает и морфолого-синтаксический способ, при котором слово из одной лексико-грамматической категории переходит в другую, приобретая новые морфологические и синтаксические свойства (например, *больной ребенок* долго не мог заснуть – *больной* был успешно прооперирован; *раненый боец* мужественно перенес перевязки – *раненый* долго стонал во сне).

Во-вторых, исключительно большое значение изучение морфемного и словообразовательного уровней языка имеет для правописания. Важность эффективного усвоения данных разделов курса русского языка в школе определяется тем, что 80% орфографических правил, включенных в школьные учебники, опираются на умение анализировать слово по составу, так как основным принципом русской орфографии является морфологический (морфематический) принцип единообразного обозначения одних и тех же частей слова. Применение этого принципа предполагает умение находить и выделять в слове его значимые части, а, следовательно, осознавать морфемный состав слова. Яркой иллюстрацией этого положения является правило о правописании проверяемых безударных гласных и согласных в корнях слов: «Чтобы не ошибиться в написании безударной гласной в корне, нужно изменить слово или подобрать однокоренное слово, в котором проверяемая гласная была бы под ударением», «Чтобы не ошибиться в написании согласной в корне, нужно изменить слово или подобрать однокоренное слово, в котором после проверяемой согласной стоит гласная или согласные Л, М, Н, Р». В нашей орфографии имеются правила, не подчиняющиеся морфологическому принципу, нарушающие единство в обозначении одних и тех же значимых частей слова. Однако применение и

таких правил в большинстве случаев требует от учащихся умения находить те или иные элементы слова, используя при необходимости словообразовательный анализ.

В-третьих, образование новых слов с помощью морфем является основным источником пополнения лексического запаса, а знания о том, что определенные морфемы могут придавать словам то или иное значение, способствует предупреждению лексических и стилистических ошибок как в устной, так и в письменной речи школьников.

Учитывая важность эффективного изучения морфемике и словообразования для усвоения всего курса русского языка в школе, можно сделать вывод о том, что при изучении указанных разделов перед учителем русского языка стоят следующие задачи:

- 1) научить школьников свободно выделять значимые части слова (морфемы), определять морфемную структуру слова, т.е. производить морфемный анализ слова;
- 2) научить школьников определять, от чего (от слова или основы) и с помощью чего образуются слова в русском языке, т.е. производить словообразовательный анализ слова.

При решении этих задач возможно руководство как общедидактическими принципами, так и принципами, учитывающими закономерности усвоения родной речи. В данном исследовании мы рассмотрим примеры реализации некоторых общедидактических принципов при изучении морфемике и словообразования в школьном курсе русского языка.

«Под принципами в педагогике понимают основные положения, требования которых необходимо выполнять для обеспечения эффективности обучения и воспитания, т.е. это те требования, которыми нужно руководствоваться при выборе и использовании средств, методов и форм обучения и воспитания». (Селиванов В.С., с 75.) Впервые общедидактические принципы были выделены и разработаны ещё в 17 веке Я.А. Коменским. Педагогические принципы имеют свою историю, их создал один педагог, а сформировались они в результате теоретических обобщений и опыта. Исходя из концепции целостности педагогического процесса, педагогические принципы рассматривают в системе, состоящей из двух взаимосвязанных блоков: дидактических принципов и принципов воспитания. В свою очередь,

принципы дидактики – это исходные теоретические положения, лежащие в основе организации учебного процесса, т.е. требования к организации обучения. Сегодня среди основных принципов обучения выделяют следующие: 1) принцип научности; 2) принцип доступности; 3) принцип системности и последовательности; 4) принцип наглядности; 5) принцип сознательности и активности; 6) принцип прочности усвоения знаний.

1. Принцип научности обусловлен тем общим дидактическим требованием, согласно которому учитель обязан обеспечить научность учебной работы. Для решения этой задачи ему необходимо:

1) использовать язык науки;

2) глубоко и доказательно раскрывать каждое научное положение изучаемого материала, не допускать ошибок, неточностей и механического заучивания теоретических выводов и обобщений, а также рассматривать объекты в развитии, формируя у учащихся диалектический склад мышления;

3) обеспечивать правильное восприятие изучаемых объектов на основе выделения их существенных сторон;

4) использовать в обучении научные методы.

При изучении морфемики и словообразования на уроках русского языка принцип научности реализуется при использовании терминов: названий морфем и способов словообразования (*суффикс, приставка, интерфикс, префиксальный, суффиксальный, префиксально-суффиксальный способы словообразования и т.д.*), при использовании научных методов обучения (*теоретического, теоретико-практического*), а также при изучении существенных признаков языковых единиц, в первую очередь морфем (*корень слова – это главная значимая часть слова, в которой заключено общее лексическое значение всех однокоренных слов; суффикс – это значимая часть слова, которая находится за корнем и обычно служит для образования новых слов*).

2. Принцип доступности отражает необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения. Сделать изучение материала доступным – значит правильно, с учетом познавательных возможностей определить его содержание, общий объем знаний, практических умений и навыков; правильно установить степень теоретической сложности и глубины изучения программного мате-

риала для детей данного возраста; четко определить количество учебного времени с учетом важности и сложности, а также прочного усвоения материала.

Необходимость доступности обучения требует не только совершенствования учебных программ и учебников. Осуществление этой закономерности зависит от учителя, его умения использовать яркий фактический материал компактно и доходчиво, так как реализация принципа доступности тесно связана с учетом индивидуальных особенностей мыслительной деятельности и памяти учеников, а также уровня их подготовленности и развития. Я.А. Коменский сформулировал четыре правила реализации требований доступности в обучении: идти от легкого к трудному, от неизвестного к известному, от простого к сложному, от близкого к далекому.

При изучении морфемики и словообразования принцип доступности предполагает соответствие содержания и методов обучения индивидуальным (возрастным и личностным) возможностям учащихся и следование от известного к неизвестному, от простого к сложному. Например, *сначала изучают корень, затем приставку и суффикс, т.к. приставка – это значимая часть слова, стоящая перед корнем, а суффикс – это значимая часть слова, стоящая после корня. Точно так же сначала изучают приставочный и суффиксальный способы словообразования, а затем приставочно-суффиксальный*.

3. Принцип системности и последовательности обучения требует глубокого осмысления учащимися логики и системы в содержании приобретаемых ими знаний, а также систематической работы по повторению и обобщению изученного материала. В осуществлении этой дидактической закономерности большая роль принадлежит проверке и оценке знаний учащихся, что способствует отсутствию пробелов в изучении материала.

При изучении морфемики и словообразования на уроке русского языка принцип системности и последовательности реализуется за счет использования *метода разбора*, в частности таких его приемов, как морфемный и словообразовательный анализы, которые призваны обобщить и систематизировать знания учащихся по данным разделам.

4. Принцип наглядности обусловлен тем, что обучение выступает как средство познания ок-

ружающего мира, предметов, явлений, событий. Особую значимость здесь приобретает включение в познавательный процесс органов восприятия. Наглядное обучение повышает внимание, способствует более глубокому усвоению знаний и развитию нескольких видов памяти. Оно основано на особенностях мышления учащихся, которое развивается от конкретного к абстрактному. Сначала ребенок мыслит образно, а затем начинает мыслить понятиями. Наглядность также повышает интерес учащихся, делает процесс

обучения интересным и доступным.

Принцип наглядности при изучении морфемики и словообразования может реализоваться за счет использования таких средств наглядности, как: *доска, сигнальные карточки, раздаточный материал* (например, карточки с текстом и заданиями), *стетоскоп, схемы* (например, схемы словообразовательных моделей и гнезд), *таблицы*, (например, представленные в виде таблицы значения антонимичных приставок глаголов движения (Таблица 1)).

Таблица 1

В- (ВО-): движение внутрь (<i>влететь в окно, войти в комнату</i>)	ВЫ-: движение изнутри (<i>вылететь из окна, выйти из комнаты</i>)
ПОД- (ПОДО-): приближение к объекту (<i>подбежать к остановке, подплыть к берегу</i>)	ОТ- (ОТО-): отдаление от объекта (<i>отбежать от остановки, отплыть от берега</i>)
ПРИ-: доведение движения до конечной цели (<i>прилететь в столицу, принести книги</i>)	У-: движение в сторону, удаление от объекта (<i>улететь из столицы, унести книги</i>)
С- (СО-): движение вниз (<i>сбежать со ступенек, сойти с горы</i>)	ВЗ- (ВЗО-): движение вверх (<i>взбежать по ступенькам, взойти на гору</i>)
С- (в возвратных глаголах): движение к центру с разных сторон, соединение (<i>слететься, сбежаться</i>)	РАЗ- (в возвратных глаголах): движение в разные стороны от центра, разъединение (<i>разлететься, разбежаться</i>)

И, наконец, *картины и картинки*, демонстрация которых может сопровождаться заданиями (например, запишите модели «изображенных» слов, подберите к каждому из них по три однокоренных слова, составьте словообразовательные цепочки).

5. От умения реализации дидактического принципа сознательности и активности в решающей мере зависит качество учебного процесса. Большое значение при этом имеет умелое использование приемов, способствующих возбуждению потребности и интереса к овладению знаниями, придание учебному процессу проблемного характера. Активность и сознательность обучения поддерживаются путем организации наблюдения за изучаемыми явлениями и побуждения учащихся к самостоятельному объяснению их природы, к сравнению известного с неизвестным. Существенную помощь в достижении цели может оказать использование наглядных пособий и техни-

ческих средств обучения.

Очень важен при этом выбор методов обучения, которые призваны активизировать познавательную деятельность учащихся. Например, использование игровых элементов, методов конструирования и реконструирования, творческих диктантов. Так, при изучении однокоренных слов в качестве тренировочного упражнения можно предложить учащимся игру «Четвертый – лишний», которая представляет собой графический (цифровой) диктант с использованием элементов занимательности. Школьники получают следующее задание: *Найдите в группе однокоренных слов (объединенных одинаковым значением корня) «лишнее» (неоднокоренное, с другим значением корня) (Таблица 2.) Запишите его порядковый номер в группе (при работе с перфокартой – обозначьте «лишнее» слово знаком «минус»).*

Таблица 2

I. 1) пенка 2) пена 3) пенька 4) пенистый	II. 1) поднос 2) переносица 3) по дносить 4) вы носить	III. 1) вода 2) водянка 3) води тель 4) водоворот
IV. 1) море 2) моряк 3) морить 4) морской	V. 1) мощная 2) немощь 3) мощеная 4) помощь	VI. 1)сто лик 2) с то летие 3) с то ловая 4) засто лье

Использование элементов занимательности обеспечивает высокую эффективность усвоения информации в результате повышенного внимания и интереса учащихся к содержанию работы. Приём графического (цифрового) диктанта способствует экономии времени и формированию у школьников умения быстро членить слова на морфемы, рассматривая их как минимальные отрезки значений. Кроме того, появляется возможность обогащения словаря учащихся и расширения их кругозора, в чем прослеживается связь таких разделов школьного курса русского языка, как словообразование и лексика. Например, при анализе слов «пенька», «морить», «мощеная» будет оправдано обращение к Толковому словарю русского языка, а при разборе слова «переносица» – к Словообразовательному словарю.

Обязательно должна быть мотивация деятельности, целевая установка (например, зачем мы изучаем и запоминаем существенные признаки морфем (определения) – чтобы безошибочно находить их в словах; для чего нам это нужно – чтобы научиться выполнять морфемный разбор слов; для какой цели нам это необходимо – чтобы писать грамотно и т.д.). Таким образом, выстраивается мотивационная цепочка (цепочка мотивации) действий, за счет которой формируется сознательность и активность школьников на уроке русского языка.

6. Принцип прочности и цикличности обучения отражает ту особенность обучения, в соответствии с которой овладение знаниями, умениями, навыками и мировоззренческими идеями достигается только тогда, когда они, с одной стороны, обстоятельно осмыслены, а с другой – хорошо усвоены и продолжительно сохраняются в

памяти. Решение этой важной дидактической закономерности требует, чтобы ученики совершали в процессе обучения полный цикл учебно-познавательных действий: первичное восприятие и осмысление изучаемого материала, его последующее более глубокое осмысление, проделывали работу по его запоминанию, применению на практике и повторению. Эта цикличность является необходимой предпосылкой осмысления изучаемого материала.

Принцип прочности и цикличности при изучении морфемики и словообразования может реализовываться за счет использования наглядных пособий, смены видов деятельности, систематического повторения и закрепления полученных знаний на практике и, конечно же, за счет контроля (как итогового, так и текущего). Например, при изучении морфемики русского языка методом текущего контроля знаний и умений учащихся может стать морфемный разбор слов (частичный при знакомстве с той или иной морфемой русского языка и полный – на завершающем этапе изучения морфемного уровня языка). Рассматривая способы словообразования русского языка, в качестве текущего контроля можно использовать словообразовательный анализ слов в зависимости от изучаемого способа словообразования или образования слов определенной части речи.

Таким образом, при выборе методов изучения морфемики и словообразования, при отборе дидактического материала для тренировочных упражнений, при формулировке заданий и вопросов по названным темам необходимо руководствоваться не только принципами, учитывающими закономерности усвоения родной речи, но и принципами общей дидактики, реализация кото-

рых способствует полноценному процессу обучения и формированию всесторонне развитой личности.

Библиографический список

1. Методика преподавания русского языка в школе / под ред. М.Т. Баранова. – М.: Академия, 2000. – 361 с.

2. Карпова С.И. Развитие памяти, мышления, воображения на уроках русского языка // Рус-

ский язык в школе, 1995. – № 4. – С. 42–46.

3. Коменский Я.С., Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.г. Песталоцци. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.

4. Селиванов В.С. Педагогика. – Смоленск, 2001. – 151 с.

5. Стрелкова Е.А. Развитие речи учащихся V–VII классов в процессе игры // Русский язык в школе, 1995. – № 4. – С. 7–11.

Т.М. ТАШИНА

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕМ ОБУЧЕНИИ

Автором предлагается теоретическое обоснование опыта коррекционно-развивающего обучения учащихся «группы риска» русскому языку и чтению. Новизна настоящего исследования заключается в том, что организация, содержание и технологии коррекционно-развивающего обучения выстроены на интеграционных процессах. Статья будет интересна учителям начальных классов, учителям словесникам и тем специалистам, кто заинтересован в преодолении проблем учащихся в познавательном и личностном развитии, а также в изучении родного языка.

Ключевые слова: неуспеваемость, школьная дезадаптация, учащиеся «группы риска», коррекционно-развивающее обучение, технологии коррекционно-развивающего обучения.

Исследования по проблеме школьной неуспеваемости проводятся специалистами разного профиля. По их данным, количество учащихся, которые испытывают трудности в усвоении общеобразовательных программ массовой школы, составляет 20–40%, в некоторых школах 50%, а в сельских 60% обучающихся. К сожалению, количество таких детей постоянно увеличивается. Состав неуспевающих школьников неоднороден. Среди них есть дети с органическими или серьезными функциональными поражениями ЦНС, для которых создана разветвленная и дифференцированная система специальных учебных заведений. Кроме того, есть категория учеников, которые не имеют классических нарушений развития, их проблемы обусловлены не биологическими, а социально-педагогическими причинами, они обучаются в массовых школах и их относят к «группе риска» (Г.Ф. Кумарина), поскольку у них проявляются признаки школьной дезадаптации.

Объектом нашего исследования стало имен-

но коррекционно-развивающее обучение учащихся «группы риска». Нами было проведено комплексное обследование неуспевающих учащихся 2, 3, 4 классов одной городской школы г. Шуи и одной сельской школы в Шуйском районе Ивановской области. Углубленное психолого-педагогическое изучение учащихся с привлечением данных медицинского характера (медицинские карты, истории развития) показало, что это нормальные, не имеющие органической патологии дети. Они лишь более чувствительны к раздражителям, многие физически и соматически ослаблены, могут страдать хроническими заболеваниями, у них отмечается высокий уровень тревожности из-за частых учебных неудач. Эти дети быстро утомляются, у них снижена учебная мотивация и работоспособность. Для них характерно недоразвитие произвольного внимания, несформированность пространственной ориентации и синкретичность восприятия, низкий уровень развития фонематического слуха, конкрет-

ность мышления, недостаточность операции абстрагирования и обобщения, несформированность вербального анализа, недостаточное развитие мелкой моторики. Их жизненный и предметный кругозор часто крайне беден, они имеют неполные представления об окружающем. Учащиеся мало критичны к своей работе, не соотносят результаты с поставленной задачей, плохо ориентируются в планировании своей работы, им трудно прилагать усилия для доведения работы до конца. Кроме этого, составив для каждого учащегося латеральный профиль, мы выяснили, что большая часть неуспевающих детей – это дети с доминированием правого полушария головного мозга. В этом, на наш взгляд, кроется еще одна причина неуспеваемости этих детей. По мнению специалистов (М.К. Кабардов, М.А. Матова, 1988; А.И. Захаров, 1995; Р. Орнстейн, 1998; А.Л. Сиротюк, 2000, 2007 и др.), современное образование имеет ярко выраженную левополушарную направленность, т.е. действующие образовательные стратегии ориентируются на активизацию преимущественно левого полушария, угнетая деятельность правого полушария головного мозга. Традиционный левополушарный характер обучения не дает возможности проявиться творческому, интуитивным началам ребенка с невербальным характером интеллекта. Все это приводит к нарушениям в его потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферах, часто способствует возникновению неврозов. В результате возникает явное противоречие между индивидуальными особенностями довольно большого количества учащихся по такому параметру, как доминирование одного из полушарий головного мозга вследствие природной функциональной асимметрии и требованиями к ним современной системы образования. Следствием данного противоречия являются проблемы школьников, выражающиеся в их неуспеваемости и временном блокировании их потенциальных возможностей. Таким образом, дети с функциональным доминированием правого полушария головного мозга в учебно-познавательной деятельности невольно попадают в «группу риска», и им требуется особый тип обучения – коррекционно-развивающее обучение (КРО).

В настоящее время реализуется несколько концепций коррекционно-развивающего обучения (Н.Н. Малофеев, С.Г. Шевченко; Г.Ф. Кумарина; С.А. Беличева). Наше исследование проводилось

в рамках концепции КРО, разработанной и обоснованной доцентом В.Н. Тарасовой, которая успешно реализуется уже 17 лет в нескольких регионах страны. В соответствии с этой концепцией на базе двух школ г. Шуя и Шуйского района с учетом данных комплексной диагностики и составленных индивидуальных латеральных профилей детей были созданы группы КРО. Были продуманы особенности осуществления коррекционно-развивающего процесса на материале гуманитарных дисциплин. Была усовершенствована программа по русскому языку (автор – В.Н. Тарасова), а также разработана программа по чтению (литературе) для групп коррекционно-развивающего обучения.

Поскольку особенностью детей с доминированием правого полушария является целостное восприятие окружающего мира, а не отдельных его частей, то соответственно ведущей идеей в КРО таких детей, по нашему мнению, должна быть идея интеграции как процесса, в ходе которого разобщенные элементы посредством синтеза объединяются в систему, обладающую свойством целостности.

Раскроем основные направления интеграции, которые были теоретически обоснованы и практически проверены в ходе эксперимента.

Во-первых, в качестве методологической основы исследования нами был избран акмеологический подход как комплексная методология, синтезирующая идеи системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов в деятельности учителя.

Во-вторых, сам коррекционно-развивающий процесс по своей сути является интегрированным, поскольку объединяет в себе процессы формирования, коррекции, развития и адаптации личности к среде.

В-третьих, системообразующим компонентом в планировании занятий по большой теме является ориентация на комплексный качественный результат, когда продумываются: психические новообразования у учащихся; система знаний, умений и навыков по теме; рациональные приемы учебно-познавательной деятельности; изменение психического состояния учащихся с негативного на позитивное.

В-четвертых, содержание коррекционно-развивающих программ по русскому языку и чтению выстраивалось блочно в виде укрупненных дидактических единиц. Это позволило раскрывать

любую тему целостно. Например, слово как единица языка (раздел программы «Мир слов и способы словообразования») рассматривается с точки зрения его семантики, морфемного состава, способа образования, правописания орфограмм в каждой части слова. Все эти лингвистические характеристики анализируются на материале произведений детской художественной и публицистической литературы и отрабатываются в процессе выполнения групповых и индивидуальных заданий, завершая творческими, что позволяет создавать живую языковую атмосферу на занятии и развивать лингвистическое чутье каждого ребенка, а также устанавливать естественные внутрипредметные и межпредметные связи уроков русского языка и чтения. В программах содержится избыточный материал, позволяющий преодолеть ограниченность предметного кругозора неуспевающего школьника и связать изучаемую информацию с жизнью.

В-пятых, занятия по русскому языку и чтению проводились с использованием комплексных технологий, которые были ориентированы на формирование всех компонентов учебно-познавательной деятельности учащихся. Все занятия выстраивались на мотивационной основе за счет включения исторических экскурсов, интересных сведений об изучаемом объекте, ролевых игр, выяснения и показа личностного смысла данной темы для ученика. Стратегия раскрытия раздела или темы была такова, что на первом же занятии учитель предлагал для наблюдения учащимся такой учебный материал, где изучаемый объект представлял целостно, в совокупности всех его свойств и признаков, а затем учащиеся под руководством учителя выделяли особенности и признаки данного объекта, которые впоследствии обобщались в виде правила. Любая информация на занятии представлялась как в вербальной, так и в невербальной (графической) форме. Таким образом, школьник в познании двигался от синтеза эмпирического уровня к анализу особенностей изучаемого объекта, которые потом обобщались на логическом уровне. Коррекционные цели достигались за счет использования специально разработанного на материале темы комплекса корректировочных упражнений, которые усиливали концентрацию внимания и стимулировали аналитическую сферу учащихся, корректировали и развивали логические приемы мышления. Этой же цели способствовала дифферен-

цированная система заданий в итоговой части занятия для преодоления индивидуальных проблем в развитии учащихся и устранении пробелов в их знаниях.

Активные диалоговые формы организации занятий приводили к расширению и гуманизации взаимодействий учащихся со сверстниками и с учителем в процессе выполнения учебных заданий. Благодаря использованию всевозможных алгоритмов, памяток формировались навыки контроля и самоконтроля процесса и результата работы, учащиеся обучались рефлексии проделанной работы. Постепенно при выполнении учебных заданий доля активности учителя снижалась, а повышалась самостоятельность самих учащихся.

Данные контрольных срезов указывают на позитивную динамику в интеллектуальном и личностном развитии посещающих группы КРО учащихся: положительно изменилась их школьная мотивация, снизился уровень тревожности, качественно изменился уровень развития высших психических функций. Все это свидетельствует о прямой зависимости между интеграционными процессами в КРО и успешностью в обучении и развитии детей «группы риска».

Библиографический список

1. *Захаров А.И.* Неврозы у детей. – СПб.: Дельта, 1996. – 480 с.
2. *Кабардов М.К., Матова М.А.* Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей // Вопросы психологии, 1988. – №6. – С. 106–115.
3. *Коррекционная педагогика в начальном образовании*/Под ред. Г.Ф.Кумариной. – М.: Изд.центр «Академия», 2003. – 320 с.
4. *Сиротюк А.Л.* Психологические основы обучения школьников: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.
5. *Тарасова В.Н.* Акмеологический подход к повышению качества коррекционно-развивающего обучения // Акмеологические проблемы подготовки преподавателей. Сб. науч. трудов. Выпуск 1. / Отв. ред. Н.В. Кузьмина, Е.С. Гуртовой. – М. – Шуя, 1998. – С. 96–138.
6. *Шевченко С.Г.* Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты. – М.: Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 1999. – 136 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

И.В. ТЕРЕНТЬЕВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛОЙ

В условиях кардинальных преобразований в современном обществе, необходимы новые подходы к научной поддержке управления образованием. Целями государственно-общественного управления становится достижение баланса между группами интересов внутри общества. В управлении образованием все большую значимость приобретают принципы социально-педагогического партнерства, открытости, демократического взаимодействия и координации, участия и сотрудничества.

Ключевые слова: гражданское общество, государственно-общественное управление, управление образованием, социально-педагогическое партнерство.

Под воздействием кардинальных преобразований на рынке труда неизбежно изменяются и требования к эффективности деятельности высшей школы, которая становится главным звеном политики в сфере высшего образования и влечет за собой существенные последствия в процессах управления на институциональном уровне и в характере отношений государство – вуз – общество. При формировании гражданского общества существует стремление к сохранению баланса между определяющими группами интересов внутри общества. А это детерминирует движение высшего образования к оказанию услуг в направлении поддержки, культивирования, обеспечения общественной инициативы и предпринимательства. Высшее образование становится реальным механизмом общественного и культурного развития. Оно способствует выравниванию научного, образовательного и профессионального потенциалов субъектов РФ, удовлетворяя образовательные потребности регионов. Поэтому в совокупность подходов к управлению ВПО и включен государственно-общественный подход.

Государственно-общественное управление образованием подразумевает оптимальное сочетание деятельности субъектов управления государственной и общественной природы всех уровней, направленной на организацию функционирования и развития системы образования. С одной стороны, этот подход предполагает опреде-

ление четких функциональных компетенций каждого социального института как субъекта образовательной политики, с другой, – социальных ожиданий этих институтов от качественно новой системы образования. Государственно-общественный подход нацелен на усиление взаимосвязей между уровнями управления по вертикали, то есть соуправление и самоуправление, а также по горизонтали, которое проявляется в сотрудничестве, взаимопомощи, организации временных коллективов, комиссий, советов. На эффективность государственно-общественного управления высшим профессиональным образованием оказывает существенное влияние происходящие в обществе интеграционные процессы, учет условий формирования гражданского общества, особенности целостности образовательного пространства и развитие различных форм социального партнерства. Без этого невозможна и обоснованная мотивация полноценного социального участия всех институтов общества и государства в образовательной политике и удовлетворение потребности государства в создании новых общественных отношений в системе образования посредством использования социальных технологий менеджмента человеческих ресурсов. Сегодня необходим поиск новых подходов, форм и методов осуществления государственно-общественного управления высшим профессиональным образованием с учетом региональных осо-

бенностей, педагогических инноваций, традиций и передового опыта зарубежных стран.

Управление высшим профессиональным образованием – это система взаимодействия субъектов жизнедеятельности вуза, органов государственной власти и местного сообщества, направленная на обеспечение оптимального функционирования и развития вузов, с целью повышения качества высшего профессионального образования и конкурентоспособности вузов на международном рынке образовательных услуг, ориентированную на удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования. При этом высшее образование рассматривается как совокупность систематизированных знаний и практических навыков, позволяющих решать теоретические и практические задачи по профилю подготовки, используя и творчески развивая современные достижения науки, техники и культуры.

Функции управления высшим профессиональным образованием представлены как особый вид управленческих действий на объект менеджмента или особые виды действий субъекта менеджмента с информацией, образующий управленческий цикл и состоящий из определённых звеньев, находящихся в строгой последовательности. К основным функциям управления высшим профессиональным образованием отнесены: прогнозирование; целеполагание; постановка задач; планирование; организация; мотивация и регулирование; учет, контроль и оценка.

Реализация функций в современной образовательной практике и обусловила государственно-общественный подход к управлению высшим образованием. С одной стороны, государственно-общественный подход предполагает определение четких функциональных компетенций каждого социального института как субъекта образовательной политики, с другой, – социальных ожиданий этих институтов от качественно новой системы образования. Данный подход нацелен на усиление взаимосвязей между уровнями управления по вертикали (соуправление и самоуправление) и по горизонтали (сотрудничество, взаимопомощь, организация временных коллективов, комиссий, советов и т.п.). Без этого невозможно обоснованная мотивация полноценного социального участия всех институтов общества и государства в образовательной политике. Государственно-общественное управление осуществ-

ляет реализацию, как вышеперечисленных, так и специальных (методологическая, профессиональной направленности, систематизирующая, координационная, экспертная) функций.

Принципы управления высшим профессиональным образованием – это основополагающие начала процесса управления, на базе которых определяются основные требования к содержанию и методам управления, интегрируются различные научные подходы в основные тенденции. Управление высшим профессиональным образованием может быть основано на принципах системности, маркетинговой ориентации, комплексности, интеграции, учета конкретной ситуации и партисипативности. Понятие «партисипативность» соотносится с такими терминами, как «участие», «соучастие», «вовлеченность». Принцип партисипативности предполагает развитие в образовательной практике вариативных форм совместной творческой деятельности всех субъектов профессионального образования. На практике такие формы могут быть представлены через социальное партнерство, образовательные кластеры, форсайт-проекты. Наибольший интерес в настоящее время представляет Форсайт (от англ. foresight – предвидение) как методика долгосрочного прогнозирования научно-технологического и социального развития региона, основанная на опросе экспертов. Форсайт-проекты ориентированы не только на получение нового знания в форме докладов, набора сценариев, рекомендаций и тому подобного, но и развитие неформальных взаимосвязей между их участниками. Качественное отличие форсайт-проекта состоит в том, что привлекается широкое число экспертов, представляющих различные сферы деятельности для того, чтобы, во-первых, учесть все возможные варианты, предвидеть самые неожиданные пути развития и получить комплексную оценку прогнозируемого процесса; во-вторых, – выбрать наиболее оптимальные варианты инновационного развития и разработать программу их достижения.

Государственно-общественное управление можно рассматривать как императив развития высшего профессионального образования и интеграцию следующих направлений работы:

1) демократизация деятельности органов государственной власти и органов управления образованием: инициация, принятие и введение в действие нормативных документов по мерам сти-

мулирования деятельности учреждений образования; разработка и реализация соответствующих стандартов, программ, совершенствование содержания, форм и методов образовательной деятельности, учебно-методического и материально-технического оснащения; привлечение в образование сил и средств юридических и физических лиц;

2) развитие самоуправляющихся ассоциаций участников образовательной деятельности (профессиональных ассоциаций специалистов, органов самоуправления всех уровней); взаимодействие государственных органов и общественных объединений и организаций, способствующих гармонизации, гуманизации, гуманитаризации и гражданско-правовому закреплению разнообразных организационных и организационно-правовых форм взаимоотношений участников образовательного процесса;

3) организация общественных органов управления образованием, в которых представлены все слои населения;

4) реализация региональных Форсайт-проектов.

Государственно-общественное управление нацелено на опережающее прогнозирование, поддержку стабильного функционирования и развитие образовательной сферы, а именно:

1) обеспечение функционирования образовательной сферы: участие в подготовке, принятии и реализации нормативно-правовой базы; взаимодействие государственных и общественных органов, способствующих гармонизации и гуманизации взаимоотношений участников образовательного процесса; привлечение сил и средств юридических и физических лиц; представление и защита интересов образования;

2) развитие системы образования: разработка и реализация соответствующих программ, в том числе направленных на его модернизацию; совершенствование содержания, форм и методов образовательной деятельности; подготовка, принятие и введение в действие документов по мерам стимулирования деятельности учреждений образования и органов управления им и другое.

Создание и функционирование институтов общественного участия в управлении опирается на: 1) инициативное паритетное участие властей, работодателей в создании общественных институтов в управлении мониторингом и развитием

регионального рынка образовательных услуг; 2) конструктивное взаимодействие учебного заведения с субъектами рынка труда и рынка образовательных услуг; 3) многоуровневость и многоступенчатость системы непрерывного профессионального образования; 4) рациональное заполнение профессиональных ниш на рынке труда, переход к договорным формам трудоустройства «выпускник - работодатель - УПО»; 5) отбор учебных профессий со строгой ориентацией на потребности рынка труда.

К основным механизмам государственно - общественного управления отнесены: социальное партнерство учреждений профобразования с субъектами рынка труда и рынка образовательных услуг, основанное на четком распределении ролей и ответственности; оценка качества подготовки специалистов независимыми экспертными комиссиями; деятельность общественных благотворительных фондов по развитию учреждений профобразования, попечительских, координационных и прочих советов; организация и деятельность ресурсных центров, разработка и внедрение региональных программ, направленных на содействие занятости выпускников учреждений профессионального образования; организация единой согласованной системы государственно-общественного регулирования рынка труда, образовательных услуг и занятости выпускников учреждений профессионального образования; организация деятельности центров развития карьеры для оказания поддержки студентам и молодым специалистам в приобретении опыта работы по специальности, содействия в трудоустройстве.

В целом, эффективное государственно-общественное управление образованием может обеспечить конструктивный диалог образовательных учреждений с учащимися и их родителями, представителями гражданских институтов, работодателями, а также поддержку стабильного функционирования и развитие образовательной сферы.

Библиографический список

1. Алферов Ж.И. Роль образования и науки в укреплении государства и развитии экономики страны / Ж.И. Алферов, В.А. Садовничий // Образование, которое мы можем потерять / Под общ. ред. В.А. Садовниченко. – М.: МГУ: Ин-т комп. исслед., 2002. – С. 17–24.

2. Государственно-общественное управление

общим образованием: теория и практика. Материалы Международной научно-практической конференции, г. Москва, 22-24 апреля 2002 г. – М.: МАСШС, 2002. – 150 с.

3. Пугачева Н.Б. Управление общеобразовательным учреждением инновационного типа. Ижевск: Изд-кий дом «Удмуртский университет», 2002. – 272 с.

А.А. СЕМЕНО

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье, которую мы вам предлагаем, раскрывается специфика профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в условиях образовательной среды, приводятся примеры активных методов обучения в высшей школе, способствующих повышению качества профессиональной подготовки выпускников педагогических вузов и снятие барьеров возникающих на начальных этапах обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: модернизация образования, профессиональная подготовка, активные методы обучения, проблемная лекция, ролевые игры, метод проектов.

Российское общество находится в начале нового этапа развития, о чем свидетельствуют важные стратегические решения, принятые в марте 2002 года на совместном заседании Президиума Госсовета Российской Федерации, Совета безопасности и Совета по науке и технологиям при Президенте России. В стране взят курс на переход к инновационной модели развития экономики на базе более широкого использования достижений науки и различных образовательных технологий [3, с. 54-56].

Для совершенствования и активизации учебного процесса в высшей школе большое значение имеет знание и учёт тех особенностей вузовского обучения, которые обуславливают необходимость перестройки у студентов сложившихся в школе принципов учебной работы и вооружение их новыми умениями и навыками учебно-познавательной деятельности.

Первокурсники, попадая в новые условия организации учебного процесса и увеличения нагрузки, нуждаются в помощи и особом внимании. Во многом сложность в обучении у первокурсников связана с привычкой «действовать по школьному», т. е. закреплять знания на уроке под непосредственным руководством учителя с доминированием заучивания и воспроизведения,

что влечет за собой проблему в дальнейшей профессиональной подготовке.

А.А. Вербицкий отмечает, что в контексте «знаний» парадигмы традиционные методы обучения характеризуются такими недостатками, как: усредненный общий темп изучения материала; большой удельный объем знаний, получаемых в готовой виде через учителя; преобладание словесных методов; большая нагрузка на память [2, с. 36-39].

То есть, можно увидеть, что при традиционном обучении наблюдается разрыв между теми требованиями, которые предъявляются к обучаемым и теми качествами знаний, которые требуются в реальной профессиональной деятельности. Новая же образовательная парадигма характеризуется активными методами обучения (АМО). Разработкой данных методов занимались такие ученые как: Ю.С. Арутюнов, М.М. Бирштейн, В.Н. Бурков, А.А. Вербицкий и др. [1, с. 16-59].

К числу характерных особенностей АМО они относят: обеспечение «вынужденной» активизации деятельности обучаемого; обеспечение повышенной степени мотивации и эмоциональности; обеспечение прямых и обратных связей по взаимодействию обучаемого с преподавателем

или при ролевом коллективном обучении – друг с другом и др.

С учетом вышеизложенного, определены следующие АМО: проблемная лекция; развивающая ролевая (деловая) игра; анализ конкретных педагогических и социально-педагогических ситуаций; проектирование; деловые игры [1, с. 6-98].

Применение в учебном процессе в ВУЗе этих методов призвано обеспечить решение таких проблем, как обучение студентов самостоятельному углублению собственных знаний и применение этих знаний в конкретных условиях, ориентация студентов на опыт творчества, анализ и систематизацию прорабатываемого материала, эффективную подготовку к будущей профессиональной деятельности и др. Активные методы обучения охватывают все виды аудиторных занятий со студентами. Остановимся подробнее на некоторых из них.

Проблемная и бинарная лекция. Проблемная лекция – новое знание вводится через проблемность вопроса, задачи или ситуаций. При этом процесс познания студентов в сотрудничестве и диалоге с преподавателем приближается к исследовательской деятельности. Задача проблемной лекции – отвлечь студентов от механического конспектирования излагаемого материала и привлечь их к активной познавательной деятельности. Целесообразно, чтобы поставленные проблемные вопросы не объяснялись тут же самими преподавателями, а их решение определялось в процессе обсуждения и к выводам студент пришёл самостоятельно [4, с. 94-97]. Например, студентам дается следующее задание разработать фрагмент десятиминутного любого нетрадиционного занятия (лекции) на разные темы. Затем происходит обсуждение вопросов, касающихся недостатков и достоинств традиционных форм и методов обучения.

Бинарная лекция – разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей (либо научных школ, либо как ученного и практика, преподавателя и студента). Например, лекцию по теме «Духовно-нравственное воспитание школьников» можно провести совместно.

Метод проектов. Данный метод позволяет – формировать некоторые личностные качества, которые развиваются лишь в деятельности. В проектной деятельности вырабатываются: умение работать в коллективе, брать ответственность за выбор, решение, разделять ответственность, ана-

лизировать результаты деятельности; меняется и роль учащихся в учении: они выступают активными участниками процесса, а не пассивными статистами; у студентов вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию.

Владение технологией проектирования позволяет будущему педагогу более эффективно осуществлять свои профессиональные функции (аналитические, прогностические, организационные, управленческие), участвовать в создании и реализации профессионально-значимых проектов, повышающих конкурентоспособность и профессиональную мобильность.

В Шуйском государственном педагогическом университете преподаватели кафедры социальной педагогики и акмеологии в рамках профессионально-образовательной программы «Социальная педагогика» применяют технологии проектной деятельности.

Проектная деятельность осуществлялась по определенной схеме: выявление проблемы и задач, получение представлений о ходе выполнения предстоящей работы, включение студентов в работу, анализ и экспертирование проектной деятельности и защита проекта.

В целом, как показывает опыт организации проектной деятельности на факультете педагогики и психологии Шуйского государственного педагогического университета (специальность «Педагогика и психология» с дополнительной специальностью «Социальная педагогика»), студенты проявляют активное, заинтересованное отношение и высказывают свое удовлетворение этой формой, которая, по их мнению, позволяет им лучше понимать себя и других, помогать друг другу при решении проблемных ситуаций, обогащать свой творческий потенциал и определяться в профессиональной деятельности.

Деловые игры. Деловые игры предполагают условное воспроизведение и имитацию некоторой реальной деятельности, которую осваивают участники игры. В процессе деловой игры осваиваются новые, и закрепляются уже полученные знания. Каждый из участников деловой игры берет на себя роль и решает собственные задачи в соответствии с данной ролью. Важное место в процессе этого активного метода отводится общению между ее участниками – это общение, имитирующее общение людей в процессе реальной деятельности, которую участники игры ос-

ваивают в данный момент. Данная форма обучения создает положительные условия для развития предусмотрительности, гибкости мышления, целеустремленности, развивает способность к принятию самостоятельных решений. Студентам можно дать следующее задание: организовать деловую игру и диспут по нравственному воспитанию школьников; разработать сценарий вечера по эстетическому воспитанию и организовать его со своими сокурсниками или с учащимися на общественно-полезной практике.

Мы рассмотрели наиболее распространенные АМО в профессиональной подготовке будущих специалистов. На каждом семинарском занятии используется несколько методов (решение педагогических задач, решение проблемных вопросов, проектных заданий и т.д.). Отличие этих форм от традиционных, состоит в том, что они обеспечивают активную субъектную позицию

студента, его самореализацию, формируют и создают условия для формирования опыта творческой деятельности уже на студенческой скамье, что приводит к улучшению профессиональной подготовки студентов.

Библиографический список

1. Активные методы обучения студентов вузов: Межвузовский сборник статей / Ленинградская лесотехническая академия. – Л.: ЛТА, 1987.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
3. Концепция Модернизации образования на период до 2010 года // Официальные документы в образовании, 2002. – №4. – С. 3–31.
4. Полат Е.С., Моисеева М.В. Дистанционное обучение. – М.: Владос, 1998.

С.С. АЛФЕРЬЕВ

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

В статье актуализируется необходимость изменения приоритетов в профессиональной подготовке менеджера в вузе; выявлены проблемы профессиональной подготовки менеджера; определены основные требования к личности будущего специалиста; определены условия, обеспечивающие эффективное решение проблемы практико-ориентированной подготовки будущих менеджеров в вузе.

Современное развитие общества показывает, что успешная деятельность организации во многом зависит от умелого и грамотного руководства, то есть от того, насколько качественно подготовлен менеджер к своей профессиональной деятельности.

Система профессиональной подготовки в России переживает существенные изменения в формировании подходов к профессиональному образованию в целом, в том числе к подготовке менеджеров, что обусловлено кардинальным изменением их роли в современном обществе. Развитие рыночных отношений в Российской Феде-

рации требует существенного пересмотра значения вертикальной уровневой дифференциации руководителей. Однако в современных условиях отсутствует однозначное понимание реалий и перспектив видения образа руководителя среднего звена, а, следовательно, недостаточно четко определена направленность образовательного процесса на требования, предъявляемые рынком. Участники рыночных отношений не готовы воспринимать выпускников учебных заведений по специальности «Менеджмент» в качестве полноценных деловых партнеров ввиду недостаточности их профессиональной компетенции, а понятие

высокого профессионализма в сфере управления и образ менеджера-профессионала являются несколько размытыми. Реальные результаты подготовки менеджеров среднего звена далеки от идеальных и не дают потенциально возможного положительного эффекта.

Предпринятое нами теоретическое исследование проблемы подготовки специалиста показало, что наиболее продуктивен в ее решении личностный подход к образованию, представленный в работах Е.В. Бондаревской, Т.Н. Мальковской, В.В. Серикова, А.П. Тряпицыной, И.С. Якиманской и др. Итоговым показателем профессиональной подготовки может служить профессиональная грамотность специалиста как хорошая теоретическая осведомленность, наличие обширных и глубоких знаний в области менеджмента, психологии и других наук о человеке, осознанное применение их на практике; обладание рядом разнородных профессиональных умений и навыков от репродуктивных до творческих. Весь процесс практико-ориентированной подготовки будущих менеджеров, с нашей точки зрения, должен послужить основой для достижения высокого уровня профессионализма, когда личность сознательно изменяет и развивает себя в процессе профессиональной деятельности, внося индивидуально-творческий вклад в профессию.

Анализируя понятие «профессионализм», А.К. Маркова пришла к выводу, что оно употребляется в двух смыслах. Нормативный профессионализм определяет совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда. Реальный профессионализм характеризует набор психических качеств, которым обладает специалист. Мы солидарны с мнением автора, что характеристикой реального профессионализма может служить понятие «компетентность».

Определяя содержание понятия «компетентность», ученые акцентируют разные его аспекты: способность субъекта к актуальному выполнению деятельности; сформированность соответствующих навыков и умений; постоянное обновление знаний, потенциальная готовность специалиста решать задачи; критичность мышления специалиста.

Профессиональная компетентность, как общая, так и специальная, обеспечивается во многом развитием профессионально важных качеств: память, логическое и творческое мышление, реф-

лексия, организованность, собранность, настойчивость, аккуратность и пунктуальность, эмоциональная устойчивость, наблюдательность, любознательность, внимание, решительность, контактность. При описании содержания профессиональной подготовки будущего менеджера, мы вышли на характеристику понятия «модель специалиста».

Модель выпускника (специалиста) – характеристика существенных личностных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых специалисту для выполнения типовых задач в определенной области профессиональной деятельности после окончания учебного заведения. В свернутом виде представлена в квалификационной характеристике специалиста. Служит основанием для разработки содержания обучения. В развернутом виде – представлена в учебном плане и комплексе программ по учебным предметам и производственной практике.

Требование, предъявляемое к специалисту-менеджеру сформулированы в ГОС СПО. В этих стандартах заложены основные характеристики, которым должен соответствовать выпускник учебного заведения, получивший специальность «менеджер», которые в дальнейшем позволят ему осуществлять трудовую деятельность на высоком профессиональном уровне.

В соответствии с указанными Государственными образовательными стандартами выпускник должен быть готов к профессиональной деятельности к организации, управлению и решению технико-экономических, организационных, кадровых вопросов в качестве менеджера в различных организациях, независимо от их организационно-правовых форм. При этом выпускник должен обладать определенным перечнем знаний и умений.

В соответствии ГОС СПО классификация требований к менеджеру основана на двух признаках: обще квалификационные требования и требования к уровню образованности.

Анализ компетенций менеджера на основе ГОС СПО позволил выявить тот факт, что диапазон требований участников рынка несколько шире диапазона, предлагаемого Государственным образовательным стандартом. Основным недостатком ГОС СПО является низкий уровень задействования личностных характеристик менеджера.

Развитие личностных качеств менеджеров не

связано прямой зависимостью с уровнем усвоения ими общепринятых образовательных стандартов; менеджеры с высоким и невысоким уровнями развития проверяемых качеств и способностей усваивают образовательные стандарты практически одинаково.

Следовательно, общепринятые образовательные стандарты не задают и, соответственно, не предполагают оценки творческого компонента образования.

В то же время некоторые общие требования ГОС СПО к уровню образованности менеджера (осознание социальной значимости профессии, стремление к росту, к самосовершенствованию и др.) свидетельствуют о социальной зрелости менеджера как члена общества и отражают требования социума к менеджеру среднего звена.

В настоящее время во всем мире осуществляется переход от школы памяти, основанной на механическом запоминании получаемой информации, на отработку умений и навыков в процессе выполнения процедурно-операционных действий. Результатом этого процесса является развитие у человека качеств рефлексии, понимания, действия, коммуникации; формирование способностей самоопределения и самоорганизации в жизни, культуре, образовании, работе и т.д.

Именно постоянно изменяющиеся и растущие профессионально-квалификационные требования работодателей ставят перед учебными заведениями новые задачи в области профессиональной подготовки, что и определяет, в конечном счете, необходимость поиска к внедрения инновационных направлений, новых образовательных и педагогических технологий, искать пути для предоставления образовательных услуг согласно современных требований рынка труда.

Приоритет личностного развития обучаемого, провозглашенный на уровне государственной политики в области образования пока далек от реального воплощения на практике. Многие образовательные институты продолжают разрабатывать и определять внешние установки, почти не учитывающие индивидуальных особенностей, созидательных возможностей и целей учащихся. Стереотип понимания образования как передачи первоначально отчужденного от личности знания всё ещё доминирует в нормативных документах, программах и методиках.

Выявление комплекса требований к менедже-

ру в соответствии с Государственными образовательными стандартами профессионального образования и их классификация позволили провести сравнительный анализ требований к менеджеру, который показал, что: а) диапазон требований работодателей шире диапазона, предлагаемого ГОС; б) основным недостатком ГОС СПО является низкий уровень задействования личностных характеристик менеджера; в) ряд требований, предъявляемых к менеджеру со стороны участников рынка и ГОС СПО (осознание социальной значимости профессии, стремление к росту и др.), отражают требования к менеджеру как члену общества, т.е. имеют социальную направленность.

Таким образом, профессиональная подготовка будущего менеджера в вузе будет носить практико-ориентированный характер, если учебно-воспитательный процесс будет основываться на модели данного процесса, в рамках которой будет реализован комплекс педагогических условий: на основе анализа результатов маркетингового исследования рынка труда выявлены и систематизированы требования работодателей к компетенциям менеджера; формирование установок на овладение профессией осуществляется на основе включения в конкурентную борьбу с учетом личностных характеристик студентов; инструментом развития практико-ориентированной деятельности будущего менеджера выступает план личностного развития студента.

Библиографический список

1. *Корнеев Д.Н.* Практическая направленность обучения студентов будущих менеджеров [Текст] / Д.Н. Корнеев // Психолого-педагогические исследования в системе образования: материалы 3-й Всерос. науч.-практич. конф., 25 июня 2003 г.: В 3 ч. / ИДПОПР. – Челябинск, 2003. – Ч.2. – С. 32–36.
2. *Милькина Е.В.* Становление качеств личности менеджера в процессе профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е.В. Милькина. – Красноярск, 2006. – 22 с.
3. *Юртаева Н.И.* Психолого-акмеологические особенности развития лидерских качеств менеджера в процессе профессионального обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: (19.00.13) / Н.И. Юртаева. – Ульяновск, 2004. – 26 с.

КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ

В стандартах ИСО качество определяется как «совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности» заказчика. На этом основании можно утверждать, что любой педагогический процесс, в том числе и формирование предпринимательской культуры будущих менеджеров, должен иметь соответствующее обеспечение, обладать необходимой эффективностью и уделять основное внимание выявлению и устранению проблем задолго до того, как они могут неблагоприятно отразиться на качестве. Вывод заключается в необходимости ориентироваться на многоуровневую схему показателей качества образованности личности, где ведущими уровнями являются уровень системной компетентности, уровень компетенции в распределении ресурсов, уровень технологической компетенции и уровень компетенции в работе с информацией [1, с. 16].

Сделанный вывод подтверждается рядом положений Международного стандарта качества образования, где, в частности, подчеркнуто профессиональное образование, имеющее неакадемический характер. По классификации Международного стандарта качества образования оно отвечает уровню 5B, т. е. уровню практико-ориентированного третичного образования, характеризующегося следующим критериями:

- направленность на конкретную профессиональную деятельность;
- продолжительность около двух лет в эквиваленте очной формы обучения;
- содержание образовательных программ ориентирует студентов на переход в сферу труда, а не на продвинутые исследовательские программы [3].

Для акцентирования требований, содержащихся в ГОС специальности «Менеджмент организации», нами была поставлена цель актуализировать предпринимательскую культуру будущих менеджеров с позиций профессиональной компетентности. Мы отдавали предпочтение подходу Ф. Кеннети, где отдельно рассматривается лич-

ная компетентность сотрудника и общая компетентность организации. Таким же принципиальным стало для нас различие между поведенческими и функциональными компетенциями, которые не исключают, а дополняют друг друга в сфере менеджмента [2, с. 62]. Следуя совокупной логике стандарта и подходу Ф. Кеннети, менеджер должен не только обеспечивать эффективное управление организацией, но и совершенствовать управление в соответствии с тенденциями социально-экономического развития. Принципиальным для нас становилось то, что ГОС закрепляет разнообразие видов деятельности, к которым должен быть готов менеджер: управленческая, организационная, экономическая, планово-финансовая, маркетинговая, информационно-аналитическая, проектно-исследовательская, диагностическая, инновационная, методическая, консультационная, образовательная. Среди специальных умений менеджера мы отмечали умения разрабатывать и обосновывать варианты эффективных хозяйственных решений; профессионально вести управленческую, маркетинговую, коммерческую, рекламную и патентно-лицензионную работу в различных подразделениях предприятий (объединений), ассоциациях, совместных предприятиях.

Наиболее значимым в проведенном анализе стал для нас тот факт, что в требованиях ГОС по специальным дисциплинам используются речевые модели, отражающие высокий уровень социально-профессиональной аналитики менеджеров, в частности:

- уметь находить варианты управленческих решений;
- владеть методами прогнозирования, владеть навыками поиска, сбора, систематизации и использования информации;
- разрабатывать программы нововведений и составлять план мероприятий по реализации этих программ;
- проводить аналитическую, исследовательскую и рационализаторскую работу.

В силу этого мы пришли к утверждению комплекса показателей сформированности предпринимательской культуры будущих менеджеров по уровням (табл. 1).

Таблица 1

Диагностируемые показатели сформированности предпринимательской культуры будущих менеджеров

Уровни	Показатели сформированности предпринимательской культуры будущих менеджеров по компонентам		
	Ценностно-смысловой	Деятельностно-коммуникативный	Операционально-тактический
Высокий	Студент показывает устойчивые ценностные отношения в социально-профессиональной сфере; дифференцирует узкоутилитарные и социально-преобразующие цели предпринимательской деятельности; владеет методологическим аппаратом предпринимательской культуры	Студент способен структурировать рефлексивный акт; владеет самоанализом, в том числе, своего профессионального «Я»; обнаруживает (в ходе эмпирического наблюдения) хорошую подготовленность по вербально-коммуникативным приемам деловых переговоров; актуализирует свое профессиональное «Я» в ролевых играх, тренингах; имеет насыщенное портфолио	Студент имеет высокую академическую успеваемость, в том числе по курсу информатики; стабильно высокие результаты лабораторных и зачетных работ; инициативен в самоподготовке и самообразовании; демонстрирует на семинарских занятиях понимание внутрипредметных связей культуры предпринимательства
Средний	Студент показывает неустойчивые ценностные отношения в социально-профессиональной сфере; не дифференцирует узкоутилитарные и социально-преобразующие цели предпринимательской деятельности; слабо владеет методологическим аппаратом предпринимательской культуры	Студент непоследователен в профессионально ориентированной рефлексии; затрудняется в самокоррекции; обнаруживает (в ходе эмпирического наблюдения) посредственную подготовленность по вербально-коммуникативным приемам деловых переговоров; портфолио студента не отличается насыщенностью и полнотой	Студент имеет средние показатели академической успеваемости, в том числе, по курсу информатики; мало инициативен в самоподготовке и самообразовании; не всегда демонстрирует на семинарских занятиях понимание внутрипредметных связей культуры предпринимательства
Низкий	Студент показывает крайне слабые ценностные отношения в социально-профессиональной сфере и не осознает узкоутилитарные и социально-преобразующие цели предпринимательской деятельности; демонстрирует лишь разрозненные знания по методологии культуры предпринимательства	Студент пассивен в профессионально ориентированной рефлексии; не прибегает к самокоррекции; обнаруживает (в ходе эмпирического наблюдения) практическую незрелость вербально-коммуникативным приемам деловых переговоров; демонстрирует слабый потенциал в сфере психологии бизнеса; портфолио студента не отличается насыщенностью и полнотой либо отсутствует	Студент имеет низкие показатели академической успеваемости; низкие результаты лабораторных и практических работ; мало инициативен в самоподготовке и самообразовании; не демонстрирует на семинарских занятиях понимания внутрипредметных связей культуры предпринимательства; испытывает трудности в профессиональной самооценке

Заключенное в табл. 1 критериальное содержание предпринимательской культуры будущих менеджеров послужило ориентиром для следующего шага констатирующего эксперимента, где нашей задачей была оценка дидактических ресурсов вуза, возможных к использованию в исследуемом процессе.

Библиографический список

1. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования [Текст] / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д: Изд-

во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.

2. Кеннети Ф. Технология обучения менеджеров: где, когда и как их использовать [Текст] / Ф. Кеннети. – М.: Добрая книга, 2006. – 259 с.

3. Плюшкина Т. А. Содержание и технологии подготовки менеджеров в высших профессиональных школах Франции [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Т.А. Плюшкина. – Казань, 2004. – 24 с.

Н.А. ЖЕРНОВА

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА КУЛЬТУРЫ

В статье раскрывается сущность понятия «творческий потенциал студентов»; анализируется степень разработанности проблемы развития творческого потенциала студентов вуза культуры; рассматриваются организационно-педагогические условия развития творческого потенциала студентов вуза культуры

Сегодня происходит изменение парадигмы общественного развития с ориентацией на культуру и общечеловеческие ценности, что приводит к повышению самооценки личности, формированию нового взгляда на культуру. Все это повлекло за собой обновление социального заказа на подготовку специалиста высшей квалификации, обладающего не только фундаментальными профессиональными знаниями, но и творческой мобильностью в сочетании с устойчивой адаптивностью к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности, человека культуры.

В настоящее время получили признание гуманистические ориентированные образовательные системы, которые создают условия для развития психолого-педагогического творческого потенциала личности (В.А. Караковский, Л.Б. Соколова, Е.Я. Ямбург и др.). Поэтому одной из основных проблем образовательного процесса выступает развитие творческого потенциала.

Проведенное нами исследование показывает, что в настоящее время существуют научные предпосылки для постановки и решения данной

проблемы. Многими отечественными учеными - философами, психологами, педагогами освещались различные аспекты развития творческого потенциала личности.

Значительный интерес для нашего исследования представляют современные работы по психологии творчества российских (В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров и др.) и зарубежных исследователей (Дж. Гилфорд, Н. Роджерс, Е. Торренс и др.).

Проблема сущности и структуры творческого потенциала личности рассмотрена в исследованиях таких авторов: В.И. Андреева, Т.Г. Браже, М.В. Копосовой, В.Ф. Овчинникова, В.Г. Рындак, В.П. Ушачева. Также в работах С.Г. Глухой, Е.А. Глуховской, В.Ю. Лешер, А.К. Уразовой, и др., исследуется проблема развития творческого потенциала учащихся в системе основного и дополнительного образования. Однако задача раскрытия педагогических механизмов развития творческого потенциала студентов вуза культуры еще требует своего решения.

Категория «потенциал личности» относится

к числу общенаучных понятий, методологическое значение которых чрезвычайно важно для педагогики. Потенциал (от латинского *potentia* - сила) – в философии рассматривается как запас, средство, источники, имеющиеся в наличии, и могут быть использованы для достижения определенной цели, осуществления решения какой-либо задачи.

Сущность понятия «творческий потенциал» психологи и педагоги трактуют следующим образом:

- социально-психологическая установка на нетрадиционное разрешение противоречий объективной реальности (В.Е. Колесникова);
- специальное качество, характеризующее меру соответствия деятельностных качеств индивида социальной норме (определенной социальной роли), требуемой для самоопределения в качестве субъекта творчества (С.Р. Евинзон);
- характерное свойство индивида, определяющее меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации (М.В. Копосова);
- интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении (позиции, установки, направленности) человека к творчеству (А.М. Матюшкин);
- совокупность реальных возможностей, умений и навыков, определяющих уровень их развития (Г.Л. Пихтовников);
- развитое чувство нового, открытость всему новому; как систему знаний, убеждений, на основе которых строится, регулируется деятельность человека; это высокая степень развития мышления, его гибкость, оригинальность, способность быстро менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности (Т.Г. Браже);
- интегративное качество, характеризующее меру возможностей личности, осуществляющей деятельность творческого характера (И.О. Мартынюк, В.Ф. Овчинников).

Творческий потенциал В.Г. Рындак рассматривает как систему личностных способностей (изобретательность, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому), позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности),

в итоге побуждающих личность к творческой самореализации.

Обобщая основные теоретические положения по проблеме творческого потенциала, мы сделали вывод относительно понятия «творческий потенциал студентов», который понимается нами как интегративная характеристика личности, характеризующая меру ее возможностей, усвоение знаний, умений, убеждений, сформированность определенных компонентов, которые характеризуют творческий потенциал личности.

Поскольку целью нашего исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка модели развития творческого потенциала студентов вуза культуры, то мы предположили, что развитие творческого потенциала студентов вуза культуры будет осуществляться успешно, если в качестве методологического основания используется интегративный и социокультурный подходы.

В контексте данного исследования наиболее значимым является интегративный подход, рассматривающий творческий потенциал как интегративное качество личности, которое: выражает отношение (позиции, установки, направленности) человека к творчеству (А.М. Матюшкин); определяет потребность и возможность творческой самореализации и саморазвития (С.Г. Глухова, Е.А. Глуховская, С.В. Сальцева и др.); отражает меру возможностей актуализации ее сущностных сил в реальной преобразовательной практике (П.Ф. Кравчук); представляет систему знаний, убеждений, на основе которых строится, регулируется деятельность человека, способность быстро менять приемы действия в соответствии с новыми условиями деятельности (Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткин), представляет собою единство творческого потенциала индивида как порождение биогенеза, творческого потенциала личности, как порождение социума и творческого потенциала индивидуальности, как порождение личности (Т.А. Саматова).

Не менее важным для нашего исследования является социокультурный подход. Понятие «социокультурный» включает два взаимосвязанных компонента «социум» и «культура». Эти понятия являются объектом исследования многих наук: философии, социологии, психологии, педагогики и многих др. Социокультурный характер образования и педагогической деятельности довольно широко представлен в работах А.Л. Анд-

реева, М.В. Болиной, Г.И. Гайсиной, Л.Б. Зубановой, В.Я. Суртаева, Л.А. Челпановой, Г.Н. Щедровицкого и других ученых.

Рассматривая развитие творческого потенциала в процессе педагогической деятельности, Л.А. Беляева определяет его как способ социокультурного воспроизводства человека, при этом педагогическая деятельность выполняет функции социального исследования, социальной адаптации (социализации) и регулирования (управления) процессами личностного становления и развития.

Подход с позиции воспроизводства и развития культуры позволяет выявить: соответствует ли деятельность специалиста нормам культуры, эталонам, образцам и отвечает ли его деятельность ориентации на те или иные идеалы.

На основе теоретико-методологического анализа нами разработана структурно-функциональная модель развития творческого потенциала студентов вуза культуры, способствующая становлению специалиста социокультурной сферы, включающая взаимосвязанные блоки: целеполагание; организационно-технологический; функциональный; аналитико-результативный; эффективность реализации которой зависит от комплекса организационно-педагогических условий.

Так, первым условием выступает создание инновационной среды обеспечивающей генерацию и реализацию идей, технологий, проектов в деятельности специалиста социокультурной сферы. Инновационная среда является важным компонентом в развитии творческого потенциала личности, поскольку способствует формированию у студентов субъективного желания включиться в творческую деятельность на уровне своих возможностей и обеспечивает необходимые условия для этого. Создание такой среды обеспечивает нестандартное мышление, стремление к творческому самопроявлению, формирует у личности позицию активного участника процесса деятельности.

Вторым условием является сотворчество педагога и студента в процессе повышении уровня творческой активности. Доказано, что становление творческой личности, раскрытие ее существенных сил возможно не иначе как через сотворчество с талантливой, творческой личностью. Проблема сотворчества в отечественных педагогических и психологических исследованиях, теории социально-культурной деятельности разрабаты-

вается преимущественно в контексте идеи сотрудничества. Однако сотрудничество, выступая необходимым условием сотворчества, не определяет полностью его специфики, что связано с особенностями позиции субъектов взаимодействия. Следует отметить, что именно сотворчество позволяет утвердить в общении педагога и студента такую оптимальную форму их взаимодействия как диалог. Суть диалогового взаимодействия состоит во взаимном обогащении и личностном развитии ее участников. Данный процесс может представлять из себя субъект-субъектное взаимодействие, студенты становятся соавторами социально-культурной деятельности, которую творчески организует педагог.

Третье условие – модерация студентом модели развития творческого потенциала. Данное условие проявляется в развитии способности к самостоятельному целеполаганию и мотивации, умении оперировать освоенными способами осуществления простейших действий в изменяющихся условиях, самостоятельно оценивать результат творческой деятельности, выходить за пределы заданной ситуации, вариативно и творчески решать новые задачи. Создавать собственную модель личностного саморазвития на основе приобретенных ранее знаний и умениях.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в педагогической науке проблема, связанная с формированием творческой личности, способной к самостоятельной социально значимой деятельности, была и остается весьма актуальной. Творческий потенциал представляет собой новый уровень жизнедеятельности личности, а именно: креативный, преобразующий общественную сущность, когда личность становится способной к самореализации, выражает себя не только в порядке разрешения ситуации, ответа на ее требования, а и в порядке встречного, противостоящего, преобразующего ситуацию и саму жизнь – решения.

Библиографический список

1. *Лешер В.Ю.* Творческий потенциал студентов университета и диагностика его развития: методические рекомендации к практическим занятиям для студентов педагогических специальностей, аспирантов, преподавателей. – Магнитогорск: МГТУ, 2004. – 33 с.
2. *Любимова Л.А.* Развитие творческого потенциала участников молодежных социокультур-

ных объединений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2006. – 24 с.

3. Пагнаева Е.А. Развитие инновационного потенциала учителя в условиях школы как самообучающейся организации: автореф. дис. ... канд.

пед. наук. – Челябинск, 2009. – 24 с.

4. Рындак В.Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия). – М.: Педагогический вестник, 1997. – 244 с.

И.Г. КОВАНОВА

ИНТЕГРИРУЮЩАЯ РОЛЬ ИСТОРИИ ИСКУССТВ В ФОРМИРОВАНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ЯЗЫКА БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследованы интеграционные связи специальных дисциплин, теории художественного образования и истории искусств. Создана адаптационная методика формирования изобразительного языка студентов I–II курсов ХГФ педагогических в переходный период от «специалитета» к бакалавриату.

Ключевые слова: интеграция, история искусств, изобразительный язык бакалавра искусств.

Противоречие между жестко регламентированной традиционной системой начальной профессиональной подготовки на ХГФ педагогических вузов и личностно ориентированной парадигмой обучения бакалавра художественного образования определило проблему исследования. Необходимость создания адаптационной методики теоретической и специальной подготовки студентов I–II курсов ХГФ педвузов в период перехода к многоуровневой форме обучения художника-педагога посредством эволюционного подхода к процессу её модернизации обусловила актуальность данного исследования.

Формирование новой образовательной парадигмы в рамках Болонского процесса должно подвигнуть научное сообщество системы высшего художественно-педагогического образования России на интенсивный поиск путей перехода от репродуктивных к творческим методам обучения. Это предполагает прежде всего расширение диапазона свободы выбора методов и языка изображения как средств воплощения художественного замысла [1].

Осознанность выбора метода изображения зависит от общей культуры и профессиональной подготовленности студентов. В связи с этим возрастает роль общегуманитарных и специально

художественных теоретических дисциплин. Теория и история изобразительного искусства из предметов, дополняющих практическую часть программы (рисунок, живопись, композиция), превращаются в ее интеграционный стержень. Однако курс истории искусства на искусствоведческом факультете или на факультете музейного дела должен существенно отличаться от курса на художественно-графическом факультете не столько объемом, сколько целевыми установками. Если в первом случае характерной чертой выступает сугубо искусствоведческая направленность и «повествовательность содержания» [2, с. 60], то курс, читаемый на художественно-педагогическом факультете предполагает иное отношение к материалу: поиск аналогий и прогнозирование результатов, построение моделей, применяемых в практической изобразительной деятельности.

Возможность сопоставления явлений, происходящих в искусстве и художественном образовании, отмечалась еще в начале XX в. рядом художников и педагогов, умозаключения которых основывались зачастую на интуиции. Общеизвестны высказывания П. Пикассо о том, что в своем развитии начинающий художник проходит тот же путь, что и архаические культуры целых наро-

дов. До предела сократить его – цель нашей работы.

Рассматривая художественное творчество и художественное образование как явления родственного порядка [3], мы выявили схожие принципы существования этих изобразительных систем и, начиная с 2005 г., стали работать над созданием модели обучения изобразительной деятельности будущего художника-педагога. Методически целесообразно это сделать на основе искусствоведческого материала, поскольку в этом случае мы имеем дело с завершенными циклическими механизмами существования и обилием фактов. Концепция «одновременных эпох» О. Шпенглера [11] утверждает одним из основных принципов существования искусства поэтапность и повторяемость процессов, протекающих в нем. Задача художественной педагогики – оценить логику этих явлений с точки зрения методов освоения изобразительного языка и создать механизм его реализации.

Любой процесс проходит стадии зарождения, развития и угасания. Отправным пунктом развития изобразительной системы служит наивный знак – нулевой уровень, характеризующийся примитивизмом реализации замысла ввиду отсутствия опыта, когда отображение объекта скорее приписывается изображению, чем является полноценной художественной интерпретацией увиденного. Первостепенной задачей в этот период становится развитие видения и восприятия через призму языка изображения (непосредственное предметное видение природы также развивается, но как вспомогательное).

Невозможно сразу перейти от наивного знака к полноценному реалистическому изображению. Первоочередной задачей выступает повышение эстетики работы с материалами, освоение технологий и только после этого целесообразно изучение основ изобразительной грамоты. На начальном этапе именно материал служит главным выразительным фактором, так как в ранних культурах «искусство и техника, искусность и формотворчество еще не расчленены» [10, с. 192].

Преодоление сопротивления материала создаст предпосылки формирования художественного видения обучаемых: натура начинает оцениваться с учетом средств исполнения образного решения.

Овладение пластикой материалов – это переход в культуру изобразительного языка. Встает

вопрос о выборе метода изображения. Установка на возможность определенной свободы такого выбора, предполагаемая Болонским процессом, подразумевает ее осознанность. Вот почему необходимо обеспечить взаимосвязь преподавательского курса: предметов «Теория обучения изобразительному искусству» и «История искусств» (именно в этой последовательности). Не случайно именно с чтения теоретических дисциплин начиналась программа обучения Баухауза – школы, давшей импульс обновления всей системы европейского художественного образования.

Все сказанное предполагает несколько иную структуру изложения «Истории искусства» на художественно-графических факультетах, которая определялась бы не столько историческими эпохами и периодами, сколько стадиями развития изобразительного языка: поэтапно от наивного знака через схему, через освоение предметного изображения к образному решению. Данный подход упрощает проведение аналогий с учебной деятельностью студентов, так как первокурсник, пишущий акварельные этюды листьев и яблок, решает те же задачи, что и раннеархаический автор, высекающий из камня столбообразную Делосскую Артемиду, – он осваивает материал. Понимание родственности столь непохожих на первый взгляд явлений основывается на отношении к изобразительности как специфическому невербальному языку, отражающему чувственные впечатления через художественный образ [5]. Изобразительность является именно языком, это подтверждается тем фактом, что часть её знаковой системы может видоизменить (при определенных условиях) и стать базой для создания знаковой системы другого языка. В древних культурах Египта, Индии, Китая реалистические изображения, упрощаясь, преобразуются в рисуночное идеографическое письмо, которое в свою очередь в процессе стилизации трансформируется в иероглифы. Изобразительность превращается в письменность, что было бы невозможно, если бы она представляла собой не язык, а иной культурный феномен. Соответственно оправдано восприятие процесса развития искусства через призму формирования изобразительного языка.

Существующие в данный момент программы по истории искусства не рассматривают материал в языковом аспекте. Примерная программа дисциплин общепрофессиональной и профиль-

ной подготовки бакалавра художественного образования выдвигает установку на необходимость «получения панорамного представления во всем семействе искусств» как возможность «глубже осознать специфичность... того искусства, которое лежит в основе профильной подготовки» [6, с. 152]. Однако среди задач курса не акцентируется изучение языковых форм изобразительной деятельности, и сопоставление разных видов искусства, воплощающих мировоззрение эпохи, остается на описательно-фактологическом уровне.

Структура примерной программы дисциплины «История изобразительного искусства» строится на сопоставлении поэтапности развития русского и зарубежного искусства. Основной части предшествует значимое по объёму введение, подробно излагающее «специфические задачи пластических искусств» [7, с. 7]. Среди требований к уровню освоения дисциплины указывается изучение «основ художественного языка» [7, с. 4], но из контекста этой программы очевидно, что речь идет о формировании терминологически понятийного аппарата, поскольку представление об изобразительности как о языке в данном изложении дисциплины «История искусства» отсутствует.

Включение в учебную программу по истории искусства раздела «Особенности изобразительного языка» способствует формированию понятийного аппарата и повышению профессиональной компетентности студентов, что особенно важно на начальном этапе обучения. В этой интерпретации искусство Древней Греции (или любая другая культура) будет рассматриваться с точки зрения метода воплощения художественных задач: архаический и гомеровский периоды — наивный знак; ранняя архаика — освоение пластики материалов; зрелая архаика — поиск основных закономерностей и схем, становление школы; поздняя архаика и ранняя классика — совершенствование предметной формы; высокая классика — общая гармонизация образно-пластического решения; поздняя классика и эллинизм — усложнение сюжетно-образного компонента, общая дифференциация искусства. Согласно этой логике эпохи Древнего Рима и Византии рассматриваются не чередой смены династий, а как движение от образа через схематизацию к знаковому решению (от портрета к иконописи). Убеждение в необходимости такого подхода опирается

на наш опыт чтения лекций при параллельном обучении студентов предметам изобразительного цикла. Решение учебных задач в рисунке, живописи, композиции значительно упрощается «подсказками» из художественного опыта прошлого.

Практика мирового искусства свидетельствует о целесообразности смены доминирующего материала, так как противопоставление разных фактур, структур, цвета и т.д. позволяет на контрасте выявить новые стилистические особенности и пластические качества. Если проводить параллели с теми же древними греками, то в конце архаики и начале ранней классики камень в скульптуре активно вытесняется бронзой, материалом более соответствующим активному мировосприятию своего времени. Так, использование уже во втором семестре I курса гуаши, акрила, пастели не только облегчит переход к масляной живописи, но и поможет студентам острее почувствовать характер этих материалов.

Никакая осознанная деятельность не возможна без эффективного способа передачи накопленного опыта, в изобразительном искусстве — это схематизация. Абстрактная по своей сути схема нивелирует всякую индивидуальность, помогает выявить общие закономерности, найти главное. Схематизация как основа любой школы появляется тогда, когда точечное восприятие раннего этапа уступает место более объективным способам оценки. Без схемы искусство не поднялось бы выше примитива. Египетский канон, ордерная система, канон Поликлета — глобальные схемы, определившие лицо культуры целых эпох. Схематизация — это фундамент, на котором возводится учебный процесс: изучение пропорций и перспективы, линейно-конструктивный и обрובочный рисунок, гризайль и ограниченная палитра и т.д. (все, что было до того, есть лишь игры с материалом). Однако схема не должна становиться догмой, она пластична.

С XIV в. европейская художественная традиция передачи пространства основывалась на так называемой ренессансной перспективе, все другие виды построения изображения глубинности мыслились отклонениями от нормы.

Зачастую студенты младших курсов, рисуя натюрморты с небольшими предметами, находящиеся на близком расстоянии, выстраивают их по принципам аксонометрии. Они изображают так, как видят — без перспективных сокращений,

не подгоняя рисунок под нормативную схему. Здесь срabатывает естественное видение. Стоит поднести к глазам спичечный коробок (который мы абсолютно реально видим в обратной раз-вертке), мы видим, что линейная ренессансная перспектива – лишь частный случай для опреде-ленных зон удаления.

Как утверждает академик Б. Раушенбах, «со-здание идеальной системы научной перспекти-вы (такой, которая абсолютно безошибочно пе-редает на плоскости картины видимый облик про-странства) принципиально невозможно» [8, с. 32]. Практически вся система художественно- педа-гогического образования в России использует метод изображения пространства, основанный на принципах, утвержденных во времена Возрож-дения, несколько столетий назад. Эти принципы не стали менее верными, но сейчас они не долж-ны оставаться безвариантными. Появление в оте-чественной методической системе заданий по ри-сунку и композиции на построение пространства в разных видах перспективы не только не наносит урон реалистической школе, а напротив, расши-ряет пространственное восприятие. Краткосро-чные линейно-конструктивные зарисовки неболь-ших натюрмортов из геометрических тел и пред-метов простой формы, выполненные в прямой ренессансной и обратной перспективах, а также аксонометрии, готовят студентов к дли-тельному заданию творческого характера (натюр-морт, интерьер), где выбор пространственно-кон-структивной системы будет предоставляться са-мому исполнителю. Мы считаем, что методичес-ки оправданно предварять эти практические за-дания лекциями-беседами о многовариантности перспективных решений в курсе «История ис-кусств» со ссылками на труды П. Флоренского, А.Ф. Лосева, Б.В. Раушенбаха. Такой подход способствует развитию у студентов ясного представ-ления о взаимозависимости мировоззренческих установок и художественного творчества, фор-мирует восприятие самоценности всех видов пер-спективных систем, развивает понимание изоя-зыка разных эпох, позволяющее избежать бездум-ное копирование схем.

Без овладения пластикой материала и изуче-ния общих закономерностей невозможно созда-ние полноценного предметного изображения. Предметное изображение, выполненное на вы-соком эстетическом уровне – вот цель началь-ного художественного образования. Пластика изоб-

разительного языка выступает как инструмент реализации смысла. Художественное от не худо-жественного отличается именно красотой и гар-монией формы [5], так как изобразительное ис-кусство – это язык форм и их гармония – это грань, которая отделяет искусство от банальной передачи информации.

Технологические предпочтения напрямую зависят от общего миропонимания времени. Трех-слойный метод в живописи с его логической пос-ледовательностью операций появляется в эпоху Возрождения, именно тогда, когда метафизичес-кое мировоззрение уступает место естественно-научному и всеобщая рационализация мышле-ния преобразует все сферы деятельности. Доми-нирование техники алла прима (с конца XIX в.) вполне объяснимо все ускоряющейся динамикой жизни, однако исключительное её применение в учебном процессе нецелесообразно, так как дан-ный подход будет способствовать сужению мыш-ления и однообразию вкусовых ориентиров. Вве-дение нами в учебный процесс курса живописи трехслойного метода, пуантилизма (в виде озна-комления) значительно укрепит профессиональ-ные и творческие возможности студентов, и здесь особенно необходима теоретическая поддержка практического курса предметом «История иску-ства».

Возможность выбора метода изображения, реализованная в модернизированных нами учеб-ных программах практических курсов на художе-ственно-графическом факультете, уводит от пас-сивной констатации натуры в направлении раз-вития индивидуальных творческих способностей студентов и обеспечивает переход от предметно-го изображения к образному решению, поскольку предметное изображение, каким бы высоким качеством исполнения оно не характеризовалось, является подражательным в своей основе. Изоб-разительные стороны произведения находятся в равновесии, ни одна не доминирует. В искусстве этот этап, когда доведенная до пластического со-вершенства форма начинает наполняться надпла-стическим содержанием, называется классикой. В художественной педагогике это точка, когда постижение изобразительной грамоты начинается перетекать в творчество.

В учебном процессе выход в образ происхо-дит через композицию, причем имеется в виду не только учебный предмет, но и композиция как элемент структуры любого произведения. В свя-

зи с этим актуализируются педагогические условия, обеспечивающие интеграционную взаимосвязь «Истории искусств» с практическими предметами, опирающимися на нее в поиске аналогий выбора метода. К ним мы относим:

а) свободу выбора обучающими изобразительного языка для выполнения учебно-творческих заданий;

б) природосообразную гуманизацию художественно-педагогического образовательного процесса, в основу которого положены принципы личностно ориентированной педагогики сотрудничества и сотворчества;

в) поисково-исследовательскую направленность учебной деятельности студента-первокурсника на самостоятельное «добывание» необходимых теоретических знаний;

г) сочетание достижений отечественной и зарубежной художественной педагогики в освоении учащимися объёмно-пространственной изобразительности, декоративно-плоскостной стилизации и абстрактно-символического знаково-го мышления;

д) эвристическая направленность самостоятельной (домашней) изобразительной деятельности (рисунок, живопись, композиция) [3, с. 37].

Создание образного решения – предпоследний этап изобразительного языка, далее существует только символ. Художественный образ всегда стремится выйти за собственные пределы и получить большую наполненность. Но выход напрямую из образа в символ невозможен, так как символ, являясь не столько реальностью, сколько поиском ее сути, требует нереалистических форм воплощения [4]. Символ как высший акт искусства находится за гранью сферы художественного образования, полностью принадлежа художественному творчеству.

Художественное творчество и художественное образование как две родственные изобразительные системы развиваются поэтапно, по спирали. Этапы их развития определяются стадиями становления изобразительного языка. Модернизация учебных программ по специдисциплинам художественно-педагогических вузов должна опираться на логику этого процесса, отдельные задания могут варьироваться в пределах, обусловленных этой этапностью. Интегрирующим компонентом выступает предмет «История искусства», раскрывающий студентам механизм развития языковой системы в пластических искусствах и подсказы-

вающий выбор метода изображения на основе аналогий.

Проведенное нами исследование позволяет сделать ряд выводов.

1. Актуализация интеграционных связей (внутрипредметных, межпредметных, между уровнями обучения и т.д.) стала основанием целостной методической системы начальной теоретической и практической специальной подготовки студентов I–II курсов ХГФ педагогических вузов.

2. Включение в содержание предмета «История искусств» раздела «Особенности изобразительного языка», как обязательного, способствует созданию у студентов младших курсов целостного представления о возможностях применения изобразительного языка художников разных эпох в своей изобразительной деятельности (особенно в композиционной).

3. В процессе экспериментального обучения получены достаточно высокие результаты как творческой, так и научно-исследовательской работы студентов. На 30 % увеличилось число студентов, выступающих на научных конференциях, и практически все студенты экспериментальных групп принимают активное участие в художественных выставках.

Итак, инновационная модель начального курса искусствovedческой подготовки студента ХГФ, ориентированная на творческое применение теоретических знаний в изобразительной практике и научной работе, успешно реализована посредством разработанной нами методической системы.

Библиографический список

1. Анализ и интерпретация произведений искусства: учеб. пособие / Н.А. Яковлева, Е.Б. Мозговая, Т.П. Чаговец [и др.]; Под ред. Н.А. Яковлевой. – М., 2005.

2. Громов Р.Р. Преподавание истории изобразительного искусства в системе многоуровневого образования // Современные проблемы художественно-педагогического образования: сб. науч. тр. / Под ред. В.А. Кузмичева, Л.Б. Михайленко, Е.Н. Соколовой. – СПб., 2007.

3. Денисенко В.И., Кованова И.Г. Интегрированное пропедевтическое обучение теории реалистического изображения на ХГФ педвузов // История, проблемы и перспективы художественно-педагогического образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Омск, 2005.

4. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистического искусства. – М., 1993.
5. Никитина Е.С. Семиотика. – М., 2006.
6. Примерные программы дисциплин обще-профессиональной и профильной подготовки бакалавра художественного образования (федеральный компонент). – СПб., 2004.
7. Примерная программа дисциплины «История изобразительного искусства». В.Д. Дажина, А.А. Караев [и др.]. – М., 2004.
8. Раушенбах Б.В. Геометрия картины и зрительное восприятие. – СПб., 2002.
9. Устюгова Е.Н. Стиль и культура. – СПб., 2006.
10. Хейзинга Й. Homo ludens. – М., 1992.
11. Шпенглер О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории. – М., 1993. Т. 1.

А.И. АСЕССОРОВ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-ДИЗАЙНЕРА

В статье рассматриваются организационно-педагогические процессы учебно-образовательной деятельности в формировании профессиональной культуры студента-дизайнера.

Ключевые слова: дизайн, дизайн-образование, профессиональная культура.

Новая образовательная концепция, доминирующим фактором которой выступает культура, воспитание «человека культуры», определяет ориентиры высшего образования. Его целью становится не узкопрофильная подготовка, а общекультурное, социально и личностно значимое непрерывное развитие творческого потенциала личности, формирование профессиональной культуры. Признание профессиональной культуры дизайнера сложным образовательным процессом обуславливает обращение к анализу ее различных сторон. Анализ культуры в прямой связи с человеческой деятельностью (как материальной, так и духовной) получил в современной литературе достаточное освещение. Профессиональная культура в большинстве источников трактуется как комплекс знаний, умений и навыков, овладение которыми делает специалиста мастером своего дела. Поскольку профессиональная культура имеет личностную принадлежность, то в свете системного подхода она может изучаться: 1) как совокупность ценностей-регуляторов деятельности – (*аксиологический компонент*); 2) как предпосылка, цель, способ, инструмент профессиональной деятельности (*деятельностный компонент*); 3) как кон-

центрированное выражение личности профессионала (*личностный компонент*).

Аксиологический компонент выступает как совокупность достаточно устойчивых ценностей в сфере предстоящей деятельности, овладевая которыми, студент объективирует их, делает личностно значимыми. Усвоение студентом этого вида ценностей и субъективное их восприятие определяется духовным богатством личности, развитым общекультурным мышлением и сознанием, опытом деятельности в выбранной специальности, а также существованием индивидуальной системы применения ее средств, соответствующих направленности личности, ее интересам, актуальному состоянию возможностей и способностей.

В современной педагогической литературе (И.Б. Котова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов) общепринято классифицировать ценности на: ценности-цели; ценности-знания; ценности-отношения; ценности-средства; ценности-качества. В связи с этим отметим, что студент овладевает ими при усвоении всего содержания образования. При этом ценности-цели раскрывают важность и значение вступления в систематическую профессиональную деятельность, достижения посред-

ством ее цивилизованной стратегии и тактики профессиональных проектов и намерений. Ценности-знания обуславливают упорядоченную систему теоретико-методологических, научно-практических и социальных знаний, нужных для постижения природных и социальных процессов, сопряженного функционирования общества и личности, умения их адаптивного, творческого применения для личностного и профессионального самосовершенствования при выполнении учебной, профессиональной и социокультурной деятельности. Ценности-отношения характеризуют студента как инициативного субъекта с определенным мотивационно-личностным отношением к самому себе, своей профессиональной деятельности, природной и социальной среде, в которых реализовывается данная деятельность, где уровень самовыражения определяется удовлетворенностью личности и признанием результатов ее деятельности социально значимыми. Ценности-средства формируют базу для достижения ценностей-целей: овладение закономерностями, принципами, методами, приемами, формами и условиями их применения в учебной и будущей профессиональной деятельности. Ценности-каче-

ства выявляют значение и смысл усвоения, развития и коррекции качеств и признаков личности (индивидуальных, психофизических, коммуникативных, деятельностно-профессиональных, статусно-позиционных), обеспечивающих ей полноценное самовыражение и самореализацию в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах при выполнении профессиональных обязанностей и жизнедеятельности в целом.

Обозначенные группы ценностей образуют систему, которая составляет содержательную основу профессиональной культуры личности студента. Эта система ценностей служит ядром и мерой принятия или отчуждения личностью новых или ранее сформированных ценностей. В качестве преобладающих в ней выступают ценности-цели. Очевидна взаимозависимость между группами ценностей: ценности-цели определяют характер ценностей-знаний и ценностей-средств; ценности-отношения обуславливаются характером ценностей-целей и ценностей-качеств и т.д. Уровень образованности, воспитанности, личностного и профессионального развития специалиста зависит от широты диапазона ценностей (см. схему).

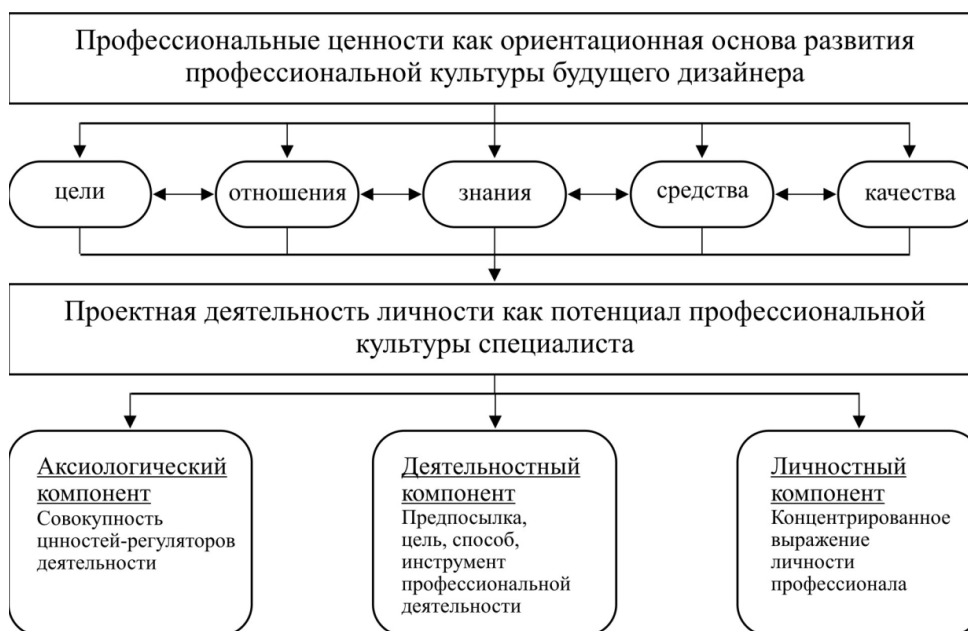


Схема. Модель потенциала профессиональной культуры специалиста

Деятельностный компонент профессиональной культуры личности связан с определенной деятельностью и решением, встающих перед ней, как субъектом и определенных им следующих задач:

1. Конструктивно-прогностические задачи – обуславливают умения выполнять процесс целеполагания и конструирования деятельности, ее планирование и предвидение искомых результатов.

2. Организационно-деятельностные задачи – связаны с умением применения адекватных средств, форм и способов деятельности для достижения в ней необходимых результатов, с установлением деловых связей с участниками совместных форм деятельности, организацией своего времени и т.д.

3. Оценочно-информационные задачи – характеризуют умения по самодиагностике уровня образованности, воспитанности, личностного общекультурного и профессионального развития.

4. Аналитико-рефлексивные задачи – отображают задачи анализа и рефлексии единой профессиональной деятельности и ее элементов, субъект-субъектных отношений, рождающихся трудностей, умений выделять ключевое звено.

5. Коррекционно-регулирующие задачи – определяют употребление умений для внесения поправок и регулирование своей деятельности на основе приобретенной информации, использование методов ее самостимулирования.

Личностностный, компонент профессиональной культуры обусловлен тем, что его может осуществить студент, осознающий себя личностью, способный выделить свое «Я» из окружающей действительности, имеющий развитое самосознание. Гуманитарная направленность современного образования в техническом вузе, в рамках которой происходит процесс формирования профессиональной культуры будущего дизайнера, предполагает использование личностно-ориентированных педагогических технологий.

Все выше изложенное позволяет сделать вы-

вод о том, что профессиональная культура зависит от содержания и организации образовательного процесса в вузе. Педагогическими условиями формирования профессиональной культуры будущих дизайнеров в процессе обучения являются: организация целостного педагогического процесса и его ориентация на развитие структурных компонентов профессиональной культуры специалистов-дизайнеров в неразрывной связи с освоением общепрофессиональных, специальных и гуманитарных дисциплин; организация образовательного процесса на основе продуктивного творческого обучения; формирование профессиональных качеств дизайнера на основе сочетания общих, гуманитарных, технических, экономических, художественно-композиционных сфер образования через усиление межпредметных связей; ориентация образовательного процесса высшей школы на общую, профессиональную, художественную культуру.

Библиографический список

1. *Абдулина О.А.* Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России, 1993. – № 3. – С. 165–170.

2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М., 1996. – 204 с.

3. *Давидович В., Жданов Ю.* Сущность культуры. – Ростов н/Д., 1975. – 85 с.

4. *Крылова Н.Б.* Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.

References:

1. *O.A. Abdulina.* Student's personality in vocational training process// Higher education in Russia, 1993. – No. 3. – Pages 165-170

2. *L.S. Vygotsky.* Educational psychology. M., 1996. – Page 204

3. *V. Davidovich., Yu. Zhdanov.* Essence of culture. – Rostov-on-Don, 1975 – Page 85

4. *N.B. Krylova.* Future expert's culture formation. – M.: Higher school, 1990. – Page 142.

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ

На основе интеграции (межсистемной, межпредметной, внутрипредметной) исследована проблема организации самостоятельной изобразительной деятельности (рисунок, живопись, композиция) студентов-первокурсников и разработана педагогическая технология методического обеспечения ее на пропедевтическом уровне обучения.

Ключевые слова: интеграция, пропедевтика, самостоятельная изобразительная деятельность, педагогическая технология.

Аксиоматичность значения самостоятельной работы студентов-первокурсников художественно-графического факультета в целостном учебно-воспитательном процессе с одной стороны отсутствие педагогической технологии, направленной на создание основы для дальнейшего развития личности будущего художника-педагога с другой стороны определили актуальность нашего исследования.

Предстоящий переход на многоуровневую подготовку художников-педагогов в системе высшего образования повлечёт за собой резкое сокращение доли аудиторной работы студентов. При этом существенно возрастает роль и значение самостоятельной работы студентов (СРС) по специальным дисциплинам [1], которую мы определили как самостоятельную изобразительную деятельность (СИД).

Проблемы СИД на различных уровнях в рамках отдельных специальных дисциплин (рисунок, живопись) исследованы в работах О.П. Соанса (1975), В.В. Бооса (1991), Н.С. Савкиной (2004). Издано первое учебное пособие по проблеме организации самостоятельной работы по живописи студентов I–II курсов ХГФ педвузов [2]. Однако сложные многообразные проблемы взаимосвязей и взаимозависимостей на межсистемном и межпредметном уровнях еще не попали в поле зрения ученых и художников-педагогов.

Цель нашей работы – исследование проблемы организации СИД студентов-первокурсников ХГФ посредством интеграционного подхода на всех уровнях (межсистемном, межпредметном, внутрипредметном) потребовала решения ниже следующих задач:

а) ретроспективного анализа философских, психолого-педагогических теорий развития личности художника-педагога, его самостоятельности, саморазвития, самоопределения и т.д.;

б) изучения современного опыта и исследований по организации самостоятельной изобразительной деятельности на различных уровнях художественно-педагогического образования;

в) использования интеграции как «метазнания» – педагогической методологии, обеспечивающей единство целей, принципов, содержания, методов и форм организации самостоятельной изобразительной деятельности;

г) системного подхода к разработке педагогической технологии организации самостоятельной изобразительной деятельности студентов ХГФ на основе интеграции содержания и применения репродуктивных, проблемных и исследовательских (творческих) методов обучения;

д) выделения педагогических условий, активизирующих творческий потенциал обучаемых в рамках планируемой и контролируемой СИД.

В дидактике СРС разделяют на работу с преподавателем на факультете и домашнюю, которую студент организует по своему усмотрению, без непосредственной помощи и контроля педагога. Поскольку на первом курсе значительное количество студентов (до 50%) имеют недостаточный уровень сформированности изобразительных умений и навыков, значение домашней работы трудно переоценить. Учитывая имеющийся опыт ведущих художественно-графических факультетов страны (РПГУ им. А.И. Герцена), СИД по нашей технологии проводится с обязательными консультациями преподавателя, что

дает более продуктивные результаты.

Тестирование, проведенное нами со студентами-первокурсниками Новороссийского филиала ХГФ КубГУ по вопросам организации СРС, позволило выявить: существенные недостатки в распределении объема учебной нагрузки; неравномерность планирования самостоятельной работы; слабый контроль за качеством выполнения заданий; игнорирование индивидуальных способностей студента; отсутствие межпредметной согласованности СРС. Анализ сложившейся системы организации СИД показал необходимость поиска новых резервов повышения эффективности внеаудиторной работы студентов, разработки комплексной системы организации СРС по всем учебным дисциплинам.

Изучение взаимовлияния определенных учебным планом дисциплин следует начинать с определения интеграционных внутрипредметных связей основных компонентов системы СИД (цели, задачи, содержание, методы, приемы, средства, формы организации самостоятельной работы, методы стимулирования этой деятельности и контроля за ее эффективностью). СИД дает высокие и качественные результаты, если при ее планировании, организации, регулировании в полной мере учитываются эти связи и вытекающие из них принципы обучения.

Традиционно сложилось, что преподаватель каждой учебной дисциплины, считая «свою» самой главной даёт домашние задания студентам, не учитывая их общей нагрузки. Без осознания преподавателями необходимости согласования с другими педагогами объема выдаваемых студенту заданий эта проблема не может быть решена. Планируя СРС, необходимо брать за основу установленные требования часовой недельной нагрузки студента, которая в соответствии с нормативными документами, не должно превышать количества часов, отведенной учебным планом на аудиторную работу по данной дисциплине.

В нашей педагогической технологии мы используем все формы планирования СРС:

а) индивидуальную (лично-ориентированную), предполагающую соответствие заданий способностям учащихся и обеспечивающую оптимальное развитие каждого студента;

б) групповую (коллективную), вызывающую у каждого студента заинтересованное отношение к общей работе, требующую творческой активности, рождающую подлинно коллективистские

отношения, деятельности и поведения и формирующую общественно-ценные мотивы;

в) фронтальную, прививающую умение слушать чужое мнение, сравнивать, дополнять, находить ошибки, оценивать результаты СРС.

Для совершенствования планирования повышения результативности педагогического воздействия мы применяем разработанную нами модель сопровождения СИД, включающую в себя теоретическую, практическую и мотивационную стороны СР в их единстве. На ее основе нами была создана и экспериментально проверена педагогическая технология организации СИД студентов – первокурсников ХГФ, состоящая из:

- примерных программ СИД в рамках учебно-методических комплексов по каждой дисциплине,

- рекомендации по координации СРС, раскрывающих формы, методы и методические приемы самообучения, саморазвития;

- комплекса средств обеспечения СРС: методические таблицы, электронные и печатные учебные наглядные пособия; видео-презентации и т.д.

Личность представляет собой уникальное явление, отличающееся индивидуальным подбором качеств и собственным вариантом развития. Вот почему, осуществляя педагогическое сопровождение СИД, необходимо не только учитывать настроение, характер, но и личностные качества, интересы, уровень общего развития и активности, студентов, давать возможность им экспериментировать, проявлять свои творческие способности.

Организация и педагогическое сопровождение СИД должны прежде всего способствовать формированию ведущих потребностей студентов: глубокого усвоения базовых теоретических знаний; непрерывного их пополнения и обновления; овладения рациональными приемами и методами самообразования; формирования индивидуального стиля в изобразительной деятельности; творческого самовыражения.

Исходя из этого, СИД должна основываться на индивидуализации, которая подразумевает более интенсивную работу со слабо подготовленными студентами; деление заданий на обязательную (для всех) и творческую части (для лидеров, желающих совершенствовать свои способности).

По нашей технологии, на пропедевтическом уровне обучения художника-педагога наряду с

процессом закрепления теоретических знаний и навыков происходит формирование умений самостоятельно организовывать свою изобразительную деятельность. Преподаватели спецдисциплин стимулируют развитие потребности обучаемых в самоконтроле и самоанализе качества своей работы, адекватной оценке уровня своей профессиональной самостоятельности, проводя периодические просмотры домашних заданий с подробным обсуждением их результатов.

Мы исходим из положения, что самостоятельность – это качество развивающейся личности, направленное на активное приобретение знаний о мире и утверждение себя в нем при помощи самоорганизации и самоуправления, самоанализа и самореализации, саморазвития, на основе внутренней свободы и ответственности за принятые решения. При этом проявляется самоопределение как результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни. Расширение границ своих собственных возможностей, направленных на реализацию творческих замыслов, осуществляемых в рамках внутренних ограничений – и есть управление развитием.

Проблема формирования самостоятельности будущего художника-педагога непосредственно связана с творческим самоопределением развивающейся личности. Ведь по определению, самостоятельная личность – это решительный, обладающий собственной инициативой человек.

Источником развития личности является не только биологически заложенное начало, но и внешние факторы влияющие на создание благоприятных условий для её становления.

Художественная педагогика не может претендовать на формирование личности по заказанному образцу, а должна помочь ей выбрать свой путь в рамках присущего ей самоопределения. Задача художника-педагога – создавать условия для формирования творческой активности в процессе саморазвития личности каждого обучающегося. В связи с этим, сущность воспитания и обучения будущего студента-первокурсника состоит в стимулировании процесса саморазвития и самообучения личности, особенно в рамках учебно-творческой СИД.

Разработанная нами инновационная модель педагогической технологии организации СИД на первом курсе ХГФ педагогического вуза основана на следующих сущностных характеристиках:

а) осознании студентами целей самосовершенствования по изобразительным дисциплинам;

б) структурирование и интеграция межпредметных связей не только на уровне планирования но и педагогического сопровождения;

в) формирование потребности в активном применении знаний теории в самостоятельной изобразительной практике;

г) стимулирование художественно-образного мышления студентов посредством свободы выбора техники, материала, изобразительных средств.

Педагогические условия: четкая постановка основных задач самообразования; создание атмосферы сотрудничества и сотворчества студентов и преподавателя; организация групповых и диалогических коммуникативных ситуаций взаимобучения; помощь в разработке индивидуального плана формирования самостоятельности и самовоспитания; обеспечение текущего и итогового анализа и контроля СИД; обеспечение интеграционных связей на всех уровнях.

Интеграция является в нашей педагогической технологии частной методологией, определяющей механизмы развития содержания, методов, средств обучения, связи теории и практики изобразительной деятельности (рисунок, живопись, композиция и др.) и способна выполнять функцию метода педагогического познания и инструмента преобразования практики. Эффективность ее применения в системе художественно-педагогического образования определяется уровнем развития художественного мышления студентов уже на первом году обучения. На это направлена наша педагогическая технология, позволяющая овладевать более сложными мыслительными процессами, чем традиционные – анализ и синтез: абстрагирование, алгоритмизация, аксиоматизация, классификация, моделирование, символизация, систематизация и др.

Библиографический список

1. Савкина Н.С. Организация самостоятельной работы по живописи студентов 1-2х курсов ХГФ педвузов: Автореф. дис...канд. пед. наук. – М., 2004.
2. Штаничева Н.С., Денисенко В.И. Живопись. Учеб. пособие для вузов. – М., 2009.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современный подход к языку как одному из аспектов человеческого бытия раскрывает важность социокультурного компонента языка и его значимость для морального развития личности. В статье раскрывается связь между формированием системы ценностей человека и изучением иностранного языка. Подчеркивается роль иностранного языка в формировании аксиосферы студентов в связи с тем, что изучение иностранного языка не является только овладением вербальным кодом, но включает формирование определенного мировоззрения, формирование системы ценностей. Изучение иностранного языка и духовное развитие личности являются взаимосвязанными процессами.

Ключевые слова: аксиосфера личности, языковая личность, вторичная языковая личность, социализация, ценности.

В последние десятилетия в отечественной лингводидактике сложился антропологический подход к обучению иностранным языкам, рассматривающий язык не просто как определенную систему языковых средств, а как один из аспектов человеческого бытия. Поставив в центр человека с его психическими особенностями и культурной деятельностью, антропологическая лингвистика перенесла акценты с прагматических на аксиологические аспекты изучения иностранного языка.

Идеи антропоцентризма в лингвистике привели к возникновению такого понятия, как языковая личность. В качестве цели обучения было заявлено не овладение языковой системой, отдельными знаниями, умениями и навыками, а формирование языковой личности, способной к осуществлению речевых поступков. Поскольку именно язык является главной формой выражения и существования национальной культуры, языковая личность всегда национальна.

О.А. Леонтович определяет языковую личность как «национально-специфический тип коммуниканта, обладающий культурно обусловленной ментальностью, картиной мира и системой ценностей, придерживающийся определенных когнитивных подходов, языковых, поведенческих и коммуникативных норм и потенциально спо-

собной к межкультурной трансформации» [4, с.122].

Поскольку процесс становления языковой личности не ограничивается овладением вербальным кодом языка, но включает также формирование мировоззрения, ценностных ориентаций, это должно учитываться и при обучении иностранному языку. Проблема, на наш взгляд, заключается в том, насколько взаимосвязаны процессы становления аксиосферы личности и обучение иностранному языку.

При обучении иностранному языку происходит моделирование социокультурного пространства учащихся: формирование их представлений об окружающем мире, ценностных приоритетов, свойственных носителю данного языка как представителю определенного социума, и т.д. При этом иностранный язык становится важным инструментом вторичной социализации личности обучающихся. В этой связи говорят о вторичной языковой личности, которая определяется как совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, то есть к адекватному взаимодействию с представителями других культур.

Социализация предполагает усвоение определенных ценностей. Так, при обучении иностранному языку мы акцентируем внимание уча-

шихся на определенных национальных особенностях (пунктуальность у немцев, чувство юмора у англичан и др.), изучаем культурные ценности народа (искусство, литература, материальное производство и т. д.), обусловленные особенностями ценностного сознания правила этикета, мимические и жестовые коды, принятые в данном языковом сообществе. Перед лингводидактикой стоит задача формирования личности обучаемого не только как субъекта речи, но и как субъекта культуры и нравственности. При этом важно акцентировать общечеловеческие ценности, такие как толерантность, милосердие, ответственность, гражданственность и другие. В результате личностная аксиосфера человека обогащается за счет приобщения к ценностям страны изучаемого языка, к общечеловеческим ценностям и ценностям родной культуры в процессе актуализации их при сопоставлении в диалоге культур. Однако то, насколько аксиологический аспект иностранного языка влияет на формирование вторичной языковой личности, предстояло выяснить с помощью эксперимента.

Эксперимент проводился на базе Калужского филиала РГАУ – МСХА им. К.А. Тимирязева и длился в течение трех семестров.

Мы сопоставили уровень сформированности аксиосферы студентов и их уровень владения иностранным языком. Сформированность аксиосферы оценивалась по трем уровням. Высокий уровень означает сформированность устойчивых ценностных ориентаций и подразумевает, что человек оценивает любые факты с точки зрения морали, способен отличить гуманный поступок от негуманного, терпимо относится к ценностям других культур, способен взглянуть на одни и те же явления с позиции разных культур, постоянно руководствуется в своей жизнедеятельности нравственными ценностями. Средний уровень означает сформированность ценностных ориентаций, которые, однако, недостаточно устойчивы. Низкий уровень означает слабую ориентацию на духовно-нравственные ценности или ее отсутствие, склонность к антиценностям, неспособность преодолеть свой эгоцентризм.

Чтобы определить уровень сформированности аксиосферы у студентов, мы использовали различные диагностические методы: наблюдение, беседу, анкетирование, тестирование.

Полученные результаты показали, что у 35% студентов система ценностей имеет средний уро-

вень сформированности, определенные ценностные ориентации сформированы у них в большей или меньшей степени; у 50,8% студентов почти отсутствовала ориентированность на духовно-нравственные ценности (низкий уровень сформированности аксиосферы), лишь у 14,2% студентов наблюдалась целостная устойчивая система ценностных ориентаций (высокий уровень).

В качестве критериев владения иностранным языком мы взяли успеваемость по иностранному языку, а также дополнительные тесты, целью которых было выявить уровень сформированности вторичной языковой личности. Студентам был предложен тест, куда вошли вопросы на знание языковых норм, а также вопросы социокультурного, страноведческого и лингвострановедческого характера.

Результаты исследования показали, что уровень сформированности вторичной языковой личности и уровень сформированности аксиосферы проявляют себя в одном и том же направлении. Студенты, показывающие высокий уровень сформированности аксиосферы, могли адекватно реагировать на иноязычные высказывания, проявляли хорошие лингвострановедческие знания, их общая успеваемость по иностранному языку также могла свидетельствовать об уровне сформированности вторичной языковой личности. Так, студенты с высоким уровнем сформированности ценностных ориентаций имели преимущественно оценки «хорошо» и «отлично», студенты со средним уровнем – «удовлетворительно» и «хорошо», с низким – только «удовлетворительно».

Чтобы подтвердить наше предположение о взаимозависимости процесса формирования аксиосферы и вторичной языковой личности, мы провели дальнейшее исследование. Среди групп по изучению иностранного языка были выделены экспериментальные и контрольные группы. Эксперимент был направлен на формирование ценностных ориентаций у студентов, обогащение их духовно-нравственной сферы.

Начиная уже с первых занятий, обучение иностранному языку носило аксиологическую направленность. Вводный урок был посвящен значению иностранных языков в нашей жизни, аксиологическим объектом выступал иностранный язык как ценность. В дальнейшем на занятиях также актуализировались духовно-нравственные

ценности. Использовался материал, обладающий высоким аксиологическим потенциалом. Разговорные темы, тексты для чтения и аудирования носили ценностную направленность. Особое внимание уделялось общечеловеческим, а также российским, английским, немецким национальным ценностям, отражающим специфику восприятия окружающего мира представителями данных народов. Студенты, изучая иностранный язык, могли взглянуть на одни и те же явления действительности под разным углом, с позиции разных культур.

По истечении трех семестров был проведен второй срез, результаты которого подтвердили наше предположение о взаимозависимости уровня сформированности аксиосферы и вторичной языковой личности. Высокий уровень сформированности аксиосферы имели 15% студентов контрольных групп и 26,6% студентов экспериментальных групп, соответственно успеваемость данных студентов по иностранному языку оказалась также высокой, они проявляли хорошие социокультурные, страноведческие и лингвистические знания, что дает основание говорить о высоком уровне сформированности у них вторичной языковой личности. Средний уровень сформированности аксиосферы имели 36,6% студентов контрольных групп и 56,6% студентов экспериментальных групп, низкий – соответственно 48,3% и 16,6%.

Существует и обратная связь. Нами было замечено, что студенты, изучающие немецкий язык и имеющие хорошую или отличную оценку по предмету, часто являются приверженцами немецких ценностей, высоко ценят немецкую культу-

ру, искусство и пр. То же самое можно сказать и в отношении студентов, изучающих английский язык.

Формирование вторичной языковой личности и формирование аксиосферы представляют собой два взаимообусловленных процесса, так как, с одной стороны, без обращения к аксиологическому аспекту языка невозможно успешное формирование вторичной языковой личности, а с другой, при обучении иностранному языку за счет приобщения к иноязычной картине мира не может не затрагиваться духовно-нравственная сфера сознания обучающихся, не обогащаться их личностная аксиосфера.

Библиографический список

1. Караулов Ю.И. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
2. Кибирева Л.В. Коммуникативность – это воспитание // Коммуникативная методика, 2005. – №4
3. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности в образовании: содержание гуманистического образования. – М., 1995.
4. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – Волгоград, 2002.
5. Пассов Е.И. Учитель иностранного языка или учитель иноязычной культуры / Проблемы иноязычного образования. – Липецк, 2000.
6. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа; Амскорт Интернешнл, 1991.

Н.Н. НОВИКОВА

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЬ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Анализируя современную социо-правовую динамику, ученые предсказывают следующую траекторию развития права: из национальных систем будут постепенно образовываться региональные правовые системы, которые, в свою очередь, сольются в одну мировую систему права.

Роль законодательного органа, скорее всего, будет исполнять Организация Объединенных Наций. Будут образованы и мировые правоохранительные органы, на роль которого уже сейчас делает заявку Международный суд в Гааге. Не исключено создание и других международных

органов для обеспечения международных норм в будущем [8, с. 45]. Право, как следует из этого, обретет статус социального явления, генерирующего процессы глобализации. Сама же правотворческая сторона профессии юриста получит довольно высокие перспективы развития.

Такой прогноз в сфере юриспруденции актуализирует поиск новых подходов к формированию профессиональной готовности будущих юристов, явно обозначая недостаточность подхода нормативного, основанного на приоритете усвоения студентами законодательной информации. Столь же остро встает противоречие методологического плана – между обращением современной научной картины мира к категориям духовного, трансцендентного (О.Ф. Больнов, М.С. Каган, С.В. Моисеев и др.) и прочностью консервативных (марксистско-ленинских) основ в высшем профессиональном образовании юристов. Частнонаучное и методологическое здесь выступают как две стороны единой дидактической проблемы, суть которой – формирование специалиста нового поколения, адекватного вызову информационного общества и способного к самостоятельному выбору профессиональной идеологии.

С точки зрения практической мы видим решение проблемы в принятии идеи «интеллсинтеза», представленной профессором юриспруденции С.Г. Ольковым в «Биосоциальной механике». Ученый утверждает интеллсинтез главным фактором, определяющим процессы выживания нашего рода. Чем совершеннее, *инструментальнее сознание юриста*, тем качественнее система общественных стандартов, разумнее и безопаснее социальное управление и ниже уровень общественной патологии [13]. Одним из ключевых принципов становления профессионального сознания юриста С.Г. Ольков считает принцип синергетизма, опираясь на который, мы обосновываем системно-синергетическую закономерность формирования профессиональной готовности будущих юристов.

Мы исходим из двух ключевых положений:

- профессиональная готовность будущего юриста есть система личностных компонентов, где системообразующим фактором выступают когнитивные компоненты;

- системогенез профессиональной готовности, имея явно выраженную социальную детерминацию, остается подчинен принципам синер-

гетики.

И первое, и второе положения адекватны идее «интеллсинтеза». Причем обнаруживают в ней достаточно специфичный пласт, подчеркивающий *уникальность системы профессиональной готовности будущего юриста*. Обратимся к Рисунку 1.

Рисунок отражает логику, с которой личностный потенциал будущих юристов «выстраивается» в нелинейную систему, предполагающую метарефлексивный индивидуальный опыт. Именной такой опыт, где преломляется философская сущность права, отличает готовность будущих юристов к профессиональной деятельности. Ни одна другая профессия, имеющая социокультурную направленность, так не связана с духовными категориями бытия, как юридическая. Еще И. Кантом было развернуто понимание права в человеческом мире как замысла природы, далее – к чистому праву, а от него к праву человека, и наконец, к пониманию права как цели общества. Совокупность идеи Канта о «наложении разума» в осуществлении права и идеи «интеллсинтеза» С.Г. Олькова воспринимается нами как одна из посылок в рассмотрении когнитивных компонентов системообразующим фактором профессиональной готовности будущих юристов.

В расчет мы берем тот факт, что когнитивные структуры индивида не статичны и развиваются в процессе жизни и что последняя стадия развертывания когнитивных структур – стадия формальных операций (11-15 лет) характеризуется формированием логики взрослого, когда обозначается «градиент» развития, «оптимумы» интеллектуальной деятельности. В студенческом же возрасте, по мнению ученых, уровень интеллектуального развития повышается в соответствии с законами индивидуального развития человека. Мнемологическое ядро интеллекта человека этого возраста «характеризуется постоянным чередованием «пиков» и «оптимумов» входящих в это ядро функций». Критерием развития интеллекта становится характер внутри- и межфункциональных связей между различными познавательными функциями, в частности, мера их интегрированности» [4, с. 57]. Что же касается будущего юриста, то данная мера не только явится показателем его интеллектуальной готовности к профессии, но и выступит базовым элементом профессионально ориентированной структуризации его личностного потенциала.

Стоит остановиться на отмеченной В.И. Байденко тенденции, по которой усиление когнитивных и информационных начал в современном производстве не покрывается традиционным по-

нятие профессиональной квалификации. «Движение от понятия квалификация к понятию компетенции» обусловлено тем фактом, что новый тип экономики вызывает новые требования.



Среди требований, предъявляемых к выпускникам вузов, все больший приоритет получают требования *системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, моральных* начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах. Неслучайно В.Н. Руднев, рассуждающий о возможностях многоуровневого юридического образова-

ния, видит одной из целей бакалавриата «фундаментализацию и теоретизацию обучения», что соответствует мировым тенденциям развития образования и обусловлено быстро растущим объемом информации. В настоящее время, - подчеркивает ученый, - ключевой информационной и интеллектуальной способностью (компетентностью) профессионала становится умение понимать теории и конструировать новые [15, с. 19].

Под воздействием образовательной среды будущие юристы, как следует из вышесказанного, должны выработать в себе так называемый «функциональный орган» (А.С. Шаров), т.е. целостную конфигурацию, состоящую из определенных компонентов когнитивных структур и обеспечивающую выполнение тех или иных регулятивных функций. Важно то, что функциональные органы возникают под влиянием конкретной ситуации и исчезают, если в них уже нет необходимости [17, с. 27]. В любом случае, когнитивное начало профессионально ориентированной активности будущего юриста обеспечивает ему и интегративный уровень познания, и качество систематизации разнородных личностных новообразований.

Акцентируя в предлагаемой нами структуре (Рис. 1) метарефлексивный опыт будущего юриста, мы соотнесли его с многообразием нелинейных проекций, осуществляемых будущим юристом в процессе получения образования. Их можно разделять на методологические, информационные, материально-вещественные, коммуникативные, операциональные и др. Синтез данных проекций, переработка ответных сигналов, отбор необходимого интеллектуального инструментария и при этом постоянная отсылка сознания к категории права составляют содержание метарефлексии будущих юристов. Она, как это показано на Рисунке 1, центрирована в структуре профессиональной готовности, однако она же и замыкает саму структуру, подчеркивая значимость синтезирующей интеллектуально-психологической деятельности будущего юриста.

Близко к нашему пониманию мысль о взаимодействии когнитивных структур индивида и его ценностно-целевых установок интерпретирована В.П. Зинченко [6]. Он связывает воедино деятельность, знание и духовность. Ученый говорит о «трех границах» (промежуточных пространств), где одухотворенная мотивация поступков человека наиболее значима. Это: 1) границы между людьми (для нас они сопоставимы с категорией здравого смысла и проблемами социальной коммуникации); 2) границы между внешней и внутренней формами самого человека (здесь можно провести аналогию с виртуозностью юридической техники и побуждениями, которые привели к ней профессионала); 3) границы между прошлым и будущим (в данной связи, уместно сослаться на анализ современных тенденций российской го-

сударственности и перспектив развития права в мировом сообществе). В.П. Зинченко говорит о «духовном организме» человеческих действий. В ведении этого организма – накапливать «духовную энергию» в эмпирическом действительном бытии. Важно, что такое накопление восходит к наличествующей в сознании индивида ценностной установке, высокого мотива, нравственно ориентированной рефлексии. Взаимосвязь когнитивного и ценностного продуцирует «духовный организм» действий будущего юриста, в ведении которого – накапливать «духовную энергию» в эмпирическом действительном бытии. Такое накопление восходит к наличествующей в сознании индивида ценностной установке, высокого мотива, нравственно ориентированной рефлексии. Важна *метакогнитивная активность будущего юриста*, провоцируемая педагогическим общением как таковым и направляемая в определенное русло совместным предметом познания. Когнитивные компоненты, поэтому, выступают системообразующими в становлении профессиональной готовности будущих юристов. Системные свойства профессиональной готовности будущего юриста, на основании этого, логично рассматривать как результат организованной в образовательной среде *внутриличностной интеграции студента*. (Понятием свойства здесь подчеркивается субъектные факторы системогенеза).

Рассуждая далее, мы допускаем, что личностная уникальность будущего юриста сама по себе не гарантирует его профессиональной готовности, вернее, профессиональная готовность изначально не заключена в «супер-сверхсложной» системе личности. Становление профессиональной готовности как нелинейной системы обеспечивается не только разнообразием индивидуальных проекций, профессиональными задатками (т.е. потенциальными быть компетентным в сфере той или иной профессии), но и качеством образовательной среды вуза, в котором осуществляется профессиональная подготовка специалиста. Следует говорить и о том, что нелинейность системы профессиональной готовности обусловлена информационным «уплотнением» жизненного пространства современного человека, усложнением содержания социальной коммуникации, динамикой социальных ценностей. Немалое влияние на системогенез профессиональной готовности будущих юристов оказывает и противоре-

чие между утилитарно-прагматичной и социально-преобразующей тенденциями в отношении юридической деятельности.

Итак, с одной стороны, когнитивные компоненты как генерирующее начало системных свойств профессиональной готовности, с другой стороны – нелинейность во-вне организованных проекций. Индивидуально-субъектное достраивается объективно детерминирующим. Логика «достраивания» не имеет шаблонов, как и комбинация элементов системы. Действует принцип синергетизма, или самоорганизации.

Переноса суть синергетики в сферу гуманитарного образования и преломляя ее к формированию профессиональной готовности будущих юристов, мы сознаем, что имеют место существенные трудности, связанные с неясностью преломления принципов синергетики в методологии социально-гуманитарно-культурологических наук. Это, безусловно, порождает «сомнения в действительной всеобщности синергетической теории», и тем не менее мы имеем достаточно оснований обращаться к синергетическим концепциям. Как пишет Б.А. Мукушев, «наличие в условиях функционирования современного общества проблемы его развития в русле природосообразности и культуросообразности доказывает, что миру нужно образование, нацеленное на формирование личности, способной к целостному видению и анализу сложных проблем общества и готовой к решению этих проблем». Новым методологическим основанием «модификации образования», - считает ученый, - может выступить синергетика» [12, с. 8].

В своем изначальном значении синергетика – или теория самоорганизации – была прерогативой естественно-научных исследований. В последнее время сферы ее научного влияния значительно расширились. Неслучайно Б.А. Мукушев определяет синергетику как «новое направление науки об эволюции материи и ее поведении, призванное решать психологические, дидактические, культурологические и мировоззренческие проблемы образования, которые возникли в результате усложнения окружающего мира» [12, с. 8]. Н.А. Колесников и Е.А. Титова включают «синергетический подход» в один ряд с такими, как деятельностный, системный, целостный, парадигмальный. Ученые учитывают при этом специфические термины синергетики: самоорганизация, аттрактор, бифуркация. В интересах дидактики

высшей школы ученые используют следующие положения синергетики:

- важным свойством сложных систем является их организация (архитектоника, иерархия);
- условием динамического развития системы является наличие в ее структуре неустойчивых, неравновесных состояний;
- наличное состояние системы определяется ее будущим состоянием;
- поле путей развития системы содержит альтернативы и определяется внутренними свойствами системы;
- определяющими для перехода системы на новый уровень развития могут становиться малые воздействия [10, с. 87].

Каждое из перечисленных здесь положений может быть интерпретировано в отношении системогенеза профессиональной готовности будущих юристов. Получится, что структура профессиональной готовности будущих юристов, во-первых, не может не подчиняться перцептивным процессам социальной действительности; во-вторых, выстраивание данной системы будет иметь своим источником ценностные установки, ориентированные в перспективу; в-третьих, сильнейшее влияние на системные свойства профессиональной готовности будет иметь информация, поступающая из микросреды образования (в нашем случае, – это содержание и подходы к образованию будущих юристов в отдельно взятом вузе). Обучение центрируется на студенте, который *сам выбирает и сам выстраивает свое знание из хаоса*, в соответствии со своим миром ценностей, потребностей, интересов и возможностей.

Сущностно значимым для нас является то, что синергетические принципы закрепляют понимание самоорганизации как «совокупного эффекта спонтанного взаимодействия огромного числа элементов или элементарных систем, ведущего к образованию между ними устойчивых связей и появлению в результате этого более сложного единства – качественно новой системы, способной развиваться исходя из своих *внутренних потенций*» [1, с. 15]. В значении такой системы мы, собственно, и представляем профессиональную готовность будущих юристов, формируемую посредством активной социальной практики. Синергизм проявляется здесь в своем главном атрибуте – нелинейности. Умение «мыслить нелинейно» для нас тождественно утверждению

норция данного принципа предполагает единство самоопределения, самоорганизации и самооценки будущим специалистом своего жизненного пути. Профессиональное становление с позиции этого принципа раскрывается в диалектическом единстве с категорией самореализации как результата осуществимого признания человека, составляющего основу удовлетворенности «делом, которому служишь».

Задаваемый на таком уровне конечный результат образования будущих юристов есть не что иное, как допущение о «всесильной» личности, в чьих руках не только развитие собственных природных задатков, но и преобразование себя по законам социального мира, при возможности преобразования самого этого мира. *Последователи синергетической теории в этой связи возлагают большую ответственность на институты образования, в частности, на высшую школу.* Крайне современными мы считаем рассуждения С.П. Капицы, занимавшегося математическим моделированием системы образования и пришедшим к мнению, что Россия окажется страной третьего мира, если не предпримет серьезных реформ в высшей школе. Просчитывая экономическую целесообразность вложений в качественную профессиональную подготовку специалистов, С.П. Капица пользуется термином «пассионарность» в значении «способности вкладывать огромные усилия в достижение трудных целей». Одновременно ученый предостерегает педагогическую общественность от возможности «эффекта Обломова». «Существует очевидная аналогия, - пишет С.П. Капица, - между микромоделью образования и математическими моделями теории горения. Нагревая тело до некоторой критической температуры, мы затрачиваем энергию. Если прекратить подачу тепла слишком рано, то тело просто остынет, однако, когда перейдена некоторая граница, вещество начинает гореть само и давать тепло, то есть, подготовленный специалист начинает экономить «общественное время» ... Если же критическая масса не накоплена, то происходит «остывание»... Затратив весьма много времени, Обломов не сумел продвинуться в освоении высоких материй» [8, с. 149-150].

Накопление «критической массы» для нас сопоставимо с системогенезом профессиональной готовности. Вопрос в том, где порог, не достигнув которого, можно получить эффект Обломова? Если пытаться ответить на этот вопрос с

позиции оптимальности образовательного процесса, то вряд ли можно вообще на него ответить, поскольку нет и не может быть уникального для каждого из потенциальных специалистов «порога». Дело здесь не в дидактической технике или специальных образовательных концепциях, а в том, чтобы увидеть в самом студенте источник «подачи тепла», а следовательно, и регулятор его объема.

Отсюда, системно-синергетическая закономерность становления профессиональной готовности будущего юриста – это совокупность причинно-следственных отношений, в ходе которых профессиональный потенциал личности будущего юриста структурируется и развивается на началах самоорганизации (синергетики), однако обретает системный характер только в результате специфических влияний из внешней, в первую очередь, образовательной среды.

Библиографический список

1. Астафьева О.Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы. – М.: Изд-во Моск. гос.-ин-та делового администрирования, 2002. – 295 с.
2. Байденко В.В. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
3. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма. Философия существования. – СПб.: Лань, 1999. – 222 с.
4. Исследование по когнитивной психологии. – М.: Институт психологии, 2004. – 476 с.
5. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности [Текст]: учеб.-метод. пособие / Е.О. Галицких. – М.: Академ. Проект, 2004. – 240 с.
6. Зинченко В.П. Деятельность. Знание. Духовность. // Высшее образование в России, 2003. – № 5. – С. 81–91.
7. Каган М.С. Метаморфозы бытия и небытия: онтология в системно-синергетическом осмыслении. – СПб.: Logos, 2006. – 414 с.
8. Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего. / С.П. Капица, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – М.: Наука, 1997. – 283 с.
9. Кашанина Т.В. Юридическая техника: учебник. – М.: Эксмо, 2007. – 512 с.
10. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология: учебное пособие для студентов высших педагогич. учебн. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 256 с.

11. Маралов В.Г. Развитие самосознания и проблема формирования социально-активной личности. Учебное пособие. / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – М.: МПГИ, 1987. – 90 с.

12. Мукушев С.Т. Юридическая техника (некоторые теоретические аспекты). // Известия вузов. Правоведение. – № 1, 2000. – С. 9–20.

13. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 365 с.

14. Ольков С.Г. Биосоциальная механика, общественная патология и точная юриспруденция. – Тюмень, 1998. – 278 с.

15. Руднев В.Н. Образование юриста в России: через прошлое к настоящему // Платное образование. – № 5, 2005. – С. 22–23.

16. Социальное самоопределение учащейся молодежи в условиях современного общества [Текст]. – Киров: Изд-во ВятГТУ, 2003. – 155 с.

17. Шаров А.С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека. – Автореферат на соискание уч. степ. доктора. психол. наук. по спец. 19.00.01 – Новосибирск, 2001. – 41 с.

УДК 378.147

А.Н. ПШЕНИЧНОВ

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ГОТОВНОСТИ К ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ

В статье раскрыты характеристики профессиональной направленности личности будущего педагога, представлены результаты диагностики готовности студентов к профориентационной работе. Разработана система поэтапной подготовки студентов к профориентационной работе со школьниками.

Ключевые слова: профессиональная готовность, личностно-профессиональное развитие, профориентация.

Труд учителя в современном обществе сложен и многогранен. Специфика его работы заключается в том, что он является и педагогом, и психологом, и психотерапевтом, способным оказать действенную помощь себе, ученикам в различных типичных и специфических ситуациях, при депрессиях. Поэтому для эффективной работы, позитивного педагогического общения преподаватель должен иметь необходимую психолого-педагогическую подготовку. Учитывая повышенное внимание общества к качеству подготовки современного учителя, мы не можем не коснуться этого аспекта профессионально-личностного становления студентов педагогических вузов. Совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу определяется как профессиональная готовность к педагогической дея-

тельности. В её составе кроме психологической, физиологической и физической готовности важнейшей является научно-теоретическая и практическая подготовка как основа профессионализма.

Приоритет развития личности в системе профессиональной подготовки, а также проблемы профессиональной самореализации молодых специалистов, их профессионального самоопределения, профессиональной готовности рассматривались в трудах многих ученых (Б.Г. Ананьев, С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, Е.И. Головаха, С.И. Зиновьев, З.Ф. Есарева, Т.А. Ильина, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, В.Д. -

Шадриков, Г.И. Щукина, В.А. Ядов и др.).

Проблема личностно-профессионального развития, развития профессионального потенциала выпускников приобретает сейчас все большую актуальность, что объясняется, прежде всего, ее социальной значимостью, а также психолого-педагогической обусловленностью: у молодых людей, поступающих в вуз и впоследствии обучающихся там, не учитывается тот комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения, развитие устойчивой профессиональной направленности личности каждого студента, что впоследствии позволит молодым специалистам эффективно самореализоваться на рынке профессиональной занятости.

Вузовское образование, наряду с формированием и развитием у обучаемых мыслительных способностей, коммуникативных умений, помогающих им определиться и действовать в постоянно меняющихся, порой противоречивых условиях, ставит вопрос о наиболее оптимальном личностно-профессиональном развитии учащегося. Но следует заметить, что данная тема остается малоизученной. Это дает основание говорить о вариантах возможных решений по усилению психолого-педагогической подготовки будущих специалистов-профессионалов, т.к. университеты как педагогическая система имеют различные концептуальные программы по формированию профессиональной направленности выпускников.

Проблемы реализации профессиональной направленности личности, её интеллектуального потенциала, начали активно изучаться в рамках сравнительно новой науки – акмеологии. Наиболее яркими представителями этого направления являются А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, и др. Изучение системы личностно-профессионального развития, включающей в себя профессиональную направленность, интеллектуальный потенциал, явилось основной целью нашего исследования.

Исследование проводилось с 2006 по 2009 год. В эксперименте приняли участие двести сорок студентов факультета педагогики и психологии, которые были разделены на три группы: контрольная (группа А) и две экспериментальные (группа В и группа С). Исследование проводилось в три этапа: диагностика стартовых возможностей студентов; разработка и апробация методики подготовки студентов к профориентационной работе с учащимися; контрольный экспери-

мент.

Согласно таблице профессионально важных качеств студенты педагогических вузов для того, чтобы добиться успеха в профессиональной деятельности, должны обладать такими профессионально важными качествами (ПВК) как:

- коммуникабельность;
- способность к сопереживанию (эмпатия);
- психолого-педагогический такт;
- организационные умения [1, с. 114].

Кроме того, профессиональная ориентация в педагогической деятельности – это совместная деятельность профориентатора, в данном случае педагога, и оптанта, в роли которого выступает учащийся, а это обуславливает эмоциональное отношение людей друг к другу. При взаимодействии в деятельности важно взаимопонимание, т.е. восприятие человека человеком, и изучение особенностей межличностной перцепции. Взаимопонимание предполагает понимание целей, мотивов, установок партнёров по взаимодействию – в этом случае согласуются действия, что оптимизирует профориентационную деятельность в целом и позволяет получить наиболее высокий результат. Поэтому диагностическая процедура была разбита на два блока: для диагностики ПВК мы использовали методики «ДДО» Е.А. Климова, «КОС-2», «ОПГ-6», «Трудовой мотивационный профиль», «Опросник профессиональных предпочтений» Дж. Холланда; для диагностики межличностной перцепции (МП) нами были использованы такие измерительные материалы как «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна – для исследования эмоциональной составляющей эмпатии и таких ее параметров, как уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия–несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии, «Шкала доброжелательности» Кэмпбелла, применяемая для диагностики степени интенсивности отношений доброжелательности к другим людям, «Шкала принятия других» Фейя, направленная на изучение степени интенсивности отношений, принятия других людей.

Результаты диагностики показывают, что студентами не глубоко осознана специфика педагогической профессии, но при этом выявлено достаточное количество предпосылок для развития их творческого потенциала в процессе обучения. Среди проблем, отмеченных у студентов, можно

выделить следующие: отсутствие устойчивости выбора профессии, непонимание специфики педагогической профессии, позволяющей самореализовать свой творческий потенциал, конформность мышления, отсутствие комплексных профессиональных знаний и умений, низкий уровень эмпатии, являющийся катализатором межличностной перцепции.

По Н.В. Кузьминой, результат деятельности педагога – в его ученике [2], поэтому в качестве критерия эффективности экспериментальной методики была разработана система экспертных оценок, диагностирующая уровень сформированности у школьников самостоятельного осознанного профессионального самоопределения. Таким образом, мы смогли определить студентов, добившихся максимального успеха в профориентационной работе с учащимися.

В процессе реализации эксперимента группа А занималась по стандартной программе, с группой Б проводились дополнительные занятия по развитию профессионально важных качеств, группа В занималась по экспериментальной методи-

ке.

Анализ стартовых возможностей привел нас к выводу о том, что для того, чтобы стартовые возможности будущего педагога соответствовали его готовности к успешному осуществлению профориентационной деятельности профессиональная подготовка должна быть направлена не только на овладение учащимися системой знаний, умений и навыков, но, в первую очередь, на формирование активной профессиональной позиции, осознание специфики профориентационной деятельности как процесса, требующего личной заинтересованности в судьбе оптанта, развитие профессиональных качеств, развитие культуры общения, развитие творческого лабильного профессионального мышления, умения быстро ориентироваться в нестандартных ситуациях и находить адекватные решения возникающих профессиональных задач.

В нижеприведенной табл. 1 представлены результаты исследования готовности студентов к профориентационной работе с учащимися

Табл. №1

Сводная таблица диагностики компонентов готовности студентов педвуза к профориентационной работе с учащимися.

Этапы исследования	Группа А		Группа В		Группа С	
	ПВК	МП	ПВК	МП	ПВК	МП
1-й этап	24%	11,2%	31%	14%	22,5%	11%
2-й этап	32%	12,6%	53%	17%	59%	72%
Количество успехов	18%		31%		74%	
3-й этап	34%	11%	51,6%	16,4%	60,2%	68,2%
Количество успехов	15%		27%		78%	

Планирование, структура, методы и содержание экспериментальной методики занятий по подготовке студентов к профориентационной работе с учащимися базировалось на поэтапном устранении указанных трудностей педагогического общения, внедрении системы психологической диагностики, формировании профессионально важных качеств.

Первый этап работы включает профессиональный отбор, построение личностного профи-

ля абитуриента и выработки стратегии его развития. Вся дальнейшая работа, формирование профессионально важных качеств будущего педагога в вузе должно происходить релевантно типу личностного профиля студента с тем, чтобы вооружить его средствами и технологией педагогической коммуникации. Целесообразно такую диагностику проводить как можно раньше среди абитуриентов педагогических вузов, отбирая наиболее достойных кандидатов, определяя профпри-

годность каждого претендента. Это поможет улучшить подготовку студентов, а многих молодых людей убережет от дальнейших трудностей и разочарований в нелегкой педагогической деятельности.

Второй этап предполагает отработку студентами умений самодиагностики, самоанализа, самопроектирования; объективную оценку своих сильных и слабых сторон; психологический анализ педагогических ситуаций; анализ своих решений с позиции оппонента; изучение вариантов альтернативных решений; отработку техники самоуправления и самоконтроля. Для этого можно предложить студентам оценить свои навыки самодиагностики и самоконтроля, определить свои умения, личностные характеристики, затрудняющие эти процессы (тесты самооценки).

Третий этап – целенаправленное и разностороннее развитие коммуникативных способностей. Для формирования профессионально-коммуникативных качеств, прежде всего, необходимо установить наличные данные, субъективные психологические предпосылки, которые являются основой для дальнейшей работы. Без выявления наличия этих объективных предпосылок формирование профессиональных качеств личности будущих педагогов невозможно или затруднено. Сюда мы можем отнести определенные коммуникативные способности и навыки, стихийно

сформировавшиеся у студентов в процессе жизнедеятельности. Выявлению наличных данных студентов способствует психолого-педагогическое тестирование, диагностика природно-личностных качеств, способностей: доброжелательности, уровня коммуникабельности, способности к рефлексии, эмпатии и т.д.

Четвертый этап заключается в улучшении профессиональной подготовки будущих учителей с помощью специальных психолого-педагогических семинаров и спецкурсов по самопрезентации, педагогическому общению, тренингов психической саморегуляции. Обучение педагогическому общению должно осуществляться применительно к конкретным условиям и ситуациям, при совершенно определенных проявлениях и симптомах, наблюдаемых у студентов, подчиняя весь арсенал умений и навыков главной цели — развитию личности будущего педагога.

Библиографический список

1. Батаршев А., Алексеева И., Майорова Е. Диагностика профессионально важных качеств. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.

И.В. САЦУКЕВИЧ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX В.

Вторая половина XIX – начало XX века – один из самых сложных и противоречивых периодов в истории российского образования, связанный с проблемой модернизации и интеграции России в культурный контекст европейского и мирового развития. Исследуя развитие педагогических взглядов этого времени, ученые отмечают их зависимость от социально-экономического, поли-

тического и общественного развития России в указанный период. В развитии образования наблюдается стремление к реорганизации системы образования, прослеживается преемственность по отношению к педагогическому наследию прошлых лет и одновременно – поиски новых направлений развития теории и практики образования с учетом достижений европейской педагогической

науки и развития естественнонаучных знаний.

В области развития педагогической мысли период второй половины XIX – первой четверти XX веков в отечественной истории оказался настолько богат педагогическими теориями, что заслужил у исследователей название «золотого» и «серебряного» веков русской педагогики. Однако, на наш взгляд, эти категории, заимствовав названия «золотого» и «серебряного» веков русской культуры и, в частности, литературы, не вполне отражают ценностную значимость педагогических идей – «серебро» русской педагогики начала XX века оказалось не менее полномерно, чем «золото» второй половины XIX века.

М.В. Богуславский, анализируя реформы российского образования XVIII–XX веков в социокультурном контексте, отмечает «парный характер» преобразований, когда за каждой попыткой существенной трансформации системы просвещения следовала стабилизирующая контрреформа, нацеленная на возврат к традиционным ориентирам, несколько осовремененным с учетом новых социально-политических условий [6, с. 25–26]. Михаил Викторович выделяет лидирующую роль общественного воздействия в конце 50–60-х годов, ведущую роль государства – в 70-е и усиление церковного влияния – во второй половине 80–90-х годов XIX века [6, с. 30].

Петр Федорович Каптерев, связывая с освободительной эпохой конца 50-х – начала 60-х годов начало *общественного периода* в развитии «русской педагогики», пишет, что в русском обществе совершался «такой подъем, царило такое громадное оживление, была такая жажда деятельности, что это *время было замечательным и редким* на всем тысячелетнем протяжении истории русского народа» [8, с. 403].

Выделяя характерные черты третьего, общественного, периода в развитии отечественного образования (следующего за периодами *церковной и государственной педагогики*, по классификации автора), П.Ф. Каптерев отмечает:

1. Широкое развитие *теоретической педагогики*, становление которой относится к периоду предыдущему. Это развитие проявилось в возникновении различных педагогических направлений, течений и партий, в появлении значительной педагогической литературы, развитии педагогической журналистики.

2. Непосредственное и действенное участие *общества* в устройстве народного образования,

вместе с государственной властью, причем общество шло впереди государственной власти: «Весь третий период был полон для общественной педагогики борьбы по самым разнообразным образовательным вопросам».

3. *Демократизацию образования*, которая проявилась в устранении сословности образования и настойчивом стремлении введения всеобщего школьного образования для народа.

4. Основной идеей всего образования и воспитания стали мысли о *приоритете воспитания над обучением*, и главенстве общего образования перед специальным. При этом замечает П.Ф. Каптерев, на первый план выдвигается «личность образуемого и воспитываемого» [8, с. 744–745].

Одной из «самых главных пружин» развития педагогической теории и практики, по мнению П.Ф. Каптерева, была «борьба двух педагогик: прогрессивной, которая <...> педагогика творческая, созидательная, – и консервативной, которая стремится быть направительной и оберегающей, но часто является просто ограничительной, задерживающей». За прогрессивной педагогикой, продолжает педагог, стояли преимущественно земства и общественные организации, а за консервативной – силы правящего класса, но, оговаривается Петр Федорович, – «далеко не исключительно и далеко не все» [11, с. 4].

М.В. Богуславский, анализируя непростое взаимодействие либеральной и консервативной парадигм, отмечает политический характер этого взаимодействия. Автор полагает, что устойчивость и стабильность консерваторов вместе с тенденциями поступательного движения либералов – в целом сообщали образовательному процессу второй половины XIX века характер устойчивого развития [5, с. 189].

С.Ф. Егоров справедливо указывает на интенсивные процессы интеграции и дифференциации, которые П.Ф. Каптерев назвал «борьбой», как на две разнонаправленные, но взаимосвязанные тенденции развития педагогического знания. В этом процессе проявились различные направления поиска методологических оснований педагогики [7, с. 149].

«Состояние борьбы», на которое указывают и мыслители конца XIX – начала XX века, и современные исследователи, мы считаем весьма существенной характеристикой социокультурной ситуации, в которой происходило развитие педагогической теории и практики. Этим очевидно

объясняется и некоторая тенденциозность в подборе и интерпретации фактов, «импониравших убеждениям» оппонентов [1, с. 140].

На протяжении второй половины XIX века в качестве ведущей и определяющей парадигмы системы образования и воспитания постепенно утверждается *гуманистическая, человекоориентированная система*, центром которой становится личность воспитываемого, его потребности и интересы.

По мнению В.Г. Пряниковой и З.И. Равкина, гуманистическая парадигма, утвердившаяся в качестве ведущей педагогической идеи во второй половине XIX века:

- во-первых, определяет стратегическую цель, концептуальную программу развития образования, органически вписываясь в конкретный социокультурный контекст и создавая основу для построения соответствующей модели образовательно-воспитательного процесса;
- во-вторых, гуманистическая парадигма не только определяет стратегию развития, но и обеспечивает ее набором педагогических технологий;
- в-третьих, гуманистическая парадигма, при благоприятных социально-политических условиях, переводит заключенные в ней идеи, идеалы и принципы в область целеполагающей деятельности соответствующих государственных органов, а также философов и теоретиков педагогики;
- в-четвертых, уроки истории свидетельствуют, что гуманистические парадигмы редко оказывались адекватно принятыми и достаточно полно осуществленными в данном социуме по разным причинам экономического, политико-идеологического, научного плана (недостаточное развитие человекознания в широком смысле этого слова) [10, с. 12-13].

М.В. Богуславский отмечает, что в начале XX века постепенно складывается устойчивое *идейно-теоретическое ядро* гуманистической парадигмы образования, наиболее сущностные и значимые положения которой, по мнению ученого, следующие:

- признание ребенка высшей ценностью педагогической деятельности, мерою целесообразности построения любой педагогической системы;
- направленность образования и воспитания на самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию учащегося в различных видах деятельности (познавательной, трудовой, эстетической);

- трактовка интересов развивающейся личности как приоритетных образовательных целей, носящих характер «самодостаточной самобытности»;

- ориентация на субъект-субъектные отношения между педагогом и учащимися, основанные на взаимном уважении;

- акцентирование важности расширения границ развивающегося субъекта с учетом его изменяющихся по мере взросления прав и жизненных перспектив;

- подчеркивание активно-деятельностной роли учащегося в многообразном познавательном процессе;

- включение в познавательную деятельность целостной детской личности в ее духовных, интеллектуальных, волевых и эмоциональных проявлениях.

Таким образом, резюмирует автор, в центр педагогического процесса выдвигалась уникальная целостная личность ребенка как самоценная индивидуальность, обладающая собственной логикой развития [4, с. 90-91].

По отношению к разработке различных аспектов гуманистической парадигмы образования М.В. Богуславский выделяет следующие направления отечественной педагогики начала XX:

1. Образовательно-гуманистическое (В.П. Вахтеров, Д.Д. Галанин, П.Ф. Каптерев, Н.И. Кареев, А.Ф. Фортунатов), акцентирующее внимание на гуманизации учебно-воспитательного процесса, его психологизации, придании ему активно-деятельностного, творческого характера самостоятельного добывания знаний учащимися.

2. Социально-гуманистическое направление (С.Т. Шацкий), согласно позиции которого гуманизация жизни ребенка, стимулирование его самопознания и самопроявления достигалось через создание особой культурной, как правило внешкольной среды, содействующей реализации многообразных интересов личности, что способствовало ее социализации.

3. Свободно-гуманистическое направление (В. Буткевич, К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, С.Н. Дурьлин) представители которого главный акцент делали на создание условий самопроизвольного развития «доброго ребенка», без «насилия» взрослых, достигающего самоактуализации и осуществляющего самореализацию в результате свободной творческой работы над сво-

им собственным самовоспитанием.

4. Духовно-гуманистическое направление (А.И. Анастасиев, М.И. Демков, К.П. Победоносцев), подчеркивавшее особую важность формирования духовно-религиозной направленности личности учащегося, что способствовало через православие усвоению им общечеловеческих гуманистических ценностей Истины, Добра и Красоты.

Особое место в гуманистических концепциях отечественных педагогов М.В. Богуславский отводит взглядам П.П. Блонского и М.М. Рубинштейна, которые сумели интегрировать на качественно новом уровне наиболее значимые положения указанных четырех направлений, выступающих, по словам М.В. Богуславского, лишь компонентами целостной гуманистической теории. Именно оригинальная концепция П.П. Блонского и М.М. Рубинштейна фокусировала в себе, по мнению автора, цель, содержание и формы образования в единстве аксиологически-смыслового, культурологического, социально-исторического и личностно-образовательного пространства [4, с. 94-101].

Существенным представляется нам и выделение М.В. Богуславским в русле научно-педагогического сообщества гуманистической парадигмы двух групп ученых, «отличающихся по жизненному опыту, напору и страстности в отстаивании гуманистических идей, социальным ориентациям. К старшей плеяде гуманистов относились В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, К.П. Победоносцев, чье мировоззрение в основном сформировалось в конце XIX века. К «молодым гуманистам» можно условно отнести П. П. Блонского, М. М. Рубинштейна, С.Т. Шацкого, чье появление на педагогической арене приходится на 10-е годы XX века» [4, с. 94]. Это позволяет качественно проанализировать факторы формирования педагогического мировоззрения гуманистов и оценить преемственность и развитие взглядов отечественных педагогов.

Б.М. Бим-Бад на основании антропологических представлений, служащих фундаментом педагогических теорий, выделяет следующие направления педагогических течений в конце XIX - начале XX в. века:

1. Естественнаучное, в основе которого лежало механическое и биологическое понимание человека (В.П. Вахтеров, А.П. Нечаев, Н.Е. Румян-

цев, Г.И. Россолимо и др.).

2. Направление «опытников», следующих идеям Ж. Ж. Руссо и Л.Н. Толстого в понимании человека как носителя спонтанных внутренних сил (А.У. Зеленко, А.С. Макаренко, А.А. Фортунатов, С.Т. Шацкий).

3. Социологическое, считавшее природу человека производной от природы общества, а индивидуальное сознание – производным от коллективного сознания (П.А. Кропоткин, Н.А. Рубакин, В.И. Чернолусский, Н.В. Чехов).

4. Теологическое, или провиденциалистское, деятели которого (Н. А. Бердяев, В.В. Зеньковский, Е.Н. Трубецкой, В.С. Соловьев) разрабатывали педагогико-антропологическую идеологию, раскрывающую религиозную сущность отношения человека с миром и рассматривали базой воспитания учение о человеке как об образе Божьем.

5. Философское течение выводило идею человека из неокантианства, позитивизма, неогегельянства, философии жизни и других философских учений того времени (И.С. Андреевский, С.И. Гессен и др.).

6. Синтетически-антропологическое, сторонники которого (В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, М.М. Рубинштейн, К.К. Сент-Илер и др.) продолжали идеи К.Д. Ушинского о необходимости развития синтетического педагогического мировоззрения, основанного на системных представлениях о человеке. По словам Б.М. Бим-Бада, это направление отличалось было наиболее результативным в конкретно-научном плане и отличалось многофакторным подходом к истокам и процессам развития личности [2].

В.И. Блинов особо отмечает, что в русле синтетически-антропологического течения «многие рациональные идеи западной педагогики были органически соединены с отечественными педагогическими традициями. В результате российским педагогам, принадлежавшим к этому течению (П.Ф. Каптереву, Н.Ф. Бунакову, Г.А. Покровскому, Д.Д. Семёнову, П.Ф. Лесгафту, В.П. Вахтереву и др.) удалось приблизиться к «золотой середине» – сочетанию традиционного национального и индустриально-прагматического элементов в целях воспитания гармонически развитой личности [3].

Н.Д. Наумов дает свою классификацию педа-

гогических течений с позиции мировоззренческих оснований педагогических теорий:

1. Педагогическая антропология (П.Ф. Каптерев, В.В. Розанов, М.И. Демков), для представителей которой анализ педагогических проблем упирается в решение важнейшего философского вопроса о происхождении, сущности человека, его места в мире.

2. Педология (П.П. Блонский, Л.С. Выготский), стремившаяся объединить педагогику, физиологию, психологию, философию в комплексном изучении ребенка как развивающегося целого.

3. Педагогика свободного воспитания (Л.Н. Толстой, И.И. Горбунов-Посадов, К.Н. Вентцель), неразрывно связанная с гуманистической философской и педагогической традицией (Сократ, Платон, Ж.-Ж. Руссо).

4. Неокантианская педагогика (С.И. Гессен, Г.И. Челпанов), в основе которой лежит учение о ценностях, т. к. задача всякого образования - приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, «превращение природного человека в культурного».

5. Православная педагогика (В.В. Зеньковский, И.А. Ильин) с ведущей идеей воспитания и образования свободной христианской личности.

6. Советская педагогика (А.Г. Калашников, Н.К. Крулская, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий) [9].

В этой классификации нам видится удачная попытка соотнесения светского, научного и религиозного подходов к содержанию обучения и формированию личности ребенка, стремление соотнести различные методологические основания педагогических теорий, истекающие из разных жизненных позиций ученых и определяющие их представления о путях педагогической науки.

Становление отечественной педагогики во второй половине XIX – первой четверти XX вв. происходило в тесной связи с ростом научных открытий в области естествознания, под влиянием («первоначально весьма значительным», по словам П.Ф. Каптерева) западноевропейских образовательных теорий, стимулировалось духовными исканиями русских философов, религиозных и общественных деятелей. Наиболее характерной чертой в развитии педагогической теории и практики образования в исследуемый период, по единодушному утверждению историков педагогики, было новое понимание ребенка, кото-

рый рассматривался не только как объект воспитания, воздействия социальной среды, условий жизни, но и как субъект - личность, способная воспринимать явления окружающего мира и перерабатывать их, исходя из внутренней мотивации и личностных особенностей. Инициатива прогрессивных педагогов как раз и направлялась на поиск гуманистических форм и методов воспитания с целью создания условий для формирования активности и самостоятельности ребенка.

Библиографический список

1. Андреева И.Н. Жизнь и научное творчество П.Ф. Каптерева // П.Ф. Каптерев о семейном воспитании. – М., Академия, 2000. – 143 с.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. 2-е изд. – М., 1998.
3. Блинов В.И. Развитие теории и практики образования в России XVIII - начала XX века под влиянием изменений ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания: Дисс. ... доктора пед. наук. – Москва, 2001.
4. Богуславский М.В. Истоки и тенденции развития гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике первой четверти XX века // Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. - 90-е гг. XX в.) / Под ред. З.И. Равкина. Рос. акад. образования. Ин-т теории образования и педагогики. – М., 2000. – Т. 1.
5. Богуславский М.В. Образование в России во второй половине XIX века // История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. Н.Д. Никандрова. – М., Гардарики, 2007. – 413 с.
6. Богуславский М.В. Реформирование российского образования XVIII-XX веков: социокультурный контекст // Вестник Института теории и истории педагогики. – М., 2007. – №1. – 125с.
7. Егоров С.Ф. Теория образования и педагогики в России XIX века // Вестник Российского гуманитарного научного фонда, 2003. № 4 (33).
8. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Изд-е О. Богдановой. Пг., 1915. – 746 с.
9. Наумов Н.Д. Философские основания педагогических теорий в России в XX в. Авторефе-

рат дисс. ... доктора философских наук. – Екатеринбург, 2004.

10. Равкин З.И., Пряникова В.Г. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX в. – 90-е годы XX в.) Концептуальные подходы к исследованию // Проблемы образования и воспитания в контексте гумани-

стической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.) / Под ред. З.И. Равкина. Рос. акад. образования. Ин-т теории образования и педагогики. – М., 2000. – Т. 1.

11. Современные педагогические течения / Сост. П.Ф. Каптерев, А.Ф. Музыченко. – СПб. : Польза, 1913. – 220 с.

УДК 378.14

О.А. СМЕРНОВА

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

Статья посвящена проблемам формирования инженерного мышления будущих преподавателей технологии. Автор подчеркивает, что эффективное формирование инженерного мышления реализуется посредством использования системы специально подобранных практических заданий.

Ключевые слова: Инженерное мышление, технологическая подготовка, рейтинг, система практических заданий.

Анализ работ по педагогике высшей школы (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, А.В. Петровский и др.) убеждает в том, что развитое мышление педагога является одним из его важнейших профессиональных качеств. Ученые утверждают, что только педагог, обладающий высоким уровнем развития мышления, на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, умений и навыков, способен находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы, и тем самым, совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Студентов надо учить не мыслям, а мыслить.

Вопрос развития инженерного мышления будущего учителя технологии в настоящее время встает как необходимое условие его профессиональной подготовки.

Анализ задач, поставленных программой образовательной области «Технология»: развитие

у учащихся элементов инженерного мышления, конструирования, технологической культуры и др. убеждает в необходимости развития инженерного мышления будущего учителя технологии и предпринимательства. Актуальность этого подтверждают требования Государственного стандарта к выпускнику, окончившему обучение по специальности 030600 - «Технология и предпринимательство». Типовыми задачами по видам профессиональной деятельности по видам профессиональной деятельности для учителя технологии и предпринимательства являются: использование современных научно обоснованных приемов, методов и средств обучения технологии, в том числе технических средств обучения, информационных и компьютерных технологий. [1].

Из рассмотренных основных положений общей теории мышления (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, О.К. Тихомиров), можно выделить особенности инженерного мышления (с опорой на общую теорию

мышления): а) инженерное мышление, в зависимости от стоящих перед ним задач, может быть теоретическим и практическим, репродуктивным и продуктивным, наглядно-образным и наглядно-действенным; б) оно функционирует в процессе решения технических задач и обусловлено их своеобразием; в) является научным и осуществляется с помощью известных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.), но их протекание имеет свою специфику (П.И. - Иванов, Г. Кайзер, Т.В. Кудрявцев, В. Ланге, Б.М. Теплов, В.В. Чебышева).

Прослеживается эволюция взглядов ученых на инженерное мышление. Отмечается, что революционные изменения в развитии техники в последние десятилетия привели к величайшим техническим открытиям (например, микроэлектроника, геновая инженерия и др.) и соответственно поставили новые проблемы, такие как необходимость устранения нежелательных последствий научно-технического прогресса, оптимизация взаимодействия общества и природы и др.

Появилась необходимость решать задачи совершенно нового типа, связанные с усложнением технических систем. Рождается наука «Философия техники», исследующая специфику технического знания, влияние техники на общество, культуру, сознание, мышление людей (Х. Ленк, К. Митчем, Х. Ортега и Гассет, М. Хайдеггер и др.). Развитие «Философии техники» привело к осмыслению специфики технического знания и его методологии (В.Г. Горохов, В.Д. Комаров, Г.И. Маринко, В.Т. Мещеряков, В.В. Чешев и др.).

Структура инженерного мышления и его компоненты исследовались Т.В. Кудрявцевым с помощью ряда экспериментальных методик. Методологи технического знания утверждают, что язык науки является важнейшим средством научного познания, так как для него характерны определенность используемых понятий и терминов, стремление к четкости и однозначности утверждений, к строгой логичности в изложении материала (М.С. Бургин, В.И. Кузнецов и др.). Любое научное знание существует в языковой форме. В этом смысле язык служит специфическим строительным материалом для научных теорий. Наука вырабатывает специальный язык, пригодный для описания ее объектов, необычных с точки зрения здравого смысла, и это является необходимым условием научного исследования (В.Г. Горохов, М.А. Розов, В.С. Степин и др.).

Поэтому владеть языком техники необходимо, так как особенностью технических объектов является то, что они должны иметь описания, по которым специалисты могут воспроизвести нужный объект и обеспечить его использование. Также очень часто технические задачи задаются в виде условных обозначений. Информацию, заданную в такой специфической форме, надо «перекодировать». Поэтому владение языком техники, это необходимый компонент сформированного инженерного мышления.

В структуре инженерного мышления выделяется пять компонентов: понятийный, образный, практический, оперативный, владение языком техники. Выделение всех компонентов структуры на современном этапе развития техники становится инструментом для решения проблемы развития инженерного мышления у будущего учителя технологии и предпринимательства.

Ключевой идеей при выборе дидактического подхода к развитию инженерного мышления стала идея формирования каждого из его компонентов. Методологическим подходом, адекватным этой идее, явился системный подход, поскольку он ориентирует на рождение нового качества (развитие инженерного мышления у студента) путем формирования всех составляющих исследуемого феномена.

Система развития инженерного мышления будущих учителей технологии – это множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных ведущей психолого-педагогической концепции и направленных на преобразование процессов обучения, воспитания, развития и саморазвития личности студента.

К структурным компонентам относятся: цели, содержание учебной информации, средства коммуникации, преподаватели и студенты. К функциональным компонентам относятся: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникационный, организационный [2].

Главным критерием оценки эффективности системы развития инженерного мышления являются новообразования в личности студента, обеспечивающие успешность его деятельности в последующей системе – в качестве преподавателя технологии.

Цель системы - целостное и непрерывное формирование и развитие инженерного мышления будущих учителей в условиях педагогическо-

го университета.

При построении системы формирования и развития инженерного мышления, будущих учителей мы опирались на следующие **принципы**:

- *системности*, предусматривающий построение методики обучения технологии как системы, в которой отражена логическая последовательность выделенных стратегий и взаимосвязь всех компонентов данной системы;
- *технологичности*, реализующий технологическо-методический подход к обучению, построенному на основе четкого выделения целей и соответствующего им инструментария, этапов акцентирования внимания на целевую, процессуально-деятельностную, управленческую, оценочную и результативную стороны этого процесса;
- *включения студентов в активную разнотипную и разноуровневую деятельность*;
- *адаптивности* системы разным группам студентов, ставящий студента в центр обучения;
- *интенсивности и эффективности* обучения;

Содержание обучения представляет собой набор компетенций, в основном соответствующих современному состоянию научного знания. Оно определяется: общеметодологическими принципами формирования содержания (общеобразовательный характер учебного материала, гуманистическая направленность содержания, связь материала с развитием общества, основообразующий и системообразующий характер учебного материала, интегративность изучаемых курсов, гуманитарно-этическая направленность содержания образования, развивающий характер учебного материала, эстетические аспекты содержания), специальными принципами формирования содержания из области науки (соотнесение учебного материала с уровнем современной науки, политехнизм, единство и противоположность логики науки и учебного предмета), труда (связь труда с наукой, соответствие требованиям к профессии).

Содержание системы опирается на содержание курса теории и методики обучения технологии, а целенаправленное развитие инженерного мышления осуществляется путем подбора практических заданий по темам: графические диктанты, конструирование и моделирование, графическое черчение, техническое проектирование, разработка технологической документации, использование информационных технологий в учеб-

ном процессе и др.

На протяжении всего периода формирования инженерного мышления осуществляется рейтинговая оценка системы знаний, которая позволяет совместить в себе практически все достоинства известных способов контроля знаний студентов и свести к минимуму недостатки каждого из них. Она предполагает систему накопления условных единиц знаний в течение всего аттестуемого периода. В зависимости от количества баллов, полученных за каждый выполненный вид практических заданий, студент, по завершении курса получает достаточно адекватную совокупную оценку.

Возможности рейтинговой системы оценки знаний очень широки: в ее рамках легко реализуется и контроль, и стимуляция студентов к регулярности и планомерности занятий, и налаживание обратной связи от усвоенного студентами материала к обучающей деятельности преподавателя. Снимается проблема «сессионного стресса».

Максимальное количество баллов по каждому показателю может меняться в зависимости от специфики занятия. Рейтинг складывается из максимального количества баллов, которые может набрать студент. Максимальный рейтинговый балл – это «идеальный» показатель, соответствующий работе безукоризненного студента в течение семестра по данному предмету.

Максимальный рейтинговый балл доводится до сведения студентов в начале каждого семестра в виде таблицы. Одновременно студентов знакомят с «правилами игры»: реальным рейтинговым баллом, соответствующим каждой из положительных оценок, и минимальным количеством баллов, ниже которого оценка деятельности становится неудовлетворительной.

Рейтинговый контроль учебной деятельности студента должен предоставлять ему возможность ответственного выбора. Это значит, что студент волен, скажем, пропустить занятие, но должен знать, что это повлечет за собой «штрафные санкции», а баллы, которых он лишается за пропуск, он вынужден будет компенсировать дополнительной самостоятельной работой по индивидуальному заданию. Такой подход позволяет в комплексе оценивать прилежание студента, его учебную активность, уровень усвоения материала, творчества, что так необходимо при подготовке будущих учителей технологии [3].

Преподаватель ведет учет реального рейтингового балла индивидуально и по окончании семестра выставляет итоговую оценку по совокупности проделанной студентом работы. В конце семестра за каждым студентом числится реальный рейтинговый балл, отражающий интенсивность и успешность его учебной деятельности.

Значение рейтинговой системы оценки:

- позволяет постоянно, в течение семестра обоснованно корректировать состояние учебного процесса, т.е. обеспечивать эффективное, гибкое управление на оперативном уровне;
- позволяет повысить достоверность оценки уровня подготовки специалистов и может использоваться в качестве одного из элементов управления учебно-воспитательного процесса в вузе;
- способствует систематическому и вдумчивому изучению предмета;
- стимулирует познавательную активность в течении всего семестра;
- повышает ритмичность работы студентов;
- повышает прочность знаний за счет систематической работы;
- увеличивает объективность итоговой оценки;

- мощный стимул для научно-методической работы преподавателя;

- непрерывная индивидуальная работа с каждым студентом в течении всего периода обучения.

Таким образом, использование системы рейтингового контроля в системе формирования инженерного мышления помогает найти новые возможности в подготовке более высококлассного специалиста, способного свободно, творчески мыслить, действовать, самостоятельно принимать решения.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 030600 Технология и предпринимательство. Квалификация учитель технологии и предпринимательства. – М., 2005.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина – М., 1990.
3. Попов В.А. Опыт рейтинговой оценки знаний студентов / В.А. Попов // Педагогика, 2004. – №8. – С. 51–55.

Л.К. СТЕПАНОВА

СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ХИМИИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Необходимость создания концепции профессионально-методической подготовки студентов к внеурочной работе по химии в сельской школе в процессе вузовского обучения обусловлена следующими противоречиями:

- между социально обусловленной потребностью подготовки студентов к внеурочной работе по химии на селе и фактической подготовкой будущего учителя химии по традиционным программам дисциплины «Методика обучения химии», не предусматривающим учет условий деятельности учителя сельской школы;

· между традиционно стабильным содержанием вузовских химических дисциплин и необходимостью отражения в них изменений, происходящих в способах сельскохозяйственного производства;

- между традиционной методикой обучения химии в средней школе и необходимостью включения в нее современных образовательных методов и организационных форм, реализующих идеи компетентностного подхода, гуманизации и гуманитаризации обучения.

Обосновывая необходимые условия постро-

ения методической подготовки учителя химии к внеурочной работе, мы считаем важнейшим построение информационно-образовательной среды. Информационно-образовательную среду мы рассматривали как среду, в которой созданы возможности для непрерывного профессионально-личностного развития учителя химии и его творческой самореализации, в том числе через:

- всесторонний обмен информацией между различными образовательными учреждениями и ее последующее применение в учебном процессе;
- расширение сферы самообразования личности за счет возможностей новых информационных технологий и др.

В качестве методологических ориентиров построения системы методической подготовки студентов был применен комплекс подходов, системобразующим среди которых был компетентностный.

Разработанные теоретико-методические основы послужили базисом для выдвижения и обоснования авторской концепции. Ее ядро составили идеи и взаимосвязанные группы принципов.

Идеями концепции выступили положения о взаимосвязи практики внеурочной работы по химии в сельской школе и методической подготовки будущего учителя в вузе; о необходимости обновления процесса вузовской подготовки студентов на основе компетентностного подхода к обучению; о понимании метода проектов как средства переориентации образовательной практики на принципы компетентностного обучения и др.

Обосновывая принципы, мы учитывали, что они являются следствием педагогических закономерностей. К важнейшим закономерностям нашего исследования мы отнесли следующие:

- Взаимозависимость между целями внеурочной работы по химии в сельской школе и методической подготовки учителя.
- Зависимость построения содержания авторской системы методической подготовки студентов от ее целей, специализации и особенностей организации химико-педагогического образования учителя.
- Зависимость уровня самостоятельности и успешности студента в организации и реализации учебных проектов от качества сформированных у него ориентировочных основ проектировочных действий.

- Зависимость развития профессиональных мотивов от формирования профессионально-методических ценностей, а также зависимость становления мотивов и ценностей от практической направленности методической подготовки, ее связей с образовательной практикой сельской школы и соответствия ей.

- Зависимость качества методической подготовки учителя химии от: а) ее направленности на формирование методической компетентности учителя, мотивов и ценностей его профессиональной деятельности, рациональной организации и управления образовательным процессом и всеми видами деятельности его субъектов; б) качества образовательной среды, ее материально-технического оснащения, прежде всего, технико-экспериментального.

Закономерности нашли отражение в следующих взаимосвязанных группах принципов:

- 1) Направленности (практико-ориентированной, гуманистической, аксиологической, экологической, экономической, эстетической и пр.);
- 2) Единства интеграции и дифференциации при решении задач практикоориентированного химического образования, внутри- и межпредметной интеграции содержания образования, воспитания и развития и др.;
- 3) Непрерывности и преемственности, предусматривающей преемственное решение задач внутри- и межпредметной интеграции химического и методического содержания на всех уровнях вузовского обучения.

Выделенные идеи, закономерности и принципы реализуются и конкретизируются в следующих положениях авторской концепции:

1. Методическая подготовка учителя химии к внеурочной работе в сельской школе – это непрерывный и преемственный процесс прогрессивного профессионально-личностного развития студента, реализуемый в условиях информационно-образовательной среды, в которой созданы благоприятные возможности для его развития и творческой самореализации.

2. Отличительными особенностями методической подготовки учителя к внеурочной работе по химии в сельской школе являются приближенность студенческой деятельности к проектной, а также направленность составляющих методическую подготовку процессов обучения и воспитания на развитие личности студента. Это достигается через:

- *ориентацию* на развитие и творческую самореализацию студента в условиях приобщения к созидательной деятельности, ценностного осмысления приобретаемых методических знаний, умений и опыта;

- *вовлечение* студентов в процесс постановки и реализации учебных проектов;

- *решение* проблем на основе: единства внутридисциплинарной методической и междисциплинарной интеграции знаний и умений студентов, их синтеза и практического применения в различных связях и сочетаниях, в сходных и новых ситуациях; сотрудничества студентов и преподавателей;

3. Основу содержания вузовской методической подготовки будущего учителя к внеурочной работе по химии в сельской школе составляют теория, методика и технологии учебных проектов в обучении.

4. Методологическим ориентиром построения методической подготовки учителя химии и ее реализации в вузовской практике выступает теоретическая модель и соответствующая ей методическая система обучения студентов на основе проектного подхода.

5. Эффективность методической подготовки студентов определяется качеством ее системной организации, организации и управления процессом обучения и его образовательных результатов. Это требует включения в теоретическую модель и соответствующую ей методическую систему подготовки студентов оценочно-результативного компонента.

Под методической системой вузовской методической подготовки учителя химии к внеурочной работе мы понимали единство и взаимосвязь цели и задач, междисциплинарного содержания, деятельности субъектов, дидактико-методического комплекса, образовательных результатов, направленных на формирование методической компетентности будущего учителя.

Основное внимание мы уделили раскрытию *дидактико-методического комплекса*, реализуемого в нашей методической системе. *Под ним мы понимали* систему материальных и идеальных средств предъявления студентам учебной

информации, а также средств, методов и форм организации и управления всеми видами их созидательной и познавательной деятельности.

Исходными единицами образовательного процесса в условиях использования метода проектов мы считали учебные проектные ситуации.

Под учебной проектной ситуацией мы понимали специально созданную преподавателем ситуацию, при которой студент, опираясь на имеющиеся у него ориентировочные основы проектировочных действий, сам формулирует задачи химического изменения преобразуемых объектов.

Основами создания учебных проектных ситуаций *стали* разработанная нами ее структура, выделенные виды, способы формирования в условиях обучения. При этом было показано, как такие ситуации преобразуются на занятии в идеи учебных проектов.

Под учебным проектом мы понимали форму практической реализации высказанной идеи химического преобразования объекта.

Особое внимание при построении методической системы мы уделяли экспериментально-методической подготовке студентов к реализации учебных проектов, и, в частности, при прохождении педагогической практики. В этих целях в учебно-профессиональную деятельность студентов нами вовлекался весь арсенал целей и задач, содержания, средств, методов и форм организации внеурочной работы по химии. Благодаря этому обеспечивалась практическая направленность методической подготовки студентов.

Эффективность подготовки студентов к педагогической практике обеспечивалась также и системной диагностикой. При ее построении мы опирались на работы В.И. Байденко, И.А. Зимней, Н.Е. Кузнецовой, М.В. Литвиненко, Л.М. Спенсера, А.И. Суббето, А.В. Хуторского, Ю.К. Черновой и др.

Процедура оценивания заключалась в экспертном определении уровня сформированности методических компетенций, проявленных студентами в процессе реализации учебных проектов во время практических занятий и в процессе педагогической практики.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИРОДООХРАННЫХ СЛУЖБ

Раскрывается содержание экологической компетенции специалистов природных служб, дается определение содержания данного понятия как интегральной характеристики специалиста, состоящей из управленческой, социальной, правовой, экономической и технологической компетенций, обеспечивающей качество выполнения природоохранительной деятельности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, экологическая компетентность.

В условиях нарастающего экологического кризиса экологическое образование должно быть направлено, прежде всего, на формирование экологической компетентности специалистов природоохранных служб предприятий, т.к. именно они призваны снижать негативное воздействие профессиональной деятельности человека на окружающую среду. Для этого необходимо определиться, что такое компетентность и, в частности, экологическая.

Концепция компетентностно-ориентированного образования включает две основные категории – «ключевые компетенции» и «компетентность». При этом следует отметить, что в научно-педагогических работах нередко слова «компетенция» и «компетентность» используются как синонимы. Вместе с тем их отождествление неправомерно, на что специально указывают многие исследователи. В то же время по вопросу соотношения смыслового значения данных понятий высказываются разные точки зрения.

В русском языке слово «компетенция» (от лат. *competere* – «совместно достигаю, добиваюсь; соответствую, подхожу») имеет два значения: «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» и «круг чьих-нибудь полномочий, прав».

В понятийном аппарате компетентностного подхода смысловое наполнение данного слова значительно углубляется, причем в различных толкованиях акцентуализируются разные его аспекты.

Большинство исследователей сходятся в том, что *компетентность – интегральная характеристика личности, отражающая владение обобщенными способами действия, а также ценностными ориентациями, способностями и личностными качествами, обеспечивающими возможность эффективной реализации в практической деятельности знаний, умений и опыта.*

Предметная область приложения компетентности задает ее специфичность и конкретность. С этой точки зрения выделяются различные виды компетентности – социальная и профессиональная, специальная и индивидуальная, информационная и коммуникативная, педагогическая и психологическая, экологическая и др. В то же время многие ученые ставят вопрос об общей структуре компетентности как таковой, которая важна в первую очередь с точки зрения образования, т.е. ее целенаправленного формирования и развития образовательными средствами. Разные исследователи (В.А. Адольф, Н.Г. Витковская, И.В. Гришина, А.А. Черемисина и др.) выделяют различные компоненты такой структуры, однако сопоставление разных точек зрения позволяет определить структурные элементы компетентности как интегрального качества личности, которые можно считать общепризнанными. К их числу относятся следующие компоненты:

– *когнитивный* – совокупность знаний конкретной сферы деятельности, на основе которых формируется компетентность;

– *деятельностный* – совокупность умений и навыков практического решения задач, а также практический опыт в данной сфере деятельности;

– *личностный* – совокупность важных для данной сферы деятельности индивидуально-психологических качеств и способностей, главная из которых – способность осмысливать, оценивать, прогнозировать деятельность и ее результаты, т.е. способность к *рефлексии*;

– *ценностно-мотивационный* – совокупность ценностных ориентаций, мотивов, адекватных целям и задачам деятельности, мировоззренческая позиция.

Содержательное наполнение этих компонентов во многом определяется предметной специ-

фикой компетентности, т.е. ее конкретной ориентированностью на определенную сферу компетенции.

В структуре самого ценностно-мотивационного компонента выделяются следующие основные содержательные составляющие:

Экологическая компетенция, как было показано выше, имеет не только и не столько специальное, содержательно-профессиональное значение для специалиста-эколога, сколько мировоззренческое. Поэтому она определяет в первую очередь содержание *ценностно-мотивационного компонента* компетентности, а также, в соответствии с общепризнанными представлениями, его иерархически приоритетное место в ее структуре;

- признание самоценности природы как определяющая ценностная ориентация личности;
- экологически ориентированная иерархия личностных ценностей;
- мотивационная установка на экологическую деятельность;
- мотивационная установка на экологически целесообразное поведение в любой области деятельности.

Когнитивный компонент характеризует общий уровень экологической образованности специалиста.

Под экологической образованностью нами понимается, согласно определению, данному К.А. Романовой, «степень сформированности экологической компетентности на основе общей, естественнонаучной, экологической культуры».

Составляющими *деятельностного компонента* выступают:

- индивидуальный жизненный опыт;
- опыт профессиональной экологической деятельности специалиста.

Личностный компонент включает следующие составляющие:

- универсальные способности;
- личностно-профессиональные качества, обеспечивающие компетентное поведение специалиста в профессиональной деятельности и социально-экологическое целесообразное поведение человека в процессе жизнедеятельности.

В основу выделения ключевых компетенций в экологической компетентности нами положены производственные отношения. Таким образом, *экологическая компетентность* специалиста природоохранных служб, на наш взгляд, отражает его уровень овладения пятью ключевыми компетенциями – социальной, правовой, экономической, технологической и управленческой, которые синтезируются в содержании структурных компонентов компетентности (рис.1).

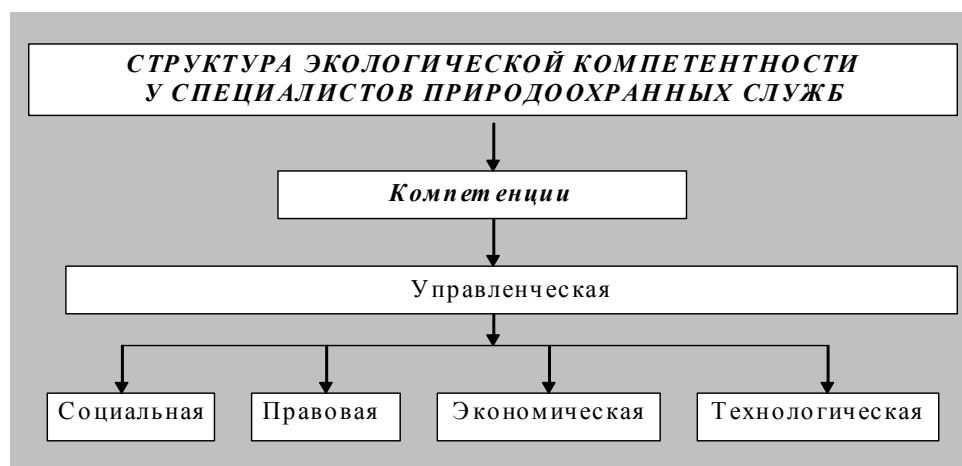


Рис.1 Структура экологической компетентности специалистов природоохранных служб

Обобщая вышеизложенное, можно дать следующее определение:

Экологическая компетентность – интегральная характеристика специалиста, состоящая из

управленческой, социальной, правовой, экономической и технологической компетенций, обеспечивающая качество выполнения природоохранной деятельности.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Е.В. СМЫШЛЯЕВА

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЗАЦИИ СРЕДЫ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Развитие технологий передачи и хранения информации является основным преимуществом в борьбе за мировоззренческие позиции современного человека. Особый интерес представляет научная проблема, порожденная виртуальной реальностью. Самым массовым местом виртуальной реальности выступает всемирная сеть интернет. В сети формируется особая среда общения молодых людей, влияющая на их отношение к миру, к людям и друг к другу.

Ключевые слова: социальная среда, социально-педагогические условия, общение, молодежь, Интернет-технологии, работа в виртуальной реальности.

Современные вызовы глобального информационного мира поставили перед гуманитарной областью знаний задачи ценностного характера. Развитие технологий передачи и хранения информации является основным преимуществом в борьбе за мировоззренческие позиции современного человека. Особый интерес представляет собой такая научная проблема, порожденная современным обществом новых технологий, как жизнедеятельность человека в виртуальной реальности, виртуализация отношений и само существование «другой реальности». Самым масштабным местом существования виртуальной реальности является всемирная сеть интернет – глобальная мировая телекоммуникационная сеть с определенным набором характерных социальных качеств, таких как: отсутствие структуры и цензуры, высокая скорость и относительная беспрепятственность распространения информации, интерактивность коммуникаций [2]. Расширение интернет-аудитории через организацию доступа к широкополосному интернету, компьютеризация учреждений образования (на сегодняшний день 95% школ Казахстана подключены к глобальной информационной сети), развитие дистанционных технологий обучения, досугового сегмента всемирной сети вовлекают в виртуальную реальность большое количество молодежи. Таким образом, в сети формируется особая среда общения молодых людей, которая по многим параметрам отличается от реальности. Под средой мы понимаем специально, сообразно с пе-

дагогическими целями, создаваемую систему условий организации жизнедеятельности детей и молодежи, направленную на формирование их отношений к миру, людям и друг к другу.

Для обозначения особого рода взаимодействий в сети интернет в терминологическом аппарате педагогики появились такие сочетания как «компьютерное общение» и «виртуальное общение». По сути «компьютерное общение» есть «виртуальное общение» опосредованное компьютером. Виртуальное общение в нашем понимании – это симуляция общения реального, имитирующая структуру, функции и результаты реальных отношений и взаимных действий человека, посредством участия в процессе создания его виртуального образа.

Современный уровень использования интернет-технологий в педагогике характеризуется преобладанием образовательного направления, тогда как воспитательные возможности виртуальной реальности используются недостаточно. Вместе с тем, именно эта среда жизнедеятельности молодежи нуждается сегодня в педагогическом участии. Речь идет о педагогизации среды виртуального общения молодежи. Понятие «педагогизации среды» появилось в педагогической науке в середине прошлого века, но идеи, связанные с сущностью этого явления следует относить к тому периоду, когда ученые впервые обратили внимание на совершенствование среды жизнедеятельности человека и её влияние на становление личности. Педагогизацию как процесс изме-

нения среды в интересах общества нельзя определить однозначно. Для каждого исторического периода этот феномен имел свое предназначение, свои функции, внутреннее содержание и результаты. Изменение содержания понятия «педагогизация» тесно связано с развитием в науке представлений о среде, о её воздействии на человека, роли в педагогической науке, а также социально-экономическим развитием общества в целом. Педагогизация среды в современном понимании – это процесс её преобразования в педагогически целесообразную среду, посредством выполнения совокупности педагогических действий.

Педагогизация среды виртуального общения может заключаться в следующих мерах:

1. профилактика негативного влияния среды виртуального общения на пользователя, в том числе через:

- a. устранение факторов негативно влияющих на пользователя, в процессе его нахождения в виртуальной реальности – преобразование среды;

- b. формирование ряда личностных качеств пользователя, обеспечивающих его психологическую устойчивость к негативному воздействию среды – преобразование пользователя.

2. устранение последствий негативного влияния среды на пользователя;

3. использование среды виртуального общения в целях воспитания молодежи, через организацию педагогического сопровождения пользователя в среде виртуального общения.

Нами ведется работа по педагогизации среды виртуального общения молодежи в русскоязычном сегменте сети Интернет по третьему направлению. Деятельность осуществляется через портал молодежной общественной организации «Ровесник». В процессе работы нами был выделен комплекс социально-педагогических условий эффективной педагогизации среды виртуального общения молодежи:

- структурирование среды виртуального общения молодежи с включением в нее реальных общественных институтов (на примере молодежного общественного объединения);
- организация социально-направленной деятельности в сети интернет с учетом потребностей реальности и с продолжением этой деятельности в реальности;
- подготовка кадров (педагогов-организаторов)

и научно-методического обеспечения для организации работы в среде виртуального общения.

Учитывая хаотичность информационной среды сети интернет, а именно это качество считают основой её негативного воспитательного воздействия на личность пользователя, отметим, что при определении условий эффективной педагогизации среды виртуального общения мы обозначили сам факт её структурирования. Под структурированием среды виртуального общения мы понимаем создание структурно-функциональной модели организации среды. Мы предположили, что конечным продуктом педагогизации среды виртуального общения может быть среда, имеющая структуру, изображенную на рисунке 1.

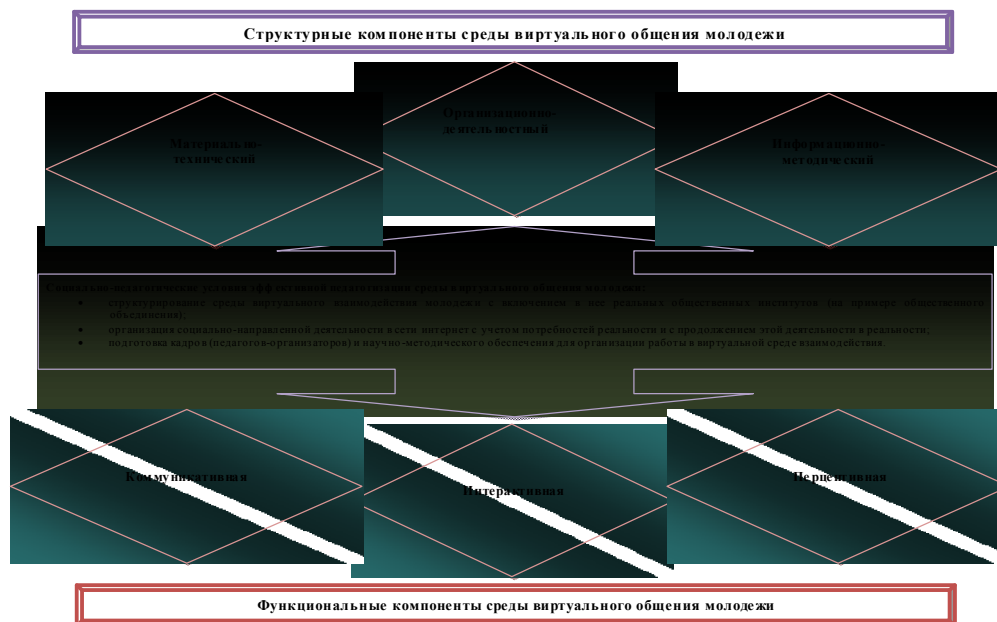
Функциональная структура педагогизированной среды представлена тремя сторонами общения и включает коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. Коммуникативный компонент обеспечивает свободный обмен информацией, установление связей, формирование круга посещаемых ресурсов сети Интернет.

Благодаря интерактивному компоненту, среда виртуального общения насыщена контактами и интерактивным взаимодействием. Хаотичность этого взаимодействия влечет за собой большое количество контактов пользователя в реальном времени, эпизодических комментариев и знакомств, большое количество самопрезентаций, создание своего собственного сетевого образа. Третья функция – это функция перцепции, способствующая тому, что отношения между пользователями из виртуальной реальности переходят в реальность обычную.

Организационная структура среды виртуального общения состоит из материально-технического, информационно-методического и организационно-деятельностного компонентов. Наполнение основных компонентов приведенной структуры социально-педагогическим содержанием позволяет говорить о структурированности среды виртуального общения.

Ключевым и самым динамичным звеном данной структуры является организационно-деятельностный блок-организация социально-направленной деятельности в сети интернет с учетом потребностей реальности и с продолжением этой деятельности в реальности.

Рисунок 1. Структура среды виртуального общения молодежи.



В организационно-деятельностной части среды обозначены несколько разновидностей деятельности, организуемых в комплексе:

- коммуникативная деятельность. Коммуникативную деятельность в виртуальной среде мы делим на два типа. Первый тип – деятельность, возникшая в сети интернет и не имеющая аналога в реальности. Её участники не знакомы ранее и не имеют в реальности продолжения своего общения. Второй тип – деятельность в виртуальной среде, которая дополняет реальные отношения;

- компонент игровой и творческой деятельности. Включает игры компьютерного происхождения, дистанционные версии реальных игр, а также транссредовые (городские) игры;

- компонент социально-педагогической деятельности. Обеспечивает участие педагога в процессе формирования и функционирования среды виртуального общения, а также сопровождает пользователя в реальности.

Для осуществления социально-педагогической деятельности в виртуальной реальности используется информационно-методический и кадровый ресурс общественного объединения. В основе данного подхода – системная подготовка педагогов-организаторов из числа членов объе-

динения для работы в виртуальной среде. Социально-педагогическая деятельность в сети осуществляется также в формате консультаций с привлечением профильных специалистов, но основные задачи выполняют члены объединения.

Методическое обеспечение работы в виртуальной реальности представляет собой третью составляющую структуры среды виртуального общения – информационно-методическую.

Информационно-методическая составляющая среды виртуального общения состоит из двух блоков:

1. Методическая база общественного объединения в реальности, отражающая накопленный опыт организации работы с молодежью.

2. Информационно-методическая база ресурсов организации в виртуальной среде, включающая в себя портал самого объединения и перечень интернет-ресурсов установленного содержания, является источником формирования индивидуальных информационных маршрутов пользователя. Служит основой реализации виртуальных проектов, базой методов, форм и технологий решения проблемных ситуаций в виртуальной реальности.

В ходе работы возможно поэтапное достижение трёх уровней педагогизированности среды

виртуального общения:

1. Уровень стихийной педагогизации. Характерен для любого сегмента интернет, обусловлен бессистемным размещением в сети информации социально-педагогического содержания, единичными случаями присутствия в сети педагога, случайным попаданием в перечень посещаемых сайтов образовательных ресурсов сети.

2. Структурно-функциональный уровень педагогизации среды. Характерен для структурированного сегмента сети, с определенным кругом интернет-ресурсов установленного содержания, системой коммуникативных каналов взаимодействия пользователей, наличием событий и деятельности в сети интернет, участием педагогов в их организации.

3. Межсредовой уровень. Характерен для сегментов сети с высокой степенью организации, включающих в круг ресурсов установленного содержания реальные события и институты. На данном уровне педагогизации возможен процесс

перевода пользователя из виртуальной среды в реальную.

Именно для третьего уровня педагогизации наиболее важно наличие в структуре среды реальных институтов, поскольку именно ими обеспечивается связь и взаимодействие виртуального мира с реальностью, что делает педагогические преобразования среды эффективными и целенаправленными.

Библиографический список

1. Иванов Д.В. Виртуализация общества. Версия 2.0. – СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2002. – 224 с.

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

3. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике: Монография. – М. – Волгоград: Перемена, 2003. – 164 с.

Н.Ф. БАСОВ, Н.Б. ТОПКА

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПАТРИОТИЗМЕ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье представлен анализ результатов исследования представлений молодежи о патриотизме, проведенного среди студентов Института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание молодежи.

Происходящие в России в последние годы глубокие экономические и социальные преобразования привели к сильному расслоению общества, большим миграционным процессам, снижению ценностных установок, интереса к отечественной истории, индифферентности к происходящему вокруг. Одновременно из содержания воспитательной работы были исключены многие аспекты героического прошлого нашей Родины, велась критика сложившейся системы патриотического воспитания молодежи.

Этот период ознаменовался коренными пре-

образованиями в различных сферах социально-экономической и политической жизни, сопровождался критикой сложившейся системы образования и воспитания подрастающих поколений, повлек за собой снижение социализирующих влияний основных институтов воспитания.

Мощная волна негативизма в отношении минувшей истории развития страны, связанных с этим событий, положительных моментов в жизни государства, неуверенность в будущем сказалась на формировании патриотических чувств и ценностных ориентации молодежи.

Исследования социологов показывают, что в России XXI века 40,4% опрошенных молодых людей придерживаются мнения, что знать прошлое своей страны не обязательно, лучше думать о настоящем и будущем, а 32,3% признают, что знать полезно, но не обязательно. В то же время их интересуют такие полководцы как Петр I, А. Суворов, М. Кутузов, Г. Жуков. Они привлекают внимание молодежи своим служением интересам России, своей храбростью, мужеством, мудростью. Немалый интерес к себе вызывает и ряд политических деятелей России (Николай II, В. Ленин, И. Сталин, М. Горбачев, Б. Ельцин, В. Путин).

Именно этими фактами объясняется внимание к проблемам патриотического воспитания со стороны государства. Еще 16 февраля 2001 года Правительством Российской Федерации была утверждена программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001-2005 годы» (Постановление № 122), действие которой было продлено до 2010 г. (Постановление № 422 от 11.07.2005).

Эта государственная программа разработана в соответствии с Концепцией патриотического воспитания граждан Российской Федерации, с учетом предложений органов исполнительной власти, научных и образовательных учреждений, общественных организаций и объединений, творческих союзов и религиозных конфессий.

В соответствии со стратегическими целями государства по обеспечению стабильного и устойчивого социального развития, укреплению обороноспособности страны программа определяет содержание и основные пути развития системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации и направлена на дальнейшее формирование патриотического сознания российских граждан как важнейшей ценности, одной из основ духовно-нравственного единства общества.

Этот документ представляет собой объединенный замысел и целью комплекс нормативно-правовых, организационных, научно-исследовательских и методических мероприятий, призванных обеспечить решение основных задач в области патриотического воспитания.

Основной целью программы является совершенствование системы патриотического воспитания, обеспечивающей развитие России как свободного, демократического государства, формирование у граждан Российской Федерации высо-

кого патриотического сознания, верности Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей.

Для достижения этой цели в программе предусмотрено решение следующих задач: продолжить создание системы патриотического воспитания; продолжить совершенствование системы нормативно-правовой и организационно-методической базы патриотического воспитания; шире привлекать к участию в патриотическом воспитании научные учреждения, общественные организации, трудовые коллективы, отдельных граждан; повышать качество патриотического воспитания в образовательных учреждениях, превратить их в центры патриотического воспитания подрастающего поколения; проводить научно обоснованную организаторскую и пропагандистскую деятельность с целью дальнейшего развития патриотизма как стержневой духовной составляющей России.

Комплекс программных мероприятий предусматривает охват патриотическим воспитанием всех категорий граждан Российской Федерации. Однако приоритетным направлением является патриотическое воспитание подрастающего поколения – детей и молодежи. При этом главный акцент делается на работу в образовательных учреждениях как интегрирующих центрах совместной воспитательной деятельности школы, семьи и общественных организаций (объединений).

Основными направлениями реализации программы являются: совершенствование процесса патриотического воспитания, развитие научно-технических и методических основ патриотического воспитания, координация деятельности общественных организаций и объединений в интересах патриотического воспитания, информационное обеспечение в области патриотического воспитания, использование государственных символов России в патриотическом воспитании.

В Костромской области разработана и реализуется областная целевая программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации, проживающих на территории Костромской области на 2006-2010 годы», утвержденная постановлением Костромской областной думы от 25.5.2006 г. № 441.

В области сложилась система по патриотическому воспитанию молодежи. Образован областной совет, который осуществляет координацию деятельности исполнительных органов государ-

ственной власти региона, научных и образовательных учреждений, общественных организаций и объединений, религиозных организаций по решению проблем патриотического воспитания на основе единой государственной политики.

Формируется комплекс нормативного правового и организационно-методического обеспечения патриотического воспитания, действует ГУ «Областной Центр патриотического воспитания молодежи», в области работают более 70 подростковых и молодежных клубов и объединений патриотической, историко-краеведческой направленности.

Патриотическое воспитание позволяет объединить усилия областных органов исполнительной власти, муниципальных образований, координировать и направлять их работу на все социальные и возрастные группы, семью как главную ячейку общества.

Система патриотического воспитания предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях, массовую патриотическую работу, организуемую и осуществляемую государственными структурами, общественными движениями и организациями; деятельность средств массовой информации, направленную на рассмотрение и освещение проблемы патриотического воспитания, на формирование и развитие личности гражданина и защитника Отечества.

Главной целью областной целевой программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации, проживающих на территории Костромской области на 2006-2010 годы» является совершенствование системы патриотического воспитания, обеспечивающей развитие России как свободного демократического государства, формирующее у граждан Российской Федерации высокое гражданское сознание, верности Отечеству, готовность к выполнению конституционных обязанностей.

Программа предполагает решение следующих задач: продолжение совершенствования нормативной правовой и организационно-методической базы патриотического воспитания; развитие чувства гордости за свою страну и историю костромской земли, осознание необходимости увековечения памяти защитников Отечества и знаменательных событий военной истории; фор-

мирование позиции гражданина, патриота своей страны; привлечение к участию в патриотическом воспитании общественных организаций и объединений, трудовых коллективов, отдельных граждан; формирование позитивного отношения к вооруженным силам Отечества, готовности защищать Родину; проводить научно обоснованную организаторскую и пропагандистскую деятельность для развития гражданственности и патриотизма как стержневой духовной составляющей России; популяризация государственной символики России, символики Костромской области и символов муниципальных образований.

Хотя, программа ориентирована на все категории граждан Российской Федерации, проживающих на территории Костромской области, ее приоритетным направлением является патриотическое воспитание детей, подростков и молодежи. Основная работа проводится в учреждениях образования, учреждениях молодежной сферы с привлечением общественных организаций и объединений, воинских частей.

В рамках рассмотренной программы в ноябре 2008 года в институте педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова было проведено исследование «Что значит сегодня быть патриотом России?». В нем приняли участие 54 человека – студенты 2 и 5 курса специальности «Социальная работа». В его рамках, методом анкетирования, изучались представления о сущности патриотизма современной молодежи.

Анкета состояла из 17 открытых и закрытых вопросов, которые были структурированы по трем смысловым блокам: патриотизм и защита Отечества, патриотизм сегодня, сведения о себе.

Шкала ответов была представлена по следующей схеме: 5 – «да» в полной мере; 4 – скорее «да», чем «нет»; 3 – затрудняюсь с ответом; 2 – скорее «нет», чем «да»; 1 – «нет» категорически.

При ответе на первый вопрос анкеты «Какие мысли и чувства вызывает у тебя приближение даты Дня Победы?» 57,4% опрошенных отметили что «память о минувшей войне всегда будет жить в моём сознании», при этом 14,8% затруднились с ответом. 31,48% подчеркнули, что «с годами память о войне всё более стирается в сознании новых поколений граждан страны: её заслоняют иные события и проблемы».

Отвечая на вопрос «Как ты относишься к перспективе призыва на действительную воинскую

службу в разные годы своей жизни?» 58,89% респондентов мужского пола подчеркнули, что «с возрастом намерения и планы изменились», 57,64% – «нет» категорически на вопрос «Если бы призыв состоялся, товарищи сочли бы меня неудачником?», а 59,23% – «нет» категорически на вопрос «Сожалеете ли сейчас о том, что не довелось пройти школу воинской жизни, закалить характер, овладеть оружием?».

Более 75% не затруднились назвать имена выдающихся полководцев и героев ВОВ, исторические сражения, приведшие нашу армию к Победе, прозу и поэзию о войне, кинофильмы героико-патриотического характера, песни и другие музыкальные произведения.

Оценивая военно-политическую ситуацию в современном мире и возможность повторение крупных военных конфликтов, подобных Второй мировой войне в ближайшие 10-20 лет ответы респондентов распределились следующим образом: «Возникновение мировой войны сейчас практически невозможно» – «да, в полной мере» – 11,11%, «скорее да, чем нет» – 22,22%, «нет категорически» – 9,25%; «Никакие международные силы не в состоянии разжечь глобальный военный конфликт» – 14,81% – «да, в полной мере» и «скорее да, чем нет», 20,37% – «нет категорически».

Отвечая на вопрос об оценке нынешнего состояния наших Вооруженных Сил, их готовности надежно защищать страну от возможных покушений на ее независимость, как со стороны военных коалиций развитых государств, так и крупных террористических организаций, 38,88% респондентов отметили, «наши Вооруженные Силы обладают достаточной боеспособностью, чтобы надежно защитить страну от любых посягательств извне», 37,03% сказали, что «наш народ с доверием, надеждой и любовью относится к своей армии и всегда готов поддержать ее борьбу с захватчиком, как это было и в годы минувшей войны». На вопрос «Молодежь моего поколения без каких-либо колебаний встанет в боевой строй, чтобы с оружием в руках защитить свое Отечество, как это имело место и в прошлых войнах?» 27,77% – затруднились с ответом, 20,37% – «скорее да, чем нет» и 20,37% – «скорее нет, чем да».

По мнению респондентов, более всего отпугивает молодежь от военной службы в современных условиях:

– «дедовщина», ставшая нормой воинских

отношений – 57,4%;

– грубость, моральная распущенность, взыскательность в системе воинских отношений – 55,55%;

– тяжелые бытовые условия для солдат, низкий уровень денежного содержания для офицеров, отсутствие нормальных жилищных условий для их семей – 53,7%;

– страх за угрозу здоровья, а может быть и жизни – 40,74%;

– отсутствие помощи и защиты воинов, получивших тяжкие ранения и инвалидность при выполнении воинского долга и боевых операциях против сил террористов – 33,33%;

– резко снизившийся в обществе престиж воинской службы, неуважение к армии и воинскому делу – 18,51%.

Ответы на вопрос «Что значит сегодня быть патриотом России?» распределились следующим образом:

– 72,22% – уважительно относиться к участникам ВОВ, людям пожилого возраста, инвалидам;

– 70,37% – испытывать гордость за свою страну;

– 57,4% – верить в будущее страны;

– 53,7% – уважать и знать историю России;

– 48,14% – испытывать чувство ответственности за происходящее в стране.

На основании проведенного исследования студентов можно сделать следующие выводы: большинство из них относятся к победе в ВОВ как к подвигу народа; военно-политическую ситуацию в современном мире они оценивают как достаточно стабильную; отношение к службе в армии у них настороженно негативное. Респонденты, принимавшие участие в опросе, имеют собственное представление о патриотизме, однако оно достаточно размыто и четко не оформлено, трудности вызывают примеры его конкретного проявления. В этой связи считаем необходимым совершенствовать систему патриотического воспитания студентов в нашем вузе. Его цель – формирование готовности и стремления молодых граждан Российской Федерации к выполнению своего гражданского и патриотического долга во всем многообразии форм его проявления, их умением и желанием сочетать общественные и личные интересы, реальным вкладом, вносимым ими в дело процветания Отечества.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КУРСАНТОВ

В статье рассматриваются разные подходы, точки зрения по вопросу о сущности и педагогическом обеспечении жизненного самоопределения курсантов.

Ключевые слова. Самоопределение, жизненное самоопределение, педагогическое обеспечение жизненного самоопределения.

Кардинальные социально-экономические преобразования в жизни российского общества сделали актуальной модернизацию образования, предъявили новые требования к выпускникам высших учебных заведений, в том числе и военных вузов. От будущих специалистов работодатели и профессиональное сообщество ожидают компетентности, мобильности, способности нести ответственность за принимаемые решения, самостоятельности действий, их адекватности возникшей ситуации. Успешность подготовки будущего офицера также во многом зависит от того, решены ли своевременно вопросы формирования у молодых людей готовности к самоопределению, произошло ли оно.

Термин «самоопределение» достаточно часто встречается на страницах социологической, психолого – педагогической литературы, а его толкование незначительно отмечается у разных авторов. В частности, в толковых словарях русского языка В.И. Даля, С.И. Ожегова речь идет о глаголе самоопределился, который означает найти свое место в жизни, определиться с этим местом в обществе, в деятельности «...осознать свои общественные, классовые и национальные интересы» [6, с. 693].

В психолого-педагогических энциклопедических изданиях самоопределение относится к центральному механизму становления личностной зрелости, рассматривается как процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни [8, 249].

Анализ многочисленных научных публикаций, посвященных данной проблеме (А.Н. Бобровская, Н.А. Вохмина, М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, Д.А. Леонтьев, Т.В. Машарова, Н.С. Пряжников, М.И. Рожков, Н.Н. Чистяков, С.Н. Чистякова, Г.П. Шереметова, О.С. Щербинина и др.), сви-

детельствует о том, что сложилось много аспектов изучения самоопределения (профессиональное, личностное, социальное, духовное, нравственное, гражданское, культурное), среди которых встречается и жизненное.

Жизненное самоопределение, по мнению О.П. Левановой, – это деятельностное отношение личности к жизни, процесс самоорганизации внутреннего труда с целью совершенствования и жизненного самопроявления [4, с. 17]. Наиболее эффективными направлениями воспитания, активизирующими этот процесс у ребенка, являются свободное волеизъявление, поиск, развитие смысловых ориентаций личности в ситуативно-социальном и культурно-идеальном пространствах. В первом случае речь идет о деятельности, в которую включен ребенок и которая сводится к решению конкретных материальных и технологических проблем. Во втором – предполагается инициирование выбора человеком своего места в жизни, определение со своим назначением в ней через формирование адекватных представлений о самом себе, о каждом другом как субъекте духовной жизни, ценностного отношения к себе, к другим людям, к миру, овладение технологиями и стратегиями взаимодействия, через творчество.

Б.Н. Козельчук [3], выделив различные аспекты жизненного самоопределения (социальный, педагогический, психологический, медико-физиологический), акцентирует свое внимание на социально-педагогическом, который предполагает его рассмотрение как части образования, имеющую компоненты общественный (социализация) и индивидуальный (индивидуализация). Исходя из этого жизненное самоопределение автор трактует как самостоятельную деятельность школьников, осознаваемо направленную на приобретение знаний, умений, навыков, качеств, индиви-

дуального опыта общения, формирование отношений, на поиск личностно значимых образцов, моделей, ценностных ориентиров в поведении и деятельности, необходимых для успешной адаптации в среду самостоятельной жизни.

Содержание такой деятельности, по его мнению, должно включать: осознание потребности в своем жизненном самоопределении; поиск направлений и содержания самоопределения; принятие решений о выборе путей жизненного самоопределения; предварительный выбор направлений жизненного самоопределения; самокоррекцию сделанного выбора, формирование и реализацию индивидуального жизненного плана.

Подготовка к такому самоопределению подразумевает как самостоятельную деятельность школьников, так и деятельность руководителей, педагогов, специалистов образовательного учреждения, других участников педагогического процесса и состоит из подготовки к самостоятельной жизни и деятельности; сохранения и поддержки жизнедеятельности организма; саморазвития; подготовки к жизни в семье, в обществе, государстве; к выполнению различных видов деятельности (общественно – полезной, профессиональной, досуговой).

Н.С. Пряжников для уточнения понятий «профессиональное самоопределение», «жизненное самоопределение» и «личностное самоопределение» считает целесообразным выделить различные его типы и уровни. При выделении типов самоопределения он предлагает использовать критерий степени свободы выбора, диапазон маневра человека в рамках выполняемой и осваиваемой деятельности.

В результате им обозначены следующие типы самоопределения:

- самоопределение в конкретной трудовой функции, операции;
- самоопределение на конкретном трудовом посту;
- самоопределение в специальности;
- самоопределение в профессии (в группе родственных специальностей);
- жизненное самоопределение;
- личностное самоопределение (как высший уровень жизненного самоопределения);
- самоопределение в культуре (как высший уровень личностного самоопределения) [7, с. 121-122].

Таким образом, в представлении автора жиз-

ненное самоопределение, куда помимо профессиональной деятельности относятся учеба, досуг, карьера, освоение многообразия жизненных ролей (гражданина, супруга, родителя, труженика) – понятие более широкое.

Помощь в таком самоопределении со стороны воспитателей может носить перспективный (глубокий, систематический) и прагматический (сиюминутный, конкретный) характер. Для каждого из этих видов помощи еще должны быть уточнены специфические формы и методы, а также сам объект и предмет помощи, так как известно, что пока одни и те же методики часто используются и в ориентации на дальнюю перспективу, и при решении сегодняшних задач.

В исследованиях других авторов намечены разные пути совершенствования процесса формирования жизненного самоопределения личности. И.В. Ульянова, например, доказывает, что в условиях общеобразовательных школ, в первую очередь, для этого необходима концепция гуманистической направленности, функционирующая модель психологического сопровождения учащихся.

Н.С. Гилева указывает на роль креативности в жизненном самоопределении личности [1]. Такой же точки зрения придерживается Н.Ю. Гукаленко [2]. Однако все без исключения авторы соглашаются с тем, что важным условием эффективности такого самоопределения является его педагогическое обеспечение. Особенно это необходимо, подчеркнул М.П. Миронов [5], когда происходит выбор профессии риска, к которой прежде всего относятся военные специальности так как это связано со скоростью адаптации, ощущением защищенности, готовностью к реализации поставленных задач.

Термин «педагогическое обеспечение» в последние десятилетия получил широкое распространение в современной науке, в социально-педагогической литературе. Анализ работ (М.Я. Гиро, А.И. Кивелевич, Л.В. Коптяева, Е.С. Лисова, Р.В. Опарин, И.В. Протасова, Е.В. Сечкарева, А.И. Тимонин, А.С. Торохтий, Н.Ю. Шепелева, Г.П. - Шереметова, Ю.А. Широбокова и др.) свидетельствует, что это понятие определяется как принятие, снабжение, предоставление, ограждение, охранение (чего – либо), как совокупность средств (ресурсов), методов, мероприятий, направленных на что-либо.

Педагогическое обеспечение чаще всего рас-

сма­три­ва­ет­ся как спе­ци­фи­че­ский вид про­фес­си­ональ­ной де­я­тель­но­сти, в хо­де ко­то­рой, во-пер­вых, ре­а­ли­зу­ют­ся две груп­пы це­лей: не­по­сред­ствен­ные (ори­ен­ти­ро­ван­ные на соз­да­ние ус­ло­вий для ре­ше­ния обу­ча­ю­щих, со­ци­а­ли­зи­ру­ю­щих за­дач, по­вы­ше­ния по­тен­ци­ала пе­да­го­гиче­ско­го вли­я­ния на лич­ность) и опос­редо­ван­ные (пред­по­ла­га­ю­щие вос­ста­но­в­ле­ние, раз­ви­тие жиз­нен­но­го опы­та че­ло­ве­ка); во-вто­рых, со­во­куп­ность ре­сур­сов: внеш­них (фи­нан­со­вых, ма­те­ри­аль­но-тех­ни­че­ских, ка­дровых) и внут­рен­них (лич­ност­ных, пси­хо­ло­го-пе­да­го­гиче­ских).

Мы под пе­да­го­гиче­ским обес­пе­че­нием жиз­нен­но­го са­мо­оп­ре­де­ле­ния кур­сан­тов по­ни­ма­ем си­сте­му мер, ох­ва­ты­ва­ю­щую раз­лич­ные сфе­ры учеб­ной, вне­ау­ди­тор­ной, воен­но-слу­жеб­ной де­я­тель­но­сти, соз­да­ю­щая воз­мож­но­сти для ори­ен­ти­ро­ва­ния в со­ци­аль­ной дей­стви­тель­но­сти, гар­мо­ни­за­ции же­ла­ний и скло­но­стей («мо­гу»), ре­аль­ных пер­спек­тив («на­до»), по­треб­но­стей («на­до»). Сле­до­ва­тель­но, та­кое обес­пе­че­ние при­з­ва­но по­мочь кур­сан­ту осу­ществ­ить осоз­нан­ный вы­бор, сфор­ми­ро­вать ре­аль­ные пред­став­ле­ния об окру­жа­ю­щей дей­стви­тель­но­сти сти­му­ли­ро­вать на­пол­не­ние опы­та по про­гно­зи­ро­ва­нию и ре­а­ли­за­ции соб­ствен­ных жиз­нен­ных пла­нов.

Пе­да­го­гиче­ское обес­пе­че­ние жиз­нен­но­го са­мо­оп­ре­де­ле­ния кур­сан­тов пред­ус­ма­три­ва­ет ис­поль­зо­ва­ние об­ще­ния, поз­на­ния, де­я­тель­но­сти, учения, иг­ры, спор­та для кор­рек­ти­ро­вки сво­их пред­став­ле­ний о се­бе, дру­гих, ми­ре, вклю­че­ние в си­сте­му вы­бо­ров че­рез соз­да­ние вос­пи­ты­ва­ю­щих си­ту­а­ций, си­сте­му со­ци­аль­но-про­фес­си­ональ­ных проб, фор­ми­ро­ва­ние и раз­ви­тие жиз­нен­но важ­ных на­вы­ков, са­мо­вы­ра­же­ние в досу­го­вой де­я­тель­но­сти. Ины­ми сло­ва­ми та­кое обес­пе­че­ние со­сто­ит из со­дер­жа­тель­но­го (спе­ци­аль­но по­доб­ран­ная ин­фор­ма­ция и цепь ме­ро­при­ятий по ос­нов­ным на­прав­ле­ни­ям жиз­не­де­я­тель­но­сти кур­сан­тов) и тех­но­ло­гиче­ско­го (со­во­куп­ность пе­да­го­гиче­ских дей­ствий, рас­по­ло­жен­ных в опре­де­

лен­ной по­сле­до­ва­тель­но­сти, ус­лож­ня­ю­щих­ся от кур­са к кур­су, и средств, по­зво­ля­ю­щих дос­ти­гать по­став­лен­ные це­ли, встро­ен­ные в кон­крет­ную об­ра­зо­ва­тель­ную сре­ду воен­но­го ву­за).

Библиографический список

1. Гилева Н.С. Креативность в структуре жиз­нен­но­го са­мо­оп­ре­де­ле­ния: Ав­то­ре­ф. дис. ... канд. психол. наук. – Бар­наул, 2003.–21 с.
2. Гукаленко Н.Ю. Интеллектуально-творчес­кое раз­ви­тие де­тей как фак­тор их жиз­нен­но­го са­мо­оп­ре­де­ле­ния: Ав­то­ре­ф. дис. ... канд. пед. наук. – Ком­со­мольск-на-Амуре, 2005.–23 с.
3. Козельчук Б.Н. Органи­за­ци­он­но-пе­да­го­гиче­ское со­дей­ствие жиз­нен­но­му са­мо­оп­ре­де­ле­нию школь­ни­ков в ус­ло­ви­ях функ­ци­о­ни­ро­ва­ния уч­ре­жде­ния об­ще­го об­ра­зо­ва­ния: Ав­то­ре­ф. дис. ... канд. пед. наук. – Че­ля­бин­ск, 2004.–22 с.
4. Леванова О.П. Жиз­нен­ное са­мо­оп­ре­де­ле­ние ре­бен­ка в де­я­тель­но­сти цен­тра на­род­ных ху­до­же­ствен­ных тра­ди­ций: Ав­то­ре­ф. дис. ... канд. пед. наук. – Яро­славль, 2002.–18 с.
5. Миронов М.П. Вы­бор про­фес­сии рис­ка и его вли­я­ние на жиз­нен­ное са­мо­оп­ре­де­ле­ние мо­ло­де­жи: Ав­то­ре­ф. дис. ... канд. социол. наук. – Ека­те­рин­бург, 2006.–22 с.
6. Ожегов С.И. Сло­варь рус­ско­го язы­ка. – М., 1990.–921 с.
7. Пряжников Н.С. Со­от­но­ше­ние по­ня­тий «лич­ност­ное са­мо­оп­ре­де­ле­ние» и «про­фес­си­ональ­ное са­мо­оп­ре­де­ле­ние»/ По­ня­тий­ный ап­па­рат пе­да­го­ги­ки и об­ра­зо­ва­ния. – Ека­те­рин­бург, 1995. – С. 119–129.
8. Сло­варь по со­ци­аль­ной пе­да­го­гике / Авт.-сост. Л.В. Мар­да­ха­ев. – М., 2002. – 368 с.
9. Ульянова И.В. Фор­ми­ро­ва­ние смыс­ло­жиз­нен­ных ори­ен­та­ций лич­но­сти ученика в пе­да­го­гиче­ском вза­им­о­дей­ствии: Ав­то­ре­ф. дис. ... канд. пед. наук. – Смо­лен­ск, 2004.–16 с.

Н.Л. ПАШЕВИЧ

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Характеризуется развитие экологической культуры младших школьников как одного из проявлений общей культуры. Особое внимание уделено включению детей младшего школьного возраста в непрерывный процесс экологической деятельности, используя возможности дополнительного образования.

Ключевые слова: культура, экологическая культура, младший школьный возраст, дополнительное образование.

Уровень образованности личности определяется степенью приобщения к культурным ценностям, её отношением к приобретению знаний, формированию устойчивых, нравственных принципов поведения и отношений, развитием эстетических чувств. Образование и культура выступают как две стороны генетически единого процесса антропо- и социогенеза. Их гармоничное взаимодействие обеспечивает производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление знаний, ценностей. Следовательно, присвоение культуры в процессе образования выступает основным путём формирования и развития личности. При этом культура по существу выступает одной из главных путей обретения и развития способностей, а сам человек может быть обозначен как «человек образующийся». Культура как образовательная ценность в воспитании и развитии личности проявляется в культуре бытия, мышления, досуга, общения, труда, в отношениях, в мировоззренческой культуре, научной этической и эстетической деятельности.

Образовательная ценность культуры состоит не только в её содержании, но и в выполняемых функциях. К ним следует отнести:

- познавательно-эвристическую функцию. Она связана с овладением учащимися знаниями и умениями, терминальными и инструментальными культурными ценностями; с осмыслением ими творческих сил и возможностей; с их эвристической познавательной деятельностью;
- трансформационную функцию. Она связана с передачей обучающимся социального наследия, социокультурных ценностей;
- регулятивно-аксиологическую функцию. Она проявляется как система общественных норм и ценностей в сфере межличностных отношений,

ибо ценности выступают как основной системообразующий элемент культуры. Регулятивная функция культуры, поддерживаемая общественным мнением, моралью, правом. Культура регулирует повседневное поведение человека во всех основных формах его жизнедеятельности. Без регулятивной функции культуры общество вообще не смогло существовать;

- компенсаторную функцию. Она связана с восстановлением физических и духовных сил человека, проведением досуга, психологической разрядкой и т.д.

Все названные функции культуры могут быть сведены к двум: функции накопления и передачи опыта и критически-творческой функции. Они также тесно, неразрывно связаны между собой, поскольку накопление включает в себя критический отбор из всего имеющегося наиболее ценного и полезного, а передача и освоение опыта происходят не пассивно и механически, но предполагают опять же критическое, творческое отношение. В свою очередь, творческая функция означает, прежде всего, совершенствование всех механизмов культуры, что неизбежно приводит к созданию чего-то нового.

В процессе развития личности школьники приобщаются к различным видам культур, в том числе:

- к нравственной культуре, в которой фиксируется достигнутый обществом уровень представлений о добре, зле, долге, чести, справедливости;
- к политической культуре, связанной с приобщением личности к идеалам и ценностям общественного устройства, оптимальным формам взаимоотношения граждан и государства;
- к эстетической культуре, включающей в

себя эстетические ценности, способы их создания и потребления;

- к экологической культуре, отражающей новые ценности и способы производства, экономической и иной деятельности, направленной на сохранение Земли как уникальной экосистемы.

Рассмотрим понятие «экологическая культура», которое для нашего диссертационного исследования является основополагающим.

В своих исследованиях профессор Н.Ф. Виноградова отмечает, что: «... даже элементарная экологическая культура предполагает определенную степень философского осмысления мира, которое начинается с фиксации сознания основного «факта ее бытия» [2, с. 36].

С точки зрения Э.В. Гирусова, «экологическая культура есть одно из проявлений общей культуры. В отличие от стихийно происходящих явлений природы культура есть продукт человеческой деятельности» [3, с. 32].

Однако следует отметить, что проблема формирования основ экологической культуры решалась не только на педагогическом, но и на философском уровне, что способствовало более глубокому пониманию этого явления.

В своих исследованиях философы и педагоги, психологи, культурологи и экологи (С.В. Алексеев, С.Н. Глазачев, Б.Т. Лихачёв, Н.М. Мамедов, Н.Н. Моисеев, Л.В. Тарасов, А.Д. Урсул и другие) понятие экологической культуры рассматривали с культурологических позиций, привнося в него качества, позволяющие сделать его феноменом общей культуры. По мнению этих исследователей, экологическая культура охватывает интеллектуальные, эстетические и этические, деятельностно-волевые аспекты человеческой жизни, практику бытовой и профессиональной деятельности [5].

Экологическая культура – это восприятие человеком своего положения в мире, своего отношения к нему. А поскольку человечество столкнулось с проблемой «глобального экологического кризиса», постольку проблема эта общечеловеческая. Уничтожение жизни на земле должно волновать каждого человека без исключения. Поэтому воспитание правильного отношения к природе должна взять на себя экологическая культура. Именно на нее возложена миссия прояснения и донесения до каждого человека, что вина за деградацию окружающего мира лежит на всех людях, что это является следствием неразумного

и нерационального отношения к природным ресурсам и самой природе. Но, вместе с тем, экологическая культура должна разъяснить, что в принципе ещё не всё потеряно, что можно многое исправить и восстановить. И этого можно добиться посредством формирования экологической культуры в условиях дополнительного образования.

Экологическая культура необычайно важна, она поможет человеку осознать своё истинное положение, понять предназначение, к которому он призван, а именно к сохранению живой природы для потомков, сохранению этой красоты во всём её многообразии. Также её задача заключается в том, чтобы заставить человека пересмотреть своё отношение к себе и к миру в целом. Поэтому, несмотря на то, что экологическая культура, как самостоятельная отрасль научного познания, возникла недавно, она необычайно актуальна в настоящее время. В то же время специфический способ деятельности личности, направленной на гармонизацию ее отношений с окружающей средой – это утверждение в сознании, поведении и деятельности человека принципов ответственного отношения к природе, формирование готовности решать те или иные социально-экологические задачи с позиций глубокого знания природных процессов, прогнозирования последствий воздействия общества и человека на окружающую среду.

Экологическая культура включает культуру познавательной деятельности учащихся по освоению опыта человечества в отношении к природе как к источнику материальных ценностей, основе экологических условий жизни, объекту эмоциональных, в том числе и эстетических, переживаний. Успешность этой деятельности обусловлена развитием нравственных черт личности по отношению к природной среде на основе формирования умений принимать альтернативные решения.

Анализ позволил нам определить *экологическую культуру* младших школьников, как *приобретение знаний и сформированность ценностного отношения личности к природе, овладение необходимыми исследовательскими и практическими действиями, направленными на сохранение природы.*

Таким образом, экологическая культура включает следующие основные компоненты: интерес к природе; знания о природе и ее охране; эстети-

ческие и нравственные чувства к природе; позитивную деятельность в природе; мотивы, определяющие поступки детей в природе. Аксиологическим ядром экологической культуры представлена система ценностных ориентации и регуляторов.

Экологическая культура проявляется через качества, поступки, поведение, через отношения и осознанную деятельность и должна формироваться в системе непрерывного экологического образования. Основным звеном, оказывающим существенное влияние на ребенка в младшем школьном возрасте, является участие его в социально значимой деятельности, организация которой происходит путем реализации разработанных нами программ по экологическому воспитанию школьников [1, с. 320 - 323].

Так программы «Удивительный мир», «Первые шаги по тропинке открытий» и «Бумеранг» в значительной степени ориентированы на развитие системы отношений школьника к себе, к окружающей его социальной и природной среде. Программы носят интегрированный характер

Цель программы «Удивительный мир» по развитию экологической культуры: воспитание гуманной, творческой, социально активной личности, бережно относящейся к богатствам природы и общества.

Осваивая экологические знания, ребёнок узнаёт о своих собственных конституционных особенностях, центральных звеньях пространственно-временной организации мира – телесности и конечности живых существ, о непреходящей ценности жизни. Это существенно совершенствует нравственную воспитанность, способствует духовному росту личности.

Освоение данных представлений обеспечивает понимание ребёнком необходимости экологически правильного отношения к природе. В целом программа способствует развитию экологической культуры.

Развитие экологической культуры младших школьников предполагает решение следующих *задач*: научить простейшим технологическим операциям в обращении с природными объектами; развивать природные способности и задатки младших школьников; развивать у учащихся экологические представления, знания о ценности природы и правилах поведения в ней; развивать творческое отношение к поручениям, совместным коллективным делам, посвящённым приро-

доохранной деятельности; формировать умения разнообразной деятельности в природе и становление экологически ориентированного взаимодействия с её объектами; накапливать с детьми эмоционально позитивный опыт общения с природой.

Программа включает в себя следующие *направления*: гуманитарно-словесное; естественно-научное; математического познания; эстетическое; технологическое; социально-практическое; психологическое; антропологическое; физическое; итоговое.

В исследовательскую деятельность младшие школьники включаются через реализацию *программы «Первые шаги по тропинке открытий»*, направленной на развитие исследовательских навыков младших школьников.

Цель программы: развитие экологической культуры на основе становления системы образовательной работы с младшими школьниками средствами проектно-исследовательской деятельности.

Задачи программы:

1. Развитие познавательных потребностей младших школьников.
2. Развитие познавательных способностей младших школьников.
3. Обучение младших школьников специальным занятиям, необходимым для проведения самостоятельных исследований и проектирования.
4. Развитие у школьников умений и навыков исследовательского поиска и творческого проектирования.

5. Развитие у младших школьников и педагогов представлений об исследовательском обучении как ведущем способе учебной деятельности.

Овладев навыками исследовательской деятельности, младшие школьники исследуют природу в экологическом направлении, развивая тем самым свою экологическую культуру [6].

Затем младшие школьники принимают участие в районных, (областных и республиканских) конкурсах, которые организует *экологический центр «Бумеранг»*.

Программа этого центра нацелена на:

- развитие экологической культуры подрастающего поколения и принципов его повседневной жизни, которые станут основой его мировоззрения и помогут принимать грамотные решения для сохранения природы, духовного и физического здоровья человека;

- развитие бережного и ответственного отношения к природе своего края, Родины, нашей планеты.

Реализация целей экоцентра предусматривает решение ряда важнейших образовательных задач.

Задачи экоцентра:

1. Приобщить школьников к изучению и сохранению культурно – исторического прошлого родного края, исследовательской деятельности по оценке состояния окружающей среды, участию в посильных природоохранных мероприятиях, направленных на сохранение конкретных природных объектов.

2. Сформировать детское экологическое движение, объединяющее детей и подростков с различными увлечениями и склонностями как действенной формы эколого-экономического воспитания и образования молодежи, развития у подростков чувства причастности к экологическим проблемам своего города, поселка.

3. Способствовать развитию гражданских инициатив взрослых, детей и молодежи для сохранения природного и культурного наследия своего края.

4. Объединить все имеющиеся ресурсы (интеллектуальные, материальные, человеческие, информационные и т.п.) для достижения поставленных целей.

5. Изыскать финансовые средства для реализации исследований и проектов сохранения и улучшения природы родного края.

Управляет работой экологического центра Координационный совет. Младшие школьники проводят исследования в следующих направлениях: мой город – мой дом, вода, воздух, почва, флора и фауна, этнография, фенологические наблюдения, здоровье человека.

Развитие экологической культуры школьников должно быть непрерывным. Включение младших школьников в экологическую деятельность позволяет выстроить систему экологических ценнос-

тей и сделать их приоритетными и значимыми, для чего необходимо организовать воспитание и активизировать исследовательскую деятельность младших школьников в соответствии с естественными этапами психического развития ребёнка.

Библиографический список

1. *Березина В.А.* Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: Учебно-методическое пособие. – М.: АНО «Диалог культур», 2007. – 512 с.

2. *Виноградова Н.Ф.* Экологическое воспитание младших школьников: проблемы и перспективы / Н.Ф. Виноградова // Начальная школа, 1997. – № 4. – С. 36–40.

3. *Герушинский Б.С.* Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Ид-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

4. Исследовательская деятельность учащихся. Научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией А.С. Обухова. Т. 2: Практика организации. – М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007. – 495 с.

5. *Лазарева О.Н.* Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие / О.Н. Лазарева, Н.А. Волкова, В.М. Ворошилова. – Екатеринбург, 2004. – 279 с.

6. Программа педагога дополнительного образования: От разработки до реализации / Сост. Н.К. Беспятова. – 2-е изд. – М.: Айрис – пресс, 2004. – 176 с. – (Методика).

7. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: «Ось - 89», 2006. – 480 с.

8. *Тюмасева З.И.* Культура любви к природе, экология и здоровье человека / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – Челябинск, 2003. – 198 с.

9. *Ясвин В.А.* Формирование экологической культуры. Пособие по региональной экологической политике. – М.: Акрополь, ЦЭПР, 2004. – 196 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЧНОСТЬ ОСУЖДЕННОГО В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Данная публикация посвящена остро актуальной проблеме, возникшей в пенитенциарной системе. В условиях модернизации российского общества особое внимание стало уделяться образованию и воспитанию осужденных, подготовка их к освобождению и быстрой адаптации в новом социуме.

Ключевые слова: образование, воспитание, обучение, адаптация, педагогическое воздействие, психология.

На наш взгляд, среда психолого-педагогического воздействия в процессе обучения в местах лишения свободы является совокупностью социальных, культурных, а также специально организованных психолого-педагогических и режимных условий, в результате взаимодействия которых происходит формирование нравственно-психологической устойчивости личности осужденного с целью удачной ресоциализации после освобождения из мест лишения свободы.

Какова же структура формируемой среды психолого-педагогического воздействия в процессе обучения?

К субъектам относятся педагогический состав, осужденные, на которых оказывается психолого-педагогическое воздействие, материальное оснащение (персональные компьютеры, литература, наглядные пособия и т.д.).

Компоненты среды это - мотивационная готовность осужденных, специально организованные психолого-педагогические и режимные условия.

Следует отметить, что среда психолого-педагогического воздействия в процессе обучения, формируемая в местах лишения свободы, в силу своей специфики, может оказывать не только положительное, но и отрицательное влияние с точки зрения исправления осужденных. Деструктивный характер среды может быть обусловлен непрофессионализмом молодых педагогов, плохо подготовленных к работе в условиях исправительного учреждения, личностными и криминологическими особенностями отдельных категорий осужденных, сложностями психологического климата, установившегося в отряде осужден-

ных [1].

Особенностью взаимодействия личности осужденного и педагога при формировании среды психолого-педагогического воздействия в процессе обучения является то, что осужденный взаимодействует с субъектом культуры. В настоящих условиях образовательное учреждение в местах лишения свободы выступает как субъект культуры при следующих определенных условиях:

- является транслятором культуры и ценностей общества в закрытую систему;
- отражает изменения, происходящие в культуре и жизни общества;
- осуществляет диалог культур и ценностей разных народов, социальных и возрастных групп, объединяя осужденных различной национальной и конфессиональной принадлежности на основе этических представлений и норм;
- создает условия для творческой активности педагогов и осужденных;
- рождает особую педагогическую культуру при формировании среды психолого-педагогического воздействия в местах лишения свободы.

В связи с определением специфики формирования среды психолого-педагогического воздействия в процессе обучения в ФСИН, особого внимания заслуживают вопросы организации и управления, как познавательной деятельностью осужденных, так и основными звеньями процесса обучения в целом, в ходе которого и формируется среда психолого-педагогического воздействия.

Можно сделать вывод о том, что основной

задачей руководителя в процессе обучения является решение вопроса о согласовании особенностей своей деятельности с особенностями деятельности обучаемых.

Следует выделить звенья, отражающие взаимодействие педагога с учащимися осужденными.

1. Одним из условий успешного обучения осужденных является наличие у них четкого представления о характере предстоящей учебной деятельности, о требованиях, предъявляемых к ним, понимание целей и задач, готовность их выполнить. Это достигается системой организационно-педагогических мер, осуществляемых руководителем занятий.

К ним относится постановка познавательных задач по конкретному виду обучения на первом (втором) занятии, ознакомление осужденных с программой занятий. При этом руководитель занятия знакомит обучаемых не только с основной учебной литературой, но и с методикой ее изучения. Познавательные задачи по отдельным темам разъясняются на каждом занятии. Следовательно, постановка и разъяснение познавательных задач и их осознание - не разовый акт, а постоянная деятельность руководителей занятий и учащихся осужденных.

2. Следующей задачей руководителя на занятии является овладение вниманием аудитории. Реализация этой задачи подразумевает включение обучаемых в активную познавательную деятельность, которая начинается с восприятия учебного материала: слушания, пояснений обучающего; знакомства с наглядными пособиями; просмотра диафильма или учебного кинофильма. Наиболее трудной задачей даже для опытного преподавателя (руководителя занятий), является организация восприятия устного изложения его речи. Учитывая это, опытные руководители стремятся начать занятие так, чтобы с первого мгновения привлечь внимание учащихся осужденных к изучаемой теме, а затем непрерывно его поддерживать и укрепляют.

Поддержанию внимания и интереса может способствовать новизна материала, а также использование таких педагогических средств, как описание ярких фактов, создание проблемных ситуаций, постановка вопросов обучаемым, использование наглядных пособий, демонстрация учебных кинофильмов.

3. Контроль за осмысливанием учебного

процесса учащимися осужденными характеризуется следующими моментами.

Качество обучения учащихся осужденных в значительной степени зависит от того, насколько глубоко они осмыслили сущность изучаемого материала, поняли его практическую значимость.

Понимание учебного материала учащимися осужденными - это выяснение и установление существенных признаков, связей и отношений изучаемых предметов. Осмысление учебного материала происходит при активной деятельности учащихся осужденных, к которой их побуждает руководитель занятия путем постановки проблемных задач, предъявления противоречивых фактов с целью самостоятельного анализа и объяснения их учащимися-осужденными [2].

Таким образом, осмысление учащимися осужденными учебного материала во многом определяется степенью мастерства руководителя занятий: уровнем его теоретической подготовки, практическим опытом, ясностью и логичностью мышления, умением учитывать подготовку обучающихся, способностью быстро перестраивать ход занятия, заменять недоступное для понимания доступным. Для усвоения учебного материала важна система доказательств, применяемых руководителем, убедительность аргументов.

4. Управление закреплением учебного материала. Прочность запоминания определенной системы осмысленных знаний и способов действия является важным показателем качества обученности специалиста, обеспечивающего ему успех применения знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности.

Руководитель занятия, управляя процессом закрепления учебного материала, не только дает установку на запоминание, но и систематически связывает ранее усвоенные знания и навыки осужденных с вновь приобретенными, ставит обучаемых в ситуации, требующие от них применения усвоенных знаний, приемов и действий, побуждает их к повторению изученного, рекомендуя те или иные способы запоминания.

5. Контроль за систематизацией и обобщением знаний включает соблюдение следующих требований. Успешное использование знаний возможно при условии, если они обобщены и систематизированы. В этом случае знания являются более прочными, дольше сохраняются в памяти, легче и полнее воспроизводятся, когда возникает необходимость вспомнить и приме-

нить их на практике. Кроме того, мыслительный процесс обобщения и систематизации обеспечивает более глубокое понимание и проникновение в сущность учебного материала и его последующее осмысление.

К обобщениям руководитель занятия прибегает для развития у обучаемых логического и абстрактного мышления. В процессе обобщения и систематизации происходит ориентация познавательной деятельности на дифференцирование, отделение существенного от несущественного, основного от второстепенного. Обобщение основывается на анализе, синтезе, сравнении. В процессе обобщения конкретное и абстрактное выступает в единстве и взаимосвязи.

С обобщением органически связана систематизация знаний, умений и навыков. Под руководством обучающего учащиеся осужденные приводят изученный материал в определенную систему на основе конкретного принципа, признака. Видами систематизации являются классификация, установление причинно-следственных связей.

Обучение правилам и приемам обобщения и систематизации имеет большое значение в развитии мышления и наблюдательности. Это позволяет совершенствовать мастерство в той или иной специальности или профессии, приобретаемой осужденным, закреплять в опыте положительное и устранять в нем недостатки.

6. Важным звеном управления процессом профессионального обучения является контроль за его ходом и результатами. Контроль осуществляется с помощью разных приемов: наблюдения за поведением учащихся осужденных на занятии, их реакцией на действия руководителей занятий; постановки контрольных вопросов; использования программированного контроля; а также во время бесед. Большие возможности для контроля результатов овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками представляют собой практические занятия.

7. Корректировка обучающей деятельности. Постоянное контролирование руководителем хода процесса профессионального обучения осужденных, проверка их знаний, умений и навыков позволяет вскрыть недостатки как в организации занятий, так и в усвоении обучаемыми учебного материала. Анализ процесса обучения, выявление его сильных и слабых сторон позволяет руководителю корректировать как свою дея-

тельность, так и деятельность обучаемых, уточнять задачи, совершенствовать организацию и методику проведения занятий.

Звенья процесса обучения органически слиты, с одной стороны, по горизонтали, что проявляется во взаимодействии обучающего и обучаемых (устное сообщение - слушание; показ - наблюдение), а с другой стороны, по вертикали, представляя собой последовательную цепь (обучающую деятельность руководителя занятия и познавательную деятельность обучаемых).

Рассмотрев звенья процесса обучения как структурные компоненты занятия, необходимо отметить, что они не должны восприниматься как неизбежная последовательность действий руководителя занятий и обучаемых. Для каждого конкретного занятия выбираются лишь те звенья из приведенной системы, которые являются наиболее эффективными и в наибольшей мере соответствуют задачам и содержанию обучения, уровню подготовки осужденных.[3]

Необходимо сказать, что руководство ФСИН придает большое значение организации учебного процесса в исправительных учреждениях, по мере возможности способствуя реализации указанных выше принципов обучения на практике и формулирует наиболее целесообразные направления деятельности:

- обеспечение осужденным возможности получения среднего и высшего профессионального образования посредством дистанционного обучения, консультативной помощи специалистов, повышения квалификации по имеющейся профессии, культурного просвещения, духовного воспитания;
- организация системы профинформации и профориентации в учреждениях ФСИН для предварительного решения вопросов трудоустройства после освобождения.

Данное направление образования находится в процессе динамического развития, несмотря на имеющиеся проблемы ФСИН. Одной из насущных проблем в настоящее время является отсутствие четкой законодательной базы, регламентирующей процесс социальной адаптации, который бы охватывал основные ее сферы: трудоустройство, сохранение жилья и семьи. На сегодняшний день практически отсутствуют единые, утвержденных Министерством образования программы, методики, учебно-методические пособия для учащихся-осужденных, и в особенности

для наркозависимых учащихся осужденных. Кроме этого, при проведении занятий остаются нерешенными ряд трудностей материального, организационного и режимного характера.

В заключение выделим этапы формирования среды психолого-педагогического воздействия:

1. Обоснование нормативно-правовых, общепедагогических и дидактических предпосылок создания среды психолого-педагогического воздействия (учет положений современных парадигм образования, дидактических принципов образования взрослых).

2. Содержательно-технологическое обеспечение процесса психолого-педагогического воздействия, включая правовое, научно-методическое, психолого-педагогическое, аппаратное и программное сопровождение.

3. Проектирование и внедрение передовых педагогических технологий для оказания психолого-педагогического воздействия на различные категории осужденных.

4. Компьютеризация учебного процесса в местах лишения свободы, реализация целостной системы информационно-технического обслуживания и сопровождения.

5. Создание психолого-педагогических условий для эффективного управления процессом психолого-педагогического воздействия.

Таким образом, можно рассматривать вопросы взаимодействия среды психолого-педагогического воздействия и личности осужденных с точки зрения когнитивного способа взаимодействия и с точки зрения поведенческого (физического) способа интеракции, учитывая активную

либо пассивную фазу средового воздействия.

Библиографический список

1. *Столяренко А.П.* Юридическая педагогика. Курс лекций. – М., 2000.

2. *Стурова М.П.* О социально-педагогическом назначении уголовного наказания как методе воздействия на личность осужденного // Совершенствование воспитательной деятельности органов, исполняющих наказания: Сб. науч. тр. – Рязань: РВШ МВД РФ, 1992.

3. *Артамонов В.В.* Использование некоторых приемов психологопедагогического воздействия на осужденных // Личность преступника и исполнение уголовного наказания. – М.: ВНИИ МВД СССР, 1991.

1. Characteristic of person condemnation/ social – psychology portrait – М., SII YIS Minust of Russia, 2004. – p 56.

2. *Egorova A.D.* Helping citizens, who release from place deprived of liberty in Saint-Petersburg/ Social adaptation sentences (exchange of experience): collection of materials to total seminar on project “Education programs for sentences how means their social adaptation”. SPb.: SZTY, 2000. – p. 54

3. *Girnov V.N.* Professional education sentences in places deprived of liberty // Register criminal – execute system №8, 2003, p. 26.

4. History of pedagogical technology: SPb.: scientific labour/ responsible editor M.G. Plohoва, F.A. Fradkin/ SIIT and IP RSFSR. – М., 1992. – p. 133.

И.В. МИЗИНЦЕВА

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА СРЕДСТВАМИ РУССКОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные исследования (Л.С. Брусиловский, В.И. Петрушин, А.Г. Юсфин и др.) подтверждают мысль древних ученых (Платон, Аристотель и др.) о влиянии музыки на характер поведения человека [8]. Особенность массового попу-

лярного музыкального искусства его противоречивость: с одной стороны – способность в доступной форме влиять на самосознание подрастающего поколения, с другой – недостаточно высокий уровень духовно-нравственного содер-

жания ориентирующий во многом на интолерантное поведение.

Русская духовная музыка (далее – РДМ) имеет большие возможности в воспитании толерантного поведения современного подростка. И.В. Кошмина отмечает, что РДМ способствует не только повышению музыкально-эстетического вкуса, но и переосмыслению духовных ценностей, благодаря глубокому этическому воздействию [5]. Под воспитанием толерантного поведения подростка средствами РДМ мы понимаем *становление системы осознанных личностных действий подростка, направленных на достижение гуманистических отношений между людьми, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения в процессе художественного познания РДМ.*

В процессе исследования мы определили средства воспитательного потенциала РДМ, способные воздействовать на толерантное поведение подростка. К ним относятся: *основные этические категории, проблематика, функции (информационно-просветительская, экологическая, суггестивная, моделирующая) и система музыкально-выразительных средств.* РДМ – один из видов искусства и поэтому ей присущи свойства художественного воздействия, которые являются общими для различных видов искусства. Расшифровке и присвоению предмета музыкального искусства служит *художественное познание.* А. Пиличяускас понимает художественное познание, как особый вид познания, при котором задача школьника заключается в познании *личностного смысла* произведения [6]. Такой подход к музыке активизирует деятельность учащихся и закрепляет ценностно-значимый мотив этой деятельности – человеческих взаимоотношений, самого себя.

Опираясь на воспитательные концепции В.А. Караковского, Н.Е. Щурковой, Е.В. Бондаревской, М.И. Рожкова, Л.В. Байбородовой, Г.К. Селевко, в содержание деятельности педагога по воспитанию толерантного поведения подростка средствами РДМ мы включаем такие направления как: *философическое, диалогическое, этическое и культурологическое.* В совокупности эти направления обеспечивают развитие всех сущностных сфер подростка, которое осуществляется в процессе освоения РДМ: *интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенци-*

альной. Становление толерантного поведения подростка формируется на основе ценностного ориентирования в процессе художественного познания РДМ, то есть управления последовательными действиями подростка: поиск – оценка – выбор – проекция моделей толерантного поведения. Учитель анализирует, планирует, организует, контролирует и регулирует выполняемые подростками операциями. В процессе педагогического взаимодействия у подростка формируется способность самостоятельно выстраивать эти действия и проецировать толерантные модели поведения в содержании РДМ в современные взаимоотношения между людьми.

Воспитательный процесс в организованной нами опытно-экспериментальной работы реализуется на основе системного (А.Н. Аверьянов, В.А. Караковский, Е.Н. Степанов) аксиологического (В.В. Ситаров, В.Г. Моралов и др.), личностно-деятельного (Е.В. Бондаревская, Ф.И. Кевля, И.С. Якиманская и др.) и философско-антропологического (В.С. Библер, Л.М. Лузина, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.) подходов [1; 3; 4; 7].

Основными этапами процесса воспитания толерантного поведения подростка средствами РДМ являются: *мотивационный* (актуализация потребностей, мотивов, целей толерантного поведения); *когнитивный* (информирование по вопросам толерантности; повышение психологической культуры); *эмоционально-волевой* этап (совершенствование коммуникативных навыков с позиции толерантного поведения, развитие эмоциональной саморегуляции в процессе общения и деятельности); *поведенческий* (развитие навыков толерантного взаимодействия на основе сотрудничества, навыков толерантного общения).

Целью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы явилось изучение готовности подростков к толерантному поведению и отношения к РДМ; изучение толерантной культуры педагогов, будущих учителей и родителей. В эксперименте принимали участие 350 подростков среди них: учащиеся общеобразовательных школ № 1, 11, 16, 37, Детской музыкальной школы №5, Детской художественной школы г. Вологды; Детской школы искусств г. Великого Устюга; 100 преподавателей, более 84 родителей; 58 студентов Вологодского государственного педагогического университета музыкально-педагогического факультета.

Констатирующий этап эксперимента позво-

лил рассмотреть состояние проблемы, выявить *недостатки в подростковой среде*:

- в культуре поведения: проявления неуравновешенности поведения; низкий знаниевый уровень принципов толерантного поведения, саморегуляции, ответственности за свои поступки;

- в практике общения наблюдается напряженность в общении с взрослыми, родителями, сверстниками.

- преобладание шаблонных форм поведения, социальная неуверенность в обществе, семье, в среде сверстников.

- в познании РДМ преобладание любительского вида познания; преобладание индифферентного и негативного отношения подростка к РДМ.

Анализ деятельности педагогов по воспитанию толерантного поведения подростков средствами РДМ выявил:

- низкий уровень знаний в воспитании толерантного поведения подростка средствами РДМ;

- адаптивную модель поведения преподавателей;

- трудности в общении с подростком.

Анализ толерантной культуры родителей выявил доминирование:

- низкий уровень знаний по воспитанию толерантного поведения подростка.

- индифферентное отношение к РДМ как к средству воспитания толерантного поведения;

- преобладание отчужденно-контролирующего, непоследовательного и тревожно-контролирующих типов отношений к своим детям.

Анализ опроса будущих учителей выявил неумение выявлять толерантные модели поведения в содержании русской духовной музыки; трудности в общении с подростком.

В ходе опытно-экспериментальной работы, мы пришли к выводу, что воспитание толерантного поведения подростка средствами РДМ будет проходить успешнее, если на практике реализована совокупность следующих педагогических условий:

- сформирована положительная мотивация толерантного поведения и повышен уровень воспитанности подростка в контексте освоения РДМ;

- актуализирована готовность педагогов к постоянному профессиональному росту в процессе реализации воспитательного потенциала РДМ с целью становления толерантного поведения подростка;

- создана в учреждении дополнительного об-

разования воспитательная среда, функционирующая на основе принципов гуманизма, толерантности и ненасилия;

- разработано программно-методическое обеспечение исследуемого процесса.

Для обеспечения процесса воспитания толерантного поведения подростка средствами РДМ в учреждении дополнительного образования (Детская музыкальная школа №5, г. Вологда) нами разработано и внедрено программно-методическое обеспечение. Комплексная программа, включает:

1. Учебно-методический комплекс «Русская духовная музыка» для подростков, обучающихся в группах общеэстетического развития;

2. Программу занятий с педагогическим коллективом «Воспитание толерантного поведения подростка средствами РДМ в учреждениях дополнительного образования»;

3. Лекторий для родителей «Музыкальная экология»;

4. Спецкурс «Воспитание толерантного поведения подростков средствами русской духовной музыки в учреждениях дополнительного образования».

Курс «Русская духовная музыка» является дисциплиной в рамках образовательной программы общего музыкально-эстетического образования для учащихся поступающих в Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей после 13 лет.

Курс «Русская духовная музыка» посвящен изучению произведений русской духовной музыки. Целью данного курса является воспитание толерантного поведения учащихся средствами РДМ. Задачи курса:

1. Становление толерантного сознания (просвещение, формирование соответствующих представлений, понятий и убеждений).

2. Воспитание нравственных чувств и важнейших толерантных качеств (эмпатия, коммуникативная толерантность).

3. Включение подростка в творческую деятельность, формирование их познавательного интереса к русской духовной музыке, осознание себя как личности в процессе общения с русской духовной музыкой, воспитание толерантного поведения учащихся.

4. Повышение музыкальной культуры учащихся.

Цель занятий с педагогами – актуализация

проблемы по воспитанию толерантного поведения подростка средствами русской духовной музыки в учреждениях дополнительного образования и пути ее решения. Программа направлена на развитие профессиональной компетентности педагога.

Лекторий «Музыкальная экология» - одна из форм работы с родителями.

Цель лектория «Музыкальная экология» – просвещение родителей по вопросам воспитания толерантного поведения детей средствами музыки

- информирование родителей о многообразных возможностях музыкального искусства.
- практические рекомендации по использованию музыки для сохранения здоровья детей, рекомендации по воспитанию толерантного поведения детей средствами РДМ музыки в семье.

Программа спецкурса для будущих учителей позволила решить следующие задачи:

- дать исторические и теоретические знания по вопросу воспитания толерантного поведения подростка средствами русской духовной музыки;
- актуализировать воспитательный потенциал русской духовной музыки в воспитании толерантного поведения современного подростка;
- интегрировать прежде полученные знания в области музыкально-педагогических дисциплин, общей возрастной и педагогической психологии на практических занятиях в целях развития толерантной культуры будущего учителя;
- совершенствование коммуникативной сферы студента, при анализе трудностей в общении с подрастающим поколением и выявлением причин успехов и неудач в профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, программно-методическое обеспечение процесса воспитания толерантного

поведения подростка средствами РДМ в учреждениях дополнительного образования охватывает всех субъектов педагогического процесса - подростков, учителей и родителей, а так же включает подготовку будущих учителей к данному процессу. Такой подход способствует реализации условий воспитания толерантного поведения подростка средствами РДМ.

Библиографический список

1. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999.
2. *Ерошенков И.Н.* Культурно-воспитательная деятельность среди детей и подростков. – М.: Владос, 2004.
3. *Караковский В.А.* Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский; Науч. творч. об-ние «Творч. педагогика»: МП «Новая шк.» – М., 1993.
4. *Кевля Ф.И.* Диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка. Психолого-педагогический практикум. – Вологда, «Русь», 2005.
5. *Кошмина И.В.* Возрождение традиций преподавания духовной музыки в школе: Дисс... канд. пед. наук. – М., 1994
6. *Пиличкаускас А.* Познание музыки как воспитательная проблема: Науч.-метод. Пособие для слушателей курсов повышения квалификации институтов усовершенствования учителей по предмету «Музыка». – М.: МИРОС, 1990
7. *Степанов Е.Н., Лузина Л.М.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ Сфера, 2005.
8. *Юсфин А.Г.* Музыка сила жизни. – С-Пб.: Аюрведа Плюс, 2006.

М.В. САДЧИКОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

*Так бывает довольно часто:
главную трудность представляет не главная роль.
Б.Шоу*

Основная цель образования заключается в - создании необходимых условий для обеспечения духовного, гуманистического развития личности обучающегося, развития его общей культуры; в личностно-ориентированном подходе к организации образовательного процесса и активном сотрудничестве в нем всех его субъектов. Передовой педагогический опыт и психолого-педагогическая теория ведут поиск резервов повышения качества образования. Здесь особое место занимает театральная педагогика.

Применение в образовательном процессе средств театрального искусства содействует расширению общего и художественного кругозора студентов, общей и специальной культуры, обогащению эстетических чувств и развитию художественного вкуса.

Современная психолого-педагогическая наука подтверждает, что искусство развивает не только «специфическую», художественную способность, но и, согласно Э.И. Ильенкову, «всеобщую универсальную человеческую способность, которая ... реализуется в любой сфере человеческой деятельности» – способность к творчеству. По мнению ученых, развитие интеллекта связано с его интересом к искусству, с накоплением искусствоведческих знаний, расширением круга художественных впечатлений, тогда как творческие проявления в области точных наук в большей мере соотносятся с художественно-творческими способностями, с умением сочинить стихотворение, создать рисунок, выполнить режиссерское задание и т.д. [1, с. 131].

В ряду первых исследований, в которых были определены особенности театральной педагогики, ее содержание и структура и назначение можно назвать работы А.П. Ершовой, Э.В. Ильенкова, Д.Б. Кабалевского, Б.М. Неменского и др. В трудах названных авторов раскрывается сущность

назначения игры, театра и драматизации в развитии, воспитании, обучении детей; определяются условия и средства организации театрализованной деятельности, стимулирующей разностороннее развитие личности. Особо стоит отметить деятельность лаборатории театра НИИ художественного воспитания АПН СССР, объединивших видных ученых, теоретиков и практиков театральной педагогики. В работах А.П. Ершовой показана доступность театральной педагогики, резервы ее использования для творческого развития ребенка либо в театре, либо на уроках, Б.Н. Цинкин определил приоритетные направления развития театрального дела в общеобразовательной школе, Л.А. Никольский исследовал современные тенденции и проблемы развития театральной самодетельности школьников. Е.К. Чухман раскрыла специфику детского творчества в театре, его место в семейной культуре, вклад театра в обогащение передового педагогического опыта, показала комплексность воздействия театрального искусства на обучающихся, обобщила опыт работы учителей начальных классов по организации театральной самодетельности. Н.Ш. Владимирова изучила роль игры в развитии самостоятельности, инициативы детского театрального коллектива, а С.З. Казарновский определил ряд функций и специфику детского театра. Отмеченные исследования раскрывают социальные, воспитательные, развивающие функции театра, но о применении элементов театральной педагогики в высших учебных заведениях при подготовке специалистов по связям с общественностью научных работ не обнаружено, не зафиксированы даже единичные факты.

Эффективность применения театральной педагогики в профессиональной подготовке (специалиста по связям с общественностью в том числе) обусловлена тем, что:

– в силу специфики своей профессии PR-специалист постоянно находится во взаимодействии;
– публичность – специфика этой профессии. Заразительность, убедительность, артистизм могут обеспечить успех.

Качества, необходимые специалисту по связям с общественностью можно разделить на 3 сферы: коммуникативная, эмоционально-волевая и познавательная сфера.

Коммуникативная сфера является основной, так как постоянно приходится иметь связи с другими людьми и умение налаживать и поддерживать контакт является необходимым для специалиста PR.

Ведущим является такое качество человека, как потребность в общении с другими людьми. То есть изначальное желание быть включенным в межличностное общение, находиться среди людей, ориентация на совместную деятельность, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

Следующее важное качество – способность к эмпатии. Эта способность человека к сочувствию и сопереживанию другим людям, к пониманию их состояний, т.е. умение поставить себя на место другого человека и способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений и наличие этого качества является необходимым условием эффективной деятельности специалиста. Сюда же можно отнести и умение выслушивать другого человека, способность воспринять точку зрения другого. Высокий уровень развития этих качеств помогает легче устанавливать контакт с другими людьми, находить решения, удовлетворяющие потребности обеих сторон.

Важнейшее качество, относящееся к речевой коммуникации – это ораторское мастерство. Развитие этого качества у субъекта PR необходимо, т.к. овладение навыками публичной речи поможет ему быстрее и эффективнее воздействовать на аудиторию.

На практике очень часто оказывается, что среди начинающих специалистов имеется немало таких, кто обладает недостаточно развитой коммуникативной компетентностью. Этот недостаток, безусловно, отрицательно сказывается на результатах работы, так как коммуникативная некомпетентность приводит к тому, что с клиентами, коллегами и начальством не складываются

нормальные деловые и личные взаимоотношения.

В учебных заведениях такую компетентность специально не развивают. Многие выпускники, получив теоретическую и методическую подготовку по избранной профессии, оказываются не вполне готовыми общаться и устанавливать эффективные деловые и личные взаимоотношения с окружающими людьми.

Теме коммуникативной компетентности посвящено немало научных исследований. Многие из них носят междисциплинарный характер и включают в себя лингвистические, социологические, педагогические и психологические аспекты.

Под коммуникативной компетентностью понимается совокупность коммуникативных способностей человека, которые проявляются в его общении с людьми и позволяют добиваться поставленных целей. Коммуникативные способности:

1. Способность точно воспринимать ситуацию общения и оценивать вероятность достижения в ней поставленных целей.
2. Способность правильно понимать и оценивать людей.
3. Способность выбирать средства и приемы общения таким образом, чтобы они соответствовали ситуации, партнерам и поставленным задачам.
4. Способность подстраиваться под индивидуальные особенности партнеров, выбирая адекватные средства общения с ними как на вербальном, так и невербальном уровнях.
5. Способность оказывать влияние на психическое состояние людей.
6. Способность изменять коммуникативное поведение людей.
7. Способность сохранять и поддерживать хорошие взаимоотношения с людьми.
8. Способность оставлять у людей благоприятное впечатление о себе.

Предполагается, что о высокоразвитой коммуникативной компетентности речь может идти только в том случае, если человек обладает этими способностями и проявляет их в общении с людьми.

В состав коммуникативных способностей входит следующая совокупность знаний и умений:

- знание типов характеров и темпераментов людей;
- знание того, как люди с различными индиви-

дуальными особенностями реагируют на различные коммуникативные ситуации;

- знание о том, как интересы, потребности и состояния людей проявляются в их коммуникативной деятельности;

- знание норм и форм поведенческого и речевого этикета;

- знание приемов и методов убеждения, других способов психологического воздействия на людей;

- знание о том, как человек выглядит со стороны, что в нем нравится и не нравится окружающим людям;

- умение правильно оценивать окружающих людей;

- умение предвидеть то, как человек будет реагировать на сложившуюся социальную ситуацию;

- умение гибко подстраиваться под партнера по общению;

- умение пользоваться формами поведенческого и речевого этикета с соблюдением существующих социальных, моральных и этических норм;

- умение наблюдать за людьми в процессе общения с ними, делать правильные выводы о них;

- умение правильно подбирать и исполнять социальные (коммуникативные) роли;

- умение располагать к себе людей, вызывать их доверие;

- умение убеждать людей, сохраняя хорошие взаимоотношения с ними.

Так понимаемая коммуникативная компетентность предполагает много путей ее практического совершенствования. Они определяются в зависимости от тех коммуникативных способностей, которые собираются развивать, от целей, которые человек ставит перед собой, от возраста тех людей, с кем человеку приходится общаться, от ситуаций, в которых ему нужно будет взаимодействовать с этими людьми, от их индивидуальных особенностей и многого другого.

Одним из главных приёмов формирования коммуникативной компетентности обладает театральное искусство (таблица 1).

Главной целью использования театрального искусства в подготовке специалистов по связям с общественностью является предупреждение проявления затрудненности в общении, которое обусловлено фактором межличностных отношений и обнаруживается в форме изменения сти-

лей делового общения. Частыми причинами затруднений общения студентов и специалистов могут выступать индивидуально-психологические особенности общения, включающие интеллектуальные, волевые, личностные проявления субъекта.

Одним из самых распространенных и эффективных приёмов формирования коммуникативных умений является игра. Именно ролевая игра используется театральной педагогикой в качестве одного из приёмов развития коммуникативных умений студентов и специалистов. Игра как феномен сознания, как феномен культуры, как средство воспитания, самовоспитания и самопознания, как средство обучения и даже как терапевтическое средство утвердилась в сознании педагогической общественности. Больше всего здесь повезло, естественно, театральной педагогике, так как в соответствии со спецификой различных видов театрального искусства уже столетия назад сложилась особая методика, специфические принципы и средства обучения через творческие мастерские, методика, наиболее позитивные моменты которой только сейчас начинает осознавать общество.

Особую роль в театральной педагогике занимает групповое общение и умение взаимодействовать с другими; в таких играх личность студента и специалиста учится строить взаимоотношения с товарищами и сотрудниками, на основе кооперации и разделения, дифференциации труда. Кроме того, расширяется репертуар профессиональных ролей. Групповая игра и другие виды совместной деятельности вырабатывают у студентов и специалистов необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права.

Поливариантность игрового характера отличает следующую группу приёмов. Это задания проблемно-творческого характера с установкой на ролевое исполнение. Коммуникативно-исполнительское мастерство личности студента и специалиста проявляется как два взаимосвязанных и всё же относительно самостоятельных умения найти адекватную теме общения коммуникативную структуру, соответствующую цели общения, и умение реализовать коммуникативный замысел непосредственно в общении, а значит, продемонстрировать коммуникативно-исполнительскую технику общения.

Таблица 1

**Возможности театрального искусства
в развитии коммуникативных способностей PR-специалистов**

СПОСОБНОСТИ PR-СПЕЦИАЛИСТОВ	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА	ПРИМЕЧАНИЯ
Организаторские способности <ul style="list-style-type: none"> – умение владеть аудиторией; – организация процесса поиска решения проблемной ситуации 	Импровизация – свободное взаимодействие с партнером без навязываемого текста Сценическая речь – звучность, гибкость, объем голоса, развитие дыхания, четкость и ясность произношения (дикция), интонационная выразительность	Импровизируя, человек учится реагировать на события, чувствовать настроение собеседника, органично подстраиваться под ситуацию.
Ораторское искусство <ul style="list-style-type: none"> – Умение преподнести информацию; – Текстовые и устные презентации 	Сценическая речь Сценическое движение позволяет научиться освобождаться от зажимов	Голос выдает внутреннее состояние, необходимо научиться освобождать дыхание и свободно говорить в движении.
Креативность <ul style="list-style-type: none"> – склонность к анализу, логике, прогнозированию; – самостоятельная творческая мыслительная деятельность 	Импровизация Этюды – упражнения для совершенствования актерской техники. Тренинги – отработка творческих навыков.	Снятие страха выступления, дают психологическое раскрепощение, способствуют развитию креативности и личностному росту
Межличностное, ролевое общение и сотрудничество <ul style="list-style-type: none"> – решение конфликтных ситуаций; – вербальное и невербальное общение; – навыки выразительного поведения; – коммуникабельность; 	Импровизация Сценическое движение Ролевые игры – проигрывание проблемных и конфликтных ситуаций, исполнение определенных социальных ролей.	Проблемная ситуация является первичным и одним из центральных понятий театральной педагогики и в частности социо-игрового стиля обучения
Личностные качества <ul style="list-style-type: none"> – наличие общей и специальной культуры; – эстетические чувства и развитый художественный вкус; – обаяние и умение располагать к себе 	Сценическое движение, Этюды, тренинги Ролевые игры	

В коммуникативно-исполнительском мастерстве личности проявляются многие её навыки и, прежде всего, навыки эмоционально-психологического саморегулирования как управление своей психофизической органикой, в результате чего личность достигает адекватного коммуникативно-исполнительской деятельности эмоционально-психологического состояния. Студенты и специалисты с высоким уровнем коммуникативных способностей обладают творческим потенциалом, отличаются развитым чувством индивидуальности, уверенностью в себе, уравновешенностью и напористостью. Для творческих студентов и специалистов в сравнении с их менее продуктивными коллегами свойственен развитый самоконтроль, организованность, умение дисциплинировать себя, коммуникативная компетентность оказывается на высоком уровне.

Театральное пространство, образовавшееся внутри социума как его органичная составляющая, даёт возможность раскрыть коммуникативные способности личности студента и специалиста. Оно помогает наработать тот позитивный жизненный опыт, который станет источником психологической поддержки.

Использование педагогических возможностей в развитии коммуникативных способностей является одним из эффективных средств формирования и развития коммуникативной компетентности.

Библиографический список

1. Роль искусства в развитии способностей школьников / Под ред. Е.К. Чухман. – М.: Искусство, 1985. – С. 131.

О.А. ФЕДОТОВСКАЯ

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ФОЛЬКЛОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросам воспитания современных детей на основе фольклорных традиций. Эффективность такого воспитательного процесса напрямую связана с компетентностью педагога в области этнопедагогической деятельности. Профессиональные компетенции специалиста должны отвечать современным требованиям этнокультурного развития России и моделироваться на новых методологических основаниях.

Наше внимание обращено к вопросам воспитания современных детей на основе фольклорных традиций. В условиях ослабления естественных (семейных, общинных) традиционных механизмов передачи ценного этнокультурного опыта молодому поколению система образования становится основным каналом передачи, воспроизводства и развития этнических констант.

Следует отметить, что современный человек живет в многообразном поликультурном мире и повышение интенсивности взаимодействия культур и цивилизаций не противоречит сохранению этнических традиций и культурных различий на-

родов. Так, по мнению доктора философских наук М.В. Захарченко «включенность в полноту культурного бытия происходит через освоение национальной культуры, культуры цивилизации и с учетом глобалистических тенденций, происходящих в современном мире» [2, с. 11].

Анализируя историческую и современную действительность, следует констатировать, что культура современного общества далека от сбалансированного взаимодействия фольклорных традиций и профессиональной художественной деятельности. В ней продолжается «однонаправленный, иницируемый и чрезвычайно активный процесс воздействия на человека новых форм

искусства и массовой культуры, который замещает традиционную культуру на всех значимых для общества уровнях проявления» [5, с. 31]. В отечественной культуре и образовании продолжают существовать две глобальные тенденции, находящиеся в оппозиции друг к другу: *национально-ориентированная* (связанная с интенсивными процессами регионализации и национально-этнического возрождения культур и народов) и *«наднациональная»* (стремящаяся к эталонам универсальной культуры, обращенной ко всему миру и представляющей ценности, нормы, идеи, образы, символы, близкие всему человечеству).

Несмотря на указанные негативные стороны социокультурного процесса, современный этап отличается созданием значительных условий для достоверного, а следовательно, более полноценного и результативного показа/использования народной песни. К положительным явлениям этого процесса относятся: фиксация новых сведений из опыта традиционной народной культуры и фактов фольклора; появление публикаций, направленных на выявление его сущности, функциональной и этнографической достоверности; системный характер исследований фольклора; подготовка квалифицированных специалистов; опыт практического освоения фольклора и др.

Анализ современных литературных источников из разных сфер научного знания позволяют ввести в оборот теоретический материал, который поможет преодолеть узко-аспектный, «суммарно-описательный» и упрощенный подходы к определению фольклора и расширить представления об этой категории как уникальном социокультурном феномене и его педагогическом потенциале. Так, опираясь на углубленное научное знание, мы рассматриваем ключевую категорию на новых методологических основаниях. Наш теоретико-методологический взгляд строится на интеграции фольклористического, педагогического и культурологического подходов.

Обобщая различные толкования понятия «фольклор», нами выделены следующие ряды его характеристик: «творчество», «проявление этнического коллективного сознания», «позитивная деятельность», «область духовной культуры», «ценности», «устная традиция», «художественно-философская система», «художественно-символическая форма», способ «регуляции отношений с окружающим миром», характеристика «самобытности», «вариативно-множественная» систе-

ма и др. Нами установлена взаимосвязь между понятиями «фольклор» и «традиция», которые в их культурно-исторической ретроспективе представляются взаимодополняющими. Их сочетание позволяет с большей степенью полноты охарактеризовать сущностные признаки фольклора.

Определено, что фольклорные традиции обладают изначальной синкретичностью, целостностью и способны закладывать в человеке представление о неразрывном единстве категорий «прошлого и настоящего»; «коллективного и индивидуального»; «эстетического и функционального»; «эмоционального и рационального»; «типического (воссоздания традиционных норм) и вариативного (творчества)»; «общечеловеческого», «национального» и «локально-регионального начал». Осознание фольклора как традиции позволяет современным педагогам понять его социо-нормативный характер, механизмы преемственности и трансляции.

Структурировать фольклорные традиции, как систему разнообразных художественных форм, позволяет нам категория «жанр» («genre» – вид, род). Именно, жанровая, а также локально-региональная наполняемость фольклорных традиций определяют их множественный, самобытный, конкретно-специфический характер.

В аспекте использования культурного наследия в современной образовательной практике каждому педагогу важно знание следующих позитивных характеристик фольклорных традиций: их культурно-созидательное начало; особый одухотворенный образно-поэтический язык; потенциал в развитии эмоциональной сферы, музыкальности, творчества человека; возможность передачи ребенку человеческих качеств, которые имеют своеобразную этническую окраску, этнические черты; многофункциональность; способность одновременно и многоаспектно воздействовать на человека и др.

Непременным условием действенности и эффективности фольклорных традиций является их актуализация в ходе современного культурно-образовательного процесса, которая обуславливает применение на практике процессуально-деятельностного подхода, регламентирующего использование метода практического освоения материала.

Эффективность такого воспитательного процесса напрямую связана с компетентностью педагога в области фольклорной, этнопедагогичес-

кой и общей этнокультурной деятельности. Профессиональные компетенции такого специалиста сегодня должны отвечать современным требованиям этнокультурного развития России и моделироваться с учетом выше представленных методологических позиций.

В последнее десятилетие во всем мире и в России требования к уровню специалиста, результату образования формулируются исключительно в категориях «компетенция», «компетентность».

Опираясь на работы отечественных ученых, под компетентностью мы будем понимать качественную интегрированную характеристику личности, определяющую степень её владения совокупностью профессиональных и социально-значимых качеств, приобретаемых в процессе личностного становления и профессионального образования [1]. Считается, что компетентность – совокупность качеств личности, которая обеспечивает ей успешность выполнять профессионально-педагогические функции. Важный критерий компетентности специалиста – умение принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности, способность к ее качественному преобразованию.

И так, установим критерии компетентности педагога, осуществляющего образование детей на фольклорных традициях.

В реальной практике квалификации специалиста, осуществляющего фольклорную деятельность, могут быть разные (как по уровню образования, так и по характеру работы). На опыте практической работы в Вологодской области такую работу проводят педагоги-этномузыкологи, учителя музыки, прошедшие обучение на фольклорной специализации в вузе¹. Распространены следующие квалификации педагогов, работающих по данному направлению в образовательных и культурных учреждениях региона – руководители фольклорных ансамблей (кружков), педагоги дополнительного образования по фольклору.

Очевидно, что ведущей характеристикой про-

фессиональной компетентности такого рода специалиста является показатель национального самосознания. Рассматривая сущность этой характеристики, мы видим, что оно напрямую связано с показателем этнической идентификации и базируется, прежде всего, «на осознании общности происхождения, традиций, ценностей, верований, ощущения исторической и межпоколенной преемственности, общностью языка» [4, с. 10].

Отметим, что «этническое» (как заметили якутские педагоги) определяется именно языком, но не естественным (русским, якутским), а художественным, где отражен способ восприятия мира, где происходит осмысление и выражение ценностно-смысловой картины мира. Таким языком является как раз сам фольклор, который неслучайно определен Анатолием Михайловичем Мехнецовым как «философско-художественная система, регулирующая связи и отношения человека с окружающим миром».

Определим условия, при которых происходит национально-культурная (этническая) идентификация человека. Учеными выделены следующие условия-показатели: при формировании мотивации саморазвития в культуре; при развитии исторической памяти и патриотизма; при оформлении национального самосознания и умений, необходимых для воспроизводства различных элементов культуры [6].

Последнее условие определяет недостаточность теоретических знаний о предмете, общей осведомленности о традициях своего народа для формирования этнической идентичности, для вхождения человека в культуру. Освоение – это «единственный способ постижения и сохранения культуры», где «акт исполнения становится как единственно-необходимое условие актуализации художественной формы» [7, с. 17].

Этот логический уровень должен быть исходной позицией педагога фольклора и проявляться в построении им процесса воспитания.

Перспективы возрождения народной традиции сегодня должны определяться конструктивностью, необходимостью «эффективно сопрягать механизмы традиционного и современного общества» [3]. Поэтому компетентность педагога по фольклорной деятельности заключается в том, что он должен обладать как совокупностью необходимых представлений и умений в области традиционной народной культуры, так и знаниями механизмов современного социокультурно-

¹ В Вологодском государственном педагогическом университете с 1997 года ведется обучение учителей музыки со специализацией «музыкальный фольклор», с 2006 года – открыта новая специальность «этномузыкология».

го процесса.

Важно осознавать, что компетентность такого рода специалиста реализуется в системе отношений «человек – человек», поэтому профессионализм будет определяться не только специальными знаниями и умениями в области народной культуры, но и такими критериями как: ценностные ориентации специалиста; понимание себя в мире и мира вокруг себя; стиль взаимоотношений с людьми, с которыми он работает; общая культура; готовность к развитию своего творческого потенциала; владение методикой обучения предмету; способность понимать, уважать и воздействовать на духовный мир своих воспитанников.

Теоретический анализ сущности фольклорных традиций и личный педагогический опыт автора по их освоению позволяют спроектировать

этнопедагогический компонент профессиональной компетентности педагога по фольклорной деятельности. Базовым в структуре этнопедагогического компонента является общая мировоззренческая составляющая (критерий) которая определяет:

а) уровень представлений педагога о традиционной народной культуре как корневой глубинной основе жизни современного общества,

б) уровень национального самосознания педагога и его патриотический настрой, которые позволяют ощущать себя не только как представителем этноса, но и осуществлять «защиту и сохранение ценностей «своего» мира».

Профессиональные компетенции педагога фольклора определены нами через следующие критерии: этнокультурный, педагогический, музыкальный, проектно-организационный (рис. 1).

Этнопедагогический компонент профессиональной компетентности педагога по фольклорной деятельности

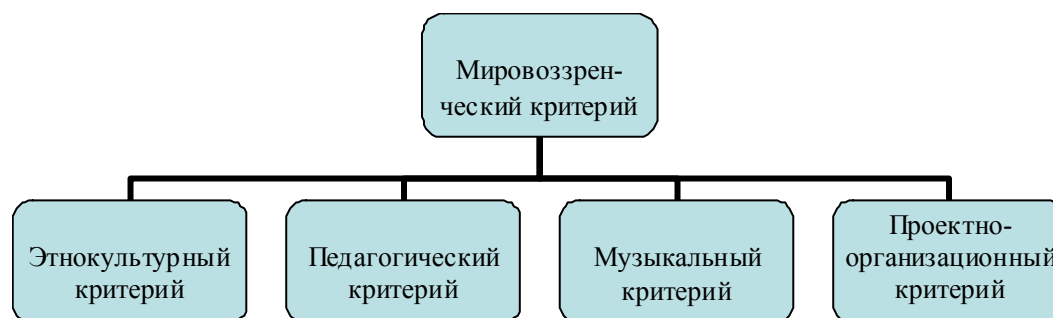


Рис.1

Раскроем указанные критерии, каждый из которых наполнен когнитивным, практическим, мотивационным показателями.

Этнокультурный критерий включает: *представление педагога о системе координат этнической целостности человека, современных этнических процессах; показатель идентификации с культурой своего народа и практическое владение фольклорными традициями; ответственность за судьбу родного народа, желание изучать, сохранять и возрождать народные традиции.*

Педагогический критерий отражает: *знание педагогом показателей этноориентированного*

образовательного процесса, методов общей и народной педагогики, особенностей каждого возрастного этапа развития человека; умение осуществлять процесс освоения детьми локально-региональных традиций на принципах системности, природосообразности, целесообразности с приоритетом на духовно-нравственное развитие детей, установками на общение, творчество, событийность, практическое использование фольклорных традиций в контексте современной жизнедеятельности детей, широкое знакомство с фольклором других регионов России; умение на практике целесообразно синтезировать методы

целесообразно синтезировать методы общей и народной педагогики; *установку* педагога на обновление, саморазвитие, повышение своего профессионального уровня.

Музыкальный критерий складывается из следующих умений педагога: *знаний* основных музыкальных закономерностей фольклорного творчества, специфики песенно-хореографических жанров, стилистических особенностей фольклорных традиций своего региона; *исполнительского опыта* освоения подлинных образцов фольклорных традиций; *стремления* повышать свой исполнительский и музыкально-теоретический уровень.

Проектно-организационный критерий показывает: *знание* педагогом механизмов функционирования фольклорных традиций и особенностей их воспроизводства в условиях современной системы образования; *умение выстроить* траектории личностного роста субъектов этнокультурной деятельности (учащихся, педагогов) в логике событийного сообщества и *спроектировать* полноценную среду с компонентами этнической культуры (духовной и материальной), где возможно становление личности растущего человека как носителя и творческого продолжателя этнокультурной традиции; *мотивацию* на совершенствование процесса актуализации фольклорных традиций и его качественное преобразование.

Вышеуказанные критерии компетентности на наш взгляд соответствуют новому уровню требований к педагогу фольклора, осуществляющему процесс воспитания подрастающего поколения. Отсутствие одного из них уменьшает эффективность деятельности педагога, уводит от решения актуальных стратегических задач по сохранению и преемственности традиционной народной культуры.

Характеристика этнопедагогического компонента профессиональной компетентности педагога может быть по многим позициям спроецирована на формирующийся образ ученика и его этнокультурные компетенции.

Углубленное постижение традиционной народной культуры позволит в ходе своей профес-

сиональной подготовки (переподготовки) педагогу овладеть методами поисково-исследовательской и методической работы. В свою очередь они составят дополнительные специальные компетенции педагога.

Чем больше форм и смыслов педагог сможет актуализировать в современном педагогическом процессе, тем более действенным окажется воздействие этнической культуры на сознание ребёнка и более качественным будет его личностный рост.

Профессиональная компетентность педагога фольклора наделяет его статусом «преемника», «носителя» и «транслятора» традиционной народной культуры.

Библиографический список

1. Арзамасцева Н.Г. Формирование этнокультурной компетентности будущих социальных педагогов в вузе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2000. – 180 с.
2. Захарченко М.В. Вступительная статья к четвертому изданию книги «Православная педагогика» игумена Георгия (Шестуна) (рукопись).
3. Захарченко М.В. Традиция в истории: опыт типологической интерпретации. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 192 с.
4. Исламишин Р.А., Габдуохаков В.Ф. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 208 с.
5. Мехнецов А.М. Российский фольклорный союз - десять лет спустя // Фольклор и молодёжь. От истоков к современности. – М.: Российский фольклорный союз, 2000. – С. 30–37.
6. Скворцов Н.Г. Этничность и трансформационные процессы // Этничность. Национальные движения. Социальная практика. – СПб., 1995. – 100 с.
7. Теплова И.Б. Народные исполнительские традиции (основные проблемы изучения) // Фольклор: современность и традиция. Материалы третьей международной конференции памяти А.В. Рудневой. – М., 2004. – С. 16–23.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ЛОГИКЕ ИНОЯЗЫЧНОГО КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена проблеме профессиональной социализации будущего специалиста в рамках современного высшего образования. Автор статьи обосновывает контекстный подход к проектированию личностно-развивающей образовательной среды. В статье представлена технология вхождения студентов в профессию средствами обучения деловому иноязычному общению.

Ключевые слова: профессиональная социализация, профессионально-ориентированная развивающая среда, контекстный подход, деловое иноязычное общение.

Усложнение и динамичный характер общественной жизни придают особое значение функции образования как транслятора культуры и социального опыта, превращая содержание полученного образования в индивидуально-личностное средство для профессиональной самореализации специалиста. Сегодня образование как социально-культурный институт должно помочь личности сделать свой жизненный выбор, определить собственную профессиональную и нравственную позицию в обществе. Успех молодого специалиста в изменяющихся социокультурных условиях во многом определяется его способностью говорить на «одном языке», разделять мировоззренческие установки с профессиональным сообществом. Постоянно развивающаяся экономическая и социально-политическая среда изменяет содержание профессиональной социализации как социально-культурной и педагогической составляющей профессионального образования.

Возникает вопрос о том, в чем состоит специфика профессиональной социализации в условиях непрерывного образования как вызова нового типа общества? Возрастающая подвижность квалификационных характеристик, расширяющая смысловой горизонт профессиональной деятельности, выдвигает на первый план социально-личностные качества специалиста, отражающие глубину интериоризации профессиональных ценностных установок и степень «приращения их к ткани личности». Осмысление профессиональной социализации как активного процесса вхождения

личности в социально-профессиональную роль посредством усвоения опыта, овладения стандартами и ценностями профессионального сообщества и деятельной самореализации, выявило специфические характеристики профессиональной социализации как педагогического феномена.

Функциональность процесса профессиональной социализации обеспечивает не только специальную подготовку молодого специалиста, но прежде всего, социальное воспитание гражданина, будущего члена общества, готового успешно интегрироваться в общество. Постоянно изменяющиеся условия информационного общества актуализируют умение современных специалистов работать в системе «человек-человек», их способность жить в ситуации неполного знания.

Динамичность процесса профессиональной социализации в условиях реформирования образования как социокультурного феномена обусловлена, с одной стороны, происходящими в обществе преобразованиями, а также структурно-личностными изменениями, связанными с освоением модели профессиональной деятельности будущим специалистом с другой стороны.

Коммуникативность процесса профессиональной социализации предполагает овладение специалистом специфическим для данного профессионального сообщества образом мира и системой понятий, реализуемых в процессе профессионального общения с целью достижения взаимопонимания. Актуальность данной характеристики подчеркивает общность личностных смыслов, возникающих в процессе взаимодей-

ствия, как принадлежность личности к определенной социальной группе.

Конечный результат успешной профессиональной социализации – профессиональное самоутверждение человека в обществе – возможен в результате совокупности общественного и индивидуального развития личности в процессе общения и деятельности.

Проблема профессионального самоопределения, нахождения общественного смысла собственного «Я», актуальная для современного студенчества, не может быть решена только посредством формальной организации усвоения научных знаний и способов деятельности. Изменение социальных требований к качеству высшего образования, необходимость перехода от метафоры «усвоение» к метафоре «порождение собственного опыта» как основы организации учебного процесса выдвигает на первый план проблему осмысления профессионального образования как педагогически организованной социализации будущих специалистов. Для изучения профессиональной социализации молодежи как процесса «встраивания» растущего человека в общее для всех жизненное пространство в условиях высшей школы с 2004 по 2007 гг. нами была проведена опытно-экспериментальная работа на экономическом и физическом факультетах, факультете информационных технологий Новосибирского государственного университета.

Анализ учебного процесса свидетельствует о том, что в традиционной модели высшего образования имеет место ориентация на профессиональные знания и умения как фактор, обуславливающий эффективность профессиональной социализации; содержание будущей деятельности и ее ценности представлены понятийным аппаратом и фактическим материалом изучаемой области знания. Недостаточная четкость личностных мотивов овладения профессией у студентов первого курса, абстрактность понятий дисциплин специализации затрудняет формирование их представлений о практической стороне будущей профессиональной деятельности, что может вызвать неудовлетворенность сделанным профессиональным выбором, внутренний психологический кризис, смену факультета. Мысль К.Д. Ушинского о важности умения преподавателя воспитывать обучаемых через содержание своего предмета представляет собой своего рода педагогический ключ для решения проблемы индивиду-

ального вхождения студентов в профессию и овладению ценностями в высшей школе.

Как известно, специфика содержания обучения иностранному языку состоит в том, что в учебном процессе основное внимание уделяется приобретению речевыми умениями, обеспечивающими возможность пользования языком в определенных ситуациях общения, или коммуникативных контекстах как «условиях употребления данной языковой единицы в речи, языкового окружения» [4, с. 124]. Профессиональная социализация студентов предполагает специально спроектированную иноязычную образовательную среду или совокупность профессионально-ориентированных контекстов, в которой преподаватель из «хранителя знаний» превращается в проектировщика учебных материалов, соучастника, исследователя и эксперта. Идеи лингводидактического контекстного обучения, «при котором занятия по языку ориентированы на конкретный вид речевой деятельности или сферу общения» [4, с. 124], имеют много общего с основными положениями философии прагматизма Д. Дьюи, трактующими профессию как «ось, вокруг которой сосредоточивается огромное разнообразие деталей» [2, с. 281]. Согласно теории контекстного подхода А.А. Вербицкого содержание будущей профессиональной деятельности может выступать в качестве источника предметного и социального контекста профессионального общения, что позволяет студентам трансформировать новый социально-профессиональный опыт в собственные ценности [1]. Опираясь на взаимопересечение данных подходов, преподаватель английского языка проектирует лингводидактическую среду, необходимую для социального и личностно значимого развития будущего специалиста:

- среда предполагает возможность внутренней самотрансформации личности, что позволяет ей сформировать новую идентичность и обрести соответствующие ценности;
- среда как подвижный и неопределенный феномен включает новые социально-профессиональные роли, что позволяет студентам овладеть репертуаром профессионального коммуникативного поведения;
- среда содержит «образ возможного», предполагающего выход за рамки однозначных решений поставленных задач, что усиливает проблемный характер и индивидуализацию обучения;

- среда вмещает множество символических практик, позволяющих в устной и письменной, вербальной и невербальной формах приобретать навыки социального и профессионального поведения и деятельности в условиях различного социокультурного контекста.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами было выдвинуто предположение о том, что процесс профессиональной социализации студентов будет эффективнее, если, обучая студентов английскому для профессиональных целей, развивать их коммуникативные умения в ситуациях делового общения в профессиональном контексте. Являясь специальным видом социальной коммуникации, деловое общение характеризуется знаниями, специфическими для данного вида практической деятельности, совокупностью установленных норм и правил взаимодействия в пределах определенной профессиональной группы. В соответствии с конкретной практической задачей все виды иноязычного делового общения предполагают как обязательные следующие элементы коммуникативного акта: коммуникатор, сообщение, канал, получатель, последствие (действие). В качестве единицы общения выступает психологический контакт собеседников. Основу межличностного взаимодействия составляет социальная перцепция, механизмами которой являются эмпатия или эмоциональное сопереживание другому, аттракция и рефлексия.

В условиях тесного экономического сотрудничества грамотное коммуникативное поведение представителей разных деловых культур приобретает особую роль. Вступая в деловое межличностное общение, специалист должен четко представлять социокультурные черты партнера. В соответствии с конкретной ситуацией межличностного общения специалист как коммуникативная личность реализует себя в профессиональном контексте, исходя из следующих параметров:

- интенциональность, или наличие специфической цели и мотива (что? кому? – зачем?);
- результативность (чего хотел достичь? – чего достиг?);
- нормативность (не было ли отклонения от норм общения?);
- социокультурные условия (какие обстоятельства? – как сказать?).

В практике обучения деловому английскому преподаватели широко используют пособия, разрабатываемые зарубежными издательствами

Oxford и Cambridge University Press. Несмотря на очевидные учебно-методические достоинства, данные пособия, ориентируясь на коммерческие требования мирового рынка учебных пособий, содержат обобщенные представления о профессиональной деятельности, не учитывая географические, национальные и социально-культурные особенности обучаемых. Анализ представленного в оригинальных учебниках содержания обучения деловому английскому показывает, что развитие иноязычных когнитивных способностей и коммуникативных умений способствует подготовке специалиста типа «*homo faber*», или «человека функционирующего». Против подобной практики обучения, формирующей у студентов умения манипулировать слушателем и собеседником, выступал еще К.Д. Ушинский, назвавший такого человека «безнравственным» и «весьма вредным для общества пронырой».

Внося преднамеренные педагогические изменения в организацию учебного процесса, мы сделали акцент на формирование умений делового иноязычного общения, позволяющих студентам последовательно овладеть как основными видами профессиональной коммуникации (деловые презентации, переговоры, деловые беседы и совещания), так и механизмом межличностного психологического взаимодействия в рамках изучения профессиональных тем, представленных в пособиях. Вкладывая себя в других в процессе общения, будущий специалист получает возможность развивать свои личностные характеристики и совершенствует навыки установления:

- социокультурного контакта (или диалога культур);
- психического контакта (или взаимную заинтересованность);
- социального контакта (или совместной деятельности);
- взаимодействия (или интерактивная сторона общения).

Спроектированный в ходе опытно-экспериментальной работы образовательный профессионально-ориентированный иноязычный контекст дает возможность студентам сопоставить образ «Я» и образ профессионала, выработать собственные стратегии приближения к эталонной модели. Положение В.С. Леднева о том, что содержание образования определяет совокупность прогрессивных изменений свойств и качеств лич-

ности, «необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность» [3, с. 54], передает, по-нашему мнению, сущность взаимодействия студента с учебной профессионально-ориентированной средой, результатом которого является самоидентификация личности с определенной моделью профессионала. Студенты овладевают интеллектуальным, практическим и ценностным компонентами содержания профессионального иноязычного общения в процессе поэтапной интериоризации нормативной модели профессиональной деятельности.

На первом этапе у обучающихся формируются основы «коммуникативно-исполнительского мастерства личности»: умение установить контакт с аудиторией, представить себя и тему сообщения, выбрать коммуникативную стратегию, соответствующую цели общения, убедить слушателей логически и эмоционально. Применение контекстного подхода к организации содержательного плана презентаций позволяет достичь личностно-развивающую цель данного этапа – формирование профессиональной мотивации, осознание важности будущей профессии, развитие волевых, эмоциональных качеств личности. Представляя индивидуальные и групповые презентации, студенты разрабатывают основы личного стиля публичного выступления, овладевают способами создания благоприятного впечатления. Использование на начальном этапе обучения различных профессионально-ориентированных психологических тестов и заданий создает коммуникативный контекст, необходимый для саморефлексии личностных мотивов и определения студентами собственных профессиональных качеств.

Дидактическая цель второго, функционально-ролевого этапа профессиональной социализации средствами иноязычного общения состоит в формировании профессионально-коммуникативных навыков проведения деловых встреч, бесед, переговоров посредством развития умений диалогической речи. В рамках психолингвистики и лингводидактики диалог является реализацией межличностного общения, в котором участвуют два коммуниканта, каждый из которых становится то отправителем, то получателем информации. Обучаемые учатся вести деловые беседы в соответствии с законами современной деловой риторики и социально-психологическими принципами сотрудничества. Активное использование ро-

левых игр позволяет студентам применять такие лингвистические характеристики диалогической речи, как эллиптичность, спонтанность, эмоциональность и экспрессивность, разговорные и этикетные клише в профессионально-значимом контексте. Итогом второго этапа обучения стало развитие у студентов умений вербальной и невербальной самопрезентации в межкультурном контексте.

На завершающем этапе иноязычного обучения студенты овладевают этическими нормами профессионально-коммуникативного поведения в условиях интерактивной модели коммуникации, расширяющей коммуникативное и социальное профессиональное пространство студентов. Научные консультации, семинары с преподавателями социологии, дистанционное общение с зарубежными специалистами, представление результатов курсового исследования на квалификационном экзамене предполагает реальное использование студентами всех видов делового общения.

Сочетание индивидуальных, коллективных и групповых форм обучения дает опыт коммуникативного поведения с партнерами различных психологических типов, раскрывает деловые и личностные качества. Контекстный подход к организации иноязычного обучения позволяет студентам почувствовать себя членами профессиональной группы, помогает преодолеть языковой барьер и в целом способствует становлению будущего специалиста как субъекта социума и культуры. Данные, полученные в ходе проведения опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют о том, что в результате организации обучения деловому иноязычному общению на основе модели профессиональной деятельности в условиях специально-спроектированной коммуникативной среды 71,42 % студентов-социологов экспериментальной группы выражают желание самореализоваться в данной сфере деятельности по сравнению с 50 % студентов контрольной группы.

Таким образом, использование технологии контекстного обучения в логике иноязычной формы организации образовательного процесса позволяет создать необходимые педагогические условия для трансформации учебной деятельности студентов в профессиональную и осуществить профессиональную социализацию, представляющую собой единство процесса социаль-

но-культурной интеграции будущего специалиста с профессиональной группой, обществом, культурой и формирования профессиональной идентичности личности. Усвоенные в контексте моделируемых профессиональных ситуаций значения обуславливают формирование профессионального образа мира личности, развитие коммуникативных качеств, умений и ценностей, определяющих эффективность ее жизнедеятельности в социуме.

Библиографический список

1. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в

компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – М., 2006. – № 11. – С. 39–46.

2. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика – Пресс, 2000. – 384 с.

3. Леднев В. С. Содержание образования: учеб. пос. / В. С. Леднев. – М.: Выс. шк., 1989. – 360 с.

4. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.

УДК 008(1-6)

Е.В. САТАРОВА

МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ ПРОСТРАНСТВО ГЛАМУРА

В современной российской культурологической мысли гламур мыслится как новая идеология эпохи «заката метанарративов». Но само понятие гламура требует уточнения и конкретизируется через рассмотрение его истории и того культурного пространства, в котором гламур осуществляет свою практику, т.е. моды и СМИ. Особое внимание уделяется эстетическим принципам гламура, а также его ценностным и идеологическим установкам, выработанным на стыке моды (визуального искусства) и рекламы.

Ключевые слова: гламур, мода, визуальная культура, глянцевого журнала.

Интерес к феномену гламура в российских интеллектуальных кругах очевиден. За гламуром видится серьезный культурный проект, задающий ценностную систему и даже идеологию нынешней России. Гламур, объявленный универсальной характеристикой современного общества, требует изучения его как социокультурного явления XX века через постижение его истории и культурной сферы его бытования.

В современный русский язык слово «Гламур» вошло сравнительно недавно. Обозреватель Газеты «Ъ» Ирина Кулик отмечает, что оно появилось в русском языке еще до эпохи глянцевого журналов в России и встречается, по крайней мере, уже в рецензии на первую российскую выставку фотографа Хельмута Ньютона, состоявшуюся еще в 1989 году [4]. Однако широкое распространение это понятие получает в 1990-

2000 гг. За последние годы вышло огромное количество публикаций, посвященных гламуру, в которых он мыслится как явление современной российской действительности. В начале XXI века в периодических изданиях регулярно появляются статьи, посвященные гламуру: публикации в журналах и интернет-изданиях «Новый мир», «Неприкосновенный запас», «Критическая масса», «Русская жизнь», в газетах «Независимая газета», «Ъ», «Московский комсомолец» и т.д. Выходят номера целиком посвященные гламуру, например, журнал «Искусство кино» № 11 за 2006, или с темой недели, как например, «Алкоголики гламура» в журнале «Огонек» №12 за 2007. На телевидении выходят программы А. Архангельского «Тем временем» (эфир от 10.12.07, 31.03.08), на канале «Культура», «Гордон Кихот» (эфир от 20.02.09) на «Первом», на радио «Эхо Москвы»

вышла передача «Лукавая цифра» (эфир от 21.10.2008), в которых гламур в качестве реалии российской культуры осмысливается с разной степенью критичности.

Однако в различных дискуссиях, предметом которых становится гламурная культура, существует методологическая проблема: отсутствие единого понимания гламура как культурологической категории. Во многом это связано с тем, что гламур – явление для российской культуры новое, проявившееся неожиданно, не возникшее с нуля, но экспортированное с Запада вместе с потоком периодических изданий, которые принято именовать модными, или чаще глянцевыми. В 90-е годы XX века в России начинают издаваться журналы «L'Officiel» (1997), «Vogue» (1998), «Men's Health» (1998) и т.д. Слово «гламур» постепенно входит в языковую практику. В 2004 г. выходит первый номер журнала «Glamour», окончательно легитимизируя использование данного неологизма в русском языке. В контексте глянцевых журналов, в которых гламур осуществляет свою практику, он рассматривается скорее как культурная универсалия. Гламур – это эстетика бытия у А. Долецкой (глав. ред. «Vogue»)[2], атрибут культуры элиты у Н. Ускова («GQ»)[6].

Однако в интеллектуальных кругах гламур уже не мыслится исключительно как эстетическая категория или художественное явление. Это понятие обретает онтологический статус, перерастает в социокультурный феномен, расширяя свое смысловое поле.

Идеология гламура, используемые им технологии, ценности и механизмы воздействия на потребителя, выработанные глянцевыми журналами, экстраполируются на современное общество, политику, экономику, культуру. Отсюда и сам гламур становится новой идеологией, или характеристикой целой эпохи в истории современной России. По замечанию социолога Д.В. Иванова гламур – уже не только стиль жизни потребителей, которым он собственно адресован: «В массмедиа и в обыденном общении... слово «гламур» превращается в универсальную эстетическую характеристику общества начала XXI века»[3, с. 7].

Для того чтобы дать сущностную характеристику гламуру как феномену культуры XX века, необходимо проследить историю самого понятия и очертить пространство, в котором он осуществляет свою практику.

В книге «The Fashion Business» Н. Уайта и Я. Гриффитса содержится глава «Мода и гламур», написанная С. Гандлом, и Река В.С. Бакли, в которой приводится замечание лексикографа Э. Парtridge: он включил гламур в список понятий моды, причем для Э. Парtridge слово «гламур» не имело собственного лексического значения, а связывалось с миром моды и употреблялось журналистами и авторами просто как коннотация высокого статуса [9, р. 37]. Понятие гламура таким образом становится несколько размытым. Подобное происходит сейчас и в русском языке. Поэтому значение слова «гламур» требует уточнения. Гламур в современном английском языке означает очарование, шарм. Существует и форма слова «glamorous» в значении «чарующий», оно на наш взгляд и является смыслообразующим для феномена гламура в целом и не отождествляется, таким образом, со словом «роскошь». В этом значении гламур входит в тезаурус моды, где получает собственное инерционное движение.

История гламура как культурного явления связана с историей моды и на Западе традиционно рассматривается скорее как особый художественный стиль. Его история начинается в XVIII-XIX вв. в Британии и Франции. Здесь важно учитывать социальные и культурные реалии того времени. Общеизвестно, что развитие и функционирование моды в широких социальных масштабах было обусловлено такими факторами, как промышленная революция и возникновение массового производства, ломка феодальных сословных барьеров, рост культурных контактов, урбанизация, развитие средств связи, транспорта, массовой коммуникации.

Для общества того времени характерна с одной стороны географическая, а с другой стороны социальная мобильность. Под социальной мобильностью понимаются процессы в западноевропейском обществе, связанные с развитием буржуазных отношений. В теоретических работах, касающихся феномена моды, подчеркивая особое значение элитарных слоев как объекта подражания для остального населения. По словам С. Гандла гламур как культурная идея появляется в результате демократизации общества в середине XIX века, когда символический капитал аристократии был заменен массовым потреблением знаков «высокой культуры» [8, р. 43-45].

В определении гламура для С. Гандла, прежде

всего, важно его свойство преобразовывать, трансформировать образ человека. Этот образ становится иллюзией, замещающей реальные качества объекта, причем иллюзия оказывает визуальное воздействие, вызывая возбуждение и удовольствие от визуального образа. Для гламура существенным оказывается элемент театральности, развлечения. Воздействие на аудиторию с помощью визуальных образов или создания имиджа, безусловно, не является изобретением современной культуры.

Однако в полной мере гламур проявляется в XX веке с развитием современных технологий, вырабатывая свою собственную стилистику. Причин на наш взгляд несколько. Для начала обратимся к понятию географической мобильности, отмеченной ранее. Под географической мобильностью С. Гандл подразумевает поток европейских эмигрантов, приезжавших в Америку [7, р. 28]. Здесь гламурный стиль творится бывшими европейцами, ориентированными на европейские вкусы и стандарты, которые гламур имитирует посредством пастиша, наполненного ностальгическим настроением.

Продолжая европейскую традицию, гламур получает новое развитие, благодаря Голливуду, приобретя полный набор привычных характеристик: эффектность, яркость, внешняя привлекательность.

В XX веке гламур окончательно складывается уже как особое художественное явление. Это обусловлено тем значением, которое в этот период приобретает визуальная культура, которая быстро становится ведущим средством массовой коммуникации. Модный журнал становится главным транслятором моды, где она получает свое визуальное воплощение и массовое распространение. В Европе модные журналы начинают издаваться еще в XVII-XVIII вв. Но во второй половине XIX в. выходят первые номера журналов, существующих и по сей день, которые сейчас принято называть глянцевыми: «Harper's Bazaar» (1867 г.) - первый американский журнал о моде, «VOGUE» (1892 г.), «Esquire» (1932 г.). В 1939 году основан журнал «Glamour of Hollywood», ныне известный как «Glamour». По замечанию Д.В. Иванова, именно благодаря этому журналу в сознании публики гламур закрепляется как особый стиль подачи образа, выработанный, прежде всего в Голливуде 30-х годов XX века, где фотографы и репортеры создавали культ кинозвезд.

Сформировавшись в Голливуде как большой стиль, гламур утверждается в индустрии моды и красоты. Специфика этого стиля в гипертрофированной яркости и прямолинейных ассоциациях с роскошной и богемной жизнью, сексом и экзотикой [3, с. 53]. Здесь же формируется его эстетическая программа, которая манифестируется через рекламу и СМИ. В этом пространстве гламур расширяет свой ассоциативный ряд. Суть этой программы в том, что с визуальной точки зрения гламур исключительно красив, при этом лишен этического наполнения. Эта установка задает определенную логику гламурного стиля. Хотя он и ассоциируется с роскошью, статусом, это не означает, что гламур – культура элиты, аристократии. Он не отображает жизнь верхов, не транслирует картинки из жизни высшего класса; не синонимичен роскоши, скорее роскошь – это атрибутивная характеристика гламура. Гламур скорее творит миф, создает прекрасную иллюзию. Приобщение к этой иллюзии происходит через приобретение дорогой вещи, санкционированной модой, или просто через наслаждение, получаемое при созерцании прекрасного. Не будем забывать, что гламур может быть выражен только визуально.

Глянцевый журнал вырабатывает свою манеру подачи информации или образа. В интервью, опубликованном в журнале «Критическая Масса» А. Долецкая, главный редактор журнала «Vogue» отмечает, что любой предмет в их журнале подается особо, «по-воговски». В качестве примера можно привести статью об А. Ахматовой в «Vogue», которая в контексте глянцевого журнала выступает как икона стиля. Основания подобного подхода понятны, если вспомнить слова той же Долецкой: «Создаваемый [журналом «Vogue» прим. авт.] миф надо было преподнести на страницах журнала, как миф, которому следует верить. Одновременно — не превратить миф в эфемерную бессмысленность и сделать так, чтобы этот миф (он же журнал) покупали не только те, кто может позволить себе покупать вещи, составляющие этот миф, но и те, кто далек от того, чтобы купить, говоря фигурально, одну десятую страницы «Vogue» [2].

Действительно, гламур существует только в соотношении с потребителем. Главной составляющей глянцевого журнала является реклама. Реклама в культуре общества потребления играет важнейшую роль. Она сращивается с СМИ, ин-

дустрией развлечения. Продвижение товара становится важной формой коммуникации. А потому ценность образа исключительно в его привлекательности для потребителя. Задача глянцевого картинка развлечь, увлечь, очаровать. Эта формула выражена словами А. Долецкой: «Созерцание красоты возбуждает желание ее обрести» [2]. Прекрасное в мире гламура исключительно материально, но это материальное приобретает магическое и трансцендентальное измерение. Предметом желания становится вполне конкретная вещь, приобретение которой гарантирует удовлетворение, ощущение счастья и собственной значимости, наделяет гламурного человека аурой загадочности, магического очарования. Счастье равносильно обладанию какой-либо вещью. Вещь в мире гламура уже не атрибут, но эквивалент статуса. Бесконечное потребление становится экзистенциальной категорией, означает бесконечное совершенствование человека, критерием которого являются потребительские изменения, конечно в качественном и количественном значении.

Проблематика глянцевого журналов выстраивается вокруг вопросов карьеры, секса, шопинга, досуга. Актуальной становится формула «человеку стало лучше», вместо «человек стал лучше». Хотя и это не исключается, но приобретает свой особый смысл. Человек становится здоровей, красивей, моложе. Ценностями культуры гламура объявляются успех, красота, здоровье, молодость. Таков гуманистический пафос идеологии гламура, продвигаемый силами индустрии моды и красоты в массы, раскручивая, по выражению Д. Смирновой, маховик консюмеризма [5], т.е. потребления. Говоря словами С. Гандла, гламур несет обещание динамичного и коммерциализированного общества, в котором каждый может быть трансформирован в лучшую, более привлекательную и более состоятельную копию самого себя [8, р. 7]. Однако технологии гламура, заданные законами рекламы, крайне агрессивны. Жесткость гламурных конструкций выявляется в установке, проиллюстрированной в рекламной компании ЦУМа, проведенной в 2007 году под лозунгом «Кто не в Prada, тот – лох». Как отмечает Иванов, толерантность чужда гламуру. Он агрессивен, нетерпим и жесток. В создаваемых им структурах царит племенной дух [3, с.128]. При этом мироощущение гламура может быть только позитивным. В мире гламура нет места всему,

что вызвало бы страх, отвращение, печаль. В этой модели бытия принципиально нет трагедии, старости, смерти. Гламур находится вне социальных, экономических, политических проблем.

Такова эстетическая и ценностная установка гламура, выработанная в сфере моды и рекламы, с которой гламур связан генетически, утверждающая примат внешнего над внутренним. В гламурном образе искусственность превалирует над естественностью. Проблема его в том, о чем сказал в интервью «Известиям» выдающийся сценарист, художник и режиссер Роберт Уилсон: «Гламур – это когда тайна жизни лежит не внутри, а на поверхности» [1]. Красоту гламура иногда называют рокайльной, выхолащенной, лишенной какого-либо внутреннего наполнения. Это и является поводом для критики гламура, который вышел за рамки моды и рекламы и начал играть на чужом поле, проникая во все сферы культуры и упрощая тем самым восприятие окружающего мира, выхолащивая культурный смыслы.

Библиографический список

1. Давыдова М. Гламур - это когда тайна жизни лежит не внутри, а на поверхности // www.izvestia.ru
2. Долецкая А. Vogue — это не только журнал. Это эстетика бытия // Критическая Масса, 2004. – №4 // www.magazines.russ.ru
3. Глэм-капитализм. – СПб: Петербургское Востоковедение, 2008. – 176 с.
4. Кулик И. Неделали красиво // Коммерсантъ, 2007. – № 151(3727) // www.kommersant.ru
5. Смирнова Д. Подсудимый не всегда и не везде был таким гадом // Критическая Масса, 2004. – №4 // magazines.russ.ru
6. Усков Н. Понтифик носит Prada // Независимая газета // <http://religion.ng.ru>
7. Gundle S. Glamour: A History. Oxford; New York: Oxford UP, 2008. – 464 pp.
8. Gundle S., Castelli C. T. The Glamour System. London: Palgrave, 2006. – 224 pp.
9. Reka C. V. Buckley and Stephen Gundle «Fashion and Glamour» // Nicola White, Nicola Joanne White, and Ian Griffiths: The Fashion Business: Theory, Practice, Image. - Oxford; New York: Berg, 2000. – 211 pp.
http://www.adme.ru/skandalnaya_reklama/2007/08/09/19639/

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

С.В. ЖУБАРКИН, Л.В. КОМЛЕВА,
А.Ю. ВЛАКУНОВ

СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТСКОГО НАСЕЛЕНИЯ СЕЛА

Разработка эффективного комплекса мероприятий по снижению педиатрической заболеваемости наряду с общепринятыми статистическими показателями должна проводиться с учетом распространенности социальных факторов среди детского населения. С целью углубленного анализа заболеваемости детского населения сельских районов Владимирской области была апробирована и использована «Группировка детей в возрасте от 0 до 18 лет по ведущим факторам, определяющим виды заболеваний или отклонений в состоянии здоровья детского населения».

Группа полностью здоровых детей в структуре общего числа детского населения составляет около 11%. Наиболее распространены среди детского населения села заболевания эпидемического и пандемического характера, не имеющие надежных специфических средств профилактики (1006,1‰). Более чем в половине случаев (65,24%) эта группа представлена острыми респираторно-вирусными инфекциями – 656,4‰, в каждом третьем случае – острыми респираторными заболеваниями (ОРЗ) (328,3‰), и только в 2,13 % – гриппом (21,5‰). На втором месте (18,89%) среди детей и подростков стоят заболевания, обусловленные количественным и качественным недоеданием, ведущим к недостаточности витаминов, микроэлементов, а также нерациональным питанием случаев, (507,1‰). Недостаточность витаминов и микроэлементов привела к развитию у детей анемии (13,1‰), в том числе: детей раннего возраста (5,0‰), дошкольников (3,5‰), школьников (3,1‰), подростков (1,5‰). Этот алиментарный фактор также привел к возникновению ожирения (8,1‰), развитию рахита (2,0‰) и диабета (0,9‰). Третье место (12,7%) занимает группа заболеваний, связанных с посещением детских дошкольных учреждений (341,0‰). На четвертом месте (10,2 %) по частоте вызываемых отклонений в состоянии здоровья детей стоят факторы, связанные с учебной перегрузкой в

школах, колледжах, лицеях и других учебных заведениях (273,9‰). Среди этой группы наиболее распространены нарушения осанки (111,1‰) и зрения (95,8‰), а также сколиозы (32,7‰) и болезни органов пищеварения (26,5‰). В 3% случаев – это неврозы и психастенические заболевания (7,9‰). Пятое место (4,28 %) принадлежит группе заболеваний, которые связаны с отсутствием специальных массовых профилактических мероприятий (114,8‰). Шестое ранговое место связано с воздействием неблагоприятных факторов внешней среды, в том числе, «техногенной» агрессии (4,2%, 112,6‰). На 40 % эта группа представлена болезнями органов дыхания (45,4‰). На седьмом месте (3,2%) стоят заболевания, связанные с низким уровнем семейного дохода (85,9‰). Восьмое место (2,38 %) занимает группа болезней, которые зависят от уровня общей и санитарно-гигиенической культуры семьи и образа жизни (63,8‰). Более чем в половине случаев (56,36%) она представлена педикулезом, (35,9‰), в каждом третьем – гельминтозами (19,5‰), каждым восьмым – чесоткой (8,3‰). Девятое место (1,97%) занимает группа заболеваний, обусловленных эндогенными факторами, такими как: генетические и тератогенные причины, последствия нарушений развития плода разного происхождения (52,8‰). На десятом месте (1,75 %) находятся болезни девочек, девушек (46,9‰), среди которых лидирует патология беременности и родов (21,7‰). Последующие группы заболеваний или отклонений в состоянии здоровья детей и подростков сельского района в возрасте от 0 до 18 лет в отдельности занимают менее 1% структуры общей заболеваемости детского населения.

Анализ по комплексной методике объединения социальных факторов и морфофункциональных изменений в состоянии здоровья детского населения сельского района позволил рассчитать итоговый общий показатель заболеваемости детского населения, который составил 2 684,6‰.

Полученные результаты позволили разработать комплекс мероприятий по управлению факторами, определяющими виды заболеваний или отклонений в состоянии здоровья детского населения села.

Мероприятия должны проводиться во взаимодействии и преемственности учреждений здравоохранения с органами санитарно-эпидемиологического надзора, социальной защиты населения, образовательными дошкольными и школьными учреждениями (техникумами, лицеями и др.). В числе первоочередных мероприятий необходимо проводить постоянный контроль за качеством питания и воды, совершенствование системы очистных сооружений, массовую индивидуальную профилактику кариесов зубов, организацию акмеологического мониторинга заболеваний в рамках государственной программы социальной медицины.

Для обеспечения дифференцированного подхода к разработке комплекса мероприятий по снижению детской заболеваемости необходимо усиление взаимодействия учреждений здравоохранения с системой образования. Внедрение программ неспецифической профилактики, профилактическая витаминизация дошкольников и школьников в организованных коллективах. Организация и контроль за системой горячего питания, в том числе за применением йодированной соли. Пересмотр школьных программ, введение ежедневных занятий по здоровьесбережению.

В регионах должны развиваться службы медико-психологической поддержки дошкольников и школьников: подготовка детей к поступлению в образовательные учреждения; введение должностей психологов в дошкольные учреждения и школы. В числе необходимых административных и законодательных мероприятий по укреплению социального здоровья детей должна быть разработана четкая система компенсационных пособий и выплат на основе регламентаций по прожиточному минимуму, как базы для обеспечения адресной помощи детям.

Согласно полученным данным, Ковровским филиалом межрегионального центра «АКМЕ» образ жизни детского населения сельского района в возрасте от 0 до 18 лет является нездоровым, а их состояние здоровья – неудовлетворительным, что связано прежде всего с нездоровым образом жизни, высокой распространенностью табакокурения и употребления спиртных напитков в

сельских семьях, в сочетании с недостаточным уровнем медицинской и физической активности.

Уровень распространенности заболеваний среди несовершеннолетних сельского района оценивается как средний ($2,36 \pm 0,05$). Являются не болеющими только 4,39% детей. Каждый второй ребенок болеет 2-3 раза за год (48,90%), 15,38% детей – от 4 до 6 раз за год, 5,22% – ежемесячно, 0,27% – несколько раз в течение одного месяца. Около 7% детского населения села до 18 лет имеют хронические заболевания, 1,65% – являются инвалидами.

Родители 8,6% детей сельского района в возрасте от 8 до 18 лет уверены, что их ребенок курит. При этом среди мальчиков их удельный вес в 7 раз выше ($p < 0,001$), чем среди девочек того же возраста (16,32% и 2,44% соответственно). Употребляют спиртные напитки 15,38% детского населения этого возраста. Распространенность употребления алкоголя примерно одинакова у лиц обоего пола с незначительным превосходством в мужской группе. Чаше кратность употребления алкоголя обозначается как «по праздникам» (11,31%).

Уровень физической активности детского населения сельского района в возрасте до 18 лет оценивается как минимальный ($2,15 \pm 0,06$). Около 40% детей не занимаются физической культурой и спортом. Преобладающим среди детей сельского района является периодичность физических занятий, равная 1 разу в неделю – 22,53%.

Согласно данным опроса родителей, большинство детей обращается к врачу при появлении первых признаков болезни (73,35%). Обращаются в медицинские учреждения через 1-2 дня после начала заболевания 15,38% детей, в случае отсутствия эффекта от самолечения – 8,24%. Не обращаются за помощью к медицинскому персоналу 1,37% детей. Уровень медицинской активности детского населения сельского района в возрасте до 18 лет, как мальчиков, так и девочек оценивается как средний ($1,38 \pm 0,03$).

Отмечается недостаточная информированность родителей об образе жизни своих детей. Родители 14,93% детей в возрасте от 8 лет и старше затруднились в ответе на вопросы о наличии вредных привычек: не знают о наличии (или отсутствии) у своего ребенка пристрастия к никотину вне зависимости от их пола. У 16,74% детей родители не информированы об употреблении их ребенком алкоголя. Не знают, занимаются ли

их дети спортом 7,14% родителей. Вероятное число курящих детей в сельском районе составляет 23,53%, в том числе, 31,63% мальчиков и 17,07% девочек ($p < 0,05$).

Установлено влияние образа жизни родителей на образ жизни детей и их отношение к своему здоровью. Родители, употребляющие алкоголь, чаще давали утвердительный ответ в отношении случаев употребления вино-водочных изделий их ребенком. Среди детей «курящих родителей» несколько выше число детей, страдающих табакокурением – 26,03%.

Изучение мнения родителей о совершенствовании медицинского обслуживания детского населения сельского района дало следующие результаты. Потребность в постоянном контроле состояния здоровья со стороны педиатра (терапевта) выявлена у 64,01% детского населения сельского района. Потребность в постоянном наблюдении отоларинголога установлена у 18,41%, невропатолога – у 17,86%, окулиста – у 10,44% детского населения. Также у каждого десятого ребенка имеется потребность в наблюдении гастроэнтеролога (10,16%), значительно чаще у девочек (13,15% и 5,96% соответственно, $p < 0,05$). Потребность в медицинской помощи со стороны эндокринолога указана в отношении 7,42% детского населения, ортопеда – 6,59%, кардиолога – 4,95%, хирурга и нефролога – 3,85%. Потребность в наблюдении хирурга выше у мальчиков (5,30% и

2,82% соответственно, $p < 0,05$), нефролога – у девочек (5,16% и 1,99% соответственно, $p < 0,05$).

РЕЗЮМЕ ПО СТАТЬЕ.

Проведенное исследование заболеваемости детского населения сельских районов Владимирской области показало, что нуждаются в диагностическом дообследовании 30,77% детского населения сельского района, дополнительных услугах физиотерапевтической помощи – 14,01%, стоматологической помощи – 35,16 %, медико-социальной помощи – 66,87%, санитарно-гигиеническом обучении – 36,32 %. Отмечено расширение потребности в медико-социальном обслуживании различных специалистов с увеличением возраста детей. У детей 1-го года жизни выявлена потребность в постоянном наблюдении 3-х специалистов: педиатра (76,19 % детей), хирурга (9,52 %) и невропатолога (4,76 %). В старшей возрастной группе (от 16-ти до 18-ти лет) потребность включала всех специалистов, в том числе: терапевта (36,21 %), гастроэнтеролога (24,14 %), эндокринолога (20,69%), акушера-гинеколога (18,18 % девочек), невропатолога и отоларинголога (18,97 %), окулиста (15,52 %), хирурга и ортопеда (8,62 %), психолога-психотерапевта (6,90 %), кардиолога и нефролога (3,45 %), онколога (1,72 %). Разработанный комплекс мероприятий позволил снизить уровень педиатрической заболеваемости в течении двух лет в среднем на 6%.

УДК 37. 03 7.1: 378 (045)

В.В. БАРАНОВ

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ В ВОСПИТАНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье анализируются теоретические подходы к решению актуальной и многоаспектной проблемы воспитания будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза
The article analyzes theoretical approaches to solving current and multifaceted problems of the development of future teachers of Physical Culture in the university educational process.

Ключевые слова: проблемы воспитания будущих педагогов физической культуры.

Состояние образовательной системы, как и многих сфер, социально-культурного континуума, характеризуется в современном обществе как переходное. В нашей стране оно связано с личностно ориентированным образованием, с идеей которого отечественная педагогика подошла к началу наступившего века. Культурная ситуация, предполагающая обновление действующей системы образования, характеризуется сегодня как неудовлетворительная, что в значительной степени связано со сложностью, многоаспектностью преобразований и остротой накопившихся во всех видах образования проблем.

Одной из наиболее острых проблем профессионального образования является проблема воспитания современного студента. Дело в том, что сложившаяся практика образования в ВУЗе весьма слабо отражает современные воспитательные и развивающие концепции, суть которых – на основе гуманизации и либерализации образовательного процесса обеспечить эффективное становление гуманистической и культурологической направленности личности, создать у будущего специалиста твердую установку на постоянное профессиональное совершенствование и самосовершенствование.

Задачей нашего исследования являлось определение ведущих подходов и ценностных оснований исследования проблемы воспитания будущих педагогов физического воспитания в вузе.

Педагогический аспект проблемы обусловлен наличием противоречия между необходимостью воспитания профессионально-личностных характеристик будущего специалиста физической культуры и спорта, определяющих его эффективную деятельность в этой сфере, и сложившейся системы воспитания в образовательном пространстве вуза, слабо ориентированной на формирование и развитие у студентов профессиональных и гуманистических ценностей, позитивного отношения к будущей профессиональной деятельности. Данный аспект предполагает выявление путей эффективной организации воспитательной работы на основе выявления ее целей, содержания, форм и методов, построения модели воспитания. Непосредственным механизмом воспитательных воздействий на студента со стороны педагогов вуза являются воспитательные технологии.

Социально-экономический аспект проблемы обусловлен невозможностью достижения экономической стабильности, устойчивости рыночных

отношений, повышения уровня благосостояния страны без разрешения имеющихся противоречий между возрастанием нестабильности социума и растущими негативными тенденциями в студенческой среде (наркомания, алкоголизм, криминал и т.д.), а также между необходимостью принятия ценности здоровья как условия нормальной жизнедеятельности человека и слабой субъективной значимости его для значительной части студентов.

Культурологический аспект исследуемой проблемы определяется значением культуры как творческой созидательной деятельности в обновлении общества и духовном развитии человека. Особо важное значение он приобретает в связи с возрождением в России гуманистических общечеловеческих идеалов и профессиональными задачами специалистов образования по возрождению, воспроизводству духовных, общекультурных ценностей, а также ценностей здорового образа жизни.

Психологический аспект проблемы воспитания будущих педагогов физической культуры предполагает выявление качеств личности, определяющих воспитанность студента, сформированность профессионально значимых личностных характеристик, учет психологических особенностей физкультурно-спортивной деятельности, а также исследование закономерностей становления ключевых компетенций будущего специалиста.

Остановимся на тех теоретических подходах, использование которых позволит наиболее эффективно разрешить заявленную проблему.

Системный подход. Данный подход выступает как общенаучный метод познания, как способ возможно более полного и всестороннего познания различных объектов и явлений с помощью основополагающих принципов.

Системные основы физического воспитания, базируются на методологии личностного подхода, определяющего личность как системное социальное образование, отражающее представленность общественных отношений. Личность при этом является главным объектом и субъектом познания на всех этапах образования.

Более частым аспектом рассматриваемого подхода служит представление современных авторов [1, с. 2-7; 5, с. 45] свидетельствующие о необходимости и методологических основах изменения биологических и социальных начал лично-

сти с целью формирования соответствующего личностным и социальным потребностям состояния её физической культуры.

Существенным теоретическим основанием для исследования выдвинутой проблемы служит: во-первых, отправные концептуальные положения физического образования, убедительно показывающие необходимость целенаправленности этого процесса в становлении не только телесного, но и социо-культурного начала в личности [2, с. 5-6; 4, с. 141]; во-вторых, педагогические основы либерализации и гуманизации процесса физической культуры [1, с. 2-7; 6, с. 167], обеспечивающие проявление и развитие способностей людей в избранном виде физкультурно-спортивной деятельности; формирование ценностных отношений к личностно-значимым средствам физической культуры, что в свою очередь является действенной предпосылкой, включенности в процесс физического самовоспитания, саморазвития, самореализации.

Личностно-ориентированный подход. Данный подход стал предметом пристального внимания педагогической общественности, как на Западе, так и на Востоке в последнюю четверть XX века. Однако истоки данного подхода в образовании возникли давно.

Один из основоположников теории физического воспитания П.Ф. Лесгафт считал, что в основу образования личности должен быть положен целостный подход. Дело в том, что в организме человека все так связано, что всякое искусственное разъединение его отправления нарушит общую гармонию деятельности и не приведет к желаемым результатам. Поэтому все плодотворнее будет деятельность того педагога, которому доступны всестороннее понимание воспитанника и связь наблюдаемых у него проявлений [3, с. 290].

Рассматривая идеи личностно-ориентированного подхода при воспитании будущих педагогов физической культуры на наш взгляд, следует опираться на фундаментальные основания, раскрывающие сущность и структуру личности (А.А. Бодалев, К.К. Платонов); природу научных знаний (В.В. Краевский); целостность педагогического процесса (В.С. Ильин, М.Н. Скаткин); сущность теории деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Леонтьев).

Научно-теоретическое назначение концепции личностно-ориентированного подхода к воспи-

танию будущих педагогов физической культуры нам видится в развивающем характере образования, а также в содержательно-процессуальном характере физического образования студентов. Следовательно, личностно-ориентированный подход, основанный на единстве физического, психического, интеллектуального и духовного развития человека выступает в качестве одного из ведущих подходов в исследовании заявленной проблемы.

Аксиологический подход. Данный подход к проблеме воспитания студентов имеет несколько граней, раскрывающихся через актуальную исследовательскую проблематику: проблема ориентации студентом в мире ценностей; аспекты формирования личностных ориентиров будущего педагога; вопросы взаимосвязи общепринятых аксиологических идей и инноватики, взаимосвязь развития ценностных ориентиров и творческого потенциала личности.

Формирование системы ценностей будущего педагога физического воспитания в вузе, на наш взгляд, следует рассматривать в следующих основных аспектах.

Первый аспект предполагает определенный способ дифференциации личностью различных ценностей по степени их важности и значимости для самой личности. Таким образом, в процессе занятий физической культурой в вузе важно сформировать действительные отношения личности студента к тем ценностям, ради которых и развивается физическое воспитание; показать и «значение для меня» этих ценностей, расположив их в порядке значимости для личности, желающей преуспеть в профессиональном образовании и реализоваться в дальнейшей профессиональной деятельности.

Второй аспект становления ценностей личности студента означает нравственно-мировоззренческие, этические, гражданские основания оценок личностью окружающей действительности и нахождения своего места в ней. Само воспитание будущего специалиста физической культуры выступает как действенное средство социализации личности в деятельности и общении, направленных на усвоение социального опыта, расширение форм общественной и профессиональной деятельности, становление самосознания в оценке происходящих в обществе явлений, устойчивую готовность к преодолению жизненных трудностей и т.д.

Как показывают результаты проведенного нами исследования, данные ценностные ориентиры позволяют существенно повысить эффективность воспитания будущих педагогов физической культуры за счет построения на их основе конкретных педагогических технологий, моделей и методик воспитательной работы со студентами. Это, в конечном итоге, обеспечивает реализацию приоритетных задач вузовского образования по приобщению будущего специалиста к ценностям избранной профессии, реализации целей физического образования, оздоровления и укрепления здоровья своих воспитанников.

Библиографический список

1. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. - Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры, 1995. – №4. – С. 2–7.
2. Выдрин В.М. Методологические проблемы теории физической культуры / В.М. Выдрин // Теория и практика физической культуры, 1984. – №6. – С. 5–6.
3. Лесгафт П.Ф. Задачи физического развития в школе / П.Ф. Лесгафт // Хрестоматия по истории педагогики. – М.: Учпедгиз, 1938. – Т. IV. – 551 с.
4. Молчанов С.В. Триединство физической культуры / С.В. Молчанов. – Минск: Полымя, 1991. – 141 с.
5. Пономарчук В.А. Физическая культура и становление личности: автореф. дисс. ... доктора философских наук / В.А. Пономарчук. – М.: Институт философии РАН, 1994. – 45 с.
6. Родионов А.В., Родионов В.А. Физическое развитие и психическое здоровье / А.В. Родионов, В.А. Родионов. – М.: ТЕИС, 1997. – 167 с.

А.А. БОЛТЕНКОВ

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ К ПРОПАГАНДЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Образование, как известно, призвано развивать у учащихся потребность в здоровом образе жизни. В законе РФ «Об образовании» четко выделена такая функция образования как укрепление и сохранения здоровья учащихся и приобщение их к здоровому образу жизни.

В связи с этим, формирование готовности к здоровому образу жизни может выступать как один из критериев качества образования. Особенно это актуально для высшего образования, выполняющего социальную функцию воспитания молодежи. Физическое состояние современного студенчества характеризуется рядом негативных тенденций: снижение активности студентов в учебной деятельности, ретардация физического и психического развития, несоответствие предъявляемых нагрузок индивидуальным возможностям

обучаемых, ухудшение здоровья студенческой молодежи. В настоящее время чрезвычайно актуально формирование у студентов современных знаний о здоровье и здоровом образе жизни. Не менее важны мотивация, развитие умений и навыков ведения здорового образа жизни и умение оценивать и предотвращать негативное воздействие ряда факторов, сказывающихся на здоровье человека.

С 2007 года в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого в рамках курса по выбору «Основы здорового образа жизни будущего специалиста по социальной работе» раскрываются проблемы оздоровления студентов и того, как будущие специалисты будут пропагандировать ЗОЖ среди своих клиентов. Здоровый человек, здоровый социальный

работник способен в процессе своей жизнедеятельности привлечь внимание других людей к здоровому образу жизни личным примером. В процессе изучения курса студенты узнают о правильном питании, режиме дня и отдыха, выходе из стрессовых ситуаций, рассматриваются вопросы продвижения здорового образа жизни среди населения. В рамках этого курса рассматриваются следующие темы:

1. Цель и задачи курса. Основные понятия.
2. Основы здорового образа жизни, как фактор педагогической направленности для клиентов социальных служб.
3. Здоровый образ жизни и взаимосвязь с лечебной физической культурой.
4. Валеология как составляющая часть здорового образа жизни.
5. Анализ окружающей среды и экологии Тульского региона.
6. Влияние спорта высоких достижений на здоровый образ жизни.
7. Законодательные требования к соблюдению здорового образа жизни.
8. Развитие паралимпизма в мире и в России.
9. Возможности социума Тульского региона для плодотворной и здоровой деятельности социальных работников.
10. Занятие молодежью экстремальными видами спорта как пропаганда здорового образа жизни.

В частности, студенты изучают известный

всем опыт Порфирия Иванова, который создал уникальную систему закаливания. Рассматривая понятие «стресс», студенты не только осваивают то, как он оказывает отрицательное воздействие на организм человека, но и следуют идеям голландского ученого Ганса Селье, который изучил это понятие и пришел к выводу, что человек испытывает стресс практически всегда в любой деятельности, в любом своем движении. Поэтому приспособление к стрессу можно назвать одним словом адаптация – приспособление организма к окружающим условиям среды, которая постоянно изменяется. Тем самым, человек становится стрессоустойчивым ко всем проявлениям среды. Студенты осваивают различные методики борьбы со стрессовыми ситуациями. В рамках этого курса студенты самостоятельно изучают возможности различных экстремальных видов спорта в адаптации человека, то, как они оказывают положительное, воздействия на самих студентов, занимающимися этими видами спорта, так и на их будущих клиентов. Ведь человек, который занимается различными видами экстремального спорта, должен обладать целым рядом профессиональных качеств, которые положительно влияют на здоровье человека. По итогам изучения курса наблюдается рост положительного отношения студентов к здоровому образу жизни, и, более того, студенты самостоятельно проявляют активность к пропаганде здорового образа жизни.

С.М. ВОРОНИН

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ

Изменившиеся условия социально-экономической жизни в нашем обществе не могли не затронуть сферу образования. На сегодняшний день ученые и практики ищут эффективные пути, способы, средства, технологии подготовки молодежи к жизни и профессиональной деятельности. Значительная роль в такой подготовке отводится физической культуре и спорту. В своих исследованиях мы сделали попытку разработать новый подход к физической подготовке студентов непрофильных вузов, основанный на личностно ори-

ентированной парадигме образования и предложить модель личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов, апробации и результатам, внедрения которых посвящена данная статья. В материале статьи дается описание опытной работы, проведенной на базе классического университета им. П.Г. - Демидова (г. Ярославль), в которую были включены студенты 1-2 курсов данного университета, обучающиеся на различных специальностях. Материал, изложенный в статье будет полезен

всем тем, чья профессиональная деятельность связана с физической подготовкой молодежи в системе высшего образования, а также ученым и исследователям, кто по профилю своих исследований связан с решением проблем поиска эффективных путей повышения результативности физической подготовки различных категорий молодежи.

В ходе своих исследований мы работали над проблемой личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов. Результатом наших исследований явилась разработка интегративного подхода к данному виду подготовки и ее модели.

Проверка разработанного нами интегративного подхода и модели личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов осуществлялась нами в ходе опытной работы, которая была организована на базе классического университета им. П.Г. Демидова, в период с 2002 по 2006 гг. Оценка эффективности проделанной нами работы осуществлялась на основе экспертной оценки, которая проводилась с использованием разработанных нами критериев и показателей их характеризующих личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

Оценивая эффективность личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов мы использовали предложенную М. Скрайвером (1967) классификацию оценок эффективности, в которой различаются процессуальные и итоговые оценочные исследования. Процессуальные исследования проводились в виде опросов студентов различных факультетов. Итоговые исследования были направлены на то, чтобы получить информацию об эффективности реализуемой нами личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов. В опытную работу были включены студенты всех факультетов, на которых осуществляется подготовка студентов в университете им. П.Г. Демидова. На каждом факультете в 2002 году были определены две группы студентов – контрольная и экспериментальная. В контрольных группах физическая подготовка осуществлялась по традиционной методике, основанной на дифференцированном подходе к данному виду подготовки. В экспериментальных группах физическая подготовка осуществлялась на основе интегративного подхода и обеспечивалась реализаци-

ей разработанной нами модели личностно – ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

Всего нами было определено 10 контрольных и 10 экспериментальных групп студентов. Контрольная группа включала 282 человека, экспериментальная – 276. Лиц женского и мужского пола приблизительно равное количество.

Сделанная выборка являлась репрезентативной, т.к. отражала специфику генеральной совокупности включенных в нее людей как по составу (пол, возраст, социально-экономические, географические, этнические, культурные характеристики), так и по индивидуальным характеристикам. Опытная работа включала четыре этапа:

Первый этап – диагностический. Его цель: определение отношения студентов к физической культуре и спорту, их роли и значению в подготовке к будущей профессии и жизни в обществе, в определении физических и личностных качеств, которые развиваются в ходе физической подготовки и наиболее значимы для современного человека в ходе реализации его в социальной жизни и в профессионально-трудовой сфере.

Второй этап – подготовительный или мотивационного обеспечения. Его цель: подготовить студентов к положительному восприятию предстоящей работы.

Третий этап – организационно-практический или собственно практики личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов, осуществляемый в течении пяти лет обучения студентов. На 1,2,3 курсе – это учебные занятия теоретической и практической направленности, спортивно-массовые мероприятия и спортивные мероприятия профилактического характера, факультативные формы работы, включение студентов в физкультурно-спортивную деятельность на базе спортивного клуба «Буревестник», созданного в русле реализации концепции личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов, профессионально-прикладная физическая подготовка, индивидуальная работа со студентами и самостоятельные занятия студентов физической культурой и спортом.

На 4 и 5 курсах – все вышеперечисленные виды подготовки, за исключением учебных занятий.

Четвертый этап опытной работы – контрольно-оценочный, в ходе которого проводилась оценка результатов проделанной опытной рабо-

ты, осуществлялся их анализ и интерпретация полученных результатов на качественном уровне, на основе опросов студентов контрольных и экспериментальных групп и экспертных оценок.

Для научно-методического обеспечения личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов, нами была создана учебно-научная лаборатория педагогики и психологии спорта. Одним из направлений деятельности, реализуемым под руководством автора, является научно-методическое обеспечение личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

С целью диагностики и решения в ее ходе тех задач, которые были обозначены выше, нами была разработана анкета, предназначенная для определения отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом, для получения информации об отношении к физической подготовке как фактору, определяющему общую подготовленность к профессиональной деятельности и жизнедеятельности в обществе в целом, а также о тех личностных и физических качествах, которые обеспечивают успешность человека в различных сферах, включая профессиональную и влияние на их формирование физической подготовки.

Проведя диагностику в 2002 году мы выявили, что в целом независимо от факультета и пола студентов отношение к занятиям физической культурой и спортом в большей степени нейтральное, на математическом факультете звучали даже такие ответы: «если надо, то буду заниматься».

О значении роли физической подготовки в подготовленности специалиста к реализации себя в профессиональной деятельности студенты имеют очень неточное представление, большая часть студенческой молодежи даже не представляет особенностей самой профессиональной деятельности, которую они выбрали. То же касается и познания роли физической культуры и спорта для подготовленности человека к различным сложным жизненным ситуациям.

В ходе своих исследований такие физические качества как быстрота, сила, выносливость, гибкость и ловкость мы выделяем как необходимые фактически во всех видах профессиональной подготовки, которые представлены на базе ЯрГУ им. П.Г. Демидова. В профессиональной деятельности математика, программиста, экономиста, юриста, физика, историка, социолога, политоло-

га, специалиста по социальной работе, биолога, эколога, психолога, специалистам для качественного выполнения работы требуется или повышенная общая выносливость, или быстрота, или сила отдельных групп мышц, или ловкость.

Этап первоначальной диагностики показал, что большинство студентов вышеперечисленные физические качества важными в освоении своей будущей профессиональной деятельности не считают.

По поводу личностных качеств, которые могут быть сформированы в ходе физической подготовки и иметь прикладное значение как в социальной жизнедеятельности, так и в профессиональной деятельности знаний у студентов практически нет. Главными личностными качествами, которые могут быть сформированы в ходе физической подготовки, они считают: волевые качества, целеустремленность и решительность.

Таким образом, у студентов преобладал бытовой уровень знаний над научно-обоснованным в представлении о роли и значении физической подготовки, а отсюда как следствие, нейтральное отношение к самому процессу физической подготовки.

На этапе мотивационного обеспечения с целью формирования мотивации студентов к осознанному и активному включению в процесс личностно-ориентированной физической подготовки мы на 1 и 2 курсах в экспериментальных группах помимо основных тем учебных занятий, определенных в русле общей физической подготовки, в ходе теоретических занятий включаем проблемную лекцию на тему: « Роль физической культуры и спорта в жизни человека» (4 часа), дискуссионный семинар «Физическая подготовка: развитие, красота, совершенство человека» (4 часа) на примере развития физической культуры в Древней Греции и Риме.

На подготовительном этапе или этапе мотивационного обеспечения со студентами экспериментальных групп также проводится тренинговое занятие с целью знакомства с будущей профессиональной деятельностью и формирования мотивации на включение в физическую подготовку как основу для подготовки к будущей профессии и социальной жизни человека. Тренинговое занятие проводится в течение 8 часов. Для проведения тренинга нами были разработаны профессиограммы для 10 специальностей: юрист, экономист, историк, программист, психолог, био-

лог, эколог, физик, социолог, математик. Данные профиограммы использовались в ходе тренингового занятия в экспериментальных группах в соответствии с той специальностью, которую выбрали студенты.

Сформировать у человека, какие либо физические качества невозможно только в ходе теоретической подготовки. Студента необходимо ставить в условия, где эти качества требуется проявить. Это возможно в ходе спортивных тренировок, учебно-практических занятий, регулярных самостоятельных занятий, спортивно-массовых мероприятий и спортивных мероприятий профилактической направленности.

В ходе опытной работы на организационно-практическом этапе мы создали спортивный клуб «Буревестник» для активизации включения студенческой молодежи в физическую подготовку вне учебных занятий, расширили спектр дополнительных факультативных занятий и разработали схемы индивидуальных занятий со студентами различных специальностей.

В процесс личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов включаются все студенты. Не пренебрегая ограничениями по здоровью, студенты различных отделений в соответствии с имеющимися у них возможностями включаются во все компоненты физической культуры: спорт, физическое воспитание, профессионально-прикладную физическую подготовку, оздоровительно-реабилитационную и профилактическую деятельность, в фоновые и рекреативные виды физической подготовки. К примеру, студенты специального учебного отделения и те, кто полностью освобожден от занятий физической культурой и спортом выполняли роль судей на спортивных мероприятиях, группы поддержки в ходе разнообразных спортивных игр.

В ходе данного процесса для каждого студента разрабатываются индивидуальные траектории освоения вышеуказанных компонентов физической культуры с обязательной ориентацией на самостоятельное включение в физическую подготовку. Самостоятельные занятия способствуют лучшему усвоению учебного материала, позволяют увеличить общее время занятий физическими упражнениями, ускоряют процесс физического совершенствования, являются одним из путей внедрения физической культуры и спорта в быт и отдых студентов.

Методика личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов на основе интегративного подхода включает в себя методические принципы физической подготовки (принцип сознательности и активности, принцип наглядности, принцип доступности и индивидуализации, принцип систематичности, принцип постепенности повышения требований); методы физической подготовки (строго регламентированного упражнения, соревновательный метод, игровой метод, метод использования слова, метод обеспечения наглядности), методики воспитания силовых качеств, скоростных качеств, воспитания ловкости, выносливости, гибкости.

Все используемые нами средства личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов можно объединить в следующие группы:

- прикладные физические упражнения и отдельные элементы разных видов спорта;
- прикладные виды спорта (их целостное приращение);
- оздоровительные силы природы и гигиенические факторы;
- вспомогательные средства, обеспечивающие качество личностно-ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов.

На основании выделенных в профиограммах физических качеств, имеющих наибольшее значение для той или иной профессии, студенты конкретных специальностей занимаются дополнительными видами спорта.

На факультете истории и биологии – это плавание и туризм. На занятиях по плаванию улучшается деятельность сердечно-сосудистой системы, дыхательной, система терморегуляции, развивается общая выносливость, вестибулярная устойчивость, общая эмоциональная устойчивость, воспитывается стойкость, быстрота реакции, активность и гибкость.

Эффективными средствами развития этих качеств являются: медленное длительное плавание на 800-1000 метров, «фартлек» на воде (плавание до 30 минут безостановочно в медленном темпе разными стилями), повторное плавание отрезков 50-100 метров с дозированным отдыхом между ними, прыжки в воду со стартовой тумбочки различными способами, игра в водное поло по упрощенным правилам.

На занятиях по туризму с целью развития та-

ких физических качеств как рациональная ходьба, общая выносливость, устойчивость к воздействию неблагоприятных факторов, выносливость, подвижность, ловкость и таких личностных качеств как самостоятельность, активность, инициативность, мобильность, волевые качества, настойчивость, решительность используются: ходьба до 3 км, спортивная ходьба до 1000 м, бег с преодолением препятствий до 2 км, переменный бег на местности до 3 км, бег в гору, бег по песку до 100 м, элементы спортивного ориентирования, преодоление открытых и закрытых полос препятствия, соревнования по туристской технике, различные эстафеты.

В своей работе мы используем туристические походы различной дальности с ночлегом и без него. Туристические походы проводятся во внеучебное время.

На факультете физики, математики и ИВТ – легкая атлетика и гимнастика. Данные виды спорта способствуют развитию ловкости, гибкости, быстроты, точности движений, способствуют эффективности функционирования всех психических процессов, а также развитию и устойчивости эмоциональной и волевой сферы человека, препятствуют развитию гиподинамии. С этой целью мы используем: тихий бег до 1,5 часов, медленный бег в чередовании с ходьбой до 1 часа, темповый бег, интервальный бег и быстрая ходьба на отрезках до 1000м., спортивная ходьба, повторный бег на длинных и коротких отрезках, продолжительный темповый бег и быстрая ходьба, проведение занятий по легкой атлетике на открытом воздухе, медленный длительный бег на открытом воздухе.

Занятия по гимнастике способствуют также развитию координации движений, статической выносливости мышц туловища, координации движению рук, т.е. тех качеств, которые важны в работе математиков, программистов, физиков. С целью формирования вышеперечисленных качеств, применяются вольные упражнения, упражнения с палками, со скалкой, средними и малыми мячами элементарные прыжки на батуте, упражнения на кольцах, акробатические перекуты (вперед, назад, разнообразные наклоны туловища, сложные опорные прыжки). Упражнения, выполняемые на гимнастическом занятии, строго индивидуализированы и регламентированы.

На факультете психологии, экономическом факультете и факультете социально-политических

наук – спортивные игры. Спортивные игры способствуют развитию разнообразных физических качеств, а также формированию тех качеств личности, которые обеспечивают высокий уровень адаптивности человека в жизни и профессиональной сфере. Мы использовали в процессе своей работы различные спортивные игры: футбол без правил и по упрощенным правилам; баскетбол; игры на различные быстрые передвижения; волейбол; разнообразные эстафеты; игры с мячом на открытом воздухе; выполнение упражнений на отработку тактики нападения и защиты;

На юридическом факультете – самбо и рукопашный бой. Данные виды спорта способствуют развитию таких физических качеств как сила, выносливость, быстрота реакции, оперативность. Человек, занимающийся самбо и рукопашным боем эмоционально устойчив, у него в достаточной степени развиваются волевые характеристики. Занятие данными видами спорта способствует развитию самостоятельности и инициативности, решительности и мобильности, обеспечивает эффективность функционирования познавательных процессов, восприятия, а через это успешной социализации в обществе.

Интегративный комплекс задач личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов включает в себя в качестве одной из задач профилактику негативных явлений в молодежной среде средствами физической культуры и спорта. Студенты экспериментальных групп включались нами регулярно в различные профилактические акции спортивного характера: «Жизнь без наркотиков» (2002 г.), «Да – здоровому образу жизни» (2002 г.), «Каждый выбирает свой путь» (2003 г.), «Куриль – здоровью вредить» (2003 г.), «Мы – за ...» (2004 г.), «Здоровье, спорт, красота» (2004 г.), «Нет ВИЧ – инфекции» (2005 г.), «Студенческая среда – здоровая среда» (2005 г.), «Мой образ жизни» (2006 г.), привлекались к проведению спортивно-профилактической работы в летних оздоровительно-образовательных центрах и летних спортивно-туристских лагерях.

Следующий этап опытной работы – контрольно-оценочный, который был реализован в конце 2006-2007 учебного года. Выборка студентов контрольных и экспериментальных групп изменилась незначительно. В контрольных группах по различным причинам ушли из университета 14% студентов, в экспериментальных – 17%.

На основании полученных данных можно отметить, что в экспериментальных группах изменилось отношение студентов к занятиям физической культурой. Практически все студенты отмечают его как положительное. У студентов экспериментальных групп в достаточной степени сформировано понимание роли и значения физической подготовки в подготовленности к будущей профессиональной деятельности и социальной жизнедеятельности. Изменились в положительную сторону и оценки роли физической подготовки в решении человеком сложных жизненных ситуаций. Студенты экспериментальных групп четко выделяют значимые в профессиональной деятельности физические и личностные качества и отмечают у себя их достаточное развитие.

Значительных изменений в ответах студентов контрольных групп не выявлено, хотя они и прослеживаются в незначительной положительной динамике, но произошли в большей степени под действием таких факторов как процесс взросления, расширение информационного поля и освоение профессиональной деятельности.

По оценкам экспертов, проводимой на основании разработанных нами критериев эффективности личностно ориентированной физической подготовки и показателей их характеризующих, наблюдается положительная динамика полученных результатов в экспериментальных группах по сравнению с контрольными, позволяющая сделать вывод об общей эффективности и результативности опытной работы по модели личностно-ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов.

Библиографический список

1. Виленский М.Я. Физическая культура студента / М.Я. Виленский, А.И. Зайцев, В.И. Ильина и др. – М., 2000. – 198 с.
2. Волков Ю.Г. Интегральная природа человека: Естественно-научный и гуманитарный аспекты: учеб. пособие / Ю.Г. Волков, В.С. Поликарпов. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1993. – 288 с.
3. Воронин С.М. Личностно ориентированная физическая подготовка студентов непрофильных вузов / С.М. Воронин. – Ярославль, 2008. – 282 с.

М.В. ТИХОМОЛОВ, С.В. ЖУБАРКИН

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ

Реформирование профессионального образования медицинских работников определяет острую необходимость создания акмеологической службы, занимающейся охраной социального здоровья. Проблематичность финансирования таких служб на уровне первичного звена и на муниципальном уровне выявляет целесообразность организации акмеологических центров с участием органов управления социальной сферы, внебюджетных фондов, ассоциаций, научных обществ специалистов социальной медицины, высших учебных заведений.

С позиции акмеологии проблема личностно-профессионального развития специалиста, поиска новых средств и методов становления систем, поэтому его использование наиболее результативно продуктивной, созидательной деятельности профессионала является ведущей в профессиональной подготовке. Акмеологический подход является универсальным для анализа и оптимизации образовательных и производственных систем. В современных условиях все большее значение приобретает социальное здоровье района, города, региона. Одним из путей оптимизации социального здоровья, является создание единой информационно-аналитической базы в виде научно-учебно-производственного комплекса непрерывного образования, с использованием дистанционного обучения.

Реформирование профессионального образования медицинских работников определяет острую необходимость создания акмеологической службы, занимающейся охраной социального

здоровья. Проблематичность финансирования таких служб на уровне первичного звена и на муниципальном уровне выявляет целесообразность организации акмеологических центров

с участием органов управления социальной сферы, внебюджетных фондов, ассоциаций, научных обществ специалистов социальной медицины, высших учебных заведений.

С позиции акмеологии проблема личностно-профессионального развития специалиста, поиска новых средств и методов становления систем, поэтому его использование наиболее результативно продуктивной, созидательной деятельности профессионала является ведущей в профессиональной подготовке. Акмеологический подход является универсальным для анализа и оптимизации образовательных и производственных систем. В современных условиях все большее значение приобретает социальное здоровье района, города, региона. Одним из путей оптимизации социального здоровья, является создание единой информационно-аналитической базы в виде научно-учебно-производственного комплекса непрерывного образования, с использованием дистанционного обучения.

В трудах отечественных ученых сущностное понятие таких категорий как профессионализм, профессионал, профессиональная деятельность, личностно-профессиональное развитие трактуется как разностороннее понятие, которое включает совокупность личностно-деловых характеристик, позволяющих эффективно осуществлять социально-значимую деятельность.

Понятие профессионализма специалиста социальной сферы включает совокупность личностно-деловых характеристик, развивающихся в процессе специального образования и позволяющих эффективно осуществлять социально значимую деятельность.

Профессионал – это субъект профессиональной деятельности, обладающий высокими показателями труда.

Профессионализм определяется как результат преодоления индивидуальных ограничений (профессиональных, психофизиологических и аутопсихологических), возникающих при восхождении к мастерству. Овладение мастерством происходит в процессе индивидуального опыта, наблюдения, подражания, сопротивления, поиска своего пути, но поддержание его на высоком уровне возможно только в условиях непрерывного самообразования, самоорганизации и самоконтроля.

Среди множества существующих понятий, наиболее полно отражает профессионализм

взгляд как на неразрывное единство профессионализма личности и профессионализма деятельности.

В настоящее время в рамках понятия «профессионализм личности» рассматриваются взаимоотношения личности как интегрального качества человека и осуществляемой им профессиональной деятельности.

Профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность специалиста, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью.

Профессионализм деятельности характеризуется: высокой стабильной продуктивностью или эффективностью деятельности; высоким уровнем квалификации и профессиональной компетентности; оптимальной интенсивностью и напряженностью труда; высокой точностью и надежностью деятельности; высокой организованностью; низкой опосредованностью (как зависимости от внешних факторов); креативностью; возможностью развития субъекта труда как личности; направленностью на достижение положительных социально-значимых целей.

В настоящее время ведущие специалисты социальной сферы указывают на несовершенство системы интеграционной подготовки управленческих кадров здравоохранения и образования по вопросам социального здоровья. В соответствии с изменениями в рамках приоритетных национальных проектов «Здравоохранения и образования» актуальность социального здоровья как комплексного, всестороннего, глобального, философского и социологического осмысления преобразований в России [1] имеет основополагающее значение. При содействии межрегионального центра «АКМЕ» в Российском государственном социальном университете в 2007-2008 годах учреждены Федеральная Ассоциация социологов России и институт социального здоровья. Межрегиональный аналитический центр «АКМЕ» Шуйского государственного педагогического университета совместно с Палехским районом Ивановской области с 2008 года выполняет коллективную практическую работу по оценке социального здоровья в регионе. Социальное

здоровье – это состояние нравственно-психологического, социально-экономического и медико-демографического благополучия региона, города, района. Социальное здоровье является глобальным индикатором работы всех ветвей власти. В практической деятельности Палехского района развитие социального здоровья осуществляется межрегиональным аналитическим центром АКМЕ. Главным объектом исследования является зрелая личность, которая самореализуется в профессиональных достижениях – студент, преподаватель, врач, администратор. Широко распространенный взгляд человека, как на индивида, личность и субъекта деятельности изучается по его разным уровням внутренней организации. Следовательно, акмео-центром и кафедрой здоровьесберегающих технологий в образовании Шуйского государственного университета важно установить в отдельности разные уровни организации субъекта деятельности.

Высшее образование является необходимым, но не абсолютно достаточным условием формирования оптимального руководителя. При подготовке специалистов социальной медицины в первую очередь встает необходимость не только, и не столько, дать дополнительные знания, сколько развить умения и навыки аналитической интеграции. В связи с наличием большого количества социально-экономических, организационно-методических и психолого-педагогических проблем возрастает необходимость усиления роли дистанционного образования и самообучения. Многообразие и серьезность задач реформирования профессионального образования управленческих кадров здравоохранения определяет острую необходимость развития службы социального здоровья. Однако проблематичность финансирования таких служб на уровне первичного звена и на муниципальном уровне выявляет целесообразность организации акмеологических центров с участием органов управления социальной сферы, внебюджетных фондов, ассоциаций организаторов здравоохранения и научных обществ специалистов социальной медицины в высших учебных заведениях. Начальным этапом оптимизации профессионального образования кадров социальной медицины сельских районов должно быть акмеологическое согласование требований образования с исполнительной и законодательной властью сельских и поселковых администраций, внедрение акмеологического со-

провождения учебного процесса в виде краткосрочных курсов повышения квалификации, круглых столов, в которых должны присутствовать врачи, педагоги, представители социальных фондов. Администраторы всех ветвей власти, заместители глав администраций, руководители учреждений здравоохранения, директора школ на тематическом цикле дополнительного профессионального образования выступают и в роли преподавателей и слушателей. При этом варианте обновляются содержание и формы работы действующих структур, развитие системы профессионального образования специалистов социального здоровья идет по экономически и социально более выгодному, интенсивному пути.

Необходимой составляющей эффективной образовательной и производственной деятельности по развитию социального здоровья сельского муниципального района является творческий подход к профессиональной деятельности. В современных динамичных условиях способность к гибкому, инновационному мышлению – одно из ведущих профессионально важных качеств руководителя социальной сферы. В данном случае оптимальным является проведение акмеологических тренинговых программ личностно-профессионального роста специалистов. В их основе положен личностно-ориентированный подход, стимулирующий механизмы саморазвития и самосовершенствования.

Одним из путей оптимизации профессионального образования является создание единой информационной базы в области управления социальным здоровьем, объединяющим возможности лечебно-профилактических, научных, образовательных учреждений. Подобный подход является целесообразным не только с организационно-методических, но и с экономических позиций, поскольку позволяет сделать информацию более профессиональной, полной, своевременной и доступной для всех специалистов социальной сферы сельского района, города, региона.

Библиографический список

1. Толстов С.Н., Карасева Т.В. Профессионализм специалиста социальной медицины / Учебное пособие, рекомендованное УМО по медицинскому и фармацевтическому образованию. – Шуя: Издательство «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ». 2007 – 334 с.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье, исходя из аксиологических подходов гуманитарных наук, раскрывается содержание понятия «ценностно-смысловые ориентации личности», выявляется личностно-развивающий потенциал ценностно-смысловых ориентаций.

Ключевые слова: ценность, смысл, ценностные ориентации, ценностно-смысловые ориентации личности.

Актуальность проблемы исследования ценностно-смысловых ориентаций личности обусловлена необходимостью гуманизации современного образования, сутью которого должно стать осуществление социализации через приобщение человека к ценностям. По мнению В.А. Сластенина и Г.И. Чижаковой, длительное господство «знаниевой» парадигмы образования, привело к подготовке «обезличенных квалифицированных кадров» [15, с. 437-438]. Л.А. Микешина отмечает, что сегодня возникает необходимость «возвращения субъекта в образование», когда под субъектом понимается целостный человек, «а не только его рассудок, накапливающий теоретические и практические знания и умения» [12, с. 387].

Как доказывает В.И. Слободчиков, выявляется противоречие между широко распространенным узко-прагматическим использованием человеческого потенциала лишь в качестве «сугубо полезных ресурсов для их утилизации в том или ином социальном производстве» и неисчерпаемыми возможностями человеческой сущности как богатейшего резерва «культурно-исторического развития общества и личности» [16, с. 9]. Возникает потребность в антропологической парадигме культуры, ориентированной на «на поиск средств и условий становления полного человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности пред лицом Абсолютного бытия» [там же, с. 10].

Раскрытие гуманистического потенциала об-

разования необходимо связано с обращением к его аксиологическим аспектам. Ценностный подход позволяет раскрыть содержание универсальных гуманистических ценностей и соответствующих им культурно-гуманистических функций образования, которые проявляются прежде всего в создании условий для гармоничного раскрытия личностного потенциала каждого воспитанника, в обеспечении становления его ценностно-смысловой сферы. Это позволяет наделять человека «неадаптивной активностью, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации» [15, с. 441].

Проблема ценностей вызывает большой интерес в таких гуманитарных науках, как философия, психология и педагогика. Так, ценность в современных педагогических словарях определяется как «значимость» (П.В. Степанов) [17, с. 13]; «жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя этноса)» (Е.С. Рапацевич) [18, с. 869]. Это перекликается с исследованиями М.С. Кагана, Д.А. Леонтьева, Н.О. Лосского, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейна, Н.Е. Щурковой [6; 9; 10; 11; 14; 21].

Представители различных гуманитарных наук согласны и в выделении такой психологической формы принятия ценности человеком как «ценностное отношение». Философ М.С. Каган характеризует ценность как специфическое отношение, связывающее объект-носитель ценности с оценивающим его субъектом. Ценностное отношение

присуще только человеку и является одним из видов его духовной деятельности, наряду с познанием, преобразованием, общением и художественным творчеством [см.: 6, с. 66-67].

С.Л. Рубинштейн понимает ценности как производные от соотношения мира и человека, «наличие ценностей есть выражение безразличия человека по отношению к миру, возникающего из значимости различных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни» [14, с. 383].

В структуре ценностного отношения, по мнению Н.Е. Щурковой, можно выделить компоненты «знаю» (знание о ценности), «умею» (действия по реализации ценностного отношения), «люблю» (переживание ценностного отношения) [см.: 21, с. 155]. Носители ценностных отношений играют важную роль в сохранении и поддержке общественной жизни, при этом сами отношения значительно обогащают жизнь личности богатством переживаний многогранности бытия. Система ценностных отношений и должна составлять содержание воспитания.

Исследователи обнаруживают связь между ценностями и потребностями личности. Так, Д.А. Леонтьев полагает их разновидностями устойчивых мотивационных образований. При этом потребности переживаются как непосредственное чувство связи с миром, как нужда во взаимодействии с ним, их реализация приводит к временному насыщению и дезактуализации потребности. Ценности же носят отпечаток обобщенного и переработанного социального опыта, воспринимаются как что-то внешнее, переживаются как «идеалы – конечные ориентиры желательного состояния дел», причем желательного объективно, «не только для меня одного» [9, с. 227]. Чем более преобладает потребностный компонент в структуре мотивации, тем сильнее проявляется в человеке животное начало.

А. Маслоу в качестве ценностей рассматривает сами потребности, особенно те, которые носят духовный характер – потребности в защите и безопасности; в принадлежности к социальной общности; в дружбе и любви; в уважении, достоинстве, одобрении, самоуважении [11, с. 127].

Ряд исследований подчеркивает системный и неравнозначный характер ценностей. Философ Н.О. Лосский доказывает, что ценности воспринимаются индивидом целостно и иерархически, их значимость уменьшается по мере удаления от абсолютных ценностей как ценностей имеющих

«характер добра с любой точки зрения, в любом отношении и для любого субъекта», то есть ценностей общезначимых (объективных) [10, с. 64].

А. Маслоу рассматривает ценности-потребности как взаимно и иерархически связанные друг с другом, являющиеся ступенями к наивысшей ценности – самоактуализации личности как «реализации всех возможностей человека... реализации всего, чем человек может стать» [11, с. 127]. С.К. Бондырева и Д.В. Колесов также выделяют такое свойство ценностей как иерархичность их системы по мере своей значимости для индивида [см.: 1, с. 65].

Многие ученые подчеркивают мотивообразующую функцию ценностей. Так, Н.О. Лосский определяет ценность как то, что является неотъемлемой частью любого деяния, которое и «предпринимается не иначе, как на основе каких-либо ценностных моментов и ради них» [10, с. 7]. В этом смысле нередко говорят о «ценностных ориентациях личности».

Понятие «ценностные ориентации» были введены в гуманитарные науки социологом М. Вебером, полагавшим, что ценности выражают направленность интересов различных социальных слоев в различные исторические периоды [см.: 6, с. 18]. С.К. Бондырева и Д.В. Колесов рассматривают ценностные ориентации как систему совокупных отношений индивида к значимым для него объектам [см.: 1, с. 65]. Г.М. и А.Ю. Коджаспировы определяют ценностные ориентации как избирательное отношение человека к ценностям, имеющее в сознании форму системы установок, убеждений, предпочтений и выражающихся в поведении человека [см.: 7, с. 163-164]. П.В. Степанов также понимает ценностные ориентации как отражение предпочитаемых человеком ценностей в виде системы личностных устремлений и соответствующего им поведения [см.: 17, с. 13].

В этом смысле ценностные ориентации близки понятию «направленности личности» как долговременной мотивационной установки, формирующей стержневую линию жизни и проявляющейся в системе отношений к другим людям, к обществу, к самому себе. Наибольшей ценностью отличается гуманистическая направленность личности, выражающая положительное отношение как к себе, так и к обществу [см.: 4, с. 174-175].

Представляется, что углубить понимание сущности ценностных ориентаций, более полно раскрывающее их личностно-развивающий потенци-

ал, позволит выделение в их структуре смыслового компонента.

С позиций современной семиотической науки Е.С. Никитина отмечает, что «смысл – это сокровенное духовное начало. Смыслы присущи всем формам, явлениям, продуктам культурой деятельности, но они не воспринимаются органами чувств» [13, с. 11-12] Постигание смысла осуществляется только путем умственного труда, через знаковую работу понимающего себя сознания.

Д.А. Леонтьев признает смысловую сферу главной, конституирующей подструктурой личности. Личность можно понимать как «целостную систему смысловой регуляции жизнедеятельности», в которой учитывается вся система отношений с миром в целом, причем в контексте всей дальней временной перспективы [9, с. 154]. В итоге, «ориентируясь на смысл, человек поднимается над ситуацией» [там же, с. 156].

Таким образом, категория «смысл» характеризует чисто человеческую способность глубоко постигать Бытие, выстраивать целостную картину мира, искать и находить свое место в нем, регулировать свое поведение в соответствии с высшими, над-ситуативными целями. Все это указывает на развивающий потенциал смысловой сферы личности.

Различные исследователи связывали ценности и смыслы с раскрытием духовной сущности человека. Философ С.Л. Франк понимает дух в первую очередь как осмысление, то есть глубинное познание, как постижение всеединства (целостности Бытия) через «усмотрение данного материала в составе всеединства, интуицию всеединства с особой актуальностью или подчёркнутостью одной его области» [19, с. 326-327]. Такое осмысление приобщает к бытию абсолютных ценностей, в чем и заключается подлинное самоутверждение личности.

Н.О. Лосский утверждает иерархию ценностей как путь восхождения к духовно-нравственному совершенствованию. «Эволюция» (развитие человека) может быть и духовной и бездуховной («сатанинская эволюция») – в зависимости от выбранных личностью ценностей. Духовно-нравственная эволюция связана с осознанием объективности, «общезначимости ценности, т.е. значения ее для всякого субъекта» выбранных личностью ценностей [10, с. 64].

И.А. Ильин доказывает важность для духов-

ного развития человека «Предмета» «такой ценности, которая придаст моей жизни высший, последний смысл» [5, с. 145]. «Предмет» отличен от субъективной цели, «звущей человека к удовлетворению его личных потребностей и ведущую его к личному успеху в жизни», он – цель объективная, «осмысливающая всякую жизнь и всякое дело, цель, на самом деле прекрасная и священная... та, ради которой действительно стоит жить на свете, ибо за нее стоит бороться и умереть» (там же).

С позиций современных российских философов (Л.П. Боева, В.А. Лекторский) духовная сфера включает в себя цели, смыслосложившиеся ориентиры личности, которые «укоренены в системе наиндивидуальных ценностей» [8, с. 31]. Именно они «определяют содержание, качество и направленность человеческого бытия, «образ человеческого» в каждом индивидуе» [3, с. 5].

М.С. Каган делает вывод, что в основе ценностного отношения лежат эмоциональные глубины духовной, во многом подсознательной, жизни человека. Смысл же призван решить важнейшую задачу осознания субъектом своих ценностных позиций для понимания глубинных мотивов своего поведения, для проверки подлинной, объективной ценности спонтанно сложившихся в его душе ценностей, для саморегуляции путем изменения ценностной иерархии, переставших соответствовать сознательным поведенческим установкам. Смысл поднимает ценностное отношение на более высокий, рационализированный, идеологический уровень, «отрывающийся от практики повседневного бытия» [6, с. 166].

Философские исследования доказывают необходимость осмысления личностью своих ценностей, осознания необходимости их объективного, над-личностного, сверх-временного значения, что вовсе не отменяет личностного их переживания, но делает его более глубоким, позволяет активнее влиять на поведение и деятельность человека, побуждает его к духовно-нравственному самосовершенствованию.

Основатель логотерапии В. Франкл развивает идею обретения смысла жизни, что помогает человеку с достоинством принять сознание собственной конечности. Смысл уникален для каждой личности, но в случае его принятия социальной общностью, становится всеобщей ценностью, продвигая вперед культуру [20].

Б.С. Братусь утверждает, что смысловые об-

разования – это основные образующие единицы сознания личности, которые определяют отношение к основным сферам жизни. Личностные смыслы (нередко неосознаваемые) отличаются от ценностей личности (осознанных и принятых человеком). Смысловые образования создают перспективу развития личности и помогают проводить нравственную оценку и регулировку поведения. Развитие ценностно-смысловой сферы движется в направлении от прагматических или эгоцентрических установок к общечеловеческим ценностям и, одновременно, от нестойких отношений к осознанным, устойчивым ценностно-смысловым ориентациям. Высшим уровнем является преобразование действительности в соответствии с нравственными идеалами и ценностями [2].

Д.А. Леонтьев полагает, что личностная ценность является одной из разновидностей смысловых структур личности. Она проявляет себя как «стабильный источник смыслообразования и мотивообразования», истоки которого находятся «в социокультурном целом, к которому принадлежит субъект» [9, с. 251].

Таким образом, исследования ученых-психологов также устанавливают взаимосвязь понятий «смысл» и «ценность», хотя и различно это трактуют. Так, В. Франкл понимает смысл как принадлежащий индивиду, а ценность – социуму. Б.С. Братусь относит ценности к сфере сознания, а смыслы – к неосознаваемой сфере личности; Д.А. Леонтьев видит в личностной ценности проводник социальных ценностей и источник смыслообразования. Однако исследователи едины в признании личностно-развивающего потенциала ценностно-смысловых ориентаций.

Обобщая вышеизложенное, определим ценностно-смысловые ориентации как отражение в сознании субъекта системы значимых для него и иерархически взаимосвязанных идеальных и материальных объектов, направляющее его деятельность и поведение в сторону согласования личных и общественно значимых потребностей. Ценностно-смысловые ориентации имеют одновременно социализирующее и личностно-развивающее значение, выполняя мировоззренческую, саморегулирующую, мотивообразующую функции в структуре личности.

Результаты гуманитарных исследований ценностно-смысловых ориентаций личности способны обогатить педагогику как на концептуальном,

так и на прикладном уровнях, помогая воспитывать личность, способную совершать свой уникальный нравственный выбор в конкретной ситуации, утверждать себя через сотворение культурных ценностей.

Библиографический список

1. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Духовность (психология, социология, семантика). – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 144 с.
2. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 130–139.
3. Бугаева Л.П. Духовность и проблемы нравственной культуры // Духовность, художественное творчество, нравственность (материалы «круглого стола») // Вопросы философии, 1996. – № 2. – С. 3–9.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Ильин И.А. О воспитании в грядущей России // Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. В 2-х тт. – М.: Парог, 1992. – Т.2. – С. 142–152.
6. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
8. Лекторский В.А. Духовность и рациональность // Духовность, художественное творчество, нравственность (материалы «круглого стола») // Вопросы философии, 1996. – № 2. – С. 31–35.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
10. Лосский Н.О. Ценность и Бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей // Лосский Н.О. Ценность и Бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей. – Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2000. – С. 7–102.
11. Маслоу А. Религиозные ценности и пик переживания // По направлению к психологии бытия. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – С. 191–269.
12. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 439 с.
13. Никитина Е.С. Семиотика. Курс лекций. –

М.: Академический Проект; Трикста, 2006. – 528 с.

14. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – С. 282–405.

15. Сластенин В.А. Чижакова Г.И. Переход от авторитарной к гуманистической парадигме как фактор становления и развития педагогической аксиологии // Хрестоматия по педагогической аксиологии / Сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. – С. 437–447.

16. Слободчиков В.И. Христианская психология – ее возможность и действительность // Шеховцева Л.Ф., Зенько Ю.М. Элементы православной психологии. – СПб.: Речь, 2005. – С. 6–15.

17. Словарь-справочник по теории воспитательных систем. Сост. П.В. Степанов. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 32 с.

18. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.

19. Франк С.Л. Предмет знания. Об основах и пределах отвлеченного знания // Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – С. 12–630.

20. Франкл В. Что такое смысл // Человек в поисках смысла / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – С. 284–307.

21. Шуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

Т.Л. КРЮКОВА, О.С. ДУБОВА

КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЙ В СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ЕЕ НОСИТЕЛЕЙ

* Исследование имеет финансовую поддержку РГНФ № 08-06-00679а

Статья посвящена результатам кросс-культурных исследований, посвященных психологическому анализу содержания и динамики образа человека другой культуры (как носителя культуры определенной гендерной идентичности, то есть мужчины-женщины и их взаимоотношений) и образа человека своей культуры. Изучаются социальные представления и установки как факторы совладания с трудностями межкультурного диалога. Интерпретируя источники стереотипизированных представлений немцев и русских друг о друге, авторы ищут подтверждение идеи о возможности снижения этноцентризма, повышения и развития межкультурной компетентности через умение осознавать барьеры в диалоге культур и совладать с ними.

Ключевые слова: культура, образ, социальные представления, установки, жизненные трудности, межкультурная коммуникация, трудности межкультурного взаимодействия, этнический ауто- и гетеростереотип, гендерные и кросскультурные различия

«Культура чаще представляется источником конфликтов, чем сотрудничества.

Межкультурные различия – это досадное препятствие взаимопонимания, если не сказать, бедствие»

Герт Хофстеде, Маастрихтский университет, Нидерланды

В эпоху формирования единых экономических, образовательных, социальных пространств межкультурное взаимодействие является нормой

и необходимостью современной жизни. Нередко результат такого взаимодействия зависит от того, какими ожиданиями, представлениями, мнениями

ми располагают люди о своей и чужой культуре. Нередко представления людей о другой культуре достаточно поверхностны (если не сказать, невежественны) и неточны, однако устойчивы и даже ригидны: например, испанцы – эмоциональны, немцы – пунктуальны, англичане – консервативны. Все эти черты представлений наряду с другими – их пристрастностью или предубежденностью, эмоциональной оценочностью и пр. – относятся к этническим стереотипам (Fiske, 2000; излагается по Стефаненко, 2008). Но в условиях межкультурного разнообразия и при возможности непосредственного общения с представителем другой культуры подобные стереотипы либо подтверждаются, усиливаются, либо меняются, дополняются реальными фактами, наблюдениями, оценками тех или иных «средовых» проявлений, например, отношениями к правилам, законам, профессиональной деятельности.

Под культурой в психологии понимаются, прежде всего, социальные различия между людьми, а именно, понятия, социальное восприятие, установки, обычаи и особенности поведения, общие для большой группы людей и передающиеся от поколения к поколению (Майерс, 1996, с. 226). Популярно также определение культуры как «характерного образа жизни, разделяемого группой людей» (J. Berry и др., 1992/2006). Культуры различаются по нормам, ценностям, усвоенным ролям, регулирующим поведение индивидов. Общей характеристикой кросскультурных исследований является их сравнительная природа: они изучают и объясняют кросскультурные сходства и различия (Митина и Петренко, 2000).

Нас интересуют взаимоотношения между культурой и социальными представлениями мужчин и женщин о себе и носителях других культур в трудных жизненных ситуациях.

Социальный стереотип (от греч. stereos – твердый и typos – отпечаток), понятие, введенное в науку У. Липпманом (см. Майерс, 1996), близко понятию социальное представление. Это стандартизированный, устойчивый, эмоционально насыщенный, ценностно-определенный образ, представление о социальном объекте. Индивид может не иметь достаточно сведений об объекте и, тем не менее, выносить свое суждение, подкрепленное чувствами и действиями. Так рождаются стереотипы, когда вероятностный характер сведений о реальности трансформируется в категорическое суждение детерминистского характера.

Когнитивное ядро стереотипа всегда связано с аффективными реакциями субъекта: его предпочтениями, настроением и эмоциями (Стефаненко, с. 291).

Стереотипы часто облегчают восприятие новой ситуации, нового опыта, но нередко и искажают реальность. В контексте данной статьи стереотипы рассматриваются как упрощенная схема восприятия: ауостереотип (оценка своей культуры) и гетеростереотип (оценка чужой культуры). Содержание данных стереотипов зависит и от уровня развития страны, ее социально-экономических условий, национальных особенностей, ментальных факторов, от личного опыта представителей культур и отношений к другим культурам. Этнические стереотипы широко исследуются: А. Тэджфел, J.S. Brigham, J.W. Berry, Д. Мацумото, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, В.С. Агеев, и др. Нас интересует не этнос как предмет исследования, а культура, которая, по нашим предположениям, является фактором формирования социальных представлений и оценки людьми трудных жизненных ситуаций и характерных черт «своих» и «чужих».

Во второй половине XX века именно культуру чаще всего называют основным фактором, который лежит в основе межэтнических различий. Под культурой в данном контексте понимают все то, что не есть природа: любой предмет, созданный человеком, любая мысль, зародившаяся в его сознании (по: Стефаненко, 2008). Но кросс-культурные исследования позволяют определить не только различия, но и сходства культур, т.е. культурные универсалии (Г. Триандис, Г. Хофстед). Согласно методологии Геерта Хофстеда, все культуры обладают пятью общими факторами, которые можно измерить: дистанция власти, индивидуализм, маскулинность, избегание неопределенности, долгосрочная ориентация, но с разной их выраженностью. По Хофстеду, дистанция власти (PDI) – степень важности власти для представителей культуры, особенно имеющих более низкий статус в обществе, равенство-неравенство в группе; индивидуализм (IDV) – ориентация на индивидуальные потребности личности, нежели на коллективистические ценности общества, которые человек разделяет в обмен на защищающую лояльность; маскулинность (MAS) означает наличие жестких традиционных мужских и женских ролей в культуре, направленность на достижение результата, ассертивность поведения и со-

ревновательность; избегание неопределенности (UAI) – предпочтение структурированных ситуаций, поиска истины, нежели неизвестных и с элементами риска, против которых существуют строгие правила и законы; долгосрочная ориентация (LTO) – означает направленность на будущее, на введение инноваций, изменений, а не на поддержание традиций и «сохранения лица». В интерпретации данных мы частично используем методологию Хофстеда, исследуя обобщенные факторы культур.

Межэтнические и межкультурные отношения нелегко, на наш взгляд, концептуализировать, как и любые межгрупповые отношения (например, как и межпоколенные отношения). Сложным моментом является то, что эти отношения можно рассматривать *одновременно* и как межличностные, и как межгрупповые. Отечественные исследователи считают, что западноевропейский подход к изучению межгрупповых отношений как несводимых к межиндивидуальным и детерминированным положением группы среди других групп опережает американскую традицию по теоретической обоснованности (Шихирев, 1999).

Однако нельзя не признать, что носителями межкультурных отношений являются как живущие в разных странах или одной стране одновременно люди, реально взаимодействующие, например, на микроуровне (в семье), так и большие группы (европейцы – не/европейцы), реально и/или условно взаимодействующие на макроуровне (в обществе). При этом представители разных культур даже на микроуровне могут не пересекаться, не совпадать ни во времени, ни и в пространстве.

Таким образом, межкультурные отношения мы относим к производному от общественного сознания, его массовидную форму, представленную и в сознании индивидуальном. Эти отношения могут быть осознаваемыми или слабо осознаваемыми и выражаться в разнообразных когнитивных, эмоциональных, поведенческих феноменах, социальных стереотипах, социальных представлениях и социальном мышлении (Липпман, Московичи, Абульханова). На уровне социального взаимодействия они, как и другие межгрупповые отношения проявляются либо в стремлении людей к сближению, сходству мнений, оценок, эмоциональной близости, либо в стремлении к дифференциации, дистанцированию, конфликту, разрыву, отчуждению, непониманию.

Специальная теория социальных представлений, разработанная французским социальным психологом С. Московичи (Moscovici, 1984), рассматривает социальные представления, как канал между индивидом и реальностью, которая оказывает на него влияние помимо его сознания. Представления – особая форма обыденного коллективного знания, усваиваемого отдельным индивидом. Основные функции социальных представлений – сохранение стабильности сознания, детерминация поведения, интерпретация фактов и их включение в существующую у индивида картину мира. «Понятно, что они (социальные представления - Т.К.) содержат общие убеждения и идеи, относимые к практике, к реальности, не являющиеся детальными, – пишет С. Московичи, – Если посмотреть на них общим взглядом, то представления должны выступать в своей совокупности как внутреннее содержание общества, его реальности, а не как его дубль или отражение. В этом смысле представление – одновременно и образ, и структура изображаемого предмета, то, что обнаруживает смысл вещей, существующих в совокупности, но и то, что полно лакун; то, что в вещах отсутствует или представляется незримым» (Московичи, 1995, статья первая. с. 16-17). Таким образом, С. Московичи считает социальные представления механизмом индивидуального и общественного сознания, т.е. рассматривает проблему в контексте соотношения сознаний.

С. Московичи заявил о пяти важнейших функциях социальных представлений: 1. Сохранение стабильности и устойчивости индивидуальной и групповой структуры сознания. 2. Интерпретация реальности. 3. Адаптация новой информации к уже имеющейся системе социальных представлений. 4. Опосредование и регуляция существующих отношений и поведения. 5. Смысловой синтез.

Представления являются одновременно когнитивными и эмоционально-интенциональными (мотивирующими намерения действовать), и ценностно-смысловыми образованиями. Изучение социальных представлений, имеющихся у носителей разных культур друг о друге, позволяет получить ценную характеристику уровня и качества общественного и индивидуального сознания. Кроме того, данное исследование дает картину *уровня знаний, осведомленности* людей разного возраста, пола и культурной принадлежности,

живущих в начале 21-го века, о своей культурной идентичности и о культурных особенностях своих современников из других стран.

МЕТОДИКА

1. *Нами сделана модификация ассоциативной методики семантический дифференциал Ч. Осгуда (1957 – 1962 гг.), зарекомендовавшей себя как наиболее точный инструмент для измерения имплицитных установок при проведении кросскультурных исследований. За основу модификации взята известная уже адаптация семантического дифференциала – личностный дифференциал (ЛД), сделанный сотрудниками Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева Е.Ф. Бажиным и А.М. Эткиндоном (Ленинград, 1983). Этот вариант – признанный инструмент для изучения определенных свойств личности, ее самосознания, межличностных отношений и социальной перцепции был использован нами для выявления содержания образов мужчин и женщин как представителей своей и другой культур. После пилотажного исследования ($n_1=108$ европейцев и $n_2=267$ россиян) был изменен набор биполярных шкал на основе данных факторного анализа (их стало 13) (Дубова О.С., Гущина Т.В. Крюкова Т.Л., 2008).*

Данная методика включает три классических фактора семантического дифференциала: оценка, сила, активность.

2. Методика для определения степени выраженности трудных жизненных ситуаций была создана разработчиками проекта на основе пилотажного исследования, цель которого заключалась в получении методом свободных ассоциаций предварительной информации о тех трудностях, которые испытывают люди, проживающие в разных европейских странах и США. В результате анализа полученных данных была создана методика, включающая в 19 утверждений и один свободный вопрос, относящиеся к структуре различных жизненных трудностей социального (например, финансовые затруднения, отсутствие интересной работы, понижение покупательной способности, угроза безработицы из-за интенсивного развития стран третьего мира, отсутствие

или неудовлетворенность собственным жильем и т.д.), социально-психологического (например, несчастливый брак, отсутствие признания со стороны окружающих, наличие вредных привычек и зависимостей, трудности в воспитании детей, страх за их будущее и т.д.) и психологического (например, одиночество, невозможность удовлетворения жизненных планов, невозможность саморазвития, неуверенность в собственных силах, отсутствие интереса к жизни, недостаток ответственности за собственную жизнь и т.д.) характера. Методика под условным названием «Главные трудности» или «General Hardships» (Сапоровская М.В., Крюкова Т.Л., 2008) была апробирована на 126 россиянах, 85 европейцах и 18 американцах.

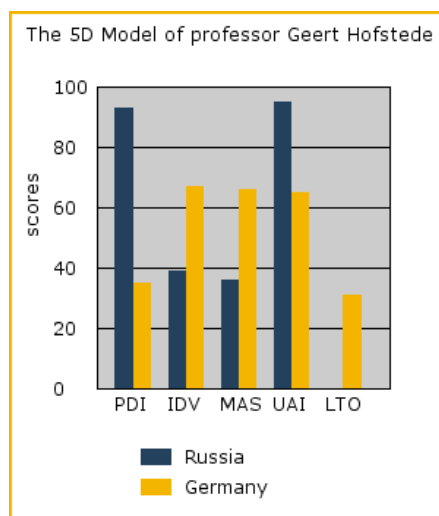
ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В данном исследовании приняли участие носители русской и немецкой культур, которые объединяет общность истории (например, с 1949 по 1989 Восточная Германия, входя в так называемый «социалистический лагерь», по сути, относилась к оккупационной зоне СССР), культурных ценностей (образования, межкультурного взаимодействия), но разъединяют существующие до сих пор в сознании последствия Второй мировой войны, особенности менталитета, социально-экономического уровня жизни и общественно-политического устройства стран.

К особенностям русского менталитета по Г. Хофстеду относятся:

- 1) высокий уровень коллективизма, влияния властных структур в обществе;
- 2) ценность эмоциональных отношений, признание авторитетов;
- 3) предпочтение стабильности риску, избегание неизвестных и неопределенных ситуаций (по: Латова, Латов, 2007). Сам Г. Хофстед приводит на своем персональном сайте такие межкультурные различия России и Германии в соответствие со своей моделью (см. рис 1). [см. Электронный ресурс: http://www.geert-hofstede.com/hofstede_dimensions.php?culture1=73&culture2=34].

PDI	Дистанция власти (Power Distance Index)
IDV	Индивидуализм (Individualism)
MAS	Маскулинность (Masculinity)
UAI	Избегание неопределенности (Uncertainty Avoidance Index)
LTO	Долгосрочная ориентация (Long-Term Orientation)



В литературе подчеркиваются следующие характерные черты русского народа: спонтанность, общительность (В. Ключевский), соборность, державность (А. Хомяков, С. Уваров), иррациональность (Н. Бердяев). По мнению многих учёных, у русских больше всего восточной (т.н. «византийской») иррациональности, чем западной рациональности, а поэтому эмоции у них чаще преобладают над разумом, страсти над интересами. Русский человек чаще всего идёт за «голосом сердца», чем за рассудком. Русскому народу присущи основополагающие черты – общинность, коллективизм, взаимовыручка, а вместе с ними – доброта, открытость и душевность в отношениях друг с другом и с другими народами (Сапрыгин, 1995).

К особенностям немецкого менталитета относятся: дисциплинированность, рациональность, умение планировать, экономность. Выделяют следующие отличительные черты немецкого народа: практичность, добросовестность, трудолюбие. Одним из основополагающих признаков немецкого менталитета является четкое разграничение сферы частного и общественного, закрытость частной сферы и эмоциональная закрытость личности. Для немцев то, что уместно для публичной жизни, часто бывает недопустимо для частной жизни. Определяющий момент для их ментальности – это полная последовательность, часто доведенная до абсурда, при исполнении предписаний и инструкций или при реализации

своих принципов (М.В. Воронцова, В.Г. Крысько).

Наше исследование проведено среди русских и немецких студентов, в России и Германии в 2008 году. Русским студентам (n=50 студентов гуманитарного факультета университета в возрасте 20-21 года) было предложено написать несколько ассоциаций о Германии, немецкой культуре. По представлениям русских студентов, для немецкой культуры характерны: пунктуальность, образованность, самолюбие, четкость, расчетливость, педантизм, высокий уровень культуры, а также немцы, по противоречивым представлениям русских студентов, чересчур эмоциональны и бережливы, им присущи общительность, организованность, экономичность, сдержанность, доброжелательность, резкость, самоконтроль, уверенность. К числу ассоциаций также относились: материальный достаток; пиво, автомобили, неприятный на слух немецкий язык. Были и такие варианты ответов, как война, фашизм, национализм, Гитлер, – то, что, до сих пор отражает негативные стороны образа немецких людей у россиян.

У немецких студентов (n= 43) ассоциации с Россией больше связаны с современными политико-экономическими факторами (Путин-Медведев, нефть, большие различия между слоями общества, Кремль, демократия под вопросом) и предметами быта, культуры (балет, Пушкин, могучий русский язык, «умом не понять», Петер-

бург, Ералаш, маршрутка, чай).

Наличие подобных представлений, с одной стороны, облегчает восприятие и понимание другой культуры, но, с другой стороны, может выступить причиной разногласий, недопонимания, отчуждения между культурами.

Ввиду реформирования российского образования: введение Болонской системы, которая предполагает активные студенческие обмены – знание ментальных особенностей, личностных характеристик представителей другой культуры является основой межкультурной коммуникации. Студентам будет принадлежать активная роль во взаимодействии культур, в частности с представителями европейского сообщества, поэтому определение области пересечения культур и их различий – актуальная область исследования.

На следующем этапе исследования выборка была уравнена по полу и возрасту: русские ($n=26$, средний возраст 22,4 г.) и немецкие студенты ($n=26$, средний возраст 23,7 г.).

Цель исследования: проанализировать представления «своих» и «чужих» личностных черт и основных жизненных трудностей у представителей русской и немецкой культуры. В задачи входило: 1. рассмотреть представления русских студентов о русских/немецких мужчинах и женщинах, рассмотреть представления немецких студентов о немецких/русских мужчинах и женщинах; 2. сравнить ауто- и гетеростереотипы; 3. определить различия и сходства в выраженности и оценке главных жизненных трудностей у представителей русской и немецкой культур.

Гипотеза: 1. Культура может выступать основным фактором оценивания личностных черт и жизненных трудностей и «своих» и «чужих» 2. Существуют различия в восприятии личностных черт и трудностей представителей своей и чужой культуры.

Процедура исследования включала оценивание свои личностных качеств как носителя своей культуры, и личностных качеств носителей другой культуры. Затем оценивались главные встречающиеся в их повседневной жизни трудности (насколько они выражены среди мужчин и женщин). Исследование в Германии проведено соавтором О.С. Дубовой.

В немецкой выборке фактически участников исследования было больше. 6 человек отказались заполнить анкеты: двое указали только возраст и пол и вернули чистые листы, остальные указали

причину своего отказа: «I do not know enough Russian people» (Я недостаточно хорошо знаю русских) или «I do not know, can not generalize» (Не знаю, не могу обобщать). Немецкие студенты, привыкшие писать и говорить то, что вычитано, обдуманно, обоснованно, отказывались давать неточные субъективные оценки о качествах русских людей и о трудностях немцев. Некоторые студенты прямо отказывались от заполнения бланков, мотивируя это личным правом «невывысказывания» своего мнения по данной тематике. Следует отметить, что немецкие студенты строго различают сферу личных и деловых отношений и легко могут отказать собеседнику при ответе на личные вопросы. Некоторые студенты указывали на некорректность определенных вопросов. Данные поведенческие реакции можно интерпретировать на основе культурных особенностей: немецкая культура является индивидуалистической с высокой ценностью личного, субъективного пространства (например, даже в общежитии каждый студент имеет отдельную комнату), времени (например, в каждой учебной аудитории висят часы, расписание общественного транспорта написано на остановках по минутам, и транспорт неуклонно следует этим минутам), собственного мнения, личной ответственности (студенты самостоятельно планируют образовательный процесс, выбирая на семестр те или иные предметы).

Русские студенты также с определенной подозрительностью отреагировали на заполнение анкет о немецких людях, но после объяснения, что нужно указать только собственные представления, они приняли участие в исследовании.

Обработка данных была проведена с помощью статистического пакета Statistica 6.0.

Среди основных результатов получены следующие.

1. Результаты оценки немецкими студентами черт русских мужчин и женщин (по методике ЛД) показывают, что немецкие студенты более позитивно и высоко оценивают личностные черты русских женщин, чем русских мужчин ($p=0,001$). Это может говорить о восприятии русских женщин как носителей позитивных и социально желательных характеристик (привлекательность, честность, доброта, справедливость). Высоко были оценены такие черты как разговорчивость, решительность, но также зависимость, раздражительность, безразличие.

Что касается оценки качеств русских мужчин, наиболее высоко из трех показателей оценены *активность* русских мужчин (особенно такие черты, как разговорчивость и активность, а также суетливость и раздражительность); по показателю *сила* преобладают следующие черты: ассертивность, самостоятельность и сила воли. Немецкие студенты оценивают также русских мужчин как достаточно привлекательных, добрых, но недостаточно честных и ответственных. Таким образом, можно говорить о наличии позитивных социальных представлений у немецких студентов о русских мужчинах и женщинах, но данный вопрос требует дальнейших исследований.

Установлены связи между следующими чертами русских женщин, которые оценивали немецкие студенты: привлекательность и трудолюбие ($r=0,866, p=0,000$), слабость и ассертивность ($r=-0,785, p=0,000$), слабость и раздражительность ($r=0,574, p=0,020$); агрессивность и справедливость ($r=-0,571, p=0,0207$), агрессивность и честность ($r=-0,666, p=0,005$), безразличие и независимость ($r=0,775, p=0,000$), безразличие и глупость ($r=0,5711, p=0,0208$), трудолюбие и честность ($r=0,510, p=0,04$).

Также установлены связи между чертами русских мужчин, которых оценивали немецкие студенты: общительность и безответственность ($r=0,522, p=0,04$), общительность и упрямство ($r=-0,577, p=0,02$), общительность и честность ($r=-0,588, p=0,02$), безответственность и активность ($r=-0,545, p=0,03$), безответственность и решительность ($r=-0,505, p=0,04$), доброта и раздражительность ($r=-0,542, p=0,03$), черствость и агрессивность ($r=0,54, p=0,03$), решительность и несамостоятельность ($r=-0,47, p=0,65$), расслабленность и трудолюбие ($r=-0,63, p=0,01$), расслабленность и безразличие ($r=0,56, p=0,02$), справедливость и агрессивность ($r=-0,52, p=0,04$). Связи показывают определенную устойчивость отдельных позитивных и/или негативных качеств. Обнаружены статистически значимые различия в оценке немецкими студентами русских женщин по сравнению с мужчинами (выше и позитивнее оценивают женщин, $p=0,001$). По показателю *сила* немецкие студенты оценили выше русских женщин, что может означать, что, по их представлениям, русские женщины более трудолюбивы, чем мужчины, имеют более высокий самоконтроль. По показателю *активность* значимые различия не были выявлены: немецкие студенты оценивают и

русских мужчин и женщин как достаточно активных, эмоциональных, общительных и одновременно раздражительных и суетливых.

Таким образом, можно сказать, обобщенный образ современных русских у немецких студентов является положительным и довольно привлекательным.

2. С помощью методики «Главные трудности» русские студенты оценивали выраженность трудных жизненных ситуаций у русских и немецких мужчин и женщин; немецкие студенты оценили трудности только немецких мужчин и женщин. Многие отказались давать оценку представителям другой культуры, о которой они недостаточно много знают.

Можно сказать, что немецкие студенты отметили невысокую выраженность трудностей в жизни соотечественников - немецких мужчин и женщин (исследование проводилось до масштабного развертывания экономического кризиса). По оценке немецких студентов, в жизни немецких мужчин встречаются следующие трудности: вредные привычки, угроза безработицы, невозможность осуществления жизненных планов, недостаток ответственности, слабое здоровье, недостаток уверенности в собственных силах. По представлениям немецких студентов, в жизни немецких женщин встречаются следующие трудности: угроза безработицы, слабое здоровье, отсутствие интересной работы, материальные трудности, неуверенность в себе, несчастливый брак, проблемы с воспитанием детей, тревога за будущее детей, невозможность саморазвития, невозможность осуществления важных планов, пустота и отсутствие интереса в жизни. К редким трудностям немецких женщин относятся: одиночество и вредные привычки.

Данные оценки оказались схожими с представлениями русских студентов о немецких мужчинах и женщинах.

Полученные результаты могут означать, что гетеростереотипы русских студентов, т.е. социальные представления русских студентов о трудностях немецких мужчин и женщин, в рамках данного исследования, имеют сходства с аутостереотипами немецких студентов - представлениями о трудностях немецких мужчин и женщин (особенно явно на примере таких трудностей как отсутствие жилья и неудовлетворенность жильем, недостаток признания, вредные привычки).

По контрасту, русские студенты высоко оце-

Можно сказать, что немецкие студенты отметили невысокую выраженность трудностей в жизни соотечественников - немецких мужчин и женщин (исследование проводилось до масштабного развертывания экономического кризиса). По оценке немецких студентов, в жизни немецких мужчин встречаются следующие трудности: вредные привычки, угроза безработицы, невозможность осуществления жизненных планов, недостаток ответственности, слабое здоровье, недостаток уверенности в собственных силах. По представлениям немецких студентов, в жизни немецких женщин встречаются следующие трудности: угроза безработицы, слабое здоровье, отсутствие интересной работы, материальные трудности, неуверенность в себе, несчастливый брак, проблемы с воспитанием детей, тревога за будущее детей, невозможность саморазвития, невозможность осуществления важных планов, пустота и отсутствие интереса в жизни. К редким трудностям немецких женщин относятся: одиночество и вредные привычки.

Данные оценки оказались схожими с представлениями русских студентов о немецких мужчинах и женщинах.

Полученные результаты могут означать, что гетеростереотипы русских студентов, т.е. социальные представления русских студентов о трудностях немецких мужчин и женщин, в рамках данного исследования, имеют сходства с аутостереотипами немецких студентов - представлениями о трудностях немецких мужчин и женщин (особенно явно на примере таких трудностей как отсутствие жилья и неудовлетворенность жильем, недостаток признания, вредные привычки).

По контрасту, русские студенты высоко оценивают трудности в жизни русских мужчин и женщин. Данные представления имеют культурную обусловленность: по исследованиям К.А. - Абульхановой (1995-1996), российский менталитет характеризуется следующими признаками: стремление к признанию страданий в жизни, необходимость личных, доверительных отношений; представления людей о себе, неразрывно связанные с представлениями об обществе. Эти идеи совпадают с выводами кросс-культурных исследований Г. Хофстеда. Авторы отмечают также существенные черты российского менталитета, отличающие его от любого другого: стремление к внутренней свободе и охрана достигнутой независимости; аполитичность; иерархичность со-

знания; признание истинности за обычаем и равнодушие к значимости буквы закона; немеркантильность; стремление к справедливости; недовольство собой, жертвенность (Серова, 2004).

Русские студенты отметили следующие трудности, наиболее выраженные у русских мужчин и женщин: материальные трудности, наличие вредных привычек у мужчин, проблемы с жильем, отсутствие интересной работы, проблемы с воспитанием детей. Трудности, наличие которых высоко оценили русские студенты у немецких мужчин и женщин: недостаток близких отношений, несчастливый брак у женщин, наличие вредных привычек у мужчин. Немецкие студенты оценили следующие трудности, встречающиеся в жизни немецких мужчин и женщин: слабое здоровье у женщин, отсутствие интересной работы у женщин, недостаток уверенности у женщин, наличие вредных привычек у мужчин, угроза безработицы. По представлениям немецких студентов, в жизни немецких женщин имеется больше трудностей, чем в жизни мужчин ($p=0,001$). Незначительные трудности у немецких мужчин и женщин, по оценке немецких студентов, — проблемы с жильем, недостаток близких отношений. Русские студенты отметили трудности «недостаток близких отношений» как значимую и ярко выраженную у немецких мужчин и женщин. Возможно, это связано с тем, что в существующих стереотипах немцы представлены как рациональные, ориентированные на дело, прагматичные. Но сами немцы различают деловую и личную сферы своей жизни, и данные характеристики соответствуют, скорее, деловой сфере, что не исключает, что в личной сфере они ориентированы на близкие отношения. Можно сказать, что восприятие личностных черт представителей своей и чужой культуры различается в зависимости от представлений о «чужих» и «своих». Однако мы не встречаем здесь явной позитивной пристрастности к «своим» в русской выборке.

Русские студенты оценивают трудности мужчин собственной культуры значимо *выше*, чем немецкие студенты ($p=0,001$). Можно говорить о различиях в аутостереотипах о трудностях у представителей русской и немецкой культур. Одна из очевидных причин: Германия входит в число стран с высоким уровнем социально-экономического развития, что создает благоприятные условия для ее жителей в плане образования, работы, межкультурного взаимодействия, финансо-

вого обеспечения, что прекрасно известно немецким и российским респондентам.

В оценке немецкими и русскими студентами трудностей женщин собственной культуры выявлены различия: русские студенты высоко оценивают те трудности русских женщин, которые встречаются у русских мужчин, а именно - финансовые трудности ($p=0,03$), вредные привычки ($p=0,01$), отсутствие жилья ($p=0,000$) и неудовлетворенность собственным жильем ($p=0,001$). Значимые различия были выявлены также по одиночеству среди немецких и русских женщин: русские студенты по сравнению с немецкими студентами оценили выше данную трудность у женщин своей культуры ($p=0,04$), что может указывать на работу защитного эго- механизма проекции.

Таким образом, при оценке немецкими и русскими студентами трудностей женщин собственной культуры показаны различия в социальных представлениях немецких и русских студентов о трудностях, присущих женщинам своей культуры.

При оценке немецкими студентами трудностей женщин и мужчин собственной культуры различия существуют лишь по одной трудности: наличие вредных привычек и зависимостей. Немецкие студенты выше оценили выраженность данной трудности у мужчин, чем у женщин ($p=0,02$). Русские студенты по-разному оценивают трудности женщин и мужчин собственной культуры по наличию вредных привычек и зависимостей (выше у мужчин, $p=0,03$); тревоге о будущем детей и угрозе безработицы (выше у женщин, $p=0,05$). Возможно, это обусловлено тем, что в русской культуре ролевые нагрузки женщин более ассиметричны, чем в немецкой. По существующим представлениям женщинам сложнее построить карьеру и найти высокооплачиваемую работу. Таким образом, в рамках одной культуры могут проявляться половые различия в восприятии трудностей, которые также могут быть обусловлены социально-культурными факторами (гендерными особенностями, например).

3. Теперь сравним ауто- и гетеростереотипы двух культур. В оценке русскими студентами трудностей немецких и русских мужчин различия получены по следующим трудностям: финансовые проблемы (выше у русских мужчин, $p=0,02$) наличие вредных привычек и зависимостей (также выше у русских мужчин, $p=0,005$), отсутствие

жилья, неудовлетворенность жильем (выше у русских мужчин, $p=0,000$). Полученные различия говорят о том, что русские студенты финансовое благополучие немецких мужчин оценивают выше и, вероятно, данные результаты в какой-то степени отражают реальность.

При оценке русскими студентами трудностей немецких и русских женщин есть различия по следующим трудностям (все выше у русских женщин): одиночество ($p=0,04$), невозможность реализации цели ($p=0,04$), наличие вредных привычек и зависимостей ($p=0,01$), тревога о будущем детей ($p=0,05$), отсутствие жилья ($p=0,000$). Данные говорят об адекватном взгляде русских студентов на реалии ежедневной жизни своих матерей, бабушек, сестер. Для того чтобы с уверенностью сказать, обусловлены ли данные представления о трудностях культурной принадлежности, требуется более подробное исследование.

Были выявлены сходства большинства трудностей немецких мужчин, которые оценивали немецкие студенты и русские студенты: отсутствие интересной работы и материальные трудности, невозможность осуществления жизненных планов и материальные трудности, а также сходства трудностей немецких женщин, которые оценивали немецкие студенты и русские студенты: отсутствие жилья и отсутствие интереса в жизни, несчастливый брак и материальные трудности, несчастливый брак и проблемы с воспитанием детей.

Получается, что помимо описанных различий в представлениях о трудностях, имеется существенное *сходство* в оценке жизненных трудностей немецкими и русскими студентами, что может говорить о понимании общности трудностей, которые существуют в разных культурах, и сходстве оценивания этих трудностей. А это вполне может быть проявлением общечеловеческой идентичности и манифестацией общих ценностей.

Наши данные показывают, что существует связь между культурой как ценностной и смысловой средой и восприятием трудностей ее носителями. Следовательно, гипотеза о том, что «существует связь культурных особенностей с оценкой личностных черт и жизненных трудностей представителей разных культур» является небеспочвенной и требует дальнейших исследований в обеих культурах. Что касается предположения, что существуют различия оценки черт и трудно-

стей представителей своей и чужой культуры, то они были подтверждены статистически на примере немецкой и русской выборки в рамках данного исследования. Следует отметить, что выборка отражает лишь малую часть немецкого и русского студенчества, поэтому на данном этапе можно говорить о существующей тенденции рассматривать культуру как фактор различия в оценке особенностей ее представителей.

ВЫВОДЫ

1. Взаимодействие культур – яркая характеристика современной жизни. Но насколько успешным будет диалог культур, во многом зависит от существующих стереотипов о других культурах и от представлений о культурных особенностях «своих» и «чужих».

2. В контексте изучения культурных особенностей важно понимать аутостереотипы (представления о собственной культуре) и гетеростереотипы (представления о другой культуре) и их детерминанты.

3. Немецкие студенты имеют позитивные представления о личностных чертах русских женщин и мужчин, но с различной степенью выраженности показателей «оценка», «сила» и «активность».

4. Немецкие студенты отметили отсутствие или невыраженность трудностей у немецких мужчин и женщин, особенно связанных с жильем, вредными привычками у женщин, одиночеством.

5. Русские студенты выше оценили трудности русских мужчин и женщин, чем немецких, имеют наиболее значимые различия в оценке таких трудностей как отсутствие жилья, неудовлетворенность жильем, материальные трудности, угроза безработицы.

6. Гетеростереотипы русских студентов в рамках данного исследования имеют сходства с аутостереотипами немецких студентов

7. Культуру можно рассматривать как фактор различий в оценке особенностей и черт ее носителей, и есть основания говорить о различиях в социальных представлениях о личностных чертах и жизненных трудностях представителей своей и чужой культуры.

Библиографический список

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990. – С. 103–152.
2. Берри Дж. В., Пуртинга А.Х. и др. Кросс-

культурная психология. Исследования и применение. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр. 2007.

3. Воронцова М.В. Менталитет как проблема коммуникации. – М., 2000.

4. Гущина Т.В. Семейные события: трудности и ресурс в жизни российских мужчин и женщин // Личность и бытие: субъектный подход / Материалы научной конференции, посвященной 75-летию А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 251–254.

5. Журавлев А.Л., Соснин В.Л., Красников М.А. Социальная психология – М.: Форум: ИНФРА-М, 2006.

6. Крысько В.Г. Этническая психология. – М.: Издательство Академия, 2008.

7. Латова Н.В., Латов Ю.В. Открытия и парадоксы этнометрического анализа российской хозяйственной культуры по методике Г. Хофстеда // Мир России, 2007.

8. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. – М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2007.

9. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 1996.

10. Мацумото Д. Психология и культура – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.

11. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журнал. Том 16, 1995. – № 1 (статья первая). – С. 3–18. Том 16, №2 (статья вторая). – С. 3–14.

12. Пранка М. Дом как объект социологического исследования: жильцы многоквартирного дома (исследование случая). – Биографический метод в изучении постсоциалистических обществ / Под ред. В. Воронкова, Е. Здравомысловой. – СПб., 1997. – С. 56–58.

13. Российский менталитет / Под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: Институт психологии РАН, 1996.

14. Сапоровская М.В. О методах изучения межкультурных представлений и установок // Диалог культур – культура диалога: материалы международной научно-практической конференции. Кострома, 1-7 сентября 2008 г. / отв. ред. Л.Н. Ваулина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – С. 200–204.

15. Сапрыгин В.А. Введение в культурологию. – М., 1995.

16. Серова О.Е. Актуальные аспекты наследия отечественной психологической мысли и решение проблем практической психологии // Психология и практика: Ежегодник Российского психологического общества. – Ярославль, 2004. вып.1. – С. 160–161.
17. Сознание личности в кризисном обществе / Под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. – М.: Институт психологии РАН, 1995.
18. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2008.
19. Хойкала Т. Алеша и Таппио: сравнение двух случаев отцовства. – Там же. – С. 89–92.
20. Шихурев П.Н. Современная социальная психология. – М.: ИП РАН; КСП+, 1999.
21. Ember C.R. Bibliography of Cross-Cultural Research Methods // Cross-Cultural Research 1990 24: 141-154.
22. Hofstede, Geert. Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2001.
23. Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values. Beverly Hills, CA: Sage. 1984.
24. Hupka, R.B. and Ryan, J.M. The Cultural Contribution to Jealousy: Cross-Cultural Aggression in Sexual Jealousy Situations // Cross-Cultural Research 1990 24: 51-71.
25. Персональный сайт Г. Хофстеда [Электронный ресурс: http://www.geert-hofstede.com/hofstede_dimensions.php?culture1=73&culture2=34]. Дата посещения 2.05.2009.

Х.-В. ГЕССМАНН

ИНТЕГРИРОВАННАЯ СИСТЕМНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ: ВКЛАД В МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЕ

Целью статьи является анализ наиболее важных теоретических положений современной системной семейной психотерапии. Дается ответ на вопрос о том, как возникла системная терапия, каковы ее самые актуальные идеи сегодня, и как они воплощаются в практике психологической помощи людям в разных странах.

Ключевые слова: семейная психотерапия, система, системная психотерапия, структурная семейная психотерапия, направления, рефрейминг, циркулярные вопросы, границы семьи, присоединение, семейная скульптура, семейная расстановка, краткосрочная терапия, ориентированная на решение.

Если психоанализ, который понимается как наука о бессознательном, душевной жизни, скрытой от внешнего наблюдения, опирается на представления и модели естественных наук своего времени, прежде всего, физики и химии (достаточно вспомнить такие термины, как *вытеснение*, *сопротивление*, *образование реакции*, *сублимация* и т.д.), то теоретическая основа семейной или системной психотерапии связана с изменениями в картине мира того времени. Особое влияние на развитие системно-терапевтического направления оказали возникшие в 50-х и 60-х гг.

теории и модели коммуникации, информатики и кибернетики.

В то же время, независимо от этих теорий, некоторые психотерапевты из практических соображений начинают работать не столько с отдельным клиентом, сколько с целой семьей. Они видят, что в семье с одним больным, например, страдающим шизофренией, зачастую появляются и другие расстройства; кажется, что членам семьи будто бы необходимо поддерживать патологическое поведение некоего «козла отпущения». Они вымещают на нем свое напряжение и

могут ради него пренебречь своими собственными проблемами. Терапевты замечают, что работа с семьями приводит к более быстрым и долгосрочным переменам к лучшему. Таким образом, семейная терапия, которая позднее станет называться системной психотерапией, возникла из практической необходимости. И только много позже огромный практический опыт был объяснен с помощью теоретических концепций, опирающихся на междисциплинарное изучение систем. В концепциях естественных наук, нейробиологии, социологии, философии и лингвистики на первых план выходит новое мышление. Центральным понятием, которое, впрочем, не имеет единого определения, становится понятие «система».

Система – это единство, состоящее из различных частей, которые находятся между собой во взаимосвязи, взаимодействуют друг с другом, оказывая влияние друг на друга. Системы существуют в различных областях. Например, школьный класс можно рассматривать как систему. Система школьного класса функционирует по определенным правилам и имеет свой порядок: учительница объясняет ученикам новый материал, ученики внимательно слушают, повторяют, высказывают собственные мысли, ссылаясь на учительницу, и друг на друга.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМЫ

Рассматривая систему в междисциплинарном аспекте, необходимо отметить ее наиболее важные качества. Вернемся к примеру со школьным классом: легко представить, что произойдет, если учительница будет объяснять все время одну и ту же тему. Настанет момент, когда ученикам станет скучно, и они перестанут слушать учительницу. Через некоторое время некоторые ученики встанут с мест, будут разговаривать с другими на посторонние темы и перестанут обращать на учительницу внимание. Чем младше ученики, тем быстрее они пустят в ход самоорганизацию системы. Переменой своего поведения они заставят учительницу либо заново привлечь их внимание, либо прекратить занятие. Важным моментом является то, что здесь мы можем наблюдать «*круговую причинность*», или *взаимообусловленность*. При этом порядок не навязывается извне, он возникает внутри самой системы.

На том же примере можно проиллюстриро-

вать другой аспект междисциплинарного изучения системы, а именно, аспект *свободы выбора системы*. Это означает, что системе нельзя навязать извне какую-либо структуру: если бы руководство школы дало учительнице задание провести еще одно занятие на ту же самую тему, то ученики, возможно, вместе с учительницей, «сорвали» бы урок.

Еще одно важное понятие – *историчность* системы. Это значит, что реакция на изменение среды не бывает одной и той же. Так, важная причина не всегда имеет значительные последствия, как думали раньше. В зависимости от «предшествующего опыта» систем, даже незначительная причина может иметь огромные последствия. Например, группа подростков, которые уже неоднократно подвергались порицанию или даже наказанию за неприличное поведение, могут излишне агрессивно и шумно реагировать на безобидное замечание взрослого.

СИСТЕМНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ

У системной терапии нет основоположника, каким, например, являлся З. Фрейд в психоанализе, или К. Роджерс в гуманистической нарративной психотерапии.

Концепции семейной психотерапии были апробированы в различных областях. Системная практика постоянно расширялась и развивалась посредством распространения различных моделей, которые встречались либо с воодушевлением, либо резким неприятием со стороны коллег. Важную роль сыграло также и то, что каждый отдельный терапевт расставляет акценты индивидуально, в зависимости от собственного подхода. Со временем появился целый ряд значительных фигур психотерапевтов, сформировалась сеть институтов, которые участвовали в создании и развитии практической и теоретической концепции системной психотерапии. Процесс роста продолжается и по сей день. Единой системной терапии не существует, она не является единой теоретической концепцией. Напротив, существует множество различных школ, которые, естественно, хотят отличаться и отделиться друг от друга, но определенное сходство между ними, конечно же, есть.

Несмотря на трудность описания всех направлений и их сходство, попробуем представить их обзор и анализ.

Таблица 1

Обзор ведущих школ системной семейной психотерапии

Название школы	Авторы	Тип активности терапевта	Симптомы	Технологии психотерапии	Продолжительность терапии
Стратегическая семейная психотерапия Школа Пало Альто (США)	Ватславик, Джексон, Хейли, Уикленд, Сегал	директивная	Из симптомо-содержащих взаимодействий возникают взаимодействия, направленные на решение проблемы	Переоценка, задания, назначение симптомов и действий	Не более 10 сеансов, раз в две недели, несколько месяцев
Структурная семейная терапия	Минухин, Монтальво, Апонте, Андольфи	директивная, четкие указания, обозначение границ, главенствующая позиция, фокусирующая стимулирующая	Установление ясных, проницаемых границ, особенно между поколениями, распутывание «запутанного клубка», связывание разъединенных систем	Присоединение, работа с уровнями, метафоры и символы, смена позиций, новая инсценировка транзакций	Регулярные беседы, количество неограничено
Терапия, ориентированная на развитие	Сатир, Бош, Кириш-баум, Кемплер, Гаммер	участие, расположение, контакт со всеми членами семьи, активная, директивная, структурирующая	Развитие человека (его Я) в семейном контексте	Присоединение, работа с уровнями, семейная скульптура, генограмма	Количество сеансов неограничено
Миланская модель (Италия)	Палаццо-ли, Прата, Босколо, Чеччин	Главенствующая позиция, директивно-вопросающая, гипотетические комментарии и предписания, нейтральность	Разрушение центральной организационной точки, реорганизация всей системы	Циркулярные вопросы, выдвижение гипотез, парадоксальные задания или ритуалы	Не более 10 сеансов, ориентирована на семью с психозной симптоматикой
Краткосрочная терапия, ориентированная на решение (Германия, США)	Де Шазер, Ким Берг, Уолтер, Пеллер, Харгенс	Директивная, но нет главенствующей позиции	Привязка к имеющимся или создающимся ресурсам и возможностям решения	Вопросы, ориентированные на решение либо на будущее. Ресурсо-ориентированная терапия	Малое количество сеансов, большие перерывы, терапевт эксперт в ведении беседы, а не в поиске решений.

Гипнотерапия по Эриксону (США)	Шмидт, Тренкле, Росси, Ланктон, Цейг, О'Ханлон	Активная, структурирующая	Активация подсознательно присутствующего, но блокирующего потенциала решения	Гипноз либо похожая на гипноз работа с трансом, работа со сплетенными историями и метафорами	Малое количество сеансов, эксперименты в проведении сеансов
Диалогические подходы	Андерсон, Гулишан, Уайт, Эптон, Босколо, Чеччин, Хоффманн	Терапевт «плывет» в открытом диалоге. Критерии: польза, уважение, красота	Отход от позиций, фиксированных на проблеме. Открытие ресурсов	Отход от позиций, фиксированных на проблеме. Открытие ресурсов	Терапевт принимает позицию не-эксперта. Любопытство, неуважение по отношению к проблеме

С. Минухин прославился в 70-е годы своей концепцией *структурной семейной психотерапии*. Он работал в Нью-Йорке с семьями «нижнего слоя» и в своей первой книге «Семьи из трущоб» описывал работу с семьями, у которых встречались самые разнообразные расстройства: проблемы, возникающие по причине бедности, нарушения поведения, конфликты в отношениях. Позднее он работал с психосоматическими заболеваниями, случаями добровольного истощения, например, анорексией. Психотерапия Минухина отличается тем, что для него не имело значение прошлое семьи, он интересовался почти исключительно взаимодействиями членов семьи «здесь и сейчас». Он исходил из того, что любая семья имеет свою собственную структуру, которую необходимо увидеть. Поэтому он должен был найти подход, чтобы иметь возможность – по поручению семьи – изменить эту закоряченную тупиковую структуру, и тем самым, всю нарушенную систему семьи. Он фиксировал вербальные и невербальные высказывания членов семьи, обходился с ними дружелюбно, но вместе с тем, очень директивно.

Минухин имел очень четкое представление о том, какой должна быть семья, где должны находиться границы семьи, и какие правила ей необходимы. Согласно этим нормативным представлениям (семья функционирует хорошо только при ненарушенной иерархии и выверенных границах между поколениями) цель структурной

семейной терапии состоит в том, чтобы с помощью различных методов привести неудовлетворительные взаимоотношения внутри семьи в соответствие с *идеальной картиной нормально функционирующей семьи*. С одной стороны, основные убеждения Минухина являются «классическими» системными, так как симптом он понимает как выражение конкретных отношений между членами семьи (системы), с другой стороны, он едва ли ссылается на модели системной теории или кибернетики. Также, в отличие от других системных терапевтов он очень редко прибегает к парадоксальным техникам. Первично его методы основаны на джойнинге (соединении, сращивании) как способе найти подход к семье, рефрейминге, разработке и активном воздействии на правила системы и (домашних) заданиях.

Минухин определяет свой метод как универсальный, то есть, его применение не ограничивается какими-либо определенными симптомами. Минухин развил свой метод, работая с семьями, живущими в трущобах. Его методика в этом отношении является единственной в своем роде, так как ни одно терапевтическое направление до сих пор не посвящало себя такой специфической клиентуре. Кроме того, его работа прославилась аспектом лечения психосоматических симптомов.

Даже если модель структурной семейной терапии из-за своей нормативной концепции кажется сегодня не такой привлекательной, тем не менее, многие идеи Минухина о границах и подсистемах

темах помогают лучше понять сложные семейные процессы.

Семейная терапия, ориентированная на переживание

Вирджиния Сатир – известный семейный терапевт, ее часто называют «матерью семейной психотерапии». В 50-е гг. она была единственной женщиной-психотерапевтом в мужском мире науки и терапии, и она мужественно шла своим путем. В 1951 г. В. Сатир открывает свою практику и пишет об этом: «Я была женщиной, кроме того, у меня не было медицинского образования, поэтому, главным образом, ко мне приходили те люди, которых либо отсылали другие терапевты, либо те, которые попадали в разряд тяжелых случаев». Она начала использовать и разрабатывать разнообразнейшие методики. Частично она заимствовала методы из других терапевтических направлений, из разговорной психотерапии, психодрамы и других, и адаптировала их применительно к своей работе. Она также создавала новые методы, если они ей были необходимы.

Отчетливо видна склонность В. Сатир к гуманистическим формам терапии. Основу ее взглядов создавали уважение по отношению к человеку, независимо от того, какие лишения и беды он испытал в своей жизни. К ее методам относятся специфический вид рефрейминга, формы изложения и коммуникации, работа со скульптурами, трансформация правил, упражнения в самовосприятии и восприятии других, центрирующие упражнения, медитация, построение семьи и другие. Ее подход, ориентированный на развитие, («Терапия должна высвободить возможности развития и дать им шанс проявиться». «Симптомы представляют собой в данный момент наиболее доступное средство для решения проблемы») в Германии представлен, прежде всего, Институтом Семейной Терапии в Вангейме. Так как Вирджиния Сатир была не очень заинтересована в разработке теоретических концепций, гораздо более важными для нее были люди, их общение и отношения, ответы на теоретические вопросы она давала чаще всего «в действии». Сейчас многие терапевты занимаются тем, что пытаются собрать и систематизировать все многообразие методов, идей и мыслей, оставленных В. Сатир. Для Сатир все эти техники были лишь вспомогательными средствами для того, чтобы приблизиться к клиенту и его переживаниям, чтобы привести его в согласие с самим собой, воодушевить его ясно и

понятно выражать свои мысли, а также творчески подходить к решению проблем. Она сама высказывалась понятно и однозначно и использовала любую возможность укрепить чувство собственного достоинства человека, не оценивая его, и ни в коем случае не осуждая.

В течение своей жизни Вирджиния Сатир неустанно посещала разные страны, распространяя идеи о мире между народами и о гуманности человека. Она организовывала семинары, количество участников которых доходило до 1000 человек. Она передавала людям свое видение семьи, терапии, личностного роста, контакта, гуманности и собственного достоинства. Она обладала очевидной способностью сближаться с людьми, вкладывая в это общение энергию, чувство юмора и эмоциональное тепло. В. Сатир умерла в 1988 году. Все, кто ее знал, говорят о ней с уважением и восхищением. Каждому консультанту и терапевту стоит ближе познакомиться с этим разнообразием техник и приемов и опробовать их на практике.

МИЛАНСКАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОТЕРАПИИ

Выше было сказано выше, что семейная психотерапия берет свое начало в 40-х гг. прошлого века в работах Сатир, Бейтсона, Харли и Ватцлавика. Она находится в постоянном развитии. В 70-е гг. с развитием Миланской Школы, а 10 лет спустя, в связи с появлением «Гейдельбергской модели» она становится системной психотерапией.

Поговорим подробнее о миланской школе, так как она имела и до сих пор имеет огромное значение для системной психотерапии. «Миланская модель» получила всемирную известность с помощью книги, опубликованной совместно четырьмя «миланцами» (Палаццоли, Босколо, Чеччин и Прата) в 1975 году. Она называлась «Парадокс и контрпарадокс» и описывала новую терапевтическую методику для лечения семей с шизофреническим расстройством. Коллектив авторов описал необыкновенные результаты, достигнутые за небольшое число сеансов. Из четырех членов миланской группы наиболее значимой персоной была Мара Сельвини Палаццоли. В 1967 году она основала в Италии первый центр семейной терапии и возглавила его, затем к ней присоединились другие участники группы. Все они были врачами либо опытными психоаналитиками, готовыми отойти от психоанализа. Группа начала работать с семьями, в которых один член

страдал шизофренией, либо нарушением пищевого поведения (добровольным истощением). Они применяли различные методы, обсуждали, совершенствовали их, и разошлись через 10 лет, чтобы усиленно развивать уже собственные представления. Сельвини Палаццоли позднее выступила с критикой миланской модели, но, тем не менее, продолжила совершенствовать свои терапевтические методы и «разрушать» до основания системы с шизофреническими трансакциями. Согласно ее воззрениям, она вносила изменения, порой очень грубыми методами, но выдержанно и технически очень точно. Ее сильная личность и компетентность приводили к удивительным терапевтическим результатам. Позднее она начала применять свои концепции к большим социальным системам, на предприятиях или в организациях, социальных учреждениях.

Такие терапевтические переменные как эмпатия, теплота и конгруэнтность в ее работе не играли никакой роли. Скорее всего, это было связано с ее собственной обеспеченной, но очень холодной и отстраненной семьей, в которой она «не была счастлива», и в которой именно эти человеческие качества не нашли своего проявления.

Определенной заслугой миланской модели можно считать понимание на системы. Семья, к примеру, является системой, которая регулируется правилами. Правила возникают со временем и определяют для каждого члена семьи, каково поведение от него ждут. Правила, возникающие в семьях с клиническими проблемами, соответствуют именно этой проблематике. Семья хочет избавиться от проблемы, но, не изменяя правила, так как они обеспечивают сплоченность семьи. Но так как проблема как таковая возникла именно по причине имеющихся правил, психотерапевт сталкивается с тупиковой ситуацией. Семья хочет перемен, но при этом не хочет меняться.

На эту парадоксальную ситуацию «миланская команда» отвечает контрпарадоксом: «Мы можем вас изменить, только если вы останетесь такими, какие вы есть». Здесь важно сбить с толку клиента, таким образом, застывшая система придет в движение и реорганизуется самостоятельно. Какова будет новая организация семьи, предсказать невозможно. Терапевтическая цель состоит в том, чтобы семья нашла субъективно подходящее решение проблемы.

Какие же идеи на сегодняшний день имеют существенное значение для семейной психотерапии?

- Не только индивид считается системой, но и пары, семьи, поколения, общественные группы.

- Можно сказать, что любая системная терапия концентрируется, прежде всего, на «коммуникации». Коммуникация включает в себя не просто «разговоры», но и поведение в целом (например, «смеяться», «отворачиваться», «молчать»). Под понятие коммуникации попадает все, что несет какое-либо значение, что может воспринять и понять другой человек).

- Болезни считаются не расстройством психики, души человека, а расстройством его отношений с другими. «Системный подход основывается на манере, с какой люди общаются друг с другом и попадают в сложные ситуации в общении. Мы пытаемся понять, как функционирует система человеческих отношений, в которой находится и взаимодействует так называемый пациент. Наш вопрос: зачем? Что является функцией так называемого симптома? Если я, например, занимаюсь терапией брачных проблем, то мой пациент не женщина и не мужчина, мой пациент — это отношения между этими двумя людьми» — пишет Поль Вацлавик по этому поводу (см. Schlippe, 1999. С. 347).

- Зачастую член семьи вырабатывает симптоматику, замещающую другие симптомы. Он выполняет, тем самым, не только особую роль внутри семьи, которая его обременяет, он также дает возможность остальным членам семьи срывать на нем негативные эмоции и отодвигать свои личные проблемы на второй план (например, в алкогольной семье).

- Смысл семейной психотерапии состоит в изменении коммуникативного шаблона внутри семьи. Если П. Вацлавик пытался изменить правила семьи с применением особых методик извне, то сегодняшняя семейная терапия видит свою задачу в том, чтобы побудить семью к самостоятельной реорганизации изнутри.

Избранные концепции и техники различных терапевтических и консультационных школ

СЕМЕЙНЫЙ АНАМНЕЗ И ГЕНОГРАММА

Еще до первой консультации консультант старается собрать первичную информацию о семье. Он спрашивает о том, кто относится к семье, кто живет вместе, обращалась ли семья до этого момента к консультанту или терапевту, и в чем се-

мья видит свою проблему. Часто терапевт составляет генограммы, которые наглядно демонстрируют очень сложные семейные системы, включающие несколько поколений. Такие генограммы облегчают консультанту процесс формулирования гипотез.

РЕФРЕЙМИНГ (переосмысление).

Взгляд семьи на собственные проблемы зачастую является косным и ограниченным. С помощью различных техник терапевт может показать семье, что их проблему можно увидеть по-другому, с разных точек зрения, и тем самым, дать толчок процессу переосмысления. Терапевт может добиться того, что семья, например, станет по-другому оценивать поведение проблемного члена семьи. (Например, постоянные болезни дочери не только вызывают тревогу и раздражение, но и при определенных обстоятельствах выполняют функцию объединения родителей, которые вместе заботятся о ребенке, забыв о разводе. Припадки ярости четырехлетнего мальчика не являются показателем его плохой наследственности или же агрессивности, но указывают на то, что он чувствует непонимание и нелюбовь по отношению к себе.)

СИСТЕМНОЕ ИНТЕРВЬЮ

С помощью определенных техник интервью терапевт помогает семье осознать взаимосвязи внутри нее, а также понять, что одного разделения поведения на «хорошее и плохое», «правильное и неправильное» недостаточно. Члены семьи должны увидеть, что каждый из них зависит и взаимодействует с другими. Внешне «плохое» поведение может быть сомнительной попыткой не дать структуре семьи распасться. Циркулярные вопросы являются особой формой интервью. Например: Как ты считаешь, что думает твой отец о тебе (твоей матери)?

РАБОТА С ГРАНИЦАМИ СЕМЬИ

Семье необходимы защищенное жизненное пространство, забота друг о друге, возможности развития и стабильность, сексуальное и эмоциональное удовлетворение. С другой стороны, ее границы должны быть открыты окружающему миру. Семья должна поддерживать подростков и детей, когда пытаются выйти за ее пределы. Внешние импульсы проникают в семью и меняют ее структуру. Семья должна внимательно следить за тем, когда воздействие внешнего мира ее обогащает, а когда «разрушает» ее.

Проблемы возникают, когда границы семьи

неподвижны и закрыты, или же когда они неконтролируемо проницаемы. Важным является и то, как члены семьи устанавливают свои собственные границы друг с другом и между поколениями.

ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ СОЮЗ (ПРИСОЕДИНЕНИЕ – ДЖОЙНИНГ)

Терапевтический союз возникает в тот момент, когда психотерапевт начинает работу с семьей. В этот момент также определяются правила, которых будут придерживаться обе стороны. Эти правила могут быть высказаны вслух, но могут и остаться невысказанными. Эти правила касаются:

- вида коммуникации, (например, прямая коммуникация – «Скажи это ему сам!» – или посредством циркулярных вопросов),

- типа отношения друг к другу (обращение к каждому члену семьи, нейтрализация предвзвешенных суждений, страха и стыда с помощью рефрейминга), а также укрепление чувства собственного достоинства всех участвующих.

Построение доверительных отношений между терапевтом и семьей считается необходимым и полезным для терапевтического процесса.

СЕМЕЙНАЯ СКУЛЬПТУРА

Она берет свое начало в психодраме. Распространенной техникой она стала, в первую очередь, благодаря Вирджинии Сатир. Какой-либо член семьи расставляет остальных в произвольном порядке и демонстрирует, таким образом, свое видение семейных отношений.

СЕМЕЙНАЯ РАССТАНОВКА

Об этом методе, представленном немецким священником Бертом Хеллингером, ведутся оживленные споры и дискуссии. Хеллингер исходит из того, что социальные системы должны быть каким-либо образом упорядочены, если возникновение конфликтов является нежелательным. Из группы людей, имеющих проблемы в семье, выбирается главное действующее лицо – человек, который «расставляет» свою семью, используя участников группы. Затем участники группы рассказывают, – не зная ничего о реальной семье человека, который их расставил, – о своих мыслях и чувствах внутри этой семейной расстановки. Главный герой, экспериментируя с помощью психотерапевта, может переставлять «членов семьи», включать в расстановку отсутствующих, либо исключенных, восстанавливая, таким образом «первоначальный порядок».

Краткосрочная психотерапия, ориентирован-

ная на решение проблемы

Существует несколько направлений и концепций краткосрочной терапии. Следующие положения присущи всем направлениям:

1. Чем короче психотерапия, тем лучше.

Люди, которые приняли решение пойти к терапевту, серьезно нуждаются в переменах. Есть «факты» («facts» – наблюдаемые события) и «знания» («meanings» – интерпретация фактов).

2. Чтобы решить проблему, не обязательно знать ее причину.

Терапию можно считать успешной, если клиент говорит, что проблема решается с помощью новых моделей поведения. Эти модели поведения должны быть видны со стороны.

3. На терапевтических сеансах клиент учится поступать иначе, чем раньше.

Личность клиента остается неизменной, она ничего не приобретает и не теряет. Клиент обретает шанс решить свою проблему, только лишь изменив свое поведение. Проблемы, о которых рассказывает клиент, не являются объективно существующими. Они лишь выдуманы клиентом. Если изменится его поведение, тем самым, изменится и проблема.

4. Никто не может предсказать, каким будет поведение человека в будущем. Человек ориентируется на других людей, чье поведение непредсказуемо.

Краткосрочная терапия, ориентированная на решение, по Стиву де Шазеру и Инсо Ким Берг

Некоторые важные положения этой концепции частично противоречат представлениям традиционной терапии. Рассмотрим их подробнее. Клиенты или терапевтические группы серьезно подходят к поиску решения своих проблем. В неудачах, возникающих в процессе терапии, всегда виноваты терапевты, которые недостаточно раскрыли и развили возможности клиента. Каждый человек обладает достаточными средствами для самостоятельного решения проблем. Его мнимые дефициты, патологии и проблемы свидетельствуют о том, что он не использует свои собственные ресурсы.

Важно не только то, что клиент имеет достаточный потенциал изменения. Он также лучше всех знает, как реализовать решение проблемы. Клиент – эксперт в области самого себя. Задача терапевта заключается в том, чтобы указать ему на его возможности, сопровождать и поддерживать клиента в этом направлении. Необходимо

обращать внимание и отмечать даже небольшие изменения. Легче пройти путь от решения маленьких проблем до решения больших, чем ждать глобальных и обширных изменений, все время, концентрируясь на проблеме. Так как, по мнению де Шазера, проблемы и их решения не связаны друг с другом, нет смысла ставить проблему в центр внимания. Это, скорее, затруднит терапевтический процесс. Лучше сосредоточиться на положительной стороне жизни клиента, или на том, что было когда-то позитивным для него, что может послужить основой для действий терапевта, опираясь на которую, можно достичь положительных для клиента результатов.

Намеки на верное решение можно найти в высказываниях клиента. Они находятся среди так называемых «исключений». (Когда и при каких обстоятельствах проблема отступает на задний план? Удастся ли в таких ситуациях почувствовать себя иначе? Что нужно сделать, чтобы такие исключения происходили чаще?) Реальность всегда зависит от человека. Она такова, какой человек ее воспринимает и как ее интерпретирует. Другой человек воспримет ее совершенно иначе. Если клиент в процессе терапии осознает другое видение, увидит иные варианты описания и оценки его ситуации, то его мысли и чувства относительно проблемы изменятся. Как только он сам изменится, произойдут перемены в его окружении, его семье, на работе. Какой характер будут иметь эти перемены, предсказать невозможно.

Основные особенности организации краткосрочной терапии, ориентированной на решение, де Шазера:

1. Взаимодействующие лица, клиенты, терапевты нацелены на выполнение задачи.

2. Терапевтический сеттинг (обстановку) составляют терапевтическое помещение и комната наблюдения. Оба помещения соединены зеркальным окном, переговорным устройством, видеоаппаратурой и дверью.

3. Терапию реализует психотерапевт, беседующий с клиентом, а также, по меньшей мере, один терапевт, наблюдающий за процессом беседы. Иногда за процессом беседы наблюдают также супервизоры или исследователи.

4. Клиентами могут быть отдельные лица, пары, семьи, один или несколько членов семьи, один или несколько членов рабочих коллективов.

ВЫВОДЫ

1. На развитие системно-терапевтического направления в психотерапии особое влияние оказали теории и модели коммуникации, информатики и кибернетики. Психотерапевты начинают работать не с отдельным клиентом — носителем симптомов, — а с целой семьей, что стало приводить к гораздо более быстрым и долгосрочным результатам. Таким образом, центральным понятием в семейной терапии становится понятие системы. Внутри системы существует определенный порядок, она имеет свою структуру. В развитии системной терапии участвовали многие терапевты-практики, поэтому она не имеет единой теоретической концепции.

2. Назовем ведущие школы системной психотерапии в мире. Одной из центральных является концепция структурной семейной психотерапии Сальватора Минухина. Суть этой директивной терапии состоит в приведении нарушенных внутрисемейных взаимоотношений в соответствие с представлениями о нормально функционирующей семье. Широко известны методики и техники, разработанные Вирджинией Сатир. Ее гуманистический подход отличали безусловное уважение клиента и вера в его собственный потенциал развития. Задачей терапевта при этом является высвобождение этого потенциала. Семейная терапия становится системной с появлением в 70-х гг. Миланской Школы, прославившейся появлением книги «Парадокс и контрпарадокс». Терапевту было важно привести с помощью парадоксальных интервенций застывшую систему в движение, чтобы вызвать ее реорганизацию. Какова будет новая организация семьи, предсказать невозможно. Терапевтическая цель состоит в том, чтобы семья нашла субъективно подходящее решение проблемы. Одна из основателей Миланской Школы Сельвини Палаццолли выступила позднее с критикой миланской модели и стала работать самостоятельно. Ее подход характеризовался зачастую грубым разрушением патологических семейных систем и отсутствием теплоты и сочувствия по отношению к пациентам.

3. Основные идеи современной системной психотерапии: семья — это система, ее терапия основывается на коммуникации, под которой понимается обмен как вербальными, так и невербальными знаками; болезни в семье являются выражением расстройства отношений, цель терапии — изменение коммуникативного шаблона внутри семьи.

4. Основными техниками различных терапевтических школ системной психотерапии являются семейный анамнез и генограмма, рефрейминг, системное интервью, работа с границами семьи, терапевтический союз, семейная скульптура, семейная расстановка.

5. В рамках системной психотерапии существует также направление *краткосрочной* терапии, ориентированной на решение проблемы. Основное ее положение заключается в том, чтобы решить проблему, не обязательно зная ее причину. Де Шазер считает, что проблемы и их решения не связаны друг с другом, нет смысла ставить проблему в центр внимания. Клиент в процессе терапии должен осознать другое видение своей ситуации, что ведет к изменению его мыслей и чувств относительно проблемы, а затем и к переменам во многих сферах его жизни.

6. Знакомство с разнообразными подходами к психотерапевтической работе с семьей в разных странах облегчает интеграцию специалистов в мировое профессиональное сообщество и межкультурный диалог.

Библиографический список

1. Berg, Insoo Kim: Familien-Zusammenhalt(en). Ein kurz-therapeutisches und Lösungsorientiertes Arbeitsbuch, Verlag modernes lernen – Dortmund, 2002.
2. Boscolo, L. et al.: Familientherapie. Das Mailander Modell, Dortmund: Verlag Modernes Leben, 1988.
3. Cecchin, G. et al.: Respektlosigkeit, Heidelberg: Auer. 2.Aufl. 1996.
4. De Shazer, S.: Wege der erfolgreichen Kurzzeittherapie, Stuttgart, Klett-Cotta, 1989.
5. Gessmann, Hans-Werner: Einführung in eine integrierte systemische Familientherapie. Lehr- und Arbeitsbuch. Verlag des Psychotherapeutischen Instituts Bergerhausen, Duisburg, 2009.
6. Reich, Gunther; Massing, Almuth; Cierpka Manfred: Die Mehrgenerationenperspektive und das Genogramm, In: Cierpka, Manfred (Hrsg.): Kinder mit aggressiven Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergarten und Beratungsstellen, (S. 15-21), Hogrefe Verlag für Psychologie; Göttingen, Bern, Toronto; Seattle, 1999, S. 223-259.
7. Satir, Virginia: Kommunikation. Selbstwert. Kongruenz: Konzepte und Perspektiven familientherapeutischer Praxis. Junfermann Verlag Paderborn, 1990.

8. *Satir, Virginia & Baldwin, Michele*: Familientherapie in Aktion. Die Konzepte von Virginia Satir in Theorie und Praxis. Junfermann Verlag Paderborn, 1999.

9. *Schiepek, Gunter*: Systemtheorie der klinischen Psychologie, Vieweg & Sohn, Verlagsgesellschaft, Braunschweig, Wiesbaden, 1991.

10. *Schiepek, Gunter*: Die Grundlagen der

Systemischen Therapie, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1999.

11. *Schlippe, Arist von/ Schweitzer, Jochen*: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1999.

12. *Selvini, Palazzoli, M. et al.*: Paradoxon und Gegenparadoxon, Stuttgart: Klett-Cotta, 1978.

13. *Selvini, Matteo* (Hrsg): Die Entstehung des Mailander Modells, Heidelberg: Auer, 1992.

Н.Л. ИВАНОВА

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В БИЗНЕСЕ: ПРОБЛЕМА ТИПОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА*

Проблема поиска человеком себя в социальной и профессиональной среде становится все более актуальной в современных динамичных социально-экономических условиях. Многие стороны жизнедеятельности человека зависят от того, насколько он определен в профессии, социальном мире, каким образом выстраивает свой профессиональный путь, какие осваивает социальные роли. Особенности самоопределения тесно связаны с возможностями самореализации, саморазвития, чувством уверенности в себе, эффективностью деятельности, способностью преодолевать конфликты и кризисы и т.д.

Самоопределение личности – междисциплинарная проблематика, которая широко представлена в современных исследованиях. За последние десятилетия сформировались различные подходы к изучению этого явления в педагогике, социологии, политологии и других и гуманитарных науках. Все они вносят свою лепту в понимание природы, полноты и разнообразия механизмов и факторов самоопределения личности.

Современной тенденцией является изучение самоопределения личности на основе единства теории и практики, о чем свидетельствует рост

прикладных, междисциплинарных исследований, направленных на решение конкретных задач (профессиональных, информационных, экономических, культурных и т.п.). В этом контексте данная тематика актуальна при определении перспектив развития общества, экономики, культуры. Отметим, что в качестве субъектов самоопределения могут выступать не только индивиды или группы, но и другие явления, в том числе социально-экономические, которые исследуются социологами (Радаев, 2007).

Социально-экономические изменения в стране и мире привели к появлению новых социальных и профессиональных групп, норм и стандартов поведения (Журавлев, 1998, 2004). К числу таких достаточно новых профессиональных групп можно отнести бизнесменов (Бардир, 2002, Емельянов, Поварицына, 1998). Ответственность перед обществом, конкуренция, сложность деятельности – все это требует от бизнесмена нацеленности на постоянное профессиональное и личностное развитие (Дейнека, 1998, Иванова, Михайлова, Штроо, 2007). В современном бизнесе растет потребность в развитых в социальном и психологическом плане кадрах. Это создает необходимость психологических исследований личности бизнесмена, его жизненных ценностей, факторов карьерного роста и т.д.

При изучении самоопределения по отношению к бизнесу как к социальной и профессио-

* Работа выполнена при поддержке индивидуального исследовательского гранта ГУ-ВШЭ 2008 г. «Типы самоопределения личности в бизнесе».

нальной среде, психолог сталкивается с рядом трудностей. Пока что слабо разработана проблема самоопределения по отношению к такой сложно структурированной в социальном и профессиональном смыслах сфере как бизнес. Кроме того, методический инструментарий который сегодня наиболее часто применяется в исследованиях самоопределения личности, нуждается в поиске новых методов. Наконец, бизнес как специфическое, социальное, экономическое и профессиональное явление, пока что не получил должного отражения в психологических исследованиях. Учитывая эти трудности психологу необходимо вникнуть в проблематику бизнеса, попытаться соотнести реальные особенности деятельности, взаимодействия с тем как они трансформируются в самосознании личности в структуре социальной и профессиональной идентичности, ролевом репертуаре, системе ценностей и т.д. На наш взгляд, необходимы исследования психологической сущности профессиональной бизнес-деятельности, «вхождения» человека в профессию, влияния социальной и профессиональной среды на личность бизнесмена. Этому поможет разработка типологии самоопределения личности в бизнесе.

В связи с этим продуктивной концептуальной позицией является выделение предметной области бизнеса как социальной и профессиональной среды самоопределения личности. С психологической точки зрения бизнес выступает как деятельность, имеющая свою структуру, динамику, оказывающая влияние на личность человека ее выполняющего. В своей работе мы хотим подчеркнуть, что социализация человека в бизнесе сопровождается постижением норм, правил, ценностей и других аспектов сообщества, к которому относит себя бизнесмен (социальная идентичность). В то же время человек обретает представление о своих профессионально-важных качествах, способностях и других характеристиках, обеспечивающих профессионализацию (профессиональную идентичность). В комплексе этот процесс трансформации социальной и профессиональной идентичности обеспечивает формирование личности бизнесмена (Иванова, 2008). Рассмотрение бизнеса как деятельности и социальной среды позволяет проводить структурный анализ идентичности бизнесмена, в которой выявляется соотношение социальных и профессиональных составляющих. В этом ракурсе бизнес

рассматривается в новых направлениях психологии, в частности психологии бизнеса (Иванова, Михайлова, Штроо, 2007).

Проблематика самоопределения личности в психологии

В отечественной психологии методологические основы самоопределения были заложены в работах многих ученых, таких как Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева и др. В них исследовались вопросы соотношения личности и деятельности, личностной детерминации, принципов психологии.

В психологии самоопределение личности – это, прежде всего, сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях (Петровский, Ярошевский, 1990). Оно соотносится с такими понятиями, как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самотрансценденция, самосознание и связывается, прежде всего, с деятельностью, работой человека (Климов, 1996, Пряжников, 1996).

Самоопределение рассматривается в тесной связи с категорией смысла. Так, смысл заключается в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, в умении постоянно переосмысливать собственную сущность. Он является сущностью профессионального самоопределения, поскольку человек ищет личностный смысл в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности. Необходимость поиска смысла заключена в самом процессе самоопределения (Пряжников, Пряжникова, 2001).

Самоопределение является одним из важнейших условий формирования профессионально-важных качеств и успешного овладения деятельностью. Например, исследования проблем адаптации молодых специалистов показали, что во многом трудности адаптации вызваны недостаточным уровнем профессионального самосознания (Передельская, 2006). Исследование экономического самосознания выявило, какие последствия для эффективности профессионализации и социализации могут иметь личностная неопределенность, противоречия в представлениях о себе, своем статусе и ролях (Осипенко, 2005).

Самоопределение предполагает не только самореализацию в деятельности, но и расширение своих личностных возможностей способность «выходить за рамки самого себя», находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей

жизни (Франкл, 1990). Смысл во многом определяет сущность самоопределения. Как писал Н.А. Бердяев, он еще на пороге отрочества и юности был потрясен однажды мыслью о том, что процесс поиска смысла уже дает смысл жизни (Бердяев, 1990). Все это показывает, что сущность самоопределения связана как с поиском и нахождением личностного смысла в своей жизни, выбираемом деле, так и в самом процессе самоопределения. Каждый человек проходит свои пути самоопределения, поскольку этот процесс заложен в самой человеческой природе.

Большую роль в понимании психологической роли самоопределения сыграли работы С.Л. Рубинштейна, который рассматривал эту проблему в контексте выдвинутого им принципа детерминизма, согласно которому признается, что внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия так, что эффект воздействия зависит от внутренних свойств объекта (Рубинштейн, 1973, 2006). В этом подходе самоопределение выступает как внутренняя детерминация или самодетерминация.

В понятии самоопределения выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия, роль личности, стремление субъекта сохранить верность себе, избирательно реагировать на ситуации и т.п. Согласно этому подходу «внешние воздействия», «внешние причины», «внешняя детерминация» – это социальные условия и социальная детерминация. Самоопределение, понимаемое как самодетерминация, представляет собой, по сути, механизм социальной детерминации, которая действует, преломляясь через внутренние условия субъекта. Поэтому самоопределение становится узловым вопросом взаимодействия индивида и общества. Многочисленные психологические исследования посвящены изучению специфических характеристик этого взаимодействия, роли социальной детерминации индивидуального сознания и собственной активности субъекта в детерминации (Гинзбург, 1988, 1994, Машарова, 2003, 2007).

В зарубежной психологии самоопределение часто рассматривается в концепте самодетерминации и выступает как комбинация навыков, знаний и убеждений личности, в том числе понимание своих сильных и слабых сторон, которые позволяют субъекту осуществлять саморегуляцию, автономное поведение, постановку целей и их

достижение.

Среди известных зарубежных концепций самодетерминации, отметим концепцию самодетерминации и личностной автономии Э. Деси и Р. Райан, в которой данная проблематика представлена в контексте дилеммы свободы-детерминизма применительно к поведению человека. Авторы признают активность самой природы человеческого организма, что обусловлено действием внутренней мотивации, а именно, потребностей в компетентности и самодетерминации (Deci, Ryan, 2000, Ryan, 2006). Практическое воплощение концепции связано с организацией социального взаимодействия, воспитания, повышения конкурентоспособности, успешности в деятельности и т.д. (Deci и др., 2006, Niemiec, 2006).

При исследовании самоопределения с позиции его функционала и содержания на первый план выступает проблематика идентичности, в которой выражается содержательный результат и процессуальный смысл самоопределения. Аналогом самоопределения могут выступать те или иные виды идентичности, как например «психосоциальная идентичность» в концепции Э. Эриксона. Главной задачей, которая встает перед индивидом, является формирование чувства идентичности в противовес ролевой неопределенности личностного «Я». Субъект должен ответить на вопросы: «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?» В поисках личной идентичности человек решает, какие действия являются для него важными, и вырабатывает определенные нормы для оценки своего поведения и поведения других людей. Этот процесс связан также с осознанием собственной ценности и компетентности. Идентификация является механизмом личностного самоопределения (Эриксон, 1996).

Исследование идентичности как основы и результата самоопределения показало, что по мере взаимодействия с социальными группами развивается ценностная основа самосознания личности. Надо отметить, что роль ценностей в самоопределении личности, взаимодействии индивида и общества подчеркивалась в работах многих исследователей. Так, Э. Эриксон выделял цели, ценности, убеждения в качестве главных компонентов идентичности личности (Эриксон, 1996). Г. - Мид развивал идею о том, что человек выбирает цели, ценности, потребности, т.е. задает содержание идентичности, а общество корректирует нормы и законы ее существования (Mead, 1956). К.

Левин считал, что индивиду для ощущения собственной ценности необходимо чувство принадлежности к группе (Lewin, 1935).

В современных исследованиях большое внимание уделяется социальной идентичности, которая предполагает изучение связей человека со своей группой (Майерс, 2000). Данная проблематика является одной из наиболее разрабатываемых в настоящее время, в условиях социальной нестабильности, когда происходит становление новых профессиональных и социальных общностей (Андреева, 2000, Белинская, Тихомандрицкая, 2001, Киселев, Смирнова, 2001, Климов, 2001, Лебедева, 1999, Стефаненко, 2001 и др.). Э. Фромм понимал идентичность как единство человека и его дела (Фромм, 1992).

Социальная идентичность в классическом определении А. Тэшфела рассматривается как та часть индивидуальной Я-концепции, которая происходит от знаний индивида о собственном групповом членстве, т.е. собственной принадлежности к социальной группе (или группам) вместе с ценностными и эмоциональными проявлениями этого членства (Tajfel, 1972, Tajfel, Turner, 1986).

В разрабатываемом нами подходе социальная идентичность является основой и одновременно важнейшим результатом самоопределения личности (Иванова, 2004, 2006).

Процесс профессионального самоопределения сопровождается изменением идентификационных характеристик и в то же время базируется на представлениях человека о себе. Можно говорить о сложной взаимосвязи показателей идентичности и особенностей жизнедеятельности, проявляющихся в профессиональном поведении индивида. В таком ракурсе в современных исследованиях представлена проблематика профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность выделяется как основной критерий профессионального развития личности и ведущая характеристика субъекта труда. Подобная точка зрения является развитием сложившейся в отечественной психологии труда логики осмысления критериев профессионального развития от эффективности деятельности исполнителя до характеристик профессионала (Климов, 1996, Поваренков, 2002, Пряхников, 1999, Шадриков, 1996, 2002). Профессионал как субъект труда в отличие от исполнителя сам ставит цели деятельности, определяет пути и средства их достижения, несет ответственность за по-

следствия ее реализации. Он владеет деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных практических ситуациях, способен к построению деятельности, ее изменению и развитию (Шадриков, 2002, 2005). В рамках этих подходов профессиональная идентичность выступает как критерий профессионального развития и свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком а) себя как профессионала; б) конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; в) системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности.

Таким образом, самоопределение рассматривается как сознательная активность личности, которая связана с формированием новой позиции в ситуациях, когда необходимо пересматривать старую позицию и делать выбор. При этом субъектами выбора могут быть различные социально-психологические, профессиональные, культурные, экономические образования и явления (профессии, организации, страны, политические партии и т.п.).

Типологический подход в изучении самоопределения личности

В исследовании самоопределения личности используется типологический подход, который, несмотря на свою сложность, позволяет выявлять не только особенности личности, механизмы ее функционирования, но и сформировать представление о путях их генезиса.

Типологический подход заключается в анализе и систематизации исследуемых объектов или свойств, направлен на вычленение системообразующих связей, на выделение сущностного основания, охватывающего множество изучаемых свойств. Он широко применяется в психологии для исследования различных явлений. Например, в изучении ответственности (Дементий, 2005, Лейфрид, 2005), свойств личности и проблем социальной активности (Абульханова, 1983, 1985), жизненных сценариев (Берн, 1988). Опираясь на типологический подход при исследовании активности личности, К.А. Абульханова отмечает его достоинства по сравнению с индивидуальным. Во-первых, он дает обобщенную и вместе с тем достаточно конкретную структуру механизмов, форм и связей активности личности. Во-вторых, с его помощью раскрываются не только сами психические качества и особенности, но и при-

чины их генезиса. Центральным моментом самоопределения является самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию в группе (обществе, профессиональной среде и т.п.). На основе этой идеи автором были выделены типы идентичности в соответствии с особенностями самовыражения личности, что в целом позволило продвинуться в понимании сути самоопределения личности в различных социальных и культурных условиях (Абульханова-Славская, 1983, 1994).

Интересные работы в этой области связаны с поиском универсальных типологий, которые помогают понять самоопределение различных в культурно-историческом плане людей. В этом контексте широкую известность и применение на практике получила модель личности К.Г. Юнга, включающая в себя сознание, личное бессознательное и коллективное бессознательное (архетип). Архетипы как некие мифологические фигуры, образы, усредненный опыт переживаний многих поколений, проявляются в различных сторонах жизнедеятельности человека, в том числе в самоопределении. Архетип повторяется там, где свободно проявляется творческая фантазия человека (Юнг, 1982). Эти идеи получили развитие в ряде исследований типов личности (Креггер, Тюссон, 1995, Шарп, 2008).

В работе Э. Шпрангера в зависимости от ведущих установок личности выделяются шесть типов человека: теоретический; экономический; эстетический; социальный; политический; религиозный (Шпрангер, 1982).

Также известной в этом смысле является типология Л.Н. Гумилева, согласно которой каждый человек может занимать место в пространстве между двух осей: аттрактивность (от эгоизма до аттрактивности как стремления к истине, красоте, справедливости) и пассионарность (неоправданный риск ради достижения иллюзорных целей). Автор выделил двенадцать типов людей: 1) обыватели; 2) бродяги-солдаты; 3) преступники; 4) честолюбцы; 5) деловые люди; 6) авантюристы; 7) ученые люди; 8) творческие люди; 9) пророки; 10) нестяжатели (бескорыстные люди); 11) созерцатели; 12) искусители (Гумилев, 2000).

Э. Фромм выделял два типа ориентаций человека: неплодотворные и плодотворные, связанные с отношением человека к миру и самому себе. В частности, он относил к неплодотворным ориентациям – рыночную ориентацию, которая

проявляется, например, в том, что человек заботится о том, чтобы стать ходким товаром. Плодотворная ориентация предполагает, что человек любит то, ради чего он трудится, и трудится ради того, что любит (Фромм, 1992).

Б.С. Братусь предложил типологию на основе специфики отношения человека к другим людям: эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический, духовный, эсхатологический человек (Братусь, 1994).

Эти примеры показывают, что в основе многих психологических типологий лежат параметры, в которых выражается отношение человека к самому себе, окружающим людям, своему месту в мире.

При описании типов самоопределения в психологической литературе чаще всего выделяются личностное, социальное и жизненное, профессиональное самоопределение, которые тесно взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга (Климов, 1996, Пряжников, 1996, 1999). В основе их выделения, в сущности, лежат основные факторы, обуславливающие формирование самосознания личности. Так, личностное самоопределение можно охарактеризовать следующими основными признаками: а) практически полное отсутствие формализации результатов или уровня самоопределения; б) отсутствие стандартных условий для проявления; в) роль факторов эпохи, общественных стандартов.

В отношении профессиональной активности выделяются различные типы и уровни профессионального самоопределения. Е.А. Климов выделяет: гностический (перестройка сознания и самосознания) и практический уровень (реальные изменения социального статуса человека) уровни профессионального самоопределения (Климов, 1984, 1995). Во многих исследованиях профессионального самоопределения значение имеет типология профессий, деятельности. При этом критериями классификации видов деятельности выступают различные основания. Известная типология профессий Е.А. Климова основана на критерии отношения человека к предмету труда. Автор выделил пять групп профессий: человек – природа; человек – техника; человек – человек; человек – знаковые системы; человек – художественный образ (Климов, 1995). С.П. Струмин расположил все виды труда в континууме автоматический рефлексорный – свободный творческий (Струмилин, 1983). Известная типо-

логия Дж. Холланда основана на соотнесении типов личности и типов профессиональной среды. Выделяются такие типы: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенционный, предпринимательский, артистический (Резапкина, 2005). Л.А. Йовайша выделил профессии в зависимости от вида активности: 1 – общение (ценности общения); 2 – интеллектуальная активность; 3 – практико-техническая активность; 4 – художественная активность; 5 – соматическая активность; 6 – материальная (экономическая) активность (Йовайша, 1983).

Профессиональному самоопределению свойственны: а) большая формализация (профессионализм отражается в дипломах и сертификатах, в трудовой книжке, в результатах труда и т.п.); б) наличие благоприятных условий (социальный запрос, соответствующие организации, оборудование и т.п.).

Жизненное и социальное самоопределение часто рассматриваются как очень близкие типы. Для них характерны следующие признаки: а) глобальность, того образа и стиля жизни, которые специфичны для жизненной среды, в которой обитает данный человек; б) роль социокультурных факторов (стереотипов, традиций, общественных норм и т.п.); в) зависимость от экономических, социальных, экологических факторов, определяющих жизнь данной социальной группы.

В работах М.Р. Гинзбург, профессиональное и социальное самоопределение разворачивается в рамках, так называемого жизненного поля, которое представляет собой совокупность индивидуальных ценностей, смыслов и пространства реальной жизни, охватывающего прошлое, настоящее и будущее. На основе сопоставления таких понятий, как саморазвитие, самопознание и самореализация, которые сопровождают процесс самоопределения, выделяются типы личностного самоопределения (Гинзбург, 1988, 1994).

В социальной психологии распространен подход, согласно которому социальное самоопределение представляет собой процесс формирования Я-концепции личности через освоение и принятие социальных ролей, позиций в общей системе социальных отношений (Андреева, 2000, Свенцкий, 2004). Социальные роли как усвоенный поведенческий репертуар, представляет собой соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или

позиции в обществе, в системе межличностных отношений. Социальная или статусная позиция связана с местом, положением индивида в системе отношений в обществе, определяемым по ряду специфических признаков и регламентирующим стиль поведения (Машарова, 2003). Кроме того, в некоторых современных работах социальная позиция выступает как взгляды, представления, установки и диспозиции личности относительно условий собственной жизнедеятельности, реализуемые в референтных группах (Машарова, Сырцова, 2007).

Проблемы самоопределения и типы людей в бизнесе

В предыдущих исследованиях нами были выделены некоторые наиболее сложные проблемы самоопределения личности в бизнесе, связанные с многоплановостью статусно-ролевого репертуара, размытостью ценностей и профессиональной неопределенностью бизнеса (Иванова, 2008). Например, были выявлены противоречия в восприятии ценностей профессии и бизнес-сообщества у опрошенных. Многие из высших руководителей организаций получали основное образование еще до перестройки или в период начала преобразований социально-экономической системы в нашей стране. Для них важно было чувствовать себя профессионалом в какой-то области. Но эта установка часто вступала в конфликт с отношением к бизнесу, который до сих пор в обществе не воспринимается как профессия или, скажем, профессиональная среда. Это же можно сказать и про восприятие ценностей бизнес-сообщества, которые очень противоречивы в силу истории становления бизнеса в нашей стране. На уровне поведения подобные противоречия иногда проявляются в недостаточной смысловой обоснованности своих действий и как следствие конфликтах, неоптимальных способах разрядки стрессов и других негативных явлениях, которые приводят к быстрому психическому выгоранию или другим негативным явлениям.

Проблемы самоопределения личности в бизнесе связаны со сложностью самой деятельности, которая включает в себя как творчество, интуицию, так и точный расчет, и разнообразные коммуникации. Не случайно, исследователи сравнивают бизнес с наукой, искусством, военным делом, спортом (Емельянов, Поварницина, 1998). Кроме того, эти проблемы связаны с наличием многочисленных ролевых позиций субъектов

бизнеса, которые по-разному влияют на поведение человека, влияют на успешность реализации генеральных целей, развитие бизнеса, его конкурентоспособность и т.д.

Бизнес как достаточно новая социальная и профессиональная среда пока что только входит в предметную область психологических исследований, поэтому ответ на вопрос о типах людей в бизнесе требует научных подходов. В то же время надо отметить, что потребность в таких типологиях исходит из задач психологического сопровождения бизнеса (Бардиер, 2002, Емельянов, Поварнишина, 1998, Иванова, Михайлова, Штроо, 2007, Крегер, Тьюсон, 1995, Мелия, 2006). Так, М. Мелия, на основе обобщения индивидуальных историй бизнесменов выделила три группы тех, кто составляет верхушку российского бизнеса:

а) бывшие партийные, комсомольские работники, руководители крупных промышленных предприятий, которые вовремя сориентировались и сумели получить в собственность то, чем они в свое время управляли (предприятие, компанию и т.п.);

б) активные, умные люди, которые благодаря исключительным деловым и личностным качествам, а также интуицию и знание особенностей российского законодательства, организовали успешный бизнес;

в) люди, которые добились успеха только за счет своих личностных качеств, поскольку не имели административных и политических ресурсов, не участвовали в «дележе» госсобственности, а создавали свой бизнес с нуля.

Нужно отметить, что существующие типологии личности, которые в настоящее время применяются психологами в практике работы с бизнесменами, не вполне удовлетворяют запросам бизнеса. Эти типологии базируются на определенных личностных концепциях и слабо учитывают специфику бизнеса как деятельности и социальной среды. То же самое можно сказать и про типологии самоопределения, которые характеризуют отдельные профессиональные, социальные, личностные стороны этого процесса, но не дают обобщенной картины. На наш взгляд, необходимо провести анализ и систематизацию особенностей и механизмов личностной активности по самоопределению в бизнесе, выделить их существенное основание.

Разрабатываемая нами типология основана на представлении о том, что самоопределение выс-

тупает, во-первых, как процесс конструирования социальной идентичности, в ходе которого происходит:

а) восприятие субъектом несоответствия его индивидуальных и личностных свойств (качества, социально-ролевые позиции, уровень, место в обществе и т.д.) требованиям окружающей среды;

б) соотнесение своих качеств с реальными или представляемыми эталонами (требования, статусы, роли, культурные традиции и т.д.);

в) перестройка представлений о себе, в том числе и путем выбора качеств, которые по объективным или субъективным причинам оптимальны для жизнедеятельности в сложившейся ситуации.

Во-вторых, как процесс разрешения проблемной ситуации, принятия решения. Его основу составляет активность по выявлению и утверждению собственной позиции в проблемных ситуациях, аналогичная процессу решения задач с различной степенью неопределенности, сложности и изменчивости.

Предлагаемая нами модель самоопределения основана на сочетании двух системных характеристик: социальной идентичности и способа принятия решений. Уровень этих характеристик в данной модели определяется следующим образом:

а) идентичность – по степени выраженности деловых и профессиональных составляющих от минимальной до максимальной (базисная, концептуальная, деловая);

б) способ принятия решений – по степени выраженности рациональных способов анализа и переработки информации (эмоциональные и логические).

Учитывая представления о структуре идентичности (Иванова, 2004, 2005), особенностях и проблемах самоопределения личности в бизнесе (Иванова, 2008), а также о типах решений (Крегер, Тьюсон, 1995, Иванова, Михайлова, Штроо, 2007), нами были определены следующие основные параметры типов самоопределения (подсистемные характеристики):

- локализация идентичности (узкая, ситуационная, широкая и т.п.);

- место идентичности в континууме социализации (дана от рождения, появляется благодаря социальным институтам);

- мотивация (самоуважения, самозащиты, са-

моразвития и т.д.);

- ценности (семьи, общества, профессиональной группы и т.д.);

- способ принятия решений (логический, ценностно-потребностный, индивидуальный, групповой);

- способ анализа ситуации (объективный, логический, целостный, интуитивный, эмоциональный).

Различное сочетание и проявление этих параметров у испытуемых позволяет выявить преобладание того или иного типа.

Нами сделана попытка разработать типологию самоопределения, позволяющую учесть те параметры этого процесса, которые отражают специфику, как внутренней организации личности, так и способов принятия решений в динамичных и часто неопределенных ситуациях выбора деятельности и направления собственного развития. Особенно это важно для таких сложных явлений как бизнес. Человек в бизнесе включается и в определенную профессиональную деятельность, и в сложные социальные отношения, связанные с условиями реализации деятельности. Социальное и профессиональное становление личности в бизнесе сопровождается пониманием внешней среды и развитием представлений о себе как о субъекте деятельности. В процессе самоопределения человек оказывается перед необходимостью поиска оптимального соотношения между требованиями ситуации и способами индивидуального поведения. Понятно, что возможно большое количество разнообразных вариантов этого соотношения, что затрудняет построение прогнозов, профессиональное и личностное консультирование. Опираясь на эти идеи, нами проводится исследование процесса самоопределения личности в бизнесе и построение соответствующей типологии.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – Т.6. – № 5. – С. 3-18.
2. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности // Психологический журнал. – 1983. – № 1. – С. 54-70.
3. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. – 1994. – Т. 14. – № 4. – С. 39-55.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2000.
5. Бардьер Г.Л. Бизнес – психология. – М., 2002.
6. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. – М.: Аспект Пресс, 2001.
7. Бердяев Н.А. Самопознание. Опыт философской автобиографии. – М., 1990.
8. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М., 1988.
9. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М.: Роспедгентство, 1994.
10. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – № 2. – 1988. – С.38-41.
11. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.
12. Гумилев Н. С. Собрание сочинений: В 3-х т. – М.: Олма-пресс, 2000.
13. Дейнека О.С. Экономическая психология. – СПб.: СПбГУ, 2000.
14. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности: монография. – М.: Информ-Знание, 2005.
15. Емельянов Е.Н., Поварицына С.Е. Психология бизнеса. М.: Армада, 1998.
16. Журавлев А.Л. Социально-психологическая динамика в изменяющихся экономических условиях // Психологический журнал. – Т. 19. – № 3. – 1998. – С. 3-17.
17. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Проблемы экономической психологии. Т. 1. – М., 2004.
18. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа // Психологический журнал. – 2004. – Т. 2. – № 1. – С. 52-60.
19. Иванова Н.Л. Проблема психологического анализа социальной идентичности // Психология: Журнал Высшей школы экономики. – 2006. – Т. 3. – № 4. – С. 18-36.
20. Иванова Н.Л. Самоопределение личности в бизнесе. – М.-Ярославль: Изд-во МАПН; «Аспект – Пресс», 2008.
21. Иванова Н.Л., Михайлова Е.В., Штроо В.А. Введение в психологию бизнеса. – М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2007.
22. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. – М.: Педагогика, 1983.

23. Киселев И.Ю., Смирнова А.Г. Формирование идентичности в российской провинции. – М.: ИП РАН, 2001.
24. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 5-14.
25. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д: Феникс, 1996.
26. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: МГУ, 1995.
27. Климов И.А. Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности // Трансформация идентификационных структур в современной России. – М., 2001. – С. 54-82.
28. Крегер О., Тьюсон Дж. М. Типы людей в бизнесе. – М.: Персей, 1995.
29. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла. // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 48-58.
30. Лейффрид Н.В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: Дис. ... канд. психол. наук. – Омск, 2005.
31. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2000.
32. Машарова Т.В. Социальное самоопределение учащейся молодежи в условиях современного общества. – Киров: ВГУ, 2003.
33. Машарова Т.В., Сырцова Е.Л. Социальное самоопределение учащейся молодежи: возможности и проблемы. – Киров: ВГУ, 2007.
34. Мелия М. Бизнес – это психология. – М.: Альпина, 2006.
35. Осипенко И.М. Динамика экономического сознания в процессе профессионализации: Дис. ... канд. психол. наук. – Смоленск, 2005.
36. Передельская С.А. Психологические условия становления профессионального самосознания студентов в процессе педагогической практики: Дис. ... канд психол. наук. – Волгоград, 2006.
37. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. (ред.). Психология: Словарь. – М.: Наука, 1990.
38. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002.
39. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: МГППИ, 1999.
40. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2001.
41. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модек», 1996.
42. Радаев В.В. Захват российских территорий: новая конкурентная ситуация в розничной торговле. – М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2007.
43. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии. – М., Генезис, 2005.
44. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.
45. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006.
46. Свенцицкий А.Л. Социальная психология. – М.: Проспект, 2004.
47. Стефаненко Т.Г. Изучение идентификационных процессов в психологии и смежных науках // Трансформация идентификационных структур в современной России. – М., 2001. – С. 11–30.
48. Струмилин С.Г. К вопросу о классификации труда // История советской психологии труда: Тексты. – М.: МГУ, 1983.
49. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
50. Фромм Э. Душа человека. – М., 1992.
51. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. – М.: Логос, 2002.
52. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996.
53. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2005.
54. Шарп Д. Типы личности. – М.: Азбука-классика, 2008.
55. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности / Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 55-59.
56. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.
57. Юнг К.Г. Психологические типы // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: МГУ, 1982.
58. Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J., Ryan, R. M. On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2006. 32, 313-327.
59. Deci, E. L., Ryan, R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-

determination of behavior. Psychological Inquiry, 2000. 11, 227-268.

60. Lewin K., Dynamic theory of personality. NY, 1935.

61. Mead G.H. The social psychology. Chicago, 1956.

62. Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., Ryan, R. M. The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. Journal of Adolescence, 2006. 29, 761-775.

63. Ryan, R. M., Deci, E. L.. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? Journal of Personality, 2006. 74, 1557-1585.

64. Tajfel H. Experiments in vacuum / The Context of Social Psychology: A Critical Assessment. London, 1972.

65. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // S. Worchel, W.G. Austin (eds.) Psychology of Intergroup Relations. Monterey, CA: Brooks/Cole 1986. P. 7

УДК 159.922.38

Д.С. КОРНИЕНКО

РОЛЬ ГЕНЕТИЧЕСКОГО И СРЕДОВОГО ФАКТОРОВ ВО ВЗАИМОСВЯЗЯХ СВОЙСТВ ПСИХОДИНАМИЧЕСКОГО И ЛИЧНОСТНОГО УРОВНЕЙ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Основной целью работы является выявление генотип-средовых детерминант в межуровневых связях свойств интегральной индивидуальности. Актуальность связана с изучением целостного влияния и роли генетических и средовых компонент в межиндивидуальной вариативности характеристик различных иерархических уровней интегральной индивидуальности. Результаты исследования получены на выборке близнецов 13-17 лет, по методике ОФДСИ В.М.Русалова, опросникам 16 PF и NEO-PI-R. Основные результаты связаны с установлением большей роли генотипа в формировании одно-многозначных связей и среды - в формировании много-многозначных межуровневых связях.

Ключевые слова: генотип, среда, близнецы, подростки, темперамент, личность.

Проблема взаимосвязи темперамента и личности, согласно В.С. Мерлину, является не частной проблемой теории индивидуальности или личности, а вопросом о соотношении наследственного и приобретенного или как био-социальная проблема [4]. Различные отечественные и зарубежные авторы отдают предпочтение разным объяснениям взаимосвязи этих свойств, однако вопрос о принципах разделения темперамента и личности остается не решенным.

В лаборатории В.С. Мерлина был организован ряд исследований (И.Х. Пикалов, А.А. Ерошенко, Г.С. Васильева) [4], установивших много-

многозначный характер взаимосвязей свойств темперамента (экстраверсия, экстрапунитивность, тревожность) и свойств личности (отношений личности, например агрессивное отношение к людям и черт личности по опроснику Р.Б.Кеттелла 16 PF A, F, H, Q2). В данных исследованиях было доказано, что между свойствами темперамента и факторами личности существуют много-многозначные связи, при этом одно и то же психодинамическое свойство входит в разные симптомокомплексы личностных факторов. Впоследствии, Дорфман Л.Я. и Шабалин О.М. получили данные о разной роли (разной степени

влияния) свойств данных уровней по отношению друг к другу на основе метода структурного моделирования [1].

Проблема взаимосвязи темперамента и личности в теории интегральной индивидуальности может рассматриваться и в контексте проблемы развития [8]. Свойства темперамента развиваются не только как полиморфная основа для формирования свойств личности, но происходит усиление много-многозначных взаимосвязей между свойствами двух уровней и дивергенция свойств темперамента и личности в онтогенезе [8].

Исследования, выполненные в лаборатории В.С. Мерлина, и современные данные подчеркивают, что именно специфика связей между уровнями является критерием разделения свойств темперамента и личности, а также наличие опосредующего звена между этими подструктурами свойств, которое непосредственно влияет на межуровневые связи. Вместе с тем, основываясь только на фенотипических данных, мы не можем делать выводы об эндогенных причинах этих связей, в то время как изучение роли генетического и средового фактора позволит по-новому взглянуть на сущность взаимосвязей свойств психодинамики и личности.

В исследованиях, проведенных зарубежными авторами, так же обнаруживаются взаимосвязи свойств темперамента и личности [9; 12]. Рассматривая эти данные с позиции теории интегральной индивидуальности, можно утверждать, что получены свидетельства одно-многозначной связи, которая наблюдается чаще внутри одного уровня свойств.

Опираясь на генетический критерий, высказанный И.В. Равич-Щербо, можно уточнить место свойств в структуре индивидуальности [6], что даст возможность для нового понимания целостного влияния и роли генетических и средовых компонент в межиндивидуальной вариативности характеристик различных иерархических уровней интегральной индивидуальности.

Исследование источников вариативности разноразмерных свойств интегральной индивидуальности и их взаимосвязей позволит верифицировать гипотезу о том, что наличие много-многозначной связи между свойствами любых уровней является результатом влияния средового фактора на генотипические характеристики [8]. Таким образом, возможно рассматривать межуров-

невые связи не только как результат развития или формирования индивидуальности, но и как связи, по-разному детерминированные факторами среды и генотипа. Для интегрального исследования индивидуальности, на наш взгляд, такая идея является особенно продуктивной по следующим основаниям. Во-первых, при изучении онтогенеза индивидуальности разновозрастные структуры дают, понимание функциональной специфики различных свойств на разных уровнях. Во-вторых, основываясь на генетическом критерии, возможно подтвердить идею о ведущей роли свойств темперамента в онтогенезе индивидуальности. В-третьих, обсуждая проблему взаимосвязи личности и темперамента, установление специфики связей позволит подтвердить идею онтогенетической дивергенции свойств психодинамического и личностного уровней. В-четвертых, исследование взаимосвязей позволит перейти к идее «генетического каркаса» индивидуальности, в качестве которого можно рассматривать генетические взаимосвязи между уровнями, создающими основу (скелет) индивидуальности со стороны генотипа.

В данной статье приводятся результаты исследования роли генетического и средового фактора в частных и общих свойствах личности и роли этих факторов во внутриуровневых и межуровневых взаимосвязях.

Организация исследования

Общая логика организации исследования соответствует классическому близнецовому методу, предполагающему сравнение показателей у моно- и дизиготных близнецов. В исследовании приняли участие 2 выборки: МЗ и ДЗ, близнецы двух возрастных групп: 13-17 лет ($M = 15$; $SD = 1.21$) МЗ – 35 пар, ДЗ – 40 пар. Характеристики темперамента изучались по Опроснику формально-динамических свойств (ОФДСИ). Диагностировались 4 свойства темперамента - эргичность, пластичность, скорость и эмоциональность в 3 сферах - психомоторной, коммуникативной и интеллектуальной. Свойства личности изучались по опроснику 16 PF Р.Кеттелла и опроснику NEO PI-R (Орел, Сенин, 2004). Использовались следующие статистические процедуры: вычисление внутрипарных корреляций по Фишеру, построение модели фенотипической дисперсии, подсчет генетических корреляций, корреляционный анализ по Пирсону.

Результаты и их обсуждение

Основное содержание статьи связано с установлением взаимосвязей между свойствами психодинамического и личностного уровней на основе фенотипических и генетических корреляций. Фенотипическими корреляциями являются корреляции по методу Р.Пирсона. Генетические корреляции позволяют установить общность генетических влияний у свойств, имеющих генетическую обусловленность, однако в силу ограниченности объема статьи эти результаты не представлены. В более ранних наших статьях [3] роль генотип-средовых факторов в формально-динамических и личностных свойствах была рассмотрена подробно.

На первом этапе исследования проводилось вычисление компонент фенотипической дисперсии*. Общие результаты заключаются в том, что за исключением трех свойств (Н смелость-робость $G_a=46$, $G_d=9$, Q1 радикализм-консерватизм $G_a=27$, F беспечность-озабоченность $G_a=29$), в возрасте 13-17 лет все свойства по опроснику Р.Б.Кеттелла обнаруживают средовое влияние, при этом максимальное влияние приходится на те параметры, которые различаются у родственников.

По результатам выделения компонент фенотипической дисперсии свойств в пятифакторной модели было обнаружено, что генетическая компонента определяет от 29 до 62% в дисперсии всех свойств. Среди средовых компонент наибольшую роль играет индивидуальная среда и только в случае невротизма - общая ($E_c=34\%$). Наибольшую оценку наследуемости получает экстраверсия ($G_a=62\%$), тогда как наименьшую доброжелательность ($G_a=29\%$).

* Используется модель дисперсии, включающая пять компонент: генетические (аддитивную - G_a и доминантную - G_d) и средовые (общую - E_c , индивидуальную - E_w и специфическую монозиготную среду - E_{mz}). Данная модель фенотипической дисперсии, является более приемлемой, чем вычисление компонент дисперсии по формулам Игнатьева-Фальконера [4], так как она оказалась более чувствительна к данным. Вместе с тем, выделяя в данной модели МЗ среду, необходимо учитывать, что данная компонента может быть результатом как минимум трех влияний – собственно МЗ среды, ДЗ среды и неаддитивной генетической составляющей.

Полученные данные о генотип-средовом соотношении в свойствах пятифакторной модели совпадают с фактами, полученными Bergeman C.S., Chipuer H.M., Plomin, R. и др., описанными М.С. Егоровой [2]. Сравнивая наши данные с данными Riemann R. и др. [10], можно отметить, что этими авторами была получена обобщенная оценка наследуемости по всем пяти факторам выше 48% дисперсии.

Следующим этапом нашей работы является определение генетических корреляций внутри одного уровня свойств личности и между свойствами разных уровней - психодинамического и уровня свойств личности в возрасте 13-17 лет.

Взаимосвязи личностных свойств характеризуются следующим. Наличие однонаправленных генетических влияний на связи свойств Н смелость-робость и Q1 радикализм-консерватизм ($r_g=37$), Н смелость-робость и Экстраверсия ($r_g=61$). Можно полагать, что за проявлениями смелости, обращенности к людям и беззаботности и склонности к изменениям в окружающем мире, способностью проявлять гибкость в поведении стоят одни и те же генетические факторы. Согласно Р.Б. Кеттелу [7], фактор Н входит во вторичный фактор экстраверсии, характеризующий способность реализовать потребность в общении, и наличие такой связи является примером связи частного проявления экстраверсии и обобщенного свойства. Другая взаимосвязь была обнаружена для свойств F беспечность-озабоченность и Невротизм ($r_g=-68$), но генетические влияния на эти свойства являются противоположными. Наличие данных связей позволяет утверждать, что на уровне генетических влияний существует одно- и много-однозначная связь внутри уровня свойств личности.

Сопоставляя генетические (r_g) и фенотипические (r_p) корреляции, нами было обнаружено, что совпадающими являются только связи Н смелость-робость и Q1 радикализм-консерватизм ($r_g=37$) и Н смелость-робость и Экстраверсия ($r_g=61$). Среди свойств «Большой пятерки» обнаружены связи между невротизмом и экстраверсией ($r_g=-89$) и невротизмом и доброжелательностью ($r_g=-52$). Отрицательное значение коэффициента корреляции позволяет говорить о разных генетических влияниях на данные свойства. Аналогичные данные получены и по фенотипическим корреляциям свойств невротизм и экстраверсии ($r_g=-39$) и доброжелательности ($r_g=-34$). В отношении

связи невротизма и экстраверсии можно говорить о том, что она подтверждает факты, полученные В.С.Мерлиным [5] об ортогональности или оппозиционности этих свойств.

С позиции теории интегральной индивидуальности межуровневые генетические и фенотипические связи свойств психодинамики и личности могут быть проинтерпретированы исключительно

но как одно- или однозначные или одно-многозначные, т.е. как связи, традиционные для свойств одного уровня индивидуальности.

Обратимся к результатам генетических и фенотипических корреляций между свойствами двух уровней: личностного и психодинамического (межуровневые взаимосвязи) в возрасте 13-17 лет (табл. 1).

Таблица 1

Генетические корреляции свойств психодинамики и личности в 13-17 лет*

Показатели	Эргичность психомоторная	Эргичность интеллектуальная	Пластичность коммуникативная	Скорость интеллектуальная	Эмоциональность психомоторная	Эмоциональность коммуникативная
F беспечность-озабоченность	-	68	-	71	-55	-
H смелость-робость	-	-	-	-	-33	-60
Q1 радикализм-консерватизм	-	-	-	-	-	-64
Невротизм	-	-	80	-69	85	-
Экстраверсия	-50	-	-	-	-73	-81
Открытость	-	-	-	-	-	-57
Доброжелательность	-36	-	-	-	-49	-37

* - нули и запятые опущены

Характеризуя особенности генетических корреляций, можно утверждать, что на формально-динамические свойства и свойства личности в общем действуют разнонаправленные генетические влияния. Наибольшее число разнонаправленных связей проявляется у свойств, характеризующих экстраверсию, обращенность к людям и эмоциональность. Однако, активационно-скоростные параметры преимущественно связаны положительно, т.е. могут иметь общую генетическую основу.

Совпадение структур генетических и фенотипических корреляций обнаруживается для связи следующих свойств: фактора F и эргичности ($r_g = 68$; $r_p = 45$) и скорости ($r_g = 71$; $r_p = 41$) в интеллектуальной сфере; экстраверсии и эмоциональности в психомоторной сфере ($r_g = -73$; $r_p = -42$).

Полученные факты однозначно свидетельствуют о том, что межуровневые связи, имею-

щие генетическую основу, являются одно-многозначными или одно-однозначными. Такой факт несколько противоречит теории интегральной индивидуальности, так как одно-однозначный тип связей является внутриуровневым. Вместе с тем, при исследованиях авторы обращаются к фенотипическим связям, являющимся продуктом взаимодействия генетических и средовых детерминант. На наш взгляд, полученные факты позволяют говорить о межуровневых связях, имеющих генетическую основу, как о связях, создающих генетический каркас интегральной индивидуальности, т.е. о неких константах, задающих стабильность системы индивидуальности. Это не отрицает возможное средовое влияние на связи любых разноуровневых свойств, что и создает фенотипический облик индивидуальности.

Выводы

1. Установлено, что более обобщенные свой-

ства личности (NEO-PI-R) испытывают в большей мере генетические влияния, чем частные свойства (по Кеттеллу Р.).

2. Внутриуровневых взаимосвязей свойств личности на генетическом уровне больше и они обнаруживаются у свойств личности, входящих в более общий симптомокомплекс свойств (например, связь факторов Н и F). Обобщенные свойства личности (по опроснику NEO-PI-R), скорее характеризуют ортогональные отношения между свойствами, ответственными за проявлениями экстраверсии и невротизма.

3. Найдено подтверждение, что связи между уровнями психодинамики и личности дивергируют, т.е. имеют тенденцию к расхождению, так как было обнаружено, что, в общем, на формально-динамические свойства и свойства личности действуют разнонаправленные генетические влияния.

4. Формирование межуровневых связей определяется не только взаимодействием факторов генотипа и среды (установлено по фенотипическим корреляциям), но можно утверждать и наличие самостоятельного генетического влияния на связи свойств. Свойства, имеющие общую генетическую основу (установлено по генетическим корреляциям), являются тем «генетическим каркасом» индивидуальности, так называемой внутренней структурой связей свойств индивидуальности.

5. Для межуровневых связей психодинамических и личностных свойств обнаруживается различная картина генетических и фенотипических связей, что позволяет утверждать существование как внутренней (генетической) структуры связей, так и структуры связей, в которой проявляются и генетические и средовые факторы. При этом данные структуры связей могут и не совпадать. Данный факт косвенно свидетельствует в пользу утверждения о том, что много-многозначные связи имеют преимущественно средовой характер.

Библиографический список:

1. Дорфман Л.Я., Шабалин О.М., Катков В.Л.

Правовое поведение, темперамент и личность подростков: верификация дополнительных стратегий // Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность. - М.: Смысл, 2004. - С. 64-96.

2. Егорова М.С., Зырянова Н.М., Паршикова О.В. С.Д.Пьянкова, Ю.Д. Черткова. Генотип, среда, развитие. - М.: ОГИ, 2004. - С. 381-384.

3. Корниенко Д.С. Возрастные особенности генотип-средового соотношения свойств психодинамического и личностного уровней интегральной индивидуальности // Вестник ПГПУ. Серия X. Дифференциальная психология, 2005. - № 1-2. - С. 41-48.

4. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986. - 256 с.

5. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. - Пермь.: Перм. кн. изд-во., 1973. - 303 с.

6. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика. - М.: Аспект пресс, 1999. - 447 с.

7. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред И.В. Равич_Щербо. - М. Педагогика, 1988. - 336 с.

8. Силина Е.А. Роль генетического фактора в развитии интегральной индивидуальности // Интегральная индивидуальность человека и ее развитие / Под ред. Б.А. Вяткина. - М., Изд-во ИП РАН, 1999. - С.31-38.

9. Brebner J., Stough C. The relationship between the structure of temperament and extraversion and neuroticism. Personality and individual differences 1993, vol. 14, № 4, pp. 623-626.

10. Riemann R., Angleitner A., Strelau J. Genetic and Environmental Influences on Personality: A Study of Twins Reared Together Using the Self- and Peer Report NEO-FFI Scales. Journal of Personality. 1997. № 3, pp. 449-475.

11. Strelau, J., Zawadzki, B. The Formal Characteristics of Behavior-Temperament Inventory (FCB-TI): Validity studies. European Journal of Personality. 1995, vol. 9, pp. 207-229.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛЮБВИ У ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ

Данное исследование посвящено изучению психологических аспектов любви у взрослых людей. Рассмотрены когнитивный и эмоциональный аспекты любви, которые имеют различные эмпирические референты: эмоциональный аспект любви изучается через проявления романтической привязанности к партнеру, а когнитивный через стили любви. Приводятся методики для изучения эмоциональной и когнитивной составляющих любви, представлены полученные с их помощью результаты психологической диагностики. В ходе исследования выявлены особенности детерминации стиля любви у взрослых.

Ключевые слова: психологические аспекты любви, взрослая романтическая привязанность, стили любви.

Любовь — это сложное и многоаспектное явление, имеющее разные формы проявления. При этом она относится к тем феноменам, которые ещё мало изучены наукой. В отечественной академической психологии феномену любви до недавнего времени уделялось лишь незначительное внимание, большинство исследователей занимали позицию агностицизма в отношении данного психологического явления. В то же время любовь является неотъемлемой частью нашей жизни. Она служит основой построения внутреннего мира человека и его духовного развития. Потребность любить и быть любимым носит витальный характер (С.Л. Рубинштейн, 1946/2003; А. Маслоу, 1968/2006). Любовь является одним из факторов личностного развития человека (Э. Эриксон, 1996; И.С. Кон, 1989).

Таким образом, можно констатировать существенные противоречия между ценностью любви в жизни человека и недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы в отечественной психологии.

Наше внимание сосредоточено на феномене любви по отношению к лицам противоположного пола у взрослых людей. Вслед за Э. Бершид (1976), мы понимаем любовь как интимное, интенсивное, напряженное и относительно устойчивое чувство субъекта, сопряженное с сексуальным влечением. Оно испытывается по отношению к другому человеку, вызывает желание быть с ним, озабоченность его благополучием, детерминирует поведение по отношению к объекту любви.

Опираясь на современные исследования (Р. - Стернберг, 1988; Э. Бершид, 1976; К. и С. Хендрик, 1986; Ф. Шейвер, 2001), рассматривающие феномен любви как сложный и многомерный конструкт, мы выделяем в нем когнитивный и эмоциональный аспекты. Когнитивный аспект любви проявляется через стиль любви по отношению к партнеру. Стиль любви — это индивидуальные когнитивно-поведенческие проявления любви, то есть когнитивные оценки себя, своего состояния и своего партнера, осознанные установки на отношения с партнером и поведенческие проявления по отношению к партнеру. Дж. А. Ли (1976) разработал типологию стилей любви, широко применяющуюся исследователями:

Любовь-сторгэ — это любовь-дружба, преобладают доверие, тесное общение, глубокая душевная близость, отношения отличаются особой прочностью. Секс является продолжением душевной близости, входит в отношения на поздних ступенях сближения.

Любовь-агапэ — самоотверженная любовь, полная альтруизма и обожания, терпения и негаснущей привязанности, в ней сильны душевные и духовные ноты, сильная страсть.

Любовь-эрос — это пылкое, страстное и длительное чувство, ярко выражено сексуальное начало, духовность присутствует в менее выраженной форме. Имеет место восхищением телесной красотой партнера и некоторая степень зависимости от него.

Мания, или любовь-одержимость, — это бурное и амбивалентное чувство, характеризуется

наличием сильно выраженной ревности, противоречивостью и нестабильностью в отношениях.

Прагма – это спокойное, с доминированием рациональности в поведении чувство по отношению к партнеру, характеризуется трезвым «житейским» расчетом, привязанностью, симпатией, прочностью и длительностью.

Людус (любовь-игра) – поверхностна, для нее характерна неразборчивость отношений, я-центричность чувств, сексуальное однообразие, гедонизм, стремлением избежать интимности.

Эмоциональный аспект любви мы рассматриваем, опираясь на работы Ф. Шейвера, работающего в русле теории привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворта (1969). Согласно мнению Ф. Шейвера (1987), любовь к человеку противоположного пола включает в себя три системы поведения: привязанность, забота и секс. Привязанность (*attachment*) представляет собой особенности эмоциональных уз и поведенческие паттерны, которые в большинстве случаев мало осознаются и контролируются субъектами взаимоотношений.

Ф. Шейвер (1987), ссылаясь на работы М. Эйнсворта, выделяет следующие типы взрослой романтической привязанности: «надёжная» привязанность, «тревожная/беспокойная – страстная» привязанность/ амбивалентность, избегающая привязанность.

Надёжный тип романтической привязанности характеризуется легкостью установления близких отношений, наличием доверия к партнеру, отсутствием чувства субъективного одиночества, стремление иметь долговременные отношения, наслаждением сексом, особенно с постоянным партнёром, оптимистичным настроем на позитивные и конструктивные отношения. Надежно привязанные спокойно переносят некоторую взаимозависимость партнеров в романтических отношениях и не тревожатся, что отношения будут прерваны из-за того, что партнер их покинет.

Тревожный/беспокойный – страстный тип привязанности (привязанность/амбивалентность). Тревожная привязанность в отношениях любви выражается в стремлении оказаться как можно ближе к любимому человеку, психологически слиться с ним. Это желание, как правило, встречает противодействие со стороны партнера, и переживается отсутствие любви партнера. В результате возникает страх быть оставленным любимым человеком. Понятие амбивалентность

описывает нестабильное чувство любовь-ненависть. Для данного типа характерны: стремление к разрушению, тенденции к печали и огорчению других, повышенная эмоциональность, особенно в ситуации стресса, ревность и недоверие.

Избегающий тип привязанности. Избегающая привязанность в отношениях любви связана с трудностями в построении близких отношений, сохранении психологической дистанции с партнером, сопротивлении ее сокращению. Человек не допускает зависимости от кого-либо и нервничает, когда другой стремится сблизиться с ним, ему трудно доверять романтическому партнеру. Избегающий тип привязанности характеризуется: малой включенностью в отношения, стремлением не показывать своего горя после разлуки, случайными связями, дистанцированием от партнера в стрессовой ситуации, скрытностью.

Таким образом, опираясь на работы Э. Бершида и Ф. Шейвера, мы операционализируем любовь с помощью понятий и их эмпирических референтов «романтическая привязанность» и «стили любви», что позволяет исследовать рациональный и эмоциональный аспекты любви в совокупности.

Ф. Шейвер и его последователи делают акцент на изучении привязанности, как наиболее ранней развивающейся системе поведения, выделяя ее как фактор формирования интимных отношений. Исходя из этого утверждения, мы предположили, что взрослая романтическая привязанность *влияет* на стиль любви к партнеру.

Целью нашего исследования является изучение выраженности эмоциональных и когнитивных аспектов любви у взрослых людей и выявления механизмов их взаимодействия.

В нашем исследовании использовался следующий комплекс методов: методика «Цвета любви» (*Attitudes About Love and Sex – “Colors of Love”*, C. Hendrick и S. Hendrick, 1984), Мульти-опросник измерения романтической привязанности у взрослых (*Multi-Item Measure of Adult Romantic Attachment (MIMARA)* авторов K.A. Brennan и P.R. Shaver, 1995); шкала тревожно-романтической привязанности (*Anxious Romantic Attachment Scale (ARAS)*, C.G. Hindy, J. C. Schwarz и E.A. Brodsky, 1994). Полученные данные были обработаны с помощью пакета Statistica 6.0.

База эмпирического исследования: в исследовании приняли участие 154 человека, из них 70 женщин и 84 мужчины. Возраст испытуемых ко-

леблется в диапазоне от 18 до 54 лет (средний возраст 27,8 лет). Из общей выборки в браке состоят 76 человек (из них 32 лиц женского пола и 44 – мужского). Не состоят в браке 78 человек (из них 37 лиц женского пола и 41 – мужского). Уровень образования варьирует от среднего специального до высшего: 54 человека среднего-специального, 48 высшее, 52 – неоконченное высшее. В исследовании приняли участие студенты КГУ им. Н.А.

Некрасова очной и заочной формы обучения, КГУ, а также взрослые работающие люди. Формирование выборки обусловлено целью и гипотезами нашего исследования.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе исследования изучались выраженность различных характеристик привязанности и стилей любви у респондентов. Нами были получены следующие результаты (таблица 1, 2)

Таблица 1

Средние значения выраженности компонентов привязанности в общей выборке (n=154)

Характеристики привязанности	N	Среднее	SD
фрустрация	154	3,42	0,76
стремление к близости	154	5,12	0,88
самоподдержка	154	3,90	0,83
амбивалентность	154	3,81	0,87
доверие	154	3,70	0,85
ревность/страх быть оставленным	154	4,05	0,91
"срастание" с партнером	154	3,91	0,78

Таблица 2

Средние значения стилей любви в общей выборке

Стили любви	N	Среднее	SD
эрос	154	3,82	0,61
людус	154	2,77	0,70
сторгэ	154	3,07	0,96
прагма	154	2,71	0,71
мания	154	3,18	0,74
агапэ	154	3,60	0,87

Анализируя средние значения стилей любви в таблицы 2, мы приходим к выводу, что наиболее выраженными в общей выборке являются такие стили, как *эрос* и *агапэ*, а в меньшей степени – *людус* и *прагма*. Следующие стили любви: «сторгэ» и «агапэ» имеют наибольшие стандартные отклонения, что свидетельствует о наличии полярности среди респондентов по выраженности этих стилей. Следовательно, в когнитивно-поведенческом аспекте любви преобладают наслаждение сексуальными отношениями с любимым человеком, страсть, восхищение партнером и некоторая зависимость от отношений с ним и/или самоограничение своих желаний в пользу потребностей партнера, глубокие душевные переживания.

Следующим шагом нашего исследования была проверка предположения о влиянии привязанности на стиль любви к романтическому партнеру (Ф. Шейвер, 1987; Екимчик О. А., 2008). В этих целях мы использовали множественный регрессионный анализ. Нами были получены следующие результаты.

На стиль любви «эрос» влияет совокупность характеристик привязанности: «амбивалентность», «стремление к сближению», «фрустрация» ($R=0,53$, $R^2=0,29$ при $p=0,000$). Данные характеристики привязанности оказывают среднюю степень влияния на эротическую любовь с ярко выраженным сексуальным влечением, данная детерминация распространяется на 29% всей выборки, то есть проявляется примерно у каждого третьего респондента. При этом необходимо отметить, что «амбивалентность» ($v=-0,33$ при $p=0,000$) и «фрустрация» ($v=-0,17$ при $p=0,04$) влияют на выраженность стиля любви отрицательно, а «стремление к сближению» ($v=0,24$ при $p=0,002$) – положительно. Следовательно, непротиворечивость чувств к любимому человеку, стремление к эмоциональной близости с ним и низкий уровень негативных эмоций от романтических отношений будут способствовать проявлению такого стиля любви как *эрос*.

На стиль любви *людус* оказывают среднюю степень влияния такие характеристики привязанности, как «амбивалентность», «стремление к сближению», «самоподдержка» и «доверие» ($R=0,57$, $R^2=0,33$ при $p=0,000$), то есть они обуславливают формирование нестабильных и поверхностных отношений у 33% респондентов. При этом очень важно учитывать направленность вли-

яния каждого компонента привязанности. «Амбивалентность» ($v=0,46$ при $p=0,000$) способствует, а «стремление к сближению» ($v=-0,17$ при $p=0,04$), «самоподдержка» ($v=-0,25$ при $p=0,002$) и «доверие» ($v=-0,18$ при $p=0,03$) препятствуют формированию стиля любви «людус». Следовательно, поверхностная, нестабильная и я-центричная любовь формируются под влиянием следующих особенностей эмоционального отношения: недоверие к партнеру, стремление избежать близости, интимности в отношениях с ним, ярко выраженная противоречивость чувств и поиск социальной поддержки у других людей.

Проявление стиля любви «мания» детерминировано ($R=0,63$, $R^2=0,40$ при $p=0,000$) следующими характеристиками привязанности: «ревность/страх быть оставленным» ($v=0,32$ при $p=0,000$), «стремление к сближению» ($v=0,41$ при $p=0,000$), «амбивалентность», «фрустрация» и «самоподдержка», то есть данное влияние распространяется на 40% выборки. В данном случае значимыми являются такие аспекты эмоционального отношения к партнеру, как желание разделить с ним все свои переживания, и одновременно страх потерять его расположение, его любовь, что провоцирует противоречивость чувств, подавленность и зависимость от объекта любви. В итоге данные особенности романтической привязанности к партнеру проявляются в нестабильных, бурных и часто саморазрушающихся отношениях любви.

Стиль любви «агапэ» обусловлен ($R=0,51$, $R^2=0,26$ при $p=0,000$) такими особенностями романтической привязанности, как «стремление к сближению» ($v=0,24$ при $p=0,005$), «амбивалентность» ($v=-0,28$ при $p=0,001$), «срастание» с партнером» ($v=0,24$ при $p=0,006$) и «доверие» ($v=0,17$ при $p=0,04$). Их влияние распространяется на 26% выборки и проявляется у каждого четвертого респондента. Необходимо отметить, что все компоненты привязанности, кроме «амбивалентности», оказывают прямое влияние на проявление стиля любви «агапэ». В данном случае эмоциональный аспект любви характеризуется стремлением к близости с партнером, желанием разделить с ним все переживания, непротиворечивостью чувств, открытостью и нечеткой дифференциацией личностных границ. Человек, любящий такой любовью, настолько открыт для своего партнера, доверяет ему и готов делиться «все радости и горести», что сливается с ним психологически, и это способ-

ствуется отказу от себя и своих желаний и целей, ради благополучия любимого.

Влияние привязанности на стили любви стор-гэ и прагма очень незначительное и распространяется в обоих случаях не более, чем на 15% дисперсии.

Выводы

Психологические аспекты любви у взрослых людей проявляются на когнитивном и эмоциональном уровнях. К эмоциональным особенностям любви относятся ярко выраженное стремление к близости с партнером, желание делиться своими переживаниями и страх быть оставленным, потерять любовь партнера. Также эмоциональный аспект любви характеризуется средней степенью открытости, принятием партнерами взаимозависимости, низким уровнем негативных эмоций. Но при этом проявляется также и некоторая противоречивость и нестабильность эмоциональных отношений в целом. Наиболее выраженными характеристиками когнитивного компонента являются стремление к сексуальной близости, восхищение любимым человеком и самоотверженность в отношениях. Большинство людей могут сознательно ограничивать свои потребности и желания, если они не приносят удовольствия и радости любимому человеку.

Выявлена линейная зависимость стилей любви по отношению к партнеру от взрослой романтической привязанности. Данное влияние распространяется на эротическую любовь, самоотверженную любовь, любовь-флирт и любовь-одержимость. На стили любви влияет совокупность всех характеристик привязанности. При этом каждый стиль любви имеет свои особенности эмоционального отношения к партнеру, которые определяют поведение человека. На все стили любви оказывают наибольшее и разнонаправленное влияние стремление к близости и амбивалентность чувств. Таким образом, наше исследование открывает дальнейшие перспективы исследования психологических компонентов любви у

взрослых людей.

Библиографический список

1. Боулби Дж. Привязанность / Под ред. Г.В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Екимчик О.А. Романтическая привязанность и стиль любви у студентов университета // Психологические исследования: Вып. 3 / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2008. – С. 114–128.
3. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.
5. Рюриков Ю.Б. Типология любви // Психология и психоанализ любви / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2002.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Общ. ред. А.В. Толстых. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
8. Bercheid E., Brothen T., Graziano W. Gain – Loss Theory and the “Law of Infidelity”: Mr. Doting Versus the Admiring Stranger // J. of Personality and Social Psychology, 1976. – № 6. – P. 709–718.
9. Brennan K.A. and Shaver P.R. Multi-Item Measure of Adult Romantic Attachment (MIMARA) / Handbook of Family Measurement Techniques / Ed. by J. Touliatos, B.F. Perlmutter, M.A. Straus. Vol. 3. Instruments and Index. Sage Publications, Inc. Thousand Oaks. London. New Dehli, 2001. – P. 179–182.
10. Hasan C. L., Shaver P. Romantic Love and Attachment Styles // J. of Personality and Social Psychology, 1987. – № 3. – P. 511–524.
11. Hendrick C., Hendrick S. A Theory and Method of Love // J. of Personality and Social Psychology, 1986. – № 50. – P. 392–402.

О.М. АНДРЕЕВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-ФИЛОЛОГА

В статье рассматриваются психологические условия формирования критического мышления будущего специалиста-филолога, позволяющие пересмотреть имеющиеся профессиональные способы и приемы и построить новые способы, соответствующие новым задачам и новым требованиям филологических наук.

Ключевые слова: критическое мышление, мотивационная готовность, проблемное обучение, креативная деятельность, исследовательская деятельность, формирование когнитивных умений.

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем в России и мире. Важнейшим направлением современного высшего образования является поиск и нахождение психолого-педагогических условий, обеспечивающих личностное и профессиональное становление студента. Сегодня на передний план выходит личность не только обладающая информацией, но и умеющая подвергнуть сомнению устоявшиеся мнения и суждения, определить проблему и находить оригинальные пути ее решения, способная вести конструктивный диалог – личность, обладающая критическим мышлением.

Современное образование предлагает большое разнообразие идей, подходов, содержания. О его качестве свидетельствуют надежность сформированных характеристик, адекватность полученного образования современным социально-экономическим условиям, учет изменений условий, которые могут произойти в будущем. Формирование критического мышления предполагает создание базового отношения к себе и миру, подразумевающего вариативную, самостоятельную, осмысленную позицию. Эта позиция значительно повышает надежность образования, поскольку оно становится осознанным и рефлексивным и повышает потенциал личности. В связи с этим, на первый план выходит задача формирования критического мышления и, прежде всего, таких ее компонентов, как способность к усвоению новой информации, интеллектуальная подвижность, гибкость мышления, рефлексивность,

являющиеся в современном обществе обязательным условием успешной адаптации человека к изменяющимся жизненным обстоятельствам.

В процессе индивидуального развития у человека складываются способы мышления, соответствующие виду его деятельности. Формирование и развитие критического мышления будущего специалиста-филолога необходимо для его профессионализации. Восприятие будущим специалистом-филологом объекта изучения, т.е. филологических теорий, литературных первоисточников, языковых явлений, связано с его внутренней деятельностью. Каждый шаг этой деятельности основывается на трансформации старого знания. В связи с этим особую значимость приобретает способность будущего специалиста-филолога к изменению уже имеющейся определенной системы знаний и возможность формирования на этой основе новых способов профессиональной деятельности. Ядро этой способности – критическое мышление.

В условиях учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности будущего специалиста-филолога особое значение приобретает выделение психологических условий формирования критического мышления, позволяющих пересмотреть имеющиеся профессиональные способы и приемы и построить новые способы, соответствующие новым задачам и новым требованиям (А.Н. Леонтьев, М.И. Дьяченко, Л.А. - Кандыбович, С.Л. Рубинштейн, Э. Торранс, Ф. - Бэррон, Дж. Гилфорд, А.М. Матюшкин, З.Н. Кал-

мыкова, Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев, М.А. Холодная, А.Н. Воронин, И.А. Мороченкова и др.).

Исследования отечественных и зарубежных психологов и педагогов в качестве основы формирования критического мышления будущего специалиста-филолога выделяют целенаправленное развитие интеллектуальных умений (М.А. - Холодная), обучение процессам познавательного поиска (А.М. Матюшкин, Р. Пол), активизацию познавательной деятельности (Е.С. Заир-Бек, И.А. Зимняя), развитие системного мышления (И.В. Блауберг), развитие творческого мышления (Л.А. Григорович). Тем не менее, вопрос определения психологических условий формирования критического мышления будущего специалиста-филолога является не вполне изученным. Анализ литературы позволил предположить, что основными условиями его формирования являются мотивационная готовность, креативная деятельность, проблемное обучение, исследовательская деятельность и наличие когнитивных умений.

Мотивационная готовность будущего специалиста-филолога к критическому мышлению представляет собой психологическое образование, включающее в себя ответственность за выполнение задачи, чувство долга, знания об особенностях и условиях деятельности, владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями и умениями, самоконтроль, умение управлять своими действиями, самооценку своей подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным образцам [3]. В ее основе лежат актуальные потребности [6]. В условиях формирования и развития критического мышления будущего специалиста-филолога такими потребностями являются познавательная потребность и потребность в достижении.

Познавательная потребность представляет собой стремление к расширению опыта, увеличению знания и его упорядочиванию, стремление быть компетентным, приобрести навык свободного оперирования знаниями; она проявляется в повышенном интересе к любой информации, в чувствительности к новизне, в общей любознательности, в стремлении развивать исследовательские манипуляции.

Потребность в достижениях проявляется у будущего специалиста-филолога как стремление

к улучшению собственной деятельности, к самосовершенствованию. Одновременно это готовность к длительному приложению усилий и адекватная оценка перспектив. Направленность на успех, получение нестандартного результата, инициативность, настойчивость в реализации целей, тяга к творчеству определяют уровень профессионализации будущего специалиста-филолога и выступают показателем включенности критического мышления в учебную деятельность.

Мотивационная сторона критического мышления будущего специалиста-филолога характеризуется эмоционально-положительным отношением к содержанию и процессу деятельности, что способствует развитию креативности будущего специалиста-филолога. В связи с этим, важным условием формирования критического мышления является включение будущего специалиста-филолога в креативную деятельность.

Показателями функционирования критического мышления будущего специалиста-филолога в креативной деятельности являются наличие интеллектуальной инициативы, открытость опыту, чувствительность к новому, умение видеть и ставить проблемы, выдвигать гипотезы, решать проблемы и проверять гипотезы. Свойства продукта креативной деятельности также аналогичны результату критического мышления будущего специалиста-филолога. К ним относятся новизна, редкость, необычность, полезность, адаптивность и валидность [1].

Формирование критического мышления будущего специалиста-филолога в креативной деятельности происходит при наличии таких составляющих как интеллектуальные способности, наличие базовых знаний, творческий стиль мышления, личностные характеристики, мотивация и среда [4]. Сочетание этих компонентов может быть разнообразным, так как среди них возможна компенсация одного составляющего другим или же наличие верхнего предела развития компонента.

Первая фаза креативной деятельности будущего специалиста-филолога – сознательная работа с элементами интуитивного проблеска новой идеи. Она сопоставима с этапом возникновения филологической проблемной ситуации. Вторая фаза – фаза инкубации идеи – соотносится с этапом принятия проблемной задачи. Третья фаза креативной деятельности подразумевает перевод решения в сферу сознания и соответствует этапу

поиска решения филологической проблемной задачи. Четвертая фаза подразумевает сознательную работу: развитие идеи, ее окончательное оформление и проверку. Прохождение этой фазы креативной деятельности совпадает с этапом проверки решения проблемной задачи. На этих этапах происходит самооценка, самоубеждение в правильности принятого решения.

Уровни развития креативной деятельности определяют степень сформированности критического мышления будущего специалиста-филолога [5]. Первый уровень креативной деятельности проявляется в способности анализировать проблемную ситуацию с целью ее преобразования. Второй уровень креативной деятельности выражается в умении ставить цели и задачи по самопреобразованию и самосовершенствованию. Третий уровень обнаруживается в возможности эффективно воздействовать на других людей, незаметно для них самих.

Еще одним условием формирования критического мышления будущего специалиста-филолога является проблемное обучение. Формирование и развитие критического мышления будущего специалиста-филолога в проблемном обучении происходит через соотношение усвоенных и усваиваемых знаний – процесс критического мышления возникает при определенной степени рассогласованности между ними.

Основываясь на традиционных базовых характеристиках проблемного мышления [2], можно выделить основные признаки критического мышления будущего специалиста-филолога, формирующиеся в проблемном обучении. Базовым признаком сформированности критического мышления является способность к обнаружению и постановке проблем, посмотреть на проблему под новым углом и способность к генерированию большого числа идей, что обеспечивает переформулирование проблемы. Проблемное обучение будущего специалиста-филолога направлено на создание качественно различных идей и нестандартных ответов, что является признаком критического мышления будущего специалиста-филолога. Способность решать проблемы, т.е. способность к анализу и синтезу, способность усовершенствовать понимание, способность совершенствовать или придавать заверченный вид филологической теории выступает показателем высокого уровня развития проблемного и критического мышления.

Для формирования проблемного, а значит и критического мышления будущих специалистов-филологов необходимо создание филологических учебных проблемных задач. Учебно-исследовательская среда, подразумевающая прогнозирование и решение проблемных задач, обеспечивает развитие проблемного, критического мышления будущего специалиста-филолога.

Одним из условий формирования критического мышления будущего специалиста-филолога является исследовательская деятельность. Она лежит в основе развития способности будущего специалиста-филолога мыслить критически, т.к. основным признаком исследовательской деятельности является наличие таких элементов как проблема, гипотеза, исследовательские методы, экспериментальный материал, анализ данных и выводы.

Учебное исследование – это такая организация учебной работы, которая позволяет будущим специалистам-филологам знакомиться с научными методами получения новых знаний, овладевать умением самостоятельно добывать новые знания, планировать поиск и находить новые закономерности. Все это развивает познавательные способности, активность, самостоятельность, повышает интерес к научным филологическим знаниям. Именно этот вид исследования, в основе которого лежит проблемная задача, способствует формированию и дальнейшему развитию критического мышления будущего специалиста-филолога.

Важное условие формирования критического мышления будущего специалиста-филолога – это формирование когнитивных умений. К когнитивным умениям относятся те, которые определяют результативность критического мышления будущего специалиста-филолога. Прогнозирование, сравнение, классификация и обобщение оказывают наибольшее влияние на развитие мыслительной деятельности в целом, а также на формирование критического мышления будущего специалиста-филолога.

Прогнозирование в филологических науках как форма отражения будущего носит вероятностный характер, оно условно, относительно достоверно. Тем не менее, прогнозирование предполагает установление причинно-следственных связей, реконструкцию и преобразование филологических теорий, явлений. Критическое мышление способствует взаимосвязи всех компонен-

тов прогнозирования. Многообразие гипотез и выбор одной из альтернатив способствуют формированию критического мышления будущего специалиста-филолога.

Сравнение способствует усваиванию филологических теорий, языковых явлений во всем многообразии признаков и свойств. Кроме того, сравнение благоприятствует тому, что филологические знания изучаются в сходных и отличных, общих и особенных признаках. Все это способствует изучению филологических наук на высоком уровне сознательной активности и осмысливания изучаемого материала. От успешности сравнения зависит успех познания вообще и критического мышления будущего специалиста-филолога в частности.

Сравнение языковых явлений, научных теорий приводит к их классификации. Классификация в критическом мышлении будущего специалиста-филолога выражается в умении выделять как существенные признаки, связи и отношения явлений, так и общие понятия и законы с последующим их соотносением к соответствующему закону или классу. Классифицируя филологические знания по различным основаниям, будущий специалист-филолог рассматривает все известные подходы к решению поставленной задачи и выбирает те, которые будут наиболее продуктивными. Такое мыслительное умение основывается на умении выдвигать гипотезы и критически рассматривать данные филологической науки.

Обобщение является мыслительным умением, позволяющим будущему специалисту-филологу объединять предметы и явления по их общим и существенным признакам [7]. О сформированности обобщения в критическом мышлении будущего специалиста-филолога можно судить по степени самостоятельности, по правильности практического выполнения умственного действия обобщения и по полноте и правильности объяснения о способе его выполнения.

Таким образом, рассматривая условия формирования критического мышления будущего специалиста-филолога можно сделать следующие выводы:

К условиям формирования критического мышления будущего специалиста-филолога относятся мотивационная готовность, креативная деятельность, проблемное обучение, исследовательская деятельность, формирование когнитивных умений.

Мотивационная готовность будущего специалиста-филолога к критическому мышлению представляет собой стремление к овладению профессией и владение способами и приемами профессиональной деятельности. Формирование критического мышления будущего специалиста-филолога в креативной деятельности происходит при наличии таких составляющих как интеллектуальные способности, наличие базовых знаний, творческий стиль мышления, личностные характеристики, мотивация и среда. Проблемное обучение будущего специалиста-филолога, как условие развития критического мышления, развивает способность создавать качественно различные идеи и способность генерировать нестандартные ответы. Исследовательская деятельность будущего специалиста-филолога как условие формирования критического мышления – это особая форма познания, систематическое целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства, методы науки и которое завершается формулированием знаний об изучаемых объектах. Когнитивные умения включают в себя прогнозирование решения, сравнение условий с имеющимися способами выполнения, классификацию в соответствии с заданными условиями и обобщение предыдущего опыта и формирование нового понятия.

Библиографический список

1. *Воронин А.Н.* Интеллект и креативность в совместной деятельности: Дисс. ... д-ра психол. наук. – Москва, 2004. – 376 с.
2. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта. Психология мышления / под ред. Матюшкина А.М. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.
3. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск: Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
4. *Стернберг Р.* Стили мышления в школе / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Вестник Моск. ун-та. – Серия 14. Психология. – 1996. – №2. – С. 34–42.
5. *Львова И.В.* Психологические факторы развития креативности личности. Дисс. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2005. – 203 с.
6. *Орлов Ю.М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Дисс. ... д-ра психол. наук. – Мос-

ква, 1984. – 420 с.

7. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студен-

тов высш. учеб. заведений. Кн. 1 – М.: Просвещение; Владос, 1994. – 576 с.

УДК 159.923.2

А.А. ВОРОНЦОВА

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Рассмотрено строение профессионального самосознания, приведены результаты исследования структуры и динамики его развития, разработана программа психологического сопровождения развития профессионального самосознания.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, программа психологического сопровождения.

Термин «психологическое сопровождение» в настоящее время активно входит в теорию и практику образования. Это обусловлено, прежде всего, новыми требованиями, предъявляемыми к выпускнику вуза. Современное профессиональное образование должно заложить основы для развития стремления к достижению высокого уровня профессионализма и компетентности в своей профессиональной деятельности. Это становится возможным, если студенты осознают себя в качестве представителя своей профессии, субъекта будущей профессиональной деятельности, т.е. имеют развитое профессиональное самосознание.

Каждый вуз по-своему решает эти вопросы, насыщая образовательные программы теми или иными дисциплинами, создавая психологическую службу в Вузе. В тоже время, практика свидетельствует, что мало внимания уделяется проблеме развития профессионального самосознания. Таким образом, назрела необходимость в создании программы психологического сопровождения развития профессионального самосознания в процессе обучения студентов в Вузе.

В связи с этим, цель исследования – изучить особенности развития профессионального самосознания в процессе обучения студентов в высшем учебном заведении, разработать и апробировать программу психологического сопровождения развития профессионального самосознания.

Проблемой развития профессионального самосознания занимались (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, А.А. Деркач, О.В. Москоленко А.В. Поддубная, Б.Г. Парыгин, В.Д. Брагина, В.Н. Козиев, С.В. Васьковская) [2; 3; 4; 5]. Большинство исследователей рассматривают категорию профессионального самосознания как осознание человеком себя в профессиональной деятельности.

Профессиональное самосознание мы понимаем как сложное, динамическое, личностное образование, которое формируется вследствие переживания отношения человека к себе как к субъекту профессиональной деятельности, отношения к другим людям, и отношения к своей профессиональной деятельности, выявление в процессе самопознания своей социальной ценности

и смысла своей профессиональной деятельности.

В рамках нашего подхода Т.И. Лях и А.А. Воронцова, профессиональное самосознание имеет многомерное строение. Мы предлагаем рассмотреть строение профессионального самосознания вслед за В.В. Столиным в «горизонтальном» и «вертикальном» планах (схема 1) [1].

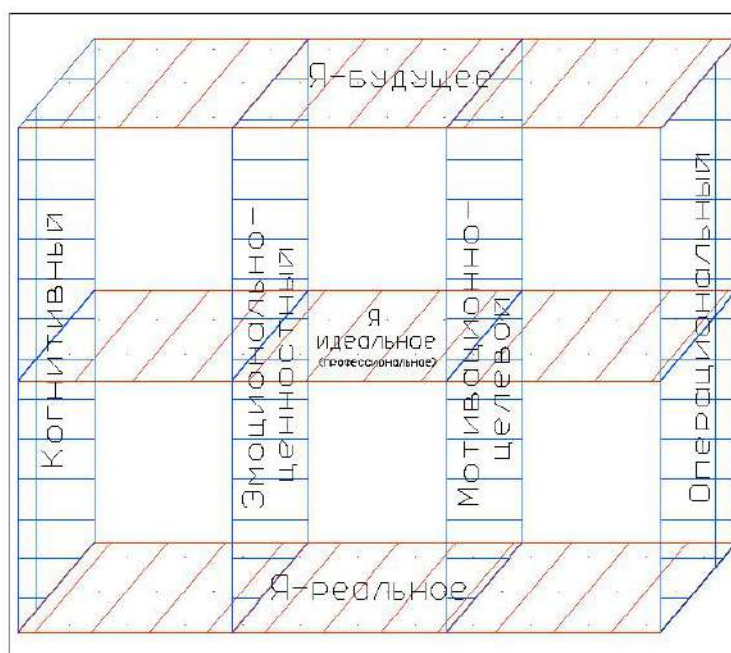
В «горизонтальном» плане профессиональное самосознание имеет четырехкомпонентное строение, включающее когнитивную, эмоционально-ценностную, мотивационно-целевую и

операциональную составляющие.

Когнитивный компонент реализуется в самопознании, познание себя в процессе общения человека с другими людьми, в процессе деятельности. Эмоционально-ценностный компонент проявляется в самопонимании, самоуважении и принятии себя. Мотивационно-целевой компонент реализуется в самоактуализации, реализация самого себя в профессии. Операциональный компонент выражается в целеполагании, устремленности в будущее, принятии ответственности за реализацию своих ценностей на себя.

Схема 1

Структура профессионального самосознания



«Вертикальное» строение профессионального самосознания образует трехуровневую структуру, динамику трех образов «Я»: «Я-реальное (настоящее)», «Я-идеальное (профессиональное)» и «Я-будущее (развивающийся профессионал)».

«Я-реальное» – это комплекс представлений

о себе. Оно формируется во взаимодействии со сложившейся у студента Я-концепцией, а также со сложившимся у него идеалом своего будущего. «Я-идеальное (профессиональное)» – это комплекс представлений студента об идеальном профессионале. «Я-будущее (развивающийся профессионал)» – это комплекс представлений сту-

дента о перспективах своего развития и самосовершенствования на профессиональном пути.

Процесс становления профессионального самосознания в учебно-профессиональной деятельности происходит как в вертикальном, так и в горизонтальном направлении.

Для изучения структуры и определения уровней развития профессионального самосознания использовались следующие методики: тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев); опросник уровня субъективного контроля (С.Р. Пантелеев, Е.Ф. Бажин, Е.Л. Голынкина, А.М. Эткинд); методика «Самоактуализационный тест» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Кроз); тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев); методика «Аксиологическая направленность личности» (А.В. Капцов, Л.В. Карпушина); методика изучения профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер); методика «Кто Я?» (М. - Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой).

Выборку эмпирического исследования составили студенты вторых-четвертых курсов специальности «Менеджмент», всего было обследовано 120 человек.

По результатам исследования, основная масса студентов на констатирующем этапе эксперимента, как в экспериментальной, так и в контрольной группах, имеют первый и второй уровни развития профессионального самосознания.

Для решения проблемы развития профессионального самосознания возникла необходимость в разработке программы психологического сопровождения.

Цель программы психологического сопровождения - способствовать созданию условий для развития профессионального самосознания.

Программа психологического сопровождения была реализована на базе ТФ ОРАГС и МИ-ЭМП. В программе приняли участие 60 человек (4 группы по 15 человек).

В программе психологического сопровождения мы выделяем пять блоков:

1. Диагностический блок программы психологического сопровождения развития профессионального самосознания реализуются в течение всего процесса обучения студентов. Это позволяет проводить мониторинг развитости профессионального самосознания у студентов.

Таблица 1

Сопоставление компонентов профессионального самосознания и блоков программы психологического сопровождения

Компоненты ПС/блоки программы	Когнитивный	Эмоционально- ценностный	Мотивационно- целевой	Операционный
Диагностический	+	+	+	+
Консультативный	+	+	-	-
Коррекционно- развивающий	+	+	+	-
Информационный	+	-	+	-
Интегративный	-	-	+	+
Компоненты ПС/ блоки программы	Я-реальное	Я-идеальное (профес- сиональное)	Я-будущее (раз- вивающийся проф- фессионал)	
Диагностический	+	+	+	
Консультативный	+	-	-	
Коррекционно- развивающий	+	+	+	
Информационный	-	+	+	
Интегративный	-	-	+	

2. Консультативный блок направлен на коррекцию и развитие когнитивного и эмоционально-ценностного компонента профессионального самосознания. За консультативной помощью обращаются студенты, имеющие трудности в выстраивании конструктивных отношений с окружающими, разрешение внутренних противоречий и др.

3. Коррекционно-развивающий блок программы состоит из двух тренинговых программ. Первая часть тренинговой программы направлена на познание себя, осознание и осмысление сильных и слабых сторон личности (тренинг «Познание и принятие себя»). Данный блок мы считаем целесообразно вести со второго года обучения (т.к. на первом году обучения студенты адаптируются к новым условиям жизни). Тренинг оказывает свое развивающее воздействие на когнитивный, эмоционально-ценностный, мотивационно-целевой компоненты профессионального самосознания, а также на формирование представления о себе «Я-реальное».

Вторая часть тренинговой программы направлена на развитие «вертикального компонента» профессионального самосознания «Я-идеальное (профессиональное)», а также мотивационно-целевого компонента. Развитие представления о себе как о профессионале, осознание профессиональной деятельности, профессионально-важных качеств личности, (тренинг «Познание и принятие своего профессионального Я и своей будущей профессии»), Эту часть тренинговой программы целесообразно проводить на 3-4 курсе, когда в учебной программе делается упор на изучение профессиональных дисциплин, а для студентов организована практика на предприятии.

4. Информационный блок программы можно реализовывать как посредством включения таких дисциплин как «Психология профессий», «Построение карьеры», «Психология управления», «Психология деловых отношений», «Психология профессиональной деятельности» в учебный план, так и посредством включения в программы тренингов мини-лекций по этим темам. Данный блок программы психологического сопровождения оказывает свое развивающее воздействие на когнитивный, мотивационно-целевой, операциональный компоненты профессионального самосознания, а также позволяют осознать и подойти к формированию представления о себе в будущем, «Я-будущее (развивающийся

профессионал)».

5. Интегративный блок программы представляет собой тренинг «Познание образа «Я-будущее» и развитие представления о своем профессиональном пути», проектирования образа профессионального будущего. Данный блок программы психологического сопровождения направлен на развитие компонентов профессионального самосознания «Я-будущее (развивающийся профессионал)», мотивационно-целевого и операционального компонентов. Этот блок целесообразно проводить на четвертом или пятом курсах обучения.

Каждый блок программы оказывает свое развивающее воздействие на развитие и становление отдельных компонентов профессионального самосознания студентов.

Для доказательства данного положения, нами были выделены следующие стадии экспериментальной работы: первый этап развивающей работы – контрольный срез №1, второй этап развивающей работы – контрольный срез №2, третий этап развивающей работы – контрольный срез №3.

Первый этап развивающей работы включал в себя участие студентов с первым и вторым уровнями развития профессионального самосознания в тренинге «Познание и принятие себя». В результате его проведения было установлено, что в экспериментальной группе произошли существенные изменения по шкалам интегральное самоотношение – 47,3, самоуважение – 50,7, ауто-симпатия – 49,3, самоподдержка – 49,6, самоуважение – 49,2, т.е. в формировании когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов профессионального самосознания.

Второй этап развивающей работы включал в себя участие студентов преимущественно со вторым уровнем развития профессионального самосознания в тренинге «Познание и принятие своего профессионального Я и своей будущей профессии».

При проведении контрольного среза №1, всего 13% (8) студентов имели третий уровень развития профессионального самосознания, то после проведения развивающей работы – 60% (36). Таким образом, на 47% увеличилось число студентов имеющих сформированное представление о профессионале, сформированные эмоционально-ценностный и мотивационно-целевой компоненты профессионального самосознания.

Помимо изменений, происходящих в методиках по шкалам, изменения произошли в самоописаниях студентов экспериментальной группы. В самоотчетах студенты отражали свои профессиональные качества как профессионала-менеджера, указывая на такие качества как, собранность, коммуникабельность, организованность, например, «Я могу быть лидером и организовать своих сокурсников», «Мне не хватает целеустремленности менеджера», «Я не всегда умею быть внимательным к людям, но зато очень быстро

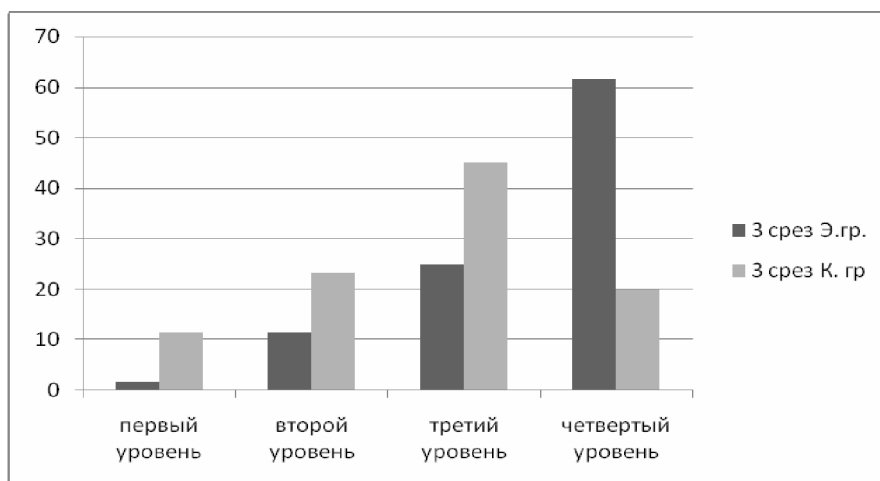
делаю задания».

Третий этап развивающей работы включал в себя преимущественное участие студентов со вторым и третьим уровнями развития профессионального самосознания в тренинге «Познание образа «Я-будущее» и развитие представления о своем профессиональном пути».

Эффективность участия студентов в тренинговой работе можно проследить по результатам контрольного среза №3 (диаграмма 1).

Диаграмма 1

Результаты контрольного среза №3



В результате контрольного среза №3 после проведения развивающей программы выяснилось, что большая часть студентов экспериментальной группы находится на четвертом уровне развития профессионального самосознания – 61,6% (37), т.е. имеют сформированное в сознании представление и о себе и о себе как о развивающемся профессионале и о себе в будущем. У студентов данной группы сформированы когнитивный, эмоционально-ценностный, мотивационно-целевой и операциональный компоненты профессионального самосознания. Студенты направлены на саморазвитие и самореализацию в профессии, имеют развитое целеполагание, устремленность в будущее. В самоотчетах и самоописании студенты экспериментальной группы указывали на свои планы на будущее, например, «Буду развиваться в своей профессии, совершенство-

вать свои знания», «буду развивать свою отрасль», «хочу быть не только востребованным, но и высокооплачиваемым специалистом», «хочу развивать персонал, в большой компании», «в будущем вижу себя уверенным, активным и амбициозным специалистом, только такие люди могут развивать предприятие», «я буду стремиться соответствовать идеалу, который нарисовал и описал в тренинге», «буду заботиться о людях и о компании». Осмысливая и выстраивая перспективу своего профессионального роста в процессе тренинга, студенты стремятся к реализации себя в профессиональной деятельности, творческой самореализации в профессии и достижению вершины профессионального мастерства.

Таким образом, составляющие структуры профессионального самосознания могут быть изучены, сформированы и усовершенствованы

в их системном единстве.

Изменения в экспериментальной группе обусловлены участием студентов в программе психологического сопровождения развития профессионального самосознания.

Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания в процессе профессионального становления студентов Вуза позволяет отслеживать процесс развития компонентов профессионального самосознания.

Библиографический список

1. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – Москва: Изд-во Московского Уни-

верситета, 1983. – 286 с.

2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач. – Москва: Изд-во РАГС, 2000. – 483 с.

3. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Е.А. Климов. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2003. – 400 с.

4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с.

5. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – Москва: Academia, 2004. – 480 с.

УДК 37.015-057.86

Е.Н. ДВИНЯНИНОВА

ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ САМОРАЗВИТИЯ Личности студента в процессе подготовки к профессиональной деятельности

Выявлены личностные детерминанты формирования профессионального саморазвития студента-инженера в процессе его профессионального образования и определены психолого-педагогические условия, способствующие оптимизации данного процесса.

Ключевые слова: «акме», субъект саморазвития, профессионализм, ПВ-комплекс, Д-комплекс.

Высокий профессионализм и творческое мастерство в его осуществлении самыми различными специалистами – главный человеческий ресурс, который становится важнейшим фактором оптимального решения насущных проблем. В этом социокультурном контексте особое значение приобретает акмеология – новая интегративно-комплексная наука. Именно она изучает закономерности и технологии развития вершин профессионализма и творчества как «акме».

В работах отечественных психологов особенно подчеркивается мысль, согласно которой становление личности в период взрослости связано с включенностью человека в профессиональную

среду и его профессиональной социализацией.

Проблема профессиональной социализации занимает одно из центральных мест в психологии профессиональной деятельности: широко рассматриваются вопросы о свойствах личности в профессиональной деятельности в работах К.А. – Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, Е.А. Климова, В.Д. Шадрикова, Л.Г. Дикой и др. По мнению С.Л. Рубинштейна [8, с. 472], человеческий труд есть одно из важнейших средств развития личности. В процессе становления профессионализма деятельности, личность обязательно развивается, причем, как минимум в четырех направлениях: личностно-профессиональном,

профессионально-квалификационным, профессионально-должностным и нравственным [3, с. 126].

Профессионализм личности – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и

ценностные ориентации, направленные на прогрессивное саморазвитие специалиста. Одним из подходов, позволяющих выделить значимые характеристики субъекта в профессиональной деятельности модель системно-структурного представления психологической организации человека как субъекта саморазвития [7, с. 56] (рис. 1).

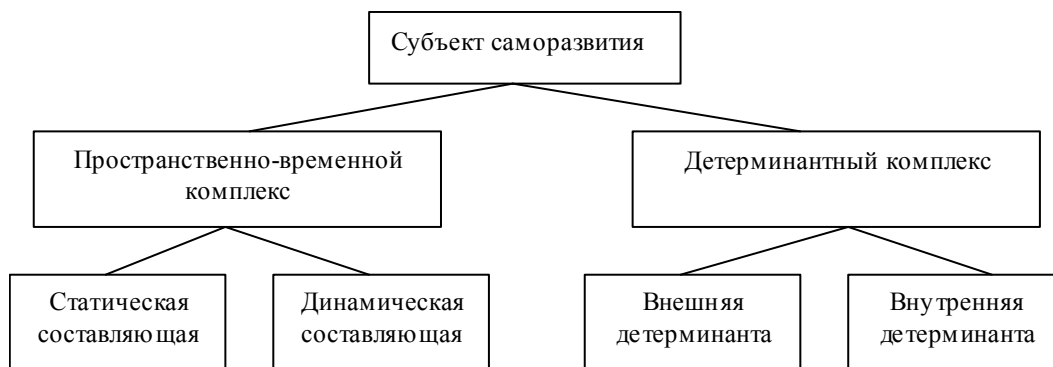


Рис.1. Психологическая модель человека как субъекта саморазвития (Л.М. Попов)

Пространственно-временной комплекс – это системно-структурная организация, включенная в процессы многомерного взаимодействия человека с миром и с самим собой, а также способы этого взаимодействия. Пространственно-временной комплекс состоит из двух составляющих: статической или продуктно-пространственной и динамической или процессуально-временной.

Статическая составляющая представлена в личности в первую очередь организмом, психикой и социальными параметрами, трансформировавшимися в биопсихосоциальную организацию целостного типа. У каждого человека названные параметры складываются в уровни его структурной организации. Они составляют ту целостность, которая и позволяет человеку осознавать себя телесно-чувственным существом, способным к адекватной ориентации во времени, пространстве и социуме. В зависимости от типа доминирующего взаимодействия данные уровни имеют свой показатель выраженности и тенденцию к развитию, которая отражает социальный заказ общества или предрасположенность личности к активному взаимодействию в рамках одного из уровней пространственной составля-

ющей.

Динамическая составляющая – это реальное отображение инициативных действий человека в виде непрерывных актов взаимодействия с объектами внешнего и внутреннего планов: внешнеплановые и внутреннеплановые действия. Это и есть психологический механизм развития и саморазвития динамической составляющей ПВ-комплекса субъекта.

Расчлененность пространственно-временного комплекса на статическую и динамическую составляющие трудно уловить. Переходы процесса в продукт и обратно идут непрерывно. И то, что на стороне процесса выступает в динамике и может быть зарегистрировано во времени, то же самое на стороне продукта обнаруживается в виде покоящегося свойства. Продукты взаимодействия, возникая как следствие процесса, превращаются в условия для нового процесса.

Качественное преобразование может проходить в двух вариантах. Согласно классическим концепциям мышления (С. Рубинштейн, А. Брушлинский) оно осуществляется по фазам: проблема – выдвижение гипотезы – постановка задач – решение задач – формулировка выводов, сужде-

ний. Если же руководствоваться подходом специалистов в области психологии творчества, то качественное преобразование должно пройти следующие фазы: крах логических программ – инкубация – интуитивное озарение – вербализация – формализация [6, с. 67]. В обоих случаях процесс заканчивается формированием обобщенной внутренней модели, предельно формализованным продуктом.

Процессы постоянных переходов внешних действий во внутренние и наоборот проходят не только постоянно, но и способствуют, благодаря расширению амплитуды колебаний, проникновению в «зоны ближайшего развития» [1, с. 115], т.е. развитию и саморазвитию субъекта.

Детерминантный комплекс представлен внешней и внутренней детерминацией. Внешняя детерминация обусловлена действием внешних причин, побудителей. Внутренняя детерминация состоит из двух полисфер: мотивационно-личностной и Я-полисферы. Мотивационно-личностная полисфера определяет направленность действий субъекта во вне, а во внутримотивированном варианте создает условия для постоянного самоизменения. Полисфера Я накладывает многочисленные личностные оттенки на любой процесс и продукт. Она существует в виде Я-самосознающего и Я-вкладового. Я-вкладовое – это мотивационно-личностная предрасположенность человека к инициативным приемам вкладов извне и производству вкладов в других, это, своего рода способность оказывать влияние на других и принимать влияние от других. Я-самосознающее выступает в единстве трех сторон: самопознание, самоотношение, саморегуляция-самоуправление. Оно формируется в постоянном соотношении себя: с самим собой в прошлом и настоящем (Я-реальное), с другими в данное время (Я-зеркальное, Я-глазами других), с самим собой в будущем (Я-идеальное, т.е. Я-каким бы мне хотелось быть) [7, с. 59]. Е.А. Климовым вводится также Я-профессиональное [4, с. 512-514].

Основная идея проблемы профессионального саморазвития – это идея детерминации развития личности деятельностью, поэтому человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешности деятельности в ней. Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития, как профессионализма, так и личностного развития. Изучение человека в течение его жизненного пути показывает, что об-

разование и проявление в нем качеств активного субъекта деятельности длится до тех пор, пока эта деятельность продолжается.

Акмеологическая концепция субъекта исходит из двух положений [2, с. 89]:

- понимания субъекта как специфического способа организации;
- понимания сущности субъекта через связанность не только с гармонией, упорядоченностью, целостностью, но и с разрешением имеющихся противоречий.

Проблема акмеологии как интегративной науки и практики связана с новым пониманием субъекта жизнедеятельности как совокупность его из природных, психических, личностных условий функционирования – с одной стороны, социальных условий – с другой, и способов их организации – с третьей. Необходимой предпосылкой является способность человека к самореализации в рамках жизненной стратегии по таким направлениям как самосознание, рефлексия, самоопределение, самоотношение, самооценка, уровень притязаний и саморегуляция. Акмеологический подход предполагает выявление условий мобилизации у человека установки на наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию личности. Большое значение придается осознанию человеком своего индивидуального профиля профессионализма, обдумыванию индивидуальных стратегий и траекторий движения к профессионализму. С точки зрения акмеологического подхода при оценке профессионала необходимо учитывать не только внешние показатели его деятельности (успешность, результативность) и внутренние состояния (мотивацию, удовлетворенность), но и наличие постоянной специфической мотивации к высокопродуктивной деятельности, к поступательному восходящему саморазвитию.

Профессиональное саморазвитие неразрывно связано с личностным, и, как указывает ряд авторов [1, с. 114-123; 5, с. 205], является его частью. Нами проведено экспериментальное исследование, целью которого было выявление личностных детерминант формирования профессионального саморазвития студента-инженера в процессе его профессионального образования и определение психолого-педагогических условий, способствующих оптимизации данного процесса. В исследовании принимали участие студенты Марийского государственного технического уни-

верситета 2-4 курсов разных специальностей в количестве 271 человек. В качестве диагностического инструментария использовались: методика «Добро-Зло» (Л.М. Попов) и «Многофакторный личностный опросник Р.Кеттелла». Данные исследования обрабатывались с помощью математико-статистического анализа. Достоверность полученных различий оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента, характер взаимосвязи между исследуемыми показателями определялся путем использования корреляционного анализа.

Анализ полученных результатов показал, что значимых различий (на всех уровнях значимости $p \leq 0,001$; $p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$) по показателям «Добро», «Зло», «Человечность» не обнаружено. Опрошенным студентам присуще чувство ответственности, чувство собственного достоинства. В то же время, их можно охарактеризовать как конформных, ориентированных на общепринятые нормы людей. Опрошенные любят признание и способны требовать к себе повышенного внимания, иногда переходя рамки адекватности самооценки. В достижении своих целей студенты склонны использовать не только различные средства, но и в некоторых случаях – людей. У испытуемых присутствует стремление к самореализации.

Основываясь на количественном и качественном анализе данных, содержании вопросов, составляющих факторы методики Р. Кеттелла, опрошенных студентов МарГТУ можно охарактеризовать как общительных, готовых к сотрудничеству, ориентированных на социальное одобрение, зависимых от мнения группы, обладающих низкой самодостаточностью ($x_{cp} = 5,9$ фактор А *Замкнутость-Общительность*; $x_{cp} = 4,1$, фактор Q₂ *Конформизм-Нонконформизм*). Одновременно с этим, необходимо отметить наличие у опрошенных студентов тенденции к независимости, восхищению окружающих, настойчивость, упрямство, настороженность по отношению к людям ($x_{cp} = 6,5$, фактор Е *Подчиненность-Доминантность*; $x_{cp} = 5,7$, фактор L *Доверчивость-Поздирительность*). В блоке эмоциональных характеристик следует отметить недостаточную эмоциональную стабильность, импульсивность свойственную опрошенным студентам ($x_{cp} = 4,8$), низкий уровень самоконтроля ($x_{cp} = 3,6$), жестокость по отношению к окружающим ($x_{cp} = 5,2$). Испытуемые обладают средним уровнем вербальной культуры и эрудиции ($x_{cp} = 5,6$, фактор В *Интел-*

лект), склонны к традициям и переменам, консервативны в мышлении ($x_{cp} = 4,7$, фактор Q₁ *Консерватизм-Радикализм*), склонны к решению практических задач, реалистичны ($x_{cp} = 3,7$, фактор М *Практичность-Мечтательность*).

С помощью проведенного корреляционного анализа показателей методики «Добро-Зло» и многофакторной личностной методики Р.Кеттелла были выявлены следующие значимые взаимосвязи в общей выборке студентов: интегральный показатель соотношения тенденций конструктивного и деструктивного начал в поведении (показатель Человечности), в общей выборке студентов значимо связан с такими чертами личности как А *Замкнутость-Общительность*, С *Эмоциональная нестабильность-Эмоциональная стабильность*, G *Низкая нормативность поведения-Высокая нормативность поведения*, Q₁ *Консерватизм-Радикализм*, Q₂ *Конформизм-Нонконформизм*, Q₃ *Низкий самоконтроль-Высокий самоконтроль*.

Фактор А *Замкнутость-Общительность* характеризует степень активности личности в установлении межличностных контактов. Данный фактор положительно взаимосвязан с высоким показателем по шкале *Человечность*. Это дает нам возможность выдвинуть предположение, что более общительные, открытые к людям, готовые к сотрудничеству, ориентированные на социальное одобрение студенты характеризуются большей склонностью ориентироваться в поведении на ценности Добра.

Фактор С *Эмоциональная нестабильность-эмоциональная стабильность* характеризует эмоциональную сферу личности, способность контролировать свои эмоции, устойчивость интересов, реалистичность. Полученные взаимосвязи высоких оценок по данному фактору с высоким уровнем *Человечности* могут свидетельствовать о том, что эмоциональная стабильность, зрелость эмоциональной сферы, уравновешенность, реалистичность, работоспособность, вероятно, создают благоприятную почву для саморазвития личности в профессиональной деятельности.

Схожим по своим характеристикам с эмоциональной стабильностью является фактор G *Низкая нормативность поведения-Высокая нормативность поведения*, включающий в себя особенности эмоционально-волевой сферы и регуляции личностью своих поступков в обществе. Высокие оценки по данному фактору объединя-

ют в себе такие характеристики личности, как добросовестность, ответственность, чувство долга, соблюдение общепринятых правил, настойчивость в достижении целей.

Фактор Q_2 *Конформизм-Нонконформизм* обнаруживает значимую отрицательную взаимосвязь с показателем Человечность и отражает зависимость личности от требований группы, стремление работать и принимать решения в согласии с другими людьми, следовать общественному мнению. С одной стороны, стремление жить в согласии с обществом, не противопоставлять себя группе может рассматриваться как нравственно-положительное. Однако при крайней выраженности конформных тенденций, при полном подчинении требованиям группы, характер поведения студента зависит от других людей, а не от собственных принципов.

Фактор Q_3 *Низкий самоконтроль-Высокий самоконтроль*, как и факторы, описанные выше, характеризует эмоционально-волевые особенности личности. Данный фактор значимо ($p \leq 0,01$) положительно взаимосвязан с показателем *Человечности*. Высокие оценки по фактору Q_3 *Низкий самоконтроль - Высокий самоконтроль* указывают на способность человека контролировать свои эмоции и поведение, на наличие выраженных волевых качеств, таких как целеустремленность, решительность, настойчивость, а также на стремление учитывать мнение других людей при совершении поступков. Вероятно, такие социально одобряемые характеристики личности помогают, особенно в затруднительных ситуациях, сохранять самообладание, вести себя в соответствии с нравственными нормами, достигать успехов в профессиональной деятельности.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции показателей методики «Добро-Зло» и многофакторной личностной методики Р.Кеттелла

Показатели	A	C	G	Q_1	Q_2	Q_3
Добро	0,16	0,16	0,18	0,22	-0,18	0,12
Зло	-0,08	-0,25	-0,21	-0,08	0,01	-0,14
Человечность	0,16	0,25	0,25	0,18	-0,12	0,16

В результате проведенного исследования установлено, что показатель Человечность, располагающийся в определенной динамике между полюсами Добра и Зла, значимо связан с такими личностными характеристиками студентов, как общительность ($pJ0,01$), ответственность в различных областях жизнедеятельности ($pJ0,001$), нормативность поведения ($pJ0,001$), эмоциональная стабильность ($pJ0,001$), самоконтроль ($pJ0,01$), что свидетельствует о большей склонности ориентироваться в поведении на ценности Добра, в сочетании с эмоциональной стабильностью, уравновешенностью, соблюдением общепринятых правил, настойчивостью в достижении целей.

Таким образом, саморазвитие сопровождается изменением системы взаимодействий и отношений личности, ее потребностей, эталонов, ценностных ориентаций. Поэтому в общей про-

блематике исследований развития личности особое место принадлежит ее личностно-профессиональному развитию, где профессиональное и личностное саморазвитие может быть понято и описано не только как социализация, но и как вторичная индивидуализация, результатом которой будет состоявшаяся индивидуальность как профессиональное личностное качество, как характеристика субъектной активности в конкретной деятельности при достижении определенного уровня образования. В свою очередь, образование в том случае будет способствовать становлению студента как профессионала, если оно переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие – в саморазвитие и самореализацию личности. Для этого важно самоопределение того вида деятельности, где студент способен достичь «акме» - вершины своего успеха.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Проблема возрастной периодизации детского развития / Л.С. Выготский // Вопросы психологии, 1972. – № 2. – С. 114–123.
2. *Деркач А.А.* Акмеология: методология, методы и технологии / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 1998. – 320 с.
3. *Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М.: РАГС, 1998. – 256 с.
4. *Климов Е.А.* О структуре профессионального самосознания, профессионализма и профессионала / Е.А. Климов // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / сост. и общая ред. Л.В. Винокурова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 512–514.
5. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. маркова. – М., 1996. – 308 с.
6. *Пономарев Я.А.* Методологическое введение в психологию / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1983. – 205 с.
7. *Попов Л.М., Кашин А.П., Старшинова Т.А.* Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань: КГУ, 2000. – 224 с.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

В.В. ТЕРЕЩЕНКО

**ДЕФИЦИТАРНОСТЬ ОТНОШЕНИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
«РЕБЕНОК-ВЗРОСЛЫЙ» КАК УСЛОВИЕ
ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА**

Рассматриваются особенности взросления подростков с нарушенными отношениями взаимодействия. Комплексное исследование подростков от 12 до 16 лет показало, что в 14 лет дефицитарность отношений сопровождается перестройкой структуры индивидуально-личностных свойств.

Актуальность исследования свойственных многим семьям девиантных подростков дефицитарных отношений обусловлена резким ростом количества асоциальных явлений в подростковой и молодежной среде. В их усилении на этапе межпоколенческого перехода, охватывающем, как мы считаем, подростковый и юношеский периоды онтогенеза, значительную роль играют общественные процессы. Как отмечает Д.И. Фельдштейн [5; 6], исключительное значение для усиления дисгармонизации отношений взрослых и взрослеющих детей имеют факторы, свойственные именно России последних десятилетий: смена ценностных ориентаций, потеря подавляющей частью населения нравственных ориентиров. В связи с этим мы предприняли попытку в углубленном изучении подростков проанализировать

влияние складывающихся в наши дни отношений взаимодействия взрослых и детей на их взросление.

Одним из направлений нашего исследования являлось изучение последствий включенности 12–16-летних детей в разрушающиеся отношения с родителями, семьей в целом. В частности, мы изучали роль дефицитарности отношений взаимодействия в личностном развитии подростков-школьников.

В исследовании дефицитарности отношений взаимодействия «РЕБЕНОК-ВЗРОСЛЫЙ» мы опираемся на психологические работы последних десятилетий [1; 2; 3], авторами которых показано, что деформированность и смятость пространства взаимоотношений взрослых и детей проявляется, во-первых, в ослаблении структурированнос-

ти общей системы отношений современного общества. Это характерно и для конкретных локальных отношений взрослых с детьми, и для отношений мета-уровневых, например, межпоколенческих. Во-вторых, деформация отношений между поколениями выражена в реальной протестно-агрессивной позиции значительной части современных подростков по отношению к другим поколениям (младшим и взрослым людям). В-третьих, опыт работы с девиантными подростками и их родителями, комплексное изучение условий формирования обращающихся за психологической помощью подростков (школьников, учащихся спузов), особенностей их поведения, самосознания, самоопределения, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психического и личностного развития индивида на подростковом и юношеском периодах онтогенеза позволяют считать, что объективно сложились необходимые предпосылки для осмысления дефицитарности как явления, в котором выражена специфика нарушенности системы отношений взаимодействия между поколениями детей и взрослых и постановки вопроса о роли дефицитарности отношений «ребенок-взрослый» в системе условий, определяющих характер личностного развития взрослеющего человека. Мы считаем, это, в-четвертых, что в психологии развития, возрастной и педагогической психологии можно использовать понятие «дефицитарность», сохранив за ним значение определенного состояния процесса саморазвития и самоформирования, вызванного утратой, разрушением нормы отношений взаимодействия «ребенок-взрослый». Мы также полагаем, это, в-пятых, что в нормализации позиционирования подростков по отношению к разным поколенческим стратам, не только к взрослым людям, следует учитывать особенности социального статуса детства в обществе в точке «настоящее» [5].

В связи со всем вышесказанным представляется, что в психолого-педагогическом сопровождении индивидуального взросления, психолого-педагогической коррекции формирования ребенком своей личности важно создать систему условий для содействия психологического преодоления подрастающим человеком дефицитарности отношений как особого негативно переживаемого им состояния.

Нами изучались три группы городских школьников, с различными по форме устойчивыми

проявлениями протестно-агрессивной позиции. В первую группу входили школьники среднего подросткового возраста (48 чел.: 12-13-летние). Вторую группу, условно определенную по результатам комплексного изучения как «рубежная», образовали 67 школьников-подростков 14-летнего возраста. В третью группу были включены старшие подростки 15-16 лет (174 чел.).

В исследовании личностных особенностей подростков применялся опросник Л.Н. Собчик ИТДО [4]. Анализ полученных данных по методике ИТДО был направлен на выявление внутригрупповых норм, взаимосвязей индивидуально-личностных свойств, что позволяло оценить структурные изменения личности школьника-подростка в зависимости от возраста и от полоспецифичной принадлежности. Особой задачей ставилось определение различий в выраженности индивидуально-личностных свойств у разных по возрасту и полу подростков.

Как оказалось, переход от ступени среднего к старшему подростковому возрасту связан с целым рядом изменений, представляющих особый интерес для понимания развития современного подростка с дефицитарными отношениями взаимодействия. Очень показательны данные о динамике выраженности индивидуально-личностных свойств у подростков из семей с нарушенными детско-родительскими отношениями (по нашим данным до 25,7% от всей возрастной когорты) в общей системе взросления и воспитания в зависимости от занимаемого ими положения на этапах подросткового периода. Результаты экспертного оценивания, собеседований с подростками трех групп, данные их опроса по методике ИТДО и оценка статистических различий при уровне $p < 0,01$ позволяют считать достоверной зафиксированной тенденцией волнообразное изменение таких свойств, как экстравертированность, спонтанность, тревожность, эмотивность. При этом, если у исследованных нами трех групп подростков (12-13-летних; 14-летних; 15-16-летних) динамика таких свойств как экстравертированность, спонтанность, эмотивность на этапах возраста выражена в подъеме нормативных данных в 14 лет (у «рубежной» группы 14-летних школьников), то для свойства тревожность на этой же «точке» подросткового возраста наблюдается обратная зависимость – результаты по этой шкале ИТДО у второй группы респондентов довольно резко снижаются.

Именно в этой связи интересны данные проверки статистической достоверности различий, послужившие основанием для осмысления устойчивости обнаруженных тенденций, их последующего объяснения в общем анализе психологического содержания развития подростков с нарушенными и социально нормативными родителско-детскими отношениями на разных ступенях подросткового возраста.

Так, статистически значимо различаются в своей выраженности у 12-13-летних в сравнении с другими, более старшими подростками следующие индивидуально-личностные свойства: с 14-летними только одно [*возраст испытуемых здесь и далее указан как индекс средних*] - *спонтанность* ($M_{13} = 4,91$ и $M_{14} = 5,83$; $t = 2,651$, $p = 0,009$), с 15-летними уже три: *спонтанность* ($M_{13} = 4,91$ и $M_{15} = 6,00$; $t = 2,421$, $p = 0,018$); *ригидность* ($M_{13} = 5,57$ и $M_{15} = 4,82$; $t = 2,079$, $p = 0,041$); *интровертированность* ($M_{13} = 4,76$ и $M_{15} = 3,55$; $t = 2,863$, $p = 0,005$); с 16-летними школьниками два: *ригидность* ($M_{13} = 5,57$ и $M_{16} = 4,88$; $t = 2,607$, $p = 0,009$); *интровертированность* ($M_{13} = 4,76$ и $M_{16} = 4,00$; $t = 2,201$, $p = 0,029$). Для 14-летних подростков картина различий показателей по шкалам методики ИТДО иная. Установлено, что значимо различаются результаты 14 и 15-летних подростков по шкале *эмотивность* ($M_{14} = 6,39$ и $M_{15} = 5,34$; $t = 2,534$, $p = 0,013$). Различия выявлены между данными 14-ти и 16-летних подростков по шкалам *спонтанность* ($M_{14} = 5,83$ и $M_{16} = 5,24$; $t = 2,216$, $p = 0,027$); *эмотивность* ($M_{14} = 6,39$ и $M_{16} = 5,68$; $t = 2,633$, $p = 0,009$).

Как следует из приведенных данных, *спонтанность*, *ригидность*, *интровертированность*, *эмотивность* являются теми индивидуально-личностными свойствами, которые наиболее подвержены существенным изменениям за короткий отрезок взросления подростка-школьника, остро испытывающего дефицитарность отношений взаимодействия с взрослыми.

Учитывая диагностический подход Л.Н. Собчик к анализу индивидуальности, можно считать, что на изломе двух «блоков» взросления в подростковом возрасте – границе среднего и старшего этапов этого периода (14 лет) – резко возрастает, а затем снижается высокая поисковая активность школьника-подростка. Её ослабление у более старших подростков связано, по всей видимости, с ростом тревожности, которая снимается в противостоянии слабости и силы, экстравертирован-

ности и интровертированности, а также с подавлением проявлений эмотивности, большей и постепенно усиливающейся регуляцией эмоциональных состояний, большим контролем за их проявлением в межличностных отношениях.

Показательно в связи с этим, что с переходом к верхней границе подросткового возраста (к рубежу юности) меняются существенно и черты личности, в которых интровертированность представлена как определяющее их индивидуально-личностное свойство. Показатели интровертированности устойчиво понижаются на дистанции онтогенеза от 13 до 16-ти лет, что означает - внешняя пассивность у взрослеющего подростка сменяется постепенно иной картиной поведения, в которой изменяется нагрузка потребности в общении с окружающими, ослабевает контроль общительности. В то же время общие данные исследования подростков-школьников (выборки из 512 чел.) показывают, что в движении к юношескому возрасту (по мере приближения к верхней границе подросткового периода) изменяется и интрапсихическая активность.

В связи с последним замечанием небезынтересно, что статистически значимых различий (при $p < 0,01$) между данными 14-летних и 17-летних по всем шкалам методики ИТДО не оказалось вовсе. В этой связи возникает вопрос: можно ли думать, что рубеж между средним и старшим подростковым возрастами в каких-то общих психологических чертах близок к рубежу между подростковым периодом и юношеским? Оставим пока ответ на этот вопрос о сходстве переходов взросления индивида в стороне, так как в настоящее время этот аспект нами детально изучается, и обратим внимание на выявленное изменение структуры полученных данных.

Установлено, что для 12-13-летних подростков статистически значимо ($p < 0,001$) взаимосвязаны *спонтанность* и *ригидность* (+ 0,469). Согласно принятой трактовке спонтанности и ее проявлений, данные по шкале методики ИТДО «спонтанность», показывают, что среди 12-13-летних подростков 64,58% обладают позитивной самооценкой, им свойственно стремление к нормальному самоутверждению. В то же время 35,42% подростков этой возрастной группы демонстрируют стремление к доминированию среди окружающих, потребность лидировать, раскованность поведения.

Ригидность, как устойчивость к стрессу и оп-

ределенный педантизм (формирующаяся черта) характерны для 45,83% испытуемых из этой же возрастной группы. Субъективизм, инертность, которая может распространяться на широкий круг действий свойственны 54,17% опрошенным 12-13-летним подросткам. Но, что более важно, так это своеобразие поведения подростков, возникающее при объединении свойств спонтанности и ригидности. Ими определяются устойчиво конфликтный и протестный круг реакций, усиление внутриличностного конфликта и одновременно экспансивности. Стремление лидировать заменяется стремлением подавлять, оправданный риск – непредуманными, неконтролируемыми поступками.

Обоснованно можно считать, что у довольно значительной группы 12-13-летних подростков с нарушенными родительно-детскими отношениями формируется индивидуализм позиции, выраженный как избыточная самоуверенность, самовлюбленность, эгоистичность, нежелание учитывать интересы сверстников и других окружающих – 20,83% опрошенных этой группы школьников (по результатам кросс-табуляции данных). Показательно, что в группе 14-летних число подростков, ориентированных на индивидуализм снижается до 14,92%, у старших подростков – до 12,06%. При этом взаимосвязь спонтанности и ригидности у этих двух возрастных групп *статистически значимой не является*.

Как видим, процесс взросления подростков с дефицитарными отношениями связан с преобразованием занимаемой ими позиции. Понять ее изменения помогают взаимосвязи свойств у двух следующих групп – 14-ти и 15-16-летних школьников. Для 14-летних подростков статистически значимыми ($p < 0,001$) являются взаимосвязи между значительно большим, чем у 12-13-летних опрошенных, кругом данных об *экстравертированности* и *агрессивности* (+0,463), *спонтанности* и *агрессивности* (+0,493), *экстравертированности* и *интровертированности* (– 0,681), *тревожности* и *сензитивности* (+ 0,524). Раскрывая выявленные взаимосвязи, важно обратить внимание на результат анализа сопряженности у 2-й и 3-й групп подростков приведенных индивидуально-личностных свойств. Так, совместность экстравертированности и агрессивности в норме может рассматриваться как реализация потребности в самоутверждении, стеничный тип поведения (при высоких показателях – гиперсте-

нический). Ослабление каждой из характеристик свидетельствует о наращивании гипостеничности – слабости поведения, усилении контроля за действиями, нерешительности, негативной предрасположенности по отношению к возможному влиянию окружающих, возрастании тревожности.

Поэтому не удивительно, что в общей структуре данных подростков возникает статистически значимая связь между сензитивностью и тревожностью, а также спонтанностью и агрессивностью. Последняя общность индивидуально-личностных свойств может проявляться в поведении как компенсаторное по истокам отреагирования на реальную или всего лишь возможную ситуацию. В связи с приведенной трактовкой существенно, что в изученной нами группе 14-летних подростков взаимосвязи свойств образуют не только психологически выразительные диады (см. выше), но симптоматически характерную триаду: «экстравертированность – агрессивность – спонтанность», а также дополнительно окрашиваются выразительной связью свойств тревожности и сензитивности. Частотный анализ данных об интересующих нас совместно работающих свойствах показывает, что для 34,33% опрошенных из этой группы триада «экстравертированность – агрессивность – спонтанность» приобретает смысл индикатора, позволяющего в своей высокой выраженности считать, что именно этой части школьников свойственны стремление к риску, доминантности среди окружающих, спонтанность и неконтролируемость действий, их конфликтный характер. Этим же школьникам свойственно прибегать к таким по характеру действиям, которые расцениваются большинством окружающих как враждебные, социально негибкие в силу развивающегося упрямства, снижения самоконтроля, рефлексивности, постоянства выбора агрессивных форм поведения. Существенно, что в группе 14-летних резко выделяются две подвыборки подростков: (а) с гиперстеничным поведением (34,33%) и (б) с гипостеничным поведением (14,92%). Подобной резкой дифференциации в группе 12-13-летних школьников с нарушенными родительно-детскими отношениями (их дефицитарностью) *не выявлено*. Все это может указывать на особую интенсивность развития в 14 лет – на своеобразной точке перелома подросткового периода онтогенеза. В этой связи показательно, что для школьников старшего под-

росткового возраста (15-16-летних подростков) статистически значимыми (при $p < 0,001$) являются взаимосвязи между данными об *агрессивности* и *ригидности* (+ 0,472), *экстравертированности* и *интровертированности* (– 0,532), *тревожности* и *сензитивности* (+ 0,451), о *тревожности* и *интровертированности* (+ 0,381).

Эти данные позволяют увидеть еще одну тенденцию взросления подростков, воспитание которых определяется нарушенными родителемскими отношениями, а именно: возникающую у старших подростков за 14-летним рубежом подросткового периода онтогенеза устойчивость ряда образующих в структуре индивидуально-личностных свойств симптоматические группы «ядерных» компонент. В первую могут быть включены свойства агрессивности, ригидности, спонтанности, во вторую – экстравертированность и интровертированность, в третью – тревожность, сензитивность, интровертированность. Эти свойства в приведенной сочетанности могут рассматриваться в роли индикаторов протестного поведения подростков, на развитие которых влияют дефицитарные отношения взаимодействия с взрослыми.

Таким образом, исследование показывает, что *дефицитарные отношения, являясь результатом деформации межпоколенческих отношений, представляют собой особый тип взаимодействия подростков и взрослых и выступают одним из условий преобразования структуры*

индивидуально-личностных свойств личности. Сочетанность свойств агрессивности, ригидности, спонтанности, экстравертированности и интровертированности, тревожности, сензитивности и интровертированности можно использовать для реализации симптоматического подхода к оценке нарушенного личностного развития подростка с дефицитарностью отношений взаимодействия «ребенок-взрослый».

Библиографический список

1. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М., 1988.
2. Дозорцева Е.Г. Аномальное развитие личности у подростков с противоправным поведением / Е.Г. Дозорцева. – М., 2004.
3. Семенюк Л.М. Психология гражданской активности: особенности, условия развития / Л.М. Семенюк. – М., 2006.
4. Собчик Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств / Л.Н. Собчик. – СПб., 2002.
5. Фельдштейн Д.И. Человек в современной ситуации: тенденции и потенциальные возможности развития / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии, 2005. – №1. – С. 15–17.
6. Фельдштейн Д.И. Подросток на дистанции взросления и в пространстве его самоопределения / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии, 2007. – №4. – С.3–10.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Е.Л. КАЛУГИНА

ПРОБЛЕМЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В СУПРУЖЕСКОЙ ПАРЕ

Прослеживается история изучения совладающего поведения в супружеской паре в России и за рубежом, рассматриваются различные подходы к исследованию супружеского копинга. Одними авторами совладающее поведение супругов понимается как индивидуальные усилия партнеров в контексте семейных отношений, другие же рассматривают диадический копинг как процесс объединения и распределения совместных ресурсов обоих супругов в ответ на возникшую проблему или изменившуюся ситуацию.

Ключевые слова: семья, психология семейных отношений, совладающее поведение, семейное совладание, диадический копинг.

Попытки зарубежных ученых объяснить поведение человека в стрессовых ситуациях в конце 60-х годов прошлого столетия привели к появлению теории совладающего поведения, интерес к которой стремительно вырос как в зарубежной, так и отечественной психологии. Подтверждением этого может служить наличие более 70000 ссылок по проблеме совладающего поведения в базе данных Национальной медицинской библиотеки и Национального института здоровья США в 2007 году [6].

Начиная с середины 90-х годов XX века отечественные исследователи различных направлений психологической науки (клиническая (Ташлыков, 1990; Чехлатый, 2007), общая (Хазова, 2002; Холодная, 2007), социальная (Белорукова, 2005; Куфтяк, 2007; Крюкова, Сапоровская, 2003), возрастная (Крюкова, Петрова 2008; Ташева, Гріднева, 2008) и др.) активно разрабатывают теоретические и практические проблемы совладающего поведения как явления регуляции и саморегуляции поведения субъекта, личностного развития, благополучия, здоровья, ресурсов и продуктивности человека. Большое количество исследований в России и странах СНГ посвящается изучению особенностей, ресурсов, способов (стилей и стратегий) копинга. При этом надо подчеркнуть, что совладающее с трудностями поведение изучается в ракурсе человека как отдельного субъекта.

Такая же тенденция прослеживается в психологии за рубежом. А именно, на протяжении долгого времени большая часть исследований совладающего поведения членов была направлена на изучение стресса и копинг-усилий на уровне отдельного человека, а также на влияние различных типов, стилей и стратегий совладающего со стрессом поведения на физическое и психическое здоровье индивида.

Первые попытки рассмотреть «парный» (диадический) копинг были предприняты в начале 90-х годов прошлого столетия. Именно тогда зарубежные ученые начали серьезно подходить к расширению парадигмы стресса и совладающего поведения на супругов и проживающих совместно пар. Так, по сравнению с периодом 1981-1985 годов, когда в Западной Европе и США было опубликовано около 150 работ по изучению стресса и парного копинга, в 1996-2001 году было издано более 300 статей на эту тему [5].

Взросший интерес к проблеме был связан, в первую очередь, с существенными изменениями исторического и экономического развития стран Западной Европы, которые, в частности, привели к значительному увеличению числа женщин, работающих вне дома, что сказалось на необходимости сочетать работу и семейную жизнь [7; 19; 14]. Увеличение продолжительности жизни повысило вероятность ухода за престарелым родственником, который к тому же может иметь

хроническое физическое или психическое заболевание. Это привело к появлению нового типа стресса у мужчин и женщин, получившего название «тяготы опекуна (попечителя)» (*caregiver burden*) [16; 17]. Желание соответствовать повысившимся материальным потребностям подтолкнуло многих супругов больше времени проводить на работе и тем самым сократить время, проводимое вместе. Эти и другие изменения в жизни семьи приводят к возрастанию роли супруга как одного из главных ресурсов в совладании с нормативными и ненормативными стрессовыми ситуациями. Отсюда возникает проблема изучения парного (супружеского, диадического) стресса и копинга.

В зарубежной психологии существуют различные теории парного копинга. Среди них можно выделить 2 основных направления. К первому можно отнести подходы, в которых диадический копинг рассматривается как индивидуальные усилия партнеров в контексте семейных отношений. Этот взгляд определяет стресс, включая кризис в развитии межличностных отношений, на уровне одного индивида, как нечто независимое от другого партнера [18; 20].

Другим теоретическим направлением в изучении диадического копинга можно считать те работы, в которых парное совладающее поведение рассматривается как процесс объединения и распределения совместных ресурсов обоих супругов в ответ на возникшую проблему или изменившуюся ситуацию. При этом важно разграничить 2 вида стрессов и, соответственно, 2 типа совладающего поведения в этом контексте.

В первом случае неприятное событие или обстоятельство изначально представляет угрозу спокойствию и благополучию только одного из партнеров (например, проблемы на работе), но в последствии затрагивает и другого партнера через изменившееся поведение и эмоциональное состояние первого [13]. Такой вид стрессора в психологических работах называется *непрямым* (*indirect*), так как он воздействует на одного из супругов и лишь через него (или нее) может повлиять на взаимоотношения между партнерами. Если «жертва» стресса в состоянии совладать со сложившимися трудностями самостоятельно, не распространяя свое состояние на близких, то этот случай может рассматриваться как индивидуальный, не диадический [8].

Во многих случаях не прямой диадический

стресс представляет угрозу нормальной жизнедеятельности и мужа и жены, а также отношениям между ними. Примером того, как не прямой стресс оказывает влияние на обоих супругов, может служить исследование, в котором было показано, что количество ссор в семьях возрастает в те дни, когда один из них имел неприятности на работе [12]. Сторонники этого подхода считают, что супруг, испытывающий трудности, вербально или невербально дает знать партнеру о возникших жизненных обстоятельствах, после чего второй участник, осмыслив эту информацию и оценив ситуацию, оказывает первому помощь и поддержку в напряженной ситуации или устранивается от участия в ее разрешении [10; 11].

Вторым видом диадического стресса является *прямой* (*direct*), оказывающий влияние на обоих супругов одновременно. Диадическое совладающее поведение в этом случае отличается от предыдущего, в первую очередь, тем, что стресс влияет на обоих супругов, и оба они совместными и относительно равными усилиями стараются разрешить проблемную ситуацию. В первом же случае непрямого диадического стресса один из партнеров выполняет (или отказывается брать на себя) функцию помощника тому, кто непосредственно оказался в трудной ситуации.

Вслед за Г. Боденманном (G. Bodenmann, 2005) [9] мы предлагаем понятийно различать совместные усилия по совладанию со стрессом в зависимости от формы совместных совладающих усилий. В случае непрямого стрессора, когда один из партнеров играет роль социальной поддержки, берет на себя выполнение большей части домашних дел, помогая другому советом и эмоциональной поддержкой, парные усилия, направленные на выработку стратегий по ослаблению влияния стресса, можно назвать диадическим копингом-поддержкой. В ситуации, когда оба партнера переживают стресс, собирают о нем информацию, совместными усилиями вырабатывают оценку сложившихся условий и оба активно участвуют в разрешении затруднительных обстоятельств, эмоционально поддерживая друг друга и фокусируясь на разрешении проблемы совместно, мы имеем дело с собственно диадическим совладающим поведением (копингом).

Несмотря на очевидное различие между прямым и непрямым диадическим стрессором, оба они могут представлять угрозу сложившимся между супругами отношениям. При этом важно

учитывать несколько факторов, а именно, кто первый, если не оба супруга одновременно, оказался в трудной ситуации; что явилось стрессором (партнер, значимое окружение или другие обстоятельства); чувство ответственности (вины) супруга; и кто из них, если не оба, контролирует данную конкретную ситуацию [15]. В зависимости от стрессогенного фактора и возможных последствий для одного супруга или семейной пары оба партнера пытаются создать или сохранить состояние равновесия в эмоциональных отношениях, как на индивидуальном, так и межличностном уровне. Благополучное приспособление супружеской пары к новым условиям выражается либо в возвращении к исходному, дострессовому, состоянию, либо приводит к дальнейшему развитию отношений между мужем и женой [9]. Таким образом, целью супружеского совладающего поведения остается, в первую очередь, адаптация и разрешение негативной ситуации, а также уменьшение отрицательных последствий для каждого партнера, но выдвигается еще одна важная задача, а именно защита сложившихся близких отношений между партнерами.

Исследование семейного стресса и совладающего с трудностями поведения в семье является одним из перспективных направлений в осмыслении, исследовании и приближении позитивных изменений современной семейной ситуации в современном обществе. Начавшаяся около 30 лет назад разработка данной темы в зарубежных гуманитарных науках была достаточно продуктивной и способствовала улучшению практической – психологической и психотерапевтической – помощи семье, психосоциальной работы с семьей как системой, супружескими парами, родителями проблемных детей, разведенными родителями и их детьми и т.д. [2].

Тем не менее, в последние годы в российской психологии совладания большее внимание стало уделяться изучению совладающего поведения внутри супружеских отношений, которое понимают не только как способ преодоления стрессов и трудностей, но и как важнейший ресурс стабильности и жизнестойкости семейной системы [3]. Предпринимаются попытки рассмотреть семейное совладающее поведение как выбор стратегий действий и способов реагирования более чем одного члена семьи, в ответ на переживаемое внутреннее напряжение одного или нескольких членов семьи либо семейную дисфункцио-

нальность (стрессовые нарушения гомеостаза семьи), направленных на сохранение, восстановление или контроль семейной целостности [1; 4; 5].

Несмотря на то, что в психологии возрос интерес к «интериндивидуальной» модели совладающего со стрессом поведения, остается огромное количество нерешенных вопросов. Остается непонятным, есть ли закономерности в выборе супругами оптимальной для определенной семейной ситуации стратегии и насколько этот выбор связан с характером межличностного взаимодействия и оценкой обоими супругами возникшей стрессовой ситуации. Проведено недостаточно исследований по разграничению типов стрессовых ситуаций, которые пары переживают каждый день, и объяснению того, как природа стрессогенного фактора и оценка его супругами формируют последующий парный копинг.

Огромное количество работ, как за рубежом, так и в России, в сфере изучения совместных копинговых усилий проводится в семьях, где один из членов (супруг, родитель или ребенок) страдают хроническим заболеванием (Голубева, 2005). Нам не удалось найти российских исследований в области диадического совладающего поведения в ситуации нормативных изменений в семейной структуре. Мы считаем, что появление ребенка в семье является примером прямого диадического стрессора, который приводит к существенным изменениям в функционировании семьи. По нашему мнению, от совместных усилий обоих супругов зависит их успешная адаптация к новым ролям и изменившимся обстоятельствам. Этому мы посвятили наше эмпирическое исследование, целью которого явилось изучение особенностей совладающего супружеского поведения в семьях со вторым ребенком до одного года.

Библиографический список

1. Абабков В.А., Перре, М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: Монография. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
3. Крюкова Т.Л., Сапоровская, М.В., Куфтяк, Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. Учебное пособие. Серия «Современный учебник». – СПб.: ООО «Речь», 2005.

4. Куфтяк Е.В. Совладающее поведение в контексте семейных трудностей // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология», 2007. – Т. 13. – № 2. – С. 144–149.
5. Куфтяк Е.В. Совладающее с трудностями поведение в семье // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 365–384.
6. Ялтонский В.М., Супота Н.А. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с. (Интеграция академической и университетской психологии). – С. 21–54.
7. Artis, J.E., Pavalko, E.K. Explaining the decline in women's household labor: Individual changes and cohort differences. *Journal of Marriage and the Family*, 2003, 65, 746-761.
8. Bodenmann, G. A systemic-transactional conceptualization of stress and coping in couples. *Swiss Journal of Psychology*, 1995, 54, 34-49.
9. Bodenmann, G. Dyadic coping and its significance for marital functioning // *Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping* / edited by T.A. Revenson, K. Kayser, G. Bodenmann. American Psychological Association: Washington, D.C., 2005, 33-50.
10. Bodenmann, G. The influence of stress and coping on close relationships: A two-year longitudinal study. *Swiss Journal of Psychology*, 1997, 56, 156-164.
11. Bodenmann, G., Cina, A. Stress and coping among stable-satisfied, stable-distressed and separated/divorced Swiss couples: A 5-year prospective longitudinal study. *Journal of Divorce and Remarriage*, 2006, 44, 71-89.
12. Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R. C., Wethington, E. The contagion of stress across multiple rolls. *Journal of Marriage and the Family*, 1989, 51, 175-183.
13. Conger, R. D., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Conger, K. J., Simons, R. L., Whitbeck, L. B., Huck, S. M., Melby, J. N. Linking economic hardship to marital quality and instability. *Journal of Marriage and the Family*, 1992, 52(3), 643-656.
14. John, D., Shelton, B.A. The Production of Gender among Black and White Women and Men: The Case of Household Labor Sex Roles: *A Journal of Research*, 1987, 36(3/4):171-193.
15. Karney, B. R., Story, L. B., Bradbury, T. N. Marriages in context: Interactions between chronic an acute stress among newlyweds. // *Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping* / edited by T.A. Revenson, K. Kayser, G. Bodenmann. American Psychological Association: Washington, D.C., 2005, 13-32.
16. Levine, C., Reinhard, S. C., Feinberg, L. F., Albert, S., Hart, A. Family caregivers on the job: moving beyond ADLs and IADLs. *Generations* 27(4), 2004, 17-23.
17. Marks, N. E., Lambert, J. D., & Choi, H. Transitions to caregiving, gender and psychological : A prospective U.S. national study. *Journal of Marriage and Family*, 2002, 64, 657-667.
18. Pearlin, L.I., Schooler, C. The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*. 1978, 18, 2-21.
19. Revenson, T.A., D'Augelli, A.R., French, S.E., Hughes, D.L., Livert, D., Seidman, E., Shinn, M., Yoshikawa, H. A Quarter Century of Community Psychology: Readings from the American Journal of Community Psychology. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2002.
20. Wolf, W. Alltagsbelastungen und partnerschaft [Daily hassles and close relationship]. Bern: Huber, 1987.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Ю.Ю. СОЛОДОВНИКОВА

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Стремительные изменения в современной общественной жизни в России, процессы глобализации, расширение границ вызвали изменения в системе профессионального образования в целом и профессиональном иноязычном образовании в частности. Постоянно повышается уровень требований к иноязычному образованию специалистов, для которых иностранный язык является важнейшим средством решения профессиональных задач в различных сферах жизнедеятельности общества. В этой связи профессиональное иноязычное образование специалистов социальной сферы не является исключением.

Высокий уровень иноязычной коммуникативной компетентности должен служить средством повышения уровня профессиональной подготовки социального работника в процессе межкультурного взаимодействия с иностранными коллегами и решения профессионально-направленных задач средствами иностранного языка. Однако существующая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности социальных работников не отвечает требованиям, предъявляемым к профессиональной готовности социального работника к межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне.

Проблемой компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов занимались: И.А. Зимняя [4], Ю.В. Фролов, В.В. - Рябов [8], В.И. Байденко [1], Ю.Г. Татур [10], А.В. - Хуторской [11], В.Д. Шадриков [12] и др.

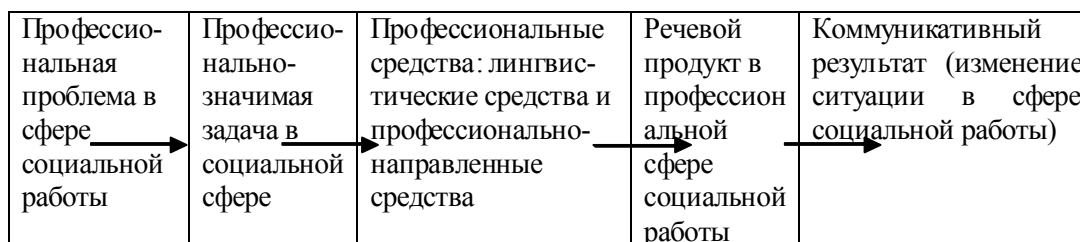
В данном исследовании иноязычная коммуникативная компетентность понимается как комплексно-личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия в сфере социальной работы, в процессе использо-

вания иностранного языка как средства решения профессиональных задач в социальной сфере. Иноязычная коммуникативная компетентность включает в себя ЗУН по дисциплине «Иностранный язык» и по специальным дисциплинам, способы решения профессионально-значимых задач в сфере социальной работы средствами иностранного языка, творчески-профессиональные способности, профессиональные ценности, необходимый уровень мотивации, а также личностный и профессионально-значимые качества, необходимые социальному работнику для успешного осуществления профессиональных видов деятельности. Коммуникативная иноязычная компетентность будущих социальных работников – овладение способами решения проблемно-познавательных речемыслительных задач и осуществление деятельности по достижению профессионально-значимых задач в сфере социальной работы средствами иностранного языка.

Анализ сущности, содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетентности как важнейшей составляющей профессиональной подготовки социальных работников, существующих подходов к её формированию позволил обосновать теоретическую модель процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов социальной сферы, разработать технологию и выяснить условия её успешной реализации.

Процесс реализации разработанной модели должен быть адекватен этапам профессионально-направленной речемыслительной деятельности, установленной в работе Зимней И.А. [3] и адаптированных для иноязычного образования специалистов социальной сферы (Рис. 1).

Рис. 1 Этапы реализации речемыслительной деятельности социальных работников в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности



Для проверки эффективности разработанной модели, технологий, условий, методов, приёмов, средств её формирования была проведена проверка опытно-экспериментальная работа на факультете социальной работы и управления Анапского филиала Российского государственного социального университета. Эксперимент был направлен на то, что бы обеспечить:

- необходимый уровень иноязычной коммуникативной компетентности социальных работников в основных видах речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо);
- формирование общей профессиональной компетентности;
- интеграцию указанных компетенций в процессе творческой самостоятельной деятельности, выполнение которой ведёт к формированию необходимого уровня профессиональной подготовки социальных работников;
- развитие творческого потенциала студентов, их интеллектуальных и профессиональных способностей, системы ценностей в процессе профессиональной подготовки, а также необходимых профессионально-значимых качеств;
- расширение профессионального кругозора студентов в процессе решения профессионально-значимых задач в социальной сфере на основе интеграции дисциплины «Иностранный язык» и специальных дисциплин.

Уровень профессиональной подготовки социальных работников, в целом, и иноязычной коммуникативной компетентности как важнейшей составляющей последней, в частности, оценивался по следующим критериям:

1. Критерии, входящие в иноязычную коммуникативную компетентность:
 - владение лингвистическими умениями иноязычного общения (усвоение профессио-

нально-значимой лексики, грамматики, фонетики);

- владение прагматическими умениями (социальная направленность высказывания, учет ситуации общения, эмоциональность высказывания и выражение оценки ситуации общения, адекватность лингвистических средств коммуникативном намерению говорящего) [5];

- владение социокультурными умениями (различные фоновые знания, знания специфики социальной работы с представителями различных социокультурных групп населения, как в России, так и за рубежом; знание специфики профессионального общения в странах изучаемого языка);

- владение стратегическими умениями в сфере социальной работы (умение привлечь внимание собеседника, начать общение, продолжить общение, умение удержать внимание собеседника, закончить общение в зависимости от его целей) [3];

- владение дискурсивными умениями в различных социальных сферах (умение строить высказывание связно, логично, в соответствии с коммуникативной профессионально-направленной задачей).

2. Критерии, входящие в общую профессиональную компетентность социального работника:

- владение ЗУН по специальным дисциплинам;
- владение способами решения профессионально-направленных задач социальной сферы;
- владение системой ценностей работников социальной сферы (профессиональными ценностями, морально-нравственными);
- владение творческими профессиональными способностями;

- необходимый уровень мотивации для выполнения профессионально-значимых задач в профессиональной сфере;
- наличие необходимых личностных и профессионально-значимых качеств.

Проверка эффективности модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности как неотъемлемой части профессиональной подготовки социального работника доказала, что она может успешно применяться с 1-го по 2-й курс социального вуза, в период, когда происходит овладение дисциплиной «Иностранный язык» и на 3-м курсе в процессе изучения элективного курса «Современные практические аспекты социальной работы». Цели, содержание, подходы, принципы, условия и технологии адекватны процессу формирования профессиональной подготовки, в целом, и её составляющим: коммуникативной иноязычной компетентности и общей профессиональной компетентности социальных работников (на английском языке).

Опытно-экспериментальная работа доказала, что в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности у социальных работников приоритетным будет воспитательный аспект, который тесно взаимосвязан с учебным, познавательным и развивающим. Главный приоритет – это воспитание специалиста социальной сферы, воспитание «*Homo moralis*» [6] «человека с совестью, который различает добро и зло, сам формирует для себя нравственные предписания и требует для себя их выполнения» [6]. В процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности происходит воспитание профессиональных и морально-нравственных ценностей социальных работников, происходит творческое развитие и профессиональное самоопределение в социальной сфере, а также развитие необходимых профессионально-значимых качеств.

Анализ опытно-экспериментального исследования доказали, что ведущими принципами формирования иноязычной коммуникативной компетентности социальных работников являются принципы: коммуникативной направленности, индивидуализации, новизны, ситуативности, речемыслительной активности и самостоятельности, функциональности, при приоритетной роли принципа интегративности, который выражается через интеграцию коммуникативной иноязычной компетентности и общей профессиональной компе-

тентности социальных работников.

Ведущими подходами к иноязычной коммуникативной компетентности является: интегративный подход, пропедевтический подход, коммуникативный подход, проблемно-деятельностный подход, социокультурный подход. Приоритетная роль отводится пропедевтическому подходу, в соответствии с которым освоение знаний по специальным дисциплинам происходит на занятиях по иностранному языку значительно раньше, чем это предусмотрено учебным планом. Вторым приоритетным подходом является проблемно-деятельностный подход, в соответствии с которым в процессе обучения происходит моделирование будущей профессиональной деятельности социального работника на основе использования иностранного языка как средства решения профессионально направленных задач основной специальности. В процессе реализации закономерностей реального общения, в ходе решения профессионально-значимых задач, типичных для социальной сферы организуется переход от управления преподавателем к самоуправлению студентами своей учебно-профессиональной деятельности. В данных условиях преподаватель перестает транслировать информацию, его роль постепенно сводится к организационным функциям.

Как показала опытно-экспериментальная работа уровни (низкий, средний и высокий) сформированности иноязычной коммуникативной компетентности как части профессиональной подготовки социальных работников имеют строго последовательную структуру и их совершенствование происходит в ходе решения задач в социальной сфере (таблица 1).

Анализ результатов по всем вышеуказанным критериям свидетельствует о повышении уровня подготовки по всем критериям в экспериментальной и контрольной группах.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют сделать вывод, что наиболее эффективными технологиями формирования иноязычной коммуникативной компетентности социальных работников является: Case-study технологии, подготовка и презентация проектов по современным социальным проблемам, «мозговой штурм», презентация социальной проблемы, свободная дискуссия по социальной тематике, ролевые игры, симуляция воображаемой профессиональной ситуации. Однако некоторые технологии представляется достаточно сложными для

студентов социального неязыкового вуза, например, составление лексико-грамматических таблиц (ЛГТ), логико-смысловых карт проблем (ЛСКП), особенно на начальных этапах обучения.

Таким образом, полученные в ходе опытно-экспериментального исследования данные подтвердили эффективность модели формирования иноязычной коммуникативной компетентности.

Таблица 1

Уровни сформированности иноязычной коммуникативной компетентности и общей профессиональной компетентности социальных работников

Критерии сформированности иноязычной коммуникативной компетентности	
Низкий	Студенты затрудняются при раскрытии содержания профессионально-направленных тем, низкий уровень знания профессионально-тематической лексики, студенты понимают значения отдельных слов в профессиональном контексте, студенты могут употреблять общеупотребительную лексику при решении профессионально-направленных задач. Часты ошибки в грамматическом оформлении высказывания по заданной ситуации профессионального общения, студенты испытывают затруднения при переводе изученных грамматических форм профессионально-направленных текстов. Студенты допускают ошибки в произношении профессионально-тематической лексики, употреблении восходящего и нисходящего тона в определённых видах предложений, студенты не способны употреблять фразовое, логическое ударение, не владеют темпом, ритмом английской речи. Студенты затрудняются передать коммуникативное намерение, эмоционально высказаться, выразить оценку ситуации общения и учесть контекст профессионального общения, что препятствует взаимодействию партнёров по общению. Неумение использовать различные коммуникативные стратегии при решении профессиональных задач. Студенты затрудняются составить связное, логичное высказывание на тему из сферы социальной работы. Недостаточный уровень владения социокультурной спецификой межкультурного общения с партнёрами в социальной сфере.
Средний	Студенты частично раскрывают содержание тем из сферы социальной работы, неполный объем знания профессионально-тематической лексики, способны решать профессиональные задачи, адекватно выбирая специальную терминологию, понимают значения неполного объема незнакомых слов в профессиональном контексте. Отдельные ошибки в грамматическом оформлении высказывания по теме профессионального общения, студенты переводят изученные грамматические формы характерные для специальных текстов, в основном правило; адекватность грамматических форм коммуникативной ситуации общения. Допускают небольшое количество ошибок в использовании специальной терминологии, употреблении ядерного тона в определённых видах предложений, однако испытывают затруднения с употреблением фразового, логического ударения, темпа, ритма английской речи при решении профессиональных задач социальной работы. Студенты могут выражать коммуникативное намерение, однако не учитывают социальную ситуацию и контекст общения, присутствуют элементы оценки ситуации, студенты выражают собственное мнение, хотя в большинстве случаев сообщение содержит передачу информации по ситуации профессионального общения, речь недостаточно эмоционально окрашена. Присутствуют ошибки в умении использовать различные стратегии для поддержания коммуникативного контакта в ходе решения профессиональных задач. Способны составить связные сообщения на темы из сферы социальной работы, однако в некоторых местах нарушается логика высказывания. Студенты не достаточно знают социокультурную специфику профессионального общения с партнером в социальной

	сфере, однако испытывают частичные затруднения при решении профессионально-направленных задач в ситуации моделирующих межкультурное взаимодействие.
Высокий	Студенты способны раскрыть содержание профессиональной темы, из сферы социальной работы, большой объем знания профессионально-тематической лексики способны решить профессиональные задачи адекватно применяя большой диапазон специальной терминологии, понимают значения незнакомых слов в контексте. Правильность грамматического оформления высказывания по теме профессионального общения, соотнесение грамматической конструкции с содержанием высказывания, способность решать проблемные профессиональные задачи, адекватно отбирая изученные грамматические явления. Достаточно правильное произношение специальной терминологии и незначительные ошибки в использовании интонации, наблюдается легкость и быстрый темп речи. Студенты способны успешно реализовать коммуникативное намерение, говорить эмоционально, выражать собственную оценку ситуации профессионального общения, участвовать в дискуссии, учитывать социальную ситуацию общения, осуществлять коммуникативное взаимодействие или взаимодействие. Способность использовать различные стратегии поддержания коммуникативного контакта в ходе решения профессиональных задач социальной работы. Способность строить логичные, связные, целостные высказывания при решении профессиональных задач социальной работы. Высокий уровень социокультурных знаний, способность решать профессионально-направленные задачи в условиях, моделирующих ситуации межкультурного взаимодействия в сфере социальной работы.
Критерии сформированности общей профессиональной компетентности	
Низкий	Отсутствуют знания, умения, навыки по специальным дисциплинам, они вводятся через поэтапное контекстное содержание профессионально-направленных иноязычных текстов. Студенты неспособны решать профессиональные задачи средствами английского языка, перенося знания по специальным дисциплинам из сферы социальной работы. Данный уровень характерен для студентов 1 курса социального вуза. Студенты не владеют операционно-методическими способами решения профессиональных задач социальной работы. Отсутствуют умения, необходимые для решения профессиональных задач социальной работы. Преподаватель организует учебную деятельность, знакомит с фактами по проблемам социальной работы, излагает проблемную ситуацию и формулирует социальную проблему; студенты способны изложить информацию, факты по проблемам социальной работы, предложить шаблонные способы решения проблемных задач; деятельность студентов носит репродуктивный характер, наблюдается отсутствие творческих профессиональных способностей и положительной ценностно-мотивационной направленности на профессиональное общение в сфере социальной работы, духовное самосовершенствование и творческий рост. Личные качества будущих социальных работников незначительно развиты.

Средний	<p>Недостаточный уровень владения ЗУН по специальным дисциплинам. Знания, умения, навыки по специальным дисциплинам вводятся по средством иноязычного общения на занятиях в рамках программы по дисциплине «Иностранный язык». Данный уровень характерен для студентов 2 курса социального вуза. Недостаточный уровень владения способами решения социальных проблем. Самостоятельность при решении профессиональных задач социальной работы проявляется не в полной мере. Преподаватель излагает проблемную ситуацию, студент определяет социальную проблему, совместно с преподавателем выявляют причинно-следственные связи, определяют оптимальные способы её решения. Студенты стремятся осмыслить различные социальные проблемы и тенденции современного общества путем задавания вопросов преподавателю. Студенты могут самостоятельно обрабатывать изученный материал, обобщить, сопоставить, прогнозировать изучаемые явления в области социальной работы, характер указанных действий в целом правильный, но шаблонный, стандартный. Студенты не способны варьировать способы решения проблемных задач социальной сферы, предлагать не стандартные, творческие пути их решения. Не наблюдается устойчивой профессиональной ценностно-мотивационной направленности на общение в сфере социальной работы, стремление к творческому росту и духовному самосовершенствованию, хотя студенты проявляют интерес к информации по проблемам социальной работы на иностранном языке. Личные качества будущих социальных работников не достаточно развиты.</p>
Высокий	<p>Достаточный уровень знаний, умений и навыков по специальным дисциплинам. Способность самостоятельно применять знания, умения, навыки по специальным дисциплинам, выходящие за рамки программы, при решении профессионально-направленных задач средствами иностранного языка. Данный уровень характерен для студентов старших социального вуза, когда дисциплина «Иностранный язык» изучается элективно, в рамках элективного курса. Студенты самостоятельно определяют оптимальные пути решения проблемы находят новые, нестандартные пути и методы решения проблемных профессионально-направленных задач отдельных лиц и различных групп населения, проявляя творческие профессиональные способности. Студенты без затруднений способны определить социальную проблему, стремятся понять её, выявить причинно-следственные связи, проявляя интерес к анализу всех этапов её решения, оценке результата, к осмыслению различных социальных проблем современного общества посредством обобщения, сопоставления, анализа, классификации, прогноза и т.д. Наличие положительной, устойчивой ценностно-мотивационной направленности на профессиональное общение в сфере социальной работы, стремление к творческому росту, самосовершенствованию и духовному обогащению. Студенты обладают качествами, необходимыми в профессиональной деятельности.</p>

Проведённое исследование доказывает справедливость выдвинутой гипотезы и правильность решения исследовательских задач, на основании чего можно сделать следующие выводы:

1. Предполагаемая модель формирования коммуникативной иноязычной компетентности социальных работников позволяет обеспечить:

- оптимальные условия для самореализации студентов в процессе профессионально-направленного обучения, способствующие формированию общей профессиональной компетентности, в целом, и иноязычной коммуникативной компетентности, в частности;

- максимальный переход от учебной деятельности к учебно-профессиональной и профессиональной;

- подготовку специалистов, который владеет иностранным языком, как средством решения профессиональных задач с социальной сфере.

Предполагаемая модель формирования иноязычной коммуникативной компетентности может быть успешно реализована только при наличии соответствующих условий:

- реализация связей учебной и профессиональной деятельности;
- ориентация на развитие личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности;
- связь аудиторной и внеаудиторной работы в развитии творческой самостоятельности студента;
- наличие мотивационного обеспечения учебно-профессиональной деятельности будущего социального работника;
- квантование проблемно-профессиональных знаний и моделирование их реализации в различных сферах социальной жизни;
- разработка вариантов предполагаемой модели иноязычной коммуникативной компетентности применительно к многоуровневой системе образования.

Библиографический список

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образова-

тельных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В.И. Байденко. – М., 2006. – 114 с.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 521100 (350500) «Социальная работа». – М., 2005.

3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня, 2003. – № 5. – С. 34–42.

5. Павлова С.В. Формирование произносительных основ иноязычной речи: стратегия и методология. – Курск, 2002. – С. 52–53.

6. Пассов Е.И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. – С. 20–21.

7. Подымова Л.С. Введение в инновационную педагогику: Учеб. пособие. – Курск: КГПУ, 1994. – 132 с.

8. Рябов В.В. Компетентность как индикатор человеческого капитала: материалы к четвертому заседанию методолог. семинара 16 нояб. 2004 г. / В.В. Рябов, Ю.В. Фролов. – М., 2004. – 46 с.

9. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. Сластенина. – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.

10. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высш. образование сегодня, 2004. – № 3. – С. 20–26.

11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Нар. Образование, 2003. – № 5. – С. 55–61.

12. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высш. образование сегодня, 2004. – № 8. – С. 26–31.

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ПОДХОД И МНОГОМЕРНАЯ ДИАГНОСТИКА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОНКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

Рассматривается применение мультимодального диагностического подхода с использованием многомерной диагностики для планирования психологического сопровождения больных с онкологическими заболеваниями на конкретном клиническом случае.

Многофакторность этиологии и течения онкологических заболеваний, крайняя сложность происходящих при этом процессов, побуждает искать уже не отдельные факторы, оказывающие влияние на течение заболевания, а изучать их сочетание и взаимодействие. Сегодня исследователями признается, что психические процессы являются ключевым звеном нейрогуморальной регуляции, выполняющей центральную регулируемую роль и определяющей реактивность во всей нижележащей иерархии систем и органов [10]. Однако, до сих пор не решена проблема использования возможностей психики в преодолении болезни. Неоднозначность выводов, представленных в обзорах литературы [8; 11; 12], побуждает продолжить исследования в области психоонкологии.

Сложность анализа особенностей личности, вариативность различных комбинаций многочисленных факторов приводят к появлению различных перечней и описаний черт личности, подверженной повышенному риску заболевания, что не удовлетворяет практическим потребностям в более определенных и систематизированных знаниях. Организм человека является совокупностью динамически сменяющих друг друга систем, определяющих состояние его здоровья, поэтому для анализа взаимосвязей целесообразно применение системного подхода, который в данном случае можно представить тремя основными плоскостями биопсихосоциальной модели: соматической, психологической и социальной. В настоящее время предложено множество вариантов для системного анализа проблем: BASIC – ID (Лазарус), «кристаллизация проблем» (Макаров), многоуровневый подход (Оудсхоорна), многоуровневая психо–социальная модель расстройств аффективного спектра как средство синтеза знаний

(Холмогорова), «Цветок потенциалов» (Ананьев) и др. [1; 3; 5; 7; 9].

В нашей работе мы опираемся на один из вариантов системного анализа проблем – мультимодальный диагностический подход с применением метода многомерной диагностики социально-личностных компетенций [1; 6], включающий комплекс методик, направленных на изучение психологических особенностей пациентов, социальной поддержки и совладания в стрессовых ситуациях. Описание соматической плоскости охватывает данные о состоянии организма (диагноз, стадия, тяжесть течения заболевания), наследственности, возможном воздействии канцерогенных факторов. В социальной плоскости анализируются данные об особенностях социальных ролей и отношений в семье и профессиональной сфере, вовлеченность в другие системы взаимоотношений (друзья, группы по интересам, общественные организации). Психологическая плоскость исследует особенности личности: эмоциональные, когнитивные, поведенческие, проявляющиеся в системе ее отношений.

Методы нашего исследования состояли из: клинико-биографического метода, изучения медицинских карт больных, экспертной оценки лечащего врача отношения пациента к лечению. Комплекс экспериментально-психологических методик был представлен следующим образом: социально-психологическая анкета, МИО – мультимодальный интегративный опросник, шкала личностной тревожности Спилбергера, опросник депрессивности Бека, методика диагностики уровня социальной фрустрированности Вассермана, опросник социальной поддержки (F-SOZU-22), «Копинг – поведение в стрессовых ситуациях» [4].

Рассмотрим на конкретном клиническом слу-

чае применение мультимодального подхода для анализа и планирования направлений психотерапевтических мероприятий.

Иван Г., 48 лет, с диагнозом рак мочевого пузыря (РМП), T4, длительность заболевания с момента установления диагноза 52 мес., проходил лечение в апреле 2008.

Имеются следующие предрасполагающие факторы: наследственность (онкологическое заболевание отца), стресс (неблагоприятная ситуация на работе и дома – болезнь родственников).

Соматическая плоскость. Диагноз рак мочевого пузыря, установлен в декабре 2004 г., перенес 4 локальные операции, радио – и химиотерапию проходит в первый раз. Данных о воздействии вредных факторов нет.

Социальная плоскость. Сложность семейной ситуации связана с состоянием здоровья у членов семьи. Дочь 23 лет, страдает заболеванием, требовавшим в период детства и юности постоянного лечения и наблюдения; жена перенесла операцию по удалению матки, 2 года назад у пациента умер отец от онкологического заболевания. К тому времени у самого пациента уже было диагностировано заболевание, однако лечение откладывалось, поскольку «отец нуждался в уходе». С точки зрения системного подхода все члены семьи являются «носителями симптомов», что свидетельствует о дисфункциональной семейной системе.

Профессиональная сфера: специальность – диспетчер (характеризуется высокими требованиями к ответственности, исполнительности, стрессоустойчивости), потеря или смена работы представляется крайне нежелательной пациенту, т.к. он «любит эту работу» и не представляет, что будет делать в случае ухода на пенсию, поскольку каких-либо увлечений не имеет. Таким образом, задача найти новую деятельность, на которую можно было бы переориентироваться, является для пациента трудной, и помощь в принятии новой ситуации и определении новых жизненных планов должна являться одним из направлений психотерапевтической работы. Особенности личности, явившиеся результатом адаптации к определенным условиям, требовавшим самоотдачи, теперь являются препятствием для изменения жизненного стереотипа и дальнейшего развития. Об ощущении пациентом недостаточности социальной поддержки говорит низкий уровень показателя «удовлетворение социальной

поддержкой».

Психологическая плоскость. Пациент демонстрировал «избегающий тип» реакции при постановке диагноза, что привело к позднему началу лечения. Это стало также результатом взаимодействия двух факторов: социального (болезни членов семьи) и психологического (особенности отношения к своему состоянию здоровья). Анализ «профиля» по многомерной методике, изучающей социально-личностные компетенции, позволяет увидеть взаимосвязь психологической и социальной плоскостей. Так, самые низкие показатели и, соответственно, низкий уровень развития относятся к шкалам «телесного» и «духовного» потенциалов. Это шкала, включающая вопросы осведомленности человека о потребностях и возможностях своего организма, знании и применении способов укрепления здоровья, и шкала, изучающая взгляды и отношение к миру и людям в широком смысле. Низкий уровень по «телесному потенциалу» свидетельствует о недостаточности внимания, уделяемого состоянию своего здоровья, а низкий уровень шкалы духовного потенциала, отражающей самооценку респондентом своей способности к философскому обобщению многих явлений жизни, говорит о преимущественно приземленном взгляде на события. Самый высокий балл отмечается по шкале конвенциональности, что свидетельствует о высоком уровне нормативности, стремлении регулировать свое поведение в пределах социальных норм. Относительно высокие показатели по шкале эффективности интеллектуального функционирования и шкале эмоциональной устойчивости свидетельствуют о наличии ресурса и возможности применения рациональных методов психотерапии. Показатели других шкал расположены в среднем диапазоне. Неравномерность «профиля» позволяет увидеть особенности отношения личности к различным аспектам жизни: высокая нормативность поведения и недостаточное внимание к собственному здоровью и осмыслению событий в более широком контексте.

Высокий уровень показателя копинга, ориентированного на избегание, соотносится с проявленным пациентом реальным поведением в ситуации установления диагноза. Таким образом, в данном случае мы видим совокупность факторов как предрасполагающих к заболеванию (высокая стрессовая нагрузка на работе и дома в течение длительного времени, отсутствие страте-

гий для снятия напряжения, невнимание к состоянию своего здоровья), так и способствовавших его неблагоприятному течению (затягивание с началом лечения). Рекомендации для психотерапевтической работы с учетом основных аспектов системы включают работу с семьей, направленную на гармонизацию и поддержку семейной системы, помощь в принятии новой ситуации и определении новых жизненных планов, а также рациональные и поведенческие методы для формирования более активного и адаптивного копинг-поведения.

Выводы: Применение многомерной диагностики в психологическом сопровождении больных онкологическими заболеваниями дает возможность систематизировать данные в соответствии с основными плоскостями биопсихосоциальной модели, проанализировать существующие взаимосвязи и оценить имеющиеся у пациента ресурсы и провоцирующие факторы. Психотерапевтическое сопровождение целесообразно строить с опорой на имеющиеся у пациента ресурсы, в данном случае уровень развития интеллектуального потенциала делает возможным применение рациональных методов. Осознание пациентом своих ресурсных возможностей также может способствовать более активному их использованию и как следствие - более успешному совладанию с заболеванием.

Таким образом, диагностика по предварительно очерченным потенциалам («симптомам – мишеням»), их согласование с пациентом, делает психологическое сопровождение более точным, лично – ориентированным, краткосрочным.

Предстоит оценить эффективность такого подхода в катамнезе.

Библиографический список

1. *Ананьев В.А.* Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
2. *Герасименко В.Н., Тхостов А.Ш.* Психологические и деонтологические аспекты реабили-

тации онкологических больных // Журн. клин. психонкол., 2002, № 2 <http://www.blood.ru/jcpro/jcpro-n2.html>

3. *Карвасарский Б.Д.* Психотерапевтическая энциклопедия – СПб.: Питер Ком, 1998. – 752 с.

4. *Крюкова Т.Л.* О методологии исследования и адаптации опросника совладающего (копинг) поведения // Психология и практика: Сб. научн. Трудов. Вып. 1 / Отв.ред. В.А.Соловьева, Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А.Некрасова, 2001. –С. 70–82.

5. *Кулаков С.А.* Практикум по психотерапии психосоматических расстройств. – СПб.: Речь, 2007. – 294 с.

6. *Кулаков С.А.* Многомерная диагностика «цветок потенциалов» в терапии психосоматических расстройств / Актуальные аспекты психосоматики в общемедицинской практике: конференция VII, Санкт-Петербург, 11 ноября 2008 г. – С. 37–39.

7. *Лазарус А.* Краткосрочная мультимодальная психотерапия. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

8. *Сивахинский М.С.* Психонкология обзор литературы // Журнал Клинической Психонкологии Вып. N1 (7), 2005 <http://www.blood.ru/jcpro/jcpro-n7.html>

9. *Холмогорова А.Б.* Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра. – Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – М., 2006

10. *Ялкуп С.И.* Профилактика опухолей. – М.: «Книга-плюс», 2006. – 456 с.

11. *Stark D., Kiely M., Smith A., House A., Selby P.* 2002 Anxiety Disorders in Cancer Patients: Their Nature, Associations, and Relations to Quality of Life. [Тревожные расстройства у онкологических пациентов: их природа, взаимосвязи и отношение к качеству жизни] <http://www.blood.ru/jcpro/AnxDisor.pdf>

12. *T.Levin, W.D. Kissane.* Психонкология: состояние на 2006 г. (расширенный реферат) / Психические расстройства в общей медицине под ред А.Б.Смулевича Том 02/№ 3/ 2007.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ «ФЕНИКС»

В статье рассматриваются причины асоциального поведения несовершеннолетних, раскрываются особенности коррекции социального поведения детей в условиях СРЦ.

В нашем обществе наряду с позитивными изменениями протекают процессы, характеризующиеся негативными тенденциями: изменяется уклад и образ жизни людей, углубляется социальная дифференциация, усиливается конфликтность и бездуховность, прослеживается тенденция увеличения числа семей так называемой «группы риска», растет количество несовершеннолетних, вовлеченных в преступную деятельность, хранение, продажу и употребление наркотиков, произошел резкий рост беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних.

В Костромской области и ряде регионов России по данным статистики наблюдается рост противоправных действий и преступлений, совершенных несовершеннолетними. Каждые 5 лет этот показатель увеличивается на 14-17 %, даже если в обществе приняты достаточно суровые меры в отношении этого вида правонарушений.

На уровне изучения Конвенции о правах ребенка, международных правовых актов и законодательства Российской Федерации, изучение отечественного и зарубежного опыта и профилактики социального неблагополучия детей, которая осуществляется в рамках федеральной программы «Дети России» и находится под постоянным контролем Правительства Российской Федерации, а также государственных структур при Президенте и Государственной Думе, осуществляется социально-педагогическая защита и поддержка несовершеннолетних с девиантным поведением.

Поскольку в российском обществе наблюдается нарушение общепринятых норм поведения, то трудности в период взросления подростков многократно усиливаются, что увеличивает шанс попадания в группу риска. Исследование проблемы отклоняющегося поведения изучаются таки-

ми отраслями наук как педагогика, социология и психология. Об этом свидетельствуют работы отечественных и зарубежных ученых (В.П. Бочарова, Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Р.Ф. Овчарова, Ф. Танненбаум, В. Томас и др.), в которых девиантность в поведении рассматривается с точки зрения состояния общества, социальной дезорганизации, негативной социальной реакции.

Непосредственное отношение к обозначенной проблеме имеют исследования, показывающие зарубежный опыт реабилитации дезадаптированных детей (Р. Бэндлер, М.Ибука, С. Лупан, Н. Пезешкиан, В. Сатир, М. Эриксон и др.).

Нормальное поведение подростка предполагает взаимодействие его с микросоциумом. Адекватно отвечающее потребностям и возможностям его развития и социализации. Если окружение подростка способно своевременно и адекватно реагировать на те или иные его способности, то его поведение всегда (или почти всегда) будет нормальным.

Девиантное поведение подростков можно определить как вид социального поведения, связанный с нарушением соответствующих подростковому возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений и малых половозрастных групп.

Необходимость в регулировании поведения подростков всегда будет оставаться актуальной, поскольку существует неразрешимое противоречие между потребностями (как у любого человека) и возможностями их удовлетворения. Стремление к удовлетворению потребностей (от низших – потребность в еде, до высших – потребность в самоутверждении в социально значимом окружении, самореализации) является тем внутренним мотивом, который побуждает подростка с недостаточно развитой социальной ориентаци-

ей к поступкам и действиям, не соответствующим общепринятым нормам поведения.

На основе системного анализа и обобщения практики мы проанализировали содержание понятия «педагогическая деятельность», под которой понимается активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного объектированного продукта материальной или духовной культуры. Понятие «педагогическая деятельность в учреждениях социального патронирования» М.А. Галагузова определяет как разновидность педагогической деятельности, направленной на передачу социокультурного опыта, на создание условий для повторной социализации, включающей коррекцию поведения и реабилитацию подростков с девиантным поведением. Педагогическая деятельность имеет регламентируемый, непрерывный, планомерный характер, она направлена на всех детей. Объектом педагогической деятельности в социально – реабилитационном центре становятся несовершеннолетние с проблемами в развитии и поведении.

Основная цель деятельности СРЦ – социальная защита и поддержка детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, их реабилитация и помощь в жизненном самоопределении, развитие социально адаптированной личности, способной к самопознанию и самосовершенствованию, что приводит в результате к ресоциализации.

Поскольку у несовершеннолетних, поступивших в СРЦ отмечается нарушение соответствующих данному возрасту социальных норм и правил поведения, то педагогическая деятельность с такими детьми должна быть ориентирована на замещение асоциальных ценностей, установок и норм поведения просоциальными.

Педагогическое содействие ресоциализации представляет собой внедрение в практику СРЦ комплекса необходимых и достаточных педагогических условий.

Основной целью СРЦДН «Феникс» стало создание эффективной системы профилактики социального сиротства, детской безнадзорности, правонарушений несовершеннолетних, оказание комплексной и психолого-педагогической, медико-социальной помощи детям и подросткам, находящимся в социально – опасном положении.

В Центре функционируют следующие отделения :

Приёмное отделение действует с целью обес-

печения своевременной, квалифицированной социально-медико-психологической помощи несовершеннолетним, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Отделение перевозки несовершеннолетних действует с целью организации перевозки и приёма несовершеннолетних, самовольно ушедших из семей.

Отделение социально – правовой помощи предназначено для защиты имущественных, жилищных и других прав детей, представления интересов детей в различных учреждениях и организациях, восстановление социального статуса детей.

При отделении функционирует служба сопровождения семьи с целью совершенствования системы работы с семьёй по реализации новых современных технологий, усиления межведомственного взаимодействия по профилактике безнадзорности несовершеннолетних, социального, физического, психологического оздоровления семей на раннем этапе выявления и оказания им экстренной помощи по месту жительства.

Отделение диагностики и социальной реабилитации предназначено для оказания комплексной медико-психолого-педагогической и социально-правовой помощи несовершеннолетним и их семьям; поэтапного выполнения индивидуальных и групповых программ социальной реабилитации, обеспечивающие восстановление утраченных контактов с семьёй и внутри семьи; оздоровления системы межличностных отношений несовершеннолетних, восстановление их социально статуса; содействия несовершеннолетним в профессиональной ориентации и получения специальности; способствования в достижении оптимальных вариантов жизнеустройства детей.

Дневное отделение – предназначено для оказания помощи семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации; патронажа несовершеннолетних, возвращённых в родные семьи, переданных под опеку или попечительство; помощь детям в овладении навыками конструктивного взаимодействия с ближайшей социальной средой; содействие ребёнку в преодолении учебных трудностей; выполнения комплекса оздоровительных мероприятий; оказание реабилитационных услуг детям с ограниченными возможностями; развитие навыков культуры поведения; приобщение детей к труду. Проведение летних оздоровительных лагерей для различных категорий детей.

В основе деятельности Центра лежит система психолого-педагогического, медико-социального сопровождения ребенка и его семьи в разрешении трудной жизненной ситуации. Сопровождение в логике программ Центра понимается в единстве четырех составляющих:

- Комплексное обследование и социальная диагностика детей и их семей, имеющих проблемы различного характера;
- Информирование и консультирование родителей, педагогов, специалистов, работающих с семьей, с ребенком и его семьей;
- Проектирование и реализация индивидуально-ориентированных программ помощи детям и их семьям;
- Прогнозирование развития ситуации.

Работа специалистов Центра «Феникс» строится в соответствии с «Комплексной программой социальной реабилитации детей и подростков социально-реабилитационного центра».

Целью программы является социальная реабилитация.

Задачи программы следующие:

- приобретение несовершеннолетними навыков совместного сотрудничества;
- оказание психологической, педагогической, медицинской, правовой помощи несовершеннолетним, их родителям (лицам, их заменяющим) в ликвидации трудной жизненной ситуации;
- восстановление социального статуса несовершеннолетних в коллективах сверстников по месту жительства, содействие возвращению их в семьи;
- защита прав и законных интересов несовершеннолетних, повышение их информационно – правовой компетенции ;
- укрепление здоровья воспитанников центра посредством системы закаляющих процедур и через введение новых форм оздоровления;
- создание оптимальных условий для организации временного проживания и социальной реабилитации детей и подростков г.Шарья и п.Ветлужский, попавших в трудную жизненную ситуацию;
- взаимодействие с органами и учреждениями профилактики безнадзорности и правонарушений по выявлению детей, нуждающихся в социальной помощи;
- внедрение современных методик и технологий социальной реабилитации несовершеннолетних.

В каждом из подразделений Центра данная программа выполняет свою функцию.

Процесс ресоциализации в центре «Феникс» складывался из трех этапов, которые характеризуются различными по содержанию задачами, разной степенью включенности ребят в жизнедеятельность, разным уровнем их социального развития и социальной активности.

1-й этап – адаптационный – длится 5- 10 дней. Специалисты Центра проводят социальную диагностику уровня социальности несовершеннолетнего, степени и причин нарушения социализации, уровня его адаптации к условиям СРЦ, диагностику уровней здоровья, умственного развития, интересов, целей, способностей и возможностей.

На адаптационном этапе процесса ресоциализации продолжается активное применение диагностических методик. Показатели диагностических методик выявляются и фиксируются педагогами в процессе воспитательной работы в начале и в конце пребывания несовершеннолетнего в СРЦ. Методом независимых характеристик нами параллельно выявляются несовершеннолетние, склонные к девиантному поведению.

Здесь очень важна роль педагога, который в данных условиях для воспитанника, потерявшего привычное окружение, становится близким человеком. Это позволяет включить ребенка в интенсивное, эмоционально окрашенное, коллективное взаимодействие, в котором демонстрируются образцы для подражания.

Правила и традиции Центра отражают общечеловеческие ценности и преподносятся детям в такой форме, которая делает их легкими для понимания, восприятия и принятия всеми участниками педагогического процесса.

Первичная информация о поступившем несовершеннолетнем собирается специалистом по социальной работе, который совместно с инспекторами ПДН, ОВД проводят обследование семьи несовершеннолетнего, ведут первичный сбор информации о ребенке, ближайшем его окружении, выявляют проблемы и обсуждают пути их решения. [19].

Деятельность специалистов заключается в следующем:

1. Разрабатывается индивидуальная программа реабилитации несовершеннолетнего, предполагающая действия по оказанию ему помощи. Информация заслушивается и обсуждается спе-

циалистами на социальном консилиуме Центра, что позволяет своевременно корректировать направления служб с семьёй и несовершеннолетним.

Важную роль играют тематические беседы, когда темой для разговора являются философские категории и общечеловеческие ценности: добро и зло, истина, человек, любовь, дружба, взаимопонимание, общение. Совместное обсуждение, поиск информации позволяют воспитаннику выразить собственное мнение, сформировать ценностное отношение к теме обсуждения, найти для себя ответы на волнующие вопросы.

Ведущими механизмами в реализации первого этапа методики ресоциализации несовершеннолетних в СРЦ являются замещение (замена образцов асоциального поведения в сознании ребёнка на социально одобряемые образцы поведения) и вытеснение (удаление возможности реализовать имеющиеся модели асоциального поведения).

2-й этап – восстановительный – предполагает включение несовершеннолетнего в социально значимую деятельность, создание и апробирование им ситуаций-образцов в практической деятельности, организацию переноса приобретённого опыта в новую социальную ситуацию. Это самый длительный период ресоциализации, который характеризуется снижением интенсивности деятельности, ритм жизни в центре становится более размеренным.

Данный этап характеризуется опробованием и деятельностью опосредованием принятых коллективных норм взаимодействия, отработкой его средств и форм. В этот период происходит обучение базовым умениям и навыкам общения, моделируются ситуации для развития личности подростка. На данном этапе происходит предоставление ребятам пространства для самореализации и развития, реабилитация положительных сторон характера личности каждого воспитанника, самоопределение их в пространствах реализации своих интересов, способностей, достижения целей, помощь в преодолении трудностей, мешающих им достичь результата в ходе организации процесса сотрудничества взрослого и ребёнка, поддержка достижений на основе положительного опыта его поведения.

Работа специалистов центра «Феникс» строится в соответствии с комплексной социально-реабилитационной программой «Формирование

и развитие межличностных отношений».

В каждом из подразделений данная программа выполняет свою функцию в следующих подпрограммах:

«*Страна здоровячков*», целью и задачами которой является формирование представлений детей о здоровом образе жизни.

«*Учись играть!*», целью и задачами которой является повышение учебной мотивации путём развития логического мышления методом игротерапии, расширение общего кругозора, обогащение жизненного опыта, формирование системы нравственных отношений, стимулирование процессов психического и физического развития детей, преодоление негативного отношения к школе, ликвидация педагогической запущенности, восполнение пробелов в знаниях.

«*Рука в руке*», целью и задачами которой является оказание комплексной помощи и поддержки ребёнку, попавшему в трудную жизненную ситуацию, снятие тревожности, овладение навыками конструктивного поведения и общения в конфликтах, овладение морально-этическими нормами общества.

«*Именем закона*», целью и задачами которой является формирование у детей информационного поля в области правовых основ, приобретение знаний и практических навыков в использовании законодательной базы, формирование чувства ответственности и гражданской сознательности во взаимодействии подростка с законами РФ, приобретение знаний и формирование практических навыков использования правовых и законодательных документов.

«*Учись общению*», целью и задачами которой является формирование и развитие межличностных отношений во всех аспектах жизнедеятельности подростка.

«*Дорога к дому*», целью которой является возвращение ребёнка в кровную семью или предоставление ему других форм жизнеустройства.

«*Люби и знай свой родной край*», целью которой является расширение и углубление знаний детей о «малой Родине» через знакомство с традициями и историей посёлка.

«*Формирование и развитие межличностных отношений через декоративное рисование*», целью которой является развитие у детей художественно-эстетического вкуса, воспитание интереса к предметам искусства в быту, усвоение различных приёмов изображения декоративного

узора.

Программа по теме *«Использование малых фольклорных жанров в обучении детей дошкольного возраста»*, проводится с целью развития певческих навыков и умений у детей дошкольного возраста через использование малых фольклорных жанров.

«Праздники, традиции, обряды русского народа», с целью развития и формирования навыков межличностного и других видов общения через расширение кругозора путём знакомства с различными видами народного творчества; формирования у детей устойчивого понимания добра к окружающему миру.

«Трудовая деятельность – как средство социальной реабилитации и воспитания несовершеннолетних», целью которой является формирование у воспитанников психологической и практической готовности к труду.

Организация деятельности биржи труда является одной из форм стимулирования труда, личностного роста и приобретения и развития у воспитанников трудовых навыков, которые являются значимыми в коррекционно-реабилитационном процессе.

«Биржа труда» функционирует постоянно. Единицей оценки труда принят 1 эльф, который представлен талончиком с символикой и выдаётся непосредственно воспитаннику по окончании работы.

Работодателями считаются все сотрудники Центра. Каждый вид работы оценивается от 1 до 3 Эльф.

При выполнении заказа оценивается: объём работы, качество и время, затраченное на выполнение работы.

Штрафные санкции предусматривают снятие эльфов:

- за непосещение школы и прогулы уроков снимаются все заработанные эльфы;
- нарушение распорядка дня – от 1 до 5 эльфов;
- нарушение правил поведения в Центре – от 3 до 7 эльфов;
- курение – от 5 до 7 эльфов;
- плохая успеваемость – за каждую « 2 » - 3 эльфа.

По решению детского коллектива, возможно введение поощрения дополнительными эльфами за хорошую учёбу.

Подведение итогов работы проводится в конце месяца на общем собрании детского коллек-

тива. На собрании, путём голосования, проводится выдача дополнительных эльфов за хорошую работу, либо снятие за нарушение.

Ярмарка по отовариванию эльфов проводится в конце месяца. Накопление товара для ярмарки проводится за счёт спонсорской помощи.

Основными механизмами процесса ресоциализации на данном этапе является компенсация и восстановление недоразвитых или нарушенных социальных функций воспитанника и формирование норм, моделей социально одобряемого поведения и опыта их реализации.

3-й этап – рефлексивного опосредования опыта. Это заключительный период пребывания в центре, который продолжается последние дни пребывания воспитанников в СРЦ и предполагает подготовку несовершеннолетнего к переносу опыта взаимодействия в привычные условия жизни.

Особое внимание уделяется социально-психологическому тренингу, который включает систему упражнений с целью выработки навыков общения и позитивного отношения к себе. Использование его помогает сконцентрировать внимание на трудностях во взаимодействии и общении, отработать возможные варианты выхода из сложных ситуаций, получить положительный эмоциональный настрой на предстоящую деятельность. Организация рефлексивно-деятельностного опосредования заключается в педагогическом стимулировании деятельности, направленной на использование рефлексии.

На данном этапе происходит итоговая диагностика уровня социального развития, подведение итогов реабилитационной работы в Центре, анализ достижений каждого.

Переход с этапа на этап обеспечивается работой служб Центра.

Особенности педагогической деятельности СРЦ по ресоциализации несовершеннолетних заключается в адресной помощи детям, а также их семьям в выявлении причин, которые привели их к этому состоянию; в воспитании, обучении и развитии несовершеннолетних с учетом их педагогической запущенности, состояния здоровья и способностей; в разработке и внедрении методов безопасности среды и социальной адаптации.

Библиографический список

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986

г.

2. Бочарова В.Г. О некоторых методических подходах к пониманию целостного процесса социализации воспитания и развития личности // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М.; Тула, 1993. – Т. 1. – 460 с.

3. Винокуров Л.Н. Школьная дизадаптация и её предупреждение у учащихся. – Кострома, 2000. – 130 с.

4. Высотина Л.А. Формирование моральных качеств подростка. – Л., 1970. – 37 с.

5. Егорычева И.Д. Психологические особенности личностной направленности подростка и возможности ее коррекции: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994. – 18 с.

6. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: Книга для классных руководителей. – М., 1981. – 176 с.

7. Мусаелян Г.А. Формирование нравственных потребностей личности школьника в процессе деятельности и общения: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991. – 32 с.

8. Профилактика отклонений в нравственном развитии и поведении учащихся: Сб. науч.-тр. / под. ред. Ю.В. Гербева. – М., 1991.

9. Профилактическая и реабилитационная работа специализированных учреждений для несовершеннолетних: Научно-методическое пособие. Под. ред. Г.М. Иващенко. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2001. – 208 с.

10. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М., 1989. – 286 с.

11. Холостова Е.И. Социальная работа с дезадаптивными детьми. – М., 2007. – 278 с.

12. Ширнина Е.В. Методика работы по ресоциализации подростков с девиантным поведением. Методическое пособие. – Челябинск: Изд-во ЧГАКИ, 2005. – 70 с.

13. Ширнина Е.В. Педагогическая деятельность социально-реабилитационного центра с подростками с девиантным поведением: Методическое пособие. – Челябинск: Изд-во ЧГАКИ, 2005. – 100 с.

14. Ширнина Е.В. Профилактика отклоняющегося поведения // Теория и практика педагогики и психологии профессионального и общего образования: Вестник ЧГАКИ. – Челябинск, 2004 – Вып. 12 (№1).

15. Ширнина Е.В. Особенности процесса реабилитации девиантных подростков в социально-реабилитационном центре // Теория и практика формирования культуры детей и подростков: Вестник института культуры детства / ЧГАКИ. – Челябинск, 2004 – Вып. 3.

16. Ширнина Е.В. Социально – педагогическая реабилитация детей и подростков, оказавшихся в сложной жизненной ситуации // В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири. Материалы региональной научно – практической конференции. Оренбург, 12-14 марта 2003 г. часть 3. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2003.

17. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978. – 264 с.

18. Эриксон Э. Детство и общество. – Обнинск, 1996. – 56 с.

19. Ресоциализация несовершеннолетних : проектный опыт // Под ред. Г.И. Симоновой, 2005 г. – 140 с.

О.В. САНТАШОВА

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье представлены результаты экспериментального исследования мелкой моторики у младших школьников с нарушениями функций слухового анализатора в сравнении с нормально слышащими сверстниками.

Ключевые слова: мелкая моторика, точность, скорость движения рук, дифференциация движений кистей рук, зрительно-двигательная координация.

В.А. Сухомлинский писал, что «исток способности и дарования детей – на кончиках их пальцев. От них, образно говоря, идет тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности в движениях руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда, сложнее движения, необходимые для этого взаимодействия, ярче творческая стихия детского разума. А чем больше мастерства в детской руке, тем ребенок умнее...» [3]. Таким образом, формирование и совершенствование тонкой моторики кисти и пальцев рук, является стимулом развития центральной нервной системы, всех психических процессов, и в частности речи.

Нарушение функций слухового анализатора приводит не только к речевому недоразвитию и другим особенностям психического развития ребенка [2], но и оказывает существенно влияние на развитие его психомоторной сферы [1].

У детей с нарушениями слуха отмечаются выраженная в разной степени общая моторная (двигательная) недостаточность, а также отклонения в развитии тонких движений кистей и пальцев рук.

Отставание в развитии тонкой моторики рук у детей с нарушением слуха препятствует овладению ими навыков самообслуживания, затрудняет манипуляцию различными мелкими предметами, сдерживает развитие основных видов деятельности (затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков).

Несмотря на актуальность изучения формирования мелкой моторики у младших школьников с нарушениями слуха, подавляющее большинство исследований посвящено формированию и совершенствованию общей моторики ребенка, тогда как вопросы развития у детей мелкой моторики руки не находят должного изучения.

В связи с этим исследование различных аспектов возрастного развития и формирования мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, приобретает особую актуальность.

Знание особенностей развития мелкой моторики рук у детей с нарушениями слуха в период обучения в начальной школе смогут расширить представления о взаимоотношениях слуховой и двигательных системах в случаях слуховой патологии. Кроме того, выявленные своеобразия в развитии мелкой моторики рук у младших школьников с нарушениями слуха, позволят учителям

начальных классов, психологам, учителям-дефектологам целенаправленно отбирать содержание и определять характер коррекционно-педагогической работы с данной категорией учащихся. Будет способствовать компенсированию недостающих или слабо развитых функций, индивидуализации учебно-воспитательного процесса и созданию наиболее благоприятных условий для преодоления последствий слуховой депривации.

Целью нашего исследования является выявление индивидуально-психологических различий в формировании мелкой моторики кистей и пальцев рук у младших школьников с нарушениями слуха в сравнении с нормально слышащими сверстниками.

В исследовании приняли участие 52 младших школьника без нарушения слуха 53 слабослышащих и 48 глухих младших школьников в возрасте 6-10 лет.

Для диагностики особенностей развития мелкой моторики рук использовались двигательные тесты, предложенные М.О. Гуревечем и Н.И. Озерским в методике «Метрическая шкала».

При обработке данных использовались методы математической статистики.

В процессе проведенного исследования было выявлено наличие качественных своеобразий в развитии мелкой моторики у младших школьников с нарушениями слуха, в сравнении с нормально слышащими сверстниками (таблица 1).

Нарушения мелкой моторики у младших школьников с нарушениями слуха в сравнении с нормально слышащими сверстниками в первую очередь проявляются в низком уровне сформированности точности движений рук.

У нормально слышащих школьников по данному диагностируемому параметру был выявлен средний уровень развития (3,57 балла). У слабослышащих и особенно у глухих младших школьников наблюдается низкий уровень точных, произвольно направленных движений (у слабослышащих детей – 2,51 балла, у глухих – 1,6 балла).

Школьники с нарушениями слуха не всегда успешно могли выполнять задания, требующие достаточной точности и согласованности движений кистей рук. Наиболее ярко нарушения точности движений проявлялись при выполнении таких действий как вырезание кругов из бумаги, рисование вертикальных линий и прохождение лабиринтов.

Таблица 1

Показатели развития мелкой моторики слабослышащих, глухих и слышащих младших школьников (средний балл при ср.мах = 5).

	младшие школьники без нарушения слуха (n=52)	слабослышащие (n=53)	глухие (n=48)
точность	3,57	2,54***	1,92***
скорость движений	3,51	2,34***	1,81***
объем полноты движений	3,55	2,49***	1,71***
средний балл по группе испытуемых	3,54	2,46***	1,81***

степень значимости: * — $p < 0,5$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$.

Часто при вырезании фигуры круга из бумаги, дети существенно отклонялись от очерчивающей линии. Вырезанные фигуры были непохожи, на фигуру круга, а напоминали многоугольник с острыми краями. Для многих детей в возрасте 6-8 лет данное задание для выполнения левой руки было невыполнимо.

В процессе выполнения теста «Лабиринт» и начертания вертикальных линий у глухих и слабослышащих младших школьников проводимая линия выходила за указанные пределы. При использовании карандаша, была отмечена тенденции сильного нажима на карандаш (на бумаге с внутренней стороны оставался яркий след или бумага при выполнении заданий рвалась). Реже была выявлена тенденция слишком слабого нажима (следы на бумаге были практически не видны). У детей часто было выявлено неумение провести ровную линию (рисование «дрожащих» линий).

Количество начерченных линий, и переложенных предметов, не соответствовало необходимому количеству движений за определенный временной период, что свидетельствует, о наличии замедленного темпа выполнения движений.

У детей с нарушением слуха, по сравнению со слышащими сверстниками были выявлены низкие скоростные показатели при перекладывании мелких предметов (спичек, монет, пуговиц) (средний балл у глухих – 1,5 балла, у слабослышащих – 2,29 балла; у детей, не имеющих нарушения слуха – 3,51 балла).

Разница в показателях, характеризующих скоростное качество между слабослышащими, глухими и слышащими младшими школьниками, объясняется тем, что у детей с нарушениями слуха, особенно в возрасте 6-7 лет отмечается низкий темп движений по сравнению со слышащими сверстниками и нерациональное распределение усилий. Детям часто под конец выполнения задания не хватало терпения складывать по одной вещи в коробку, и в конце задания они старались схватить за раз как можно больше предметов, чтобы быстрее его закончить. Нередко дети прекращали выполнять действия из-за столкновением с неудачей. За время выполнения задания, большинство детей более двух раз изменяли темп деятельности.

Данные особенности связаны с замедленностью временной структуры управления двигательной деятельностью, которая возникает из-за поражения слухового анализатора (Н.Г. Байкина, Б.В. Сергеев, 1991). Также данные особенности обусловлены низким уровнем сформированности тонких движений рук, малой дифференциации движений кистей рук, трудностью сложных серий движений.

Школьникам с нарушением функций слухового анализатора по сравнению со слышащими сверстниками требовалось больше времени для вырезания круга, перелистывания страниц книги, раскладывания спичек и игральные карт на кучки. При листании страниц, захвате и перекладывании предметов у данной категории детей

обнаруживалась моторная неловкость. Предметы часто выскальзывали из рук испытуемых, падали. Многим детям хватало отведенного времени для успешного завершения предложенных заданий.

Выявленные затруднения, связаны с наличием ограниченного объема выполнения движений у детей, имеющих нарушения слуха.

У многих младших школьников с нарушениями слуха отмечено неправильное положение пальцев на карандаше при рисовании линий. Наблюдалось удержание карандаша или других мелких предметов «щепотью» (тремя пальцами). В некоторых случаях, у глухих детей в возрасте 6-7 лет при перекладывании предметов был зафиксирован «ладонный захват» (ребенок хватал предмет и опускал их, действуя всей кистью). Захват «пинцетом» (зажимая предмет между большим и указательным пальцем) наблюдался не у всех детей.

У некоторых детей имеющие нарушения функций слухового анализатора были выявлены трудности вращения и поворачивания отдельными пальцами и запястьем, поэтому наблюдалась замена движений, движениями всей руки от плеча. Наиболее ярко данные особенности были выявлены при вырезании фигуры круга, трудности вызывали и задания при описании круга указательными пальцами обеих рук. Дети движения

производили всей рукой.

Был выявлен низкий уровень развития подвижности пальцев, переключения с одной позиции на другую. Что наиболее ярко наблюдалось при поочередном прикосновении концом большого пальца к кончикам других пальцев этой же руки. Большинству детей редко удавались изолированные движения пальцев. Пальцы были напряженные, сгибались и разгибались только все вместе или, напротив, вялые («ватные») и не дающие изолированных движений.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что основными недостатками моторики рук у младших школьников с нарушениями слуха являются: низкий уровень сформированности точности, скорости движений рук, малой дифференциации движений кистей рук, низкий уровень зрительно-двигательной координации, трудностью сложных серий движений, замедленный темп деятельности, низкие временные показатели при перекладывании мелких предметов, а также низкий уровень умений одновременно выполнять движения.

Общий анализ полученных данных уровня развития мелкой моторики рук позволил определить ступени сформированности мелкой моторики у слабослышащих, глухих и младших школьников без нарушения слуха в разные возрастные периоды (рис. 1).

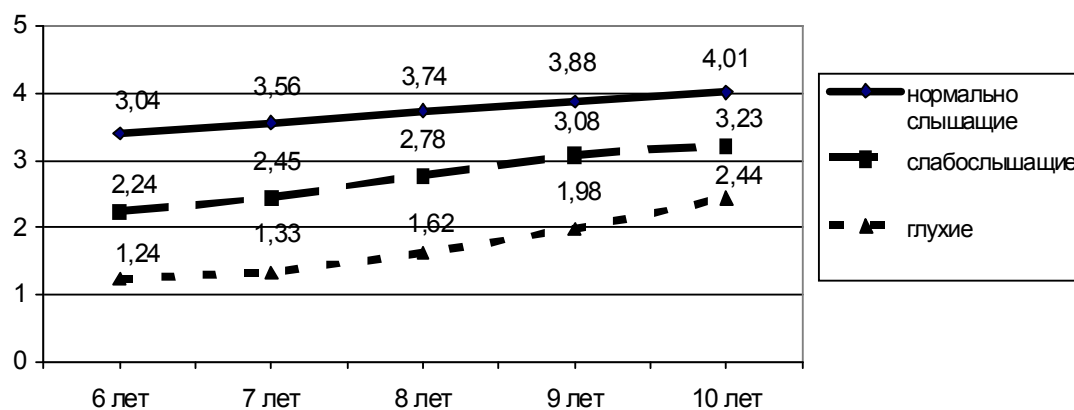


Рис. 1. Степень сформированности уровня развития мелкой моторики рук у слабослышащих, глухих и слышащих младших школьников в разные возрастные периоды (6-10 лет).

Представленные на рис. 1 данные, свидетельствуют о том, что дети с нарушением слуха, значительно уступают по уровню развития психомоторики слышащим сверстникам.

Методами математической статистики подтверждено (при $p < 0,01-0,001$), что чем существеннее степень выраженности проблем в развитии слухового анализатора у младших школьников, тем ниже ступень развития мелкой моторики рук у ребенка. Глухие младшие школьники значительно и достоверно (при $p < 0,01-0,001$) уступают по уровню развития мелкой моторики слабослышащим и младшим школьникам без нарушения слуха.

Проведенный анализ межвозрастной динамики показателей психомоторики слабослышащих, глухих и школьников без нарушения слуха свидетельствует, о достоверных положительных изменениях в развитии мелкой моторики во всех группах испытуемых в период обучения в начальной школе (при $p < 0,01-0,001$). Характер межвозрастной динамики уровня развития мелкой моторики слабослышащих, глухих и нормально слышащих детей имеет сходную направленность, т.е. совершенствуется к 10 годам. Но, не смотря на наличие положительной динамики в развитии показателей психомоторики глухих и слабослышащих детей, суммарные различия показателей между младшими школьниками имеющие нарушения слуха и слышащими сверстниками в возрасте 6-10 лет остаются существенными:

- между глухими и младшими школьниками без нарушения слуха (267,6%; 245,2%; 230,8%; 195,9%; 164,3%);

- между слабослышащими и младшими школьниками без нарушения слуха (145,3%; 135,7%; 134,5%; 125,9%; 124,1);

- между глухими и слабослышащими младшими школьниками (184,2%; 180,6%; 171,6%; 155,5%; 132,3%).

Слабослышащие дети в возрасте 9-10 лет приближаются к уровню развития нормально слышащих сверстников (происходит существенное сокращение в разнице показателей мелкой моторики между данными группами испытуемых).

Динамика развития моторики глухих младших школьников намного медленнее, чем у слабослышащих детей. Поэтому по показателям развития мелкой моторики у глухих детей происходит лишь сглаживание различий по сравнению со слышащими сверстниками.

Полученные результаты свидетельствуют о неравномерности и наличии различных темпов прироста в показателях мелкой моторики кистей и пальцев рук, запаздывание в сроках ее формирования у глухих и слабослышащих младших школьников. А также указывают на необходимость проведения дифференцированной коррекционно-развивающей работы с данной группой детей направленной на развитие моторики кистей и пальцев рук, ручной ловкости.

Коррекционно-развивающие занятия необходимо проводить, не только при явных нарушениях в моторной сфере, но и в случаях незначительных, малозаметных особенностей в развитии ребенка. А также в профилактических целях для предупреждения отклонений в развитии мелкой моторики у данной категории детей, что в свою очередь будет оказывать стимулирующее влияние на общее развитие, и способствовать преодолению и профилактики нарушений в развитии ребенка с нарушениями функций слухового анализатора

Таким образом, работа по развитию мелкой моторики рук должна стать составной частью системы коррекционно-педагогического воздействия, ориентированного на социальную реабилитацию и личностное развитие младшего школьника имеющего нарушение слуха.

Библиографический список

1. Матвеев В.Ф. Психологические нарушения при дефектах зрения и слуха. – М., 1987.
2. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – М., 1971.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1969. – С. 20.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

А. КЕЛЕР-ОФФИРСКИ

НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА – ЭТО НЕИЗМЕНЯЕМАЯ ПРОГРАММА?

Г. Хофстеде разработал теорию культурных измерений, позволяющую описать различия национальных культур без их оценивания. Автор статьи ставит вопрос об изменяемости / неизменяемости основных ценностей культуры и ответственности, о свободе каждого человека в этом контексте.

Ключевые слова: культура, национальная культура, культурные измерения, культурные различия, ментальная программа, социальные

Исследования нидерландского социального психолога Г. Хофстеде и других ученых имели своей целью в последние 20 лет описать различия в образе мыслей и действий в национальных культурах. При этом для России, например, выявились высокие показатели готовности принять неравное распределение власти между членами общества и регулированием путей преодоления неуверенности. Далее, для русской культуры характерна умеренная отнесенность к группе ее членов и, скорее, преобладающее значение опеки над другими. Немецкая культура, напротив, менее учитывает неоднородное распределение сил. Члены общества, скорее, заботятся о себе и ближайшем окружении, и их преобладающие представления о ценностях сравнительно сильнее ориентированы на успех и личные достижения. Мера преодоления неуверенности регулирующими положениями выражена значительно слабее, чем в русской культуре.

Соответствует действительности это высказывание или нет? Представим лежащий в основе концепт национальных культур Г. Хофстеде, а затем рассмотрим вопрос его оценки. Нам это представляется важным, так как Хофстеде может быть понят так, как если бы национальная культура устанавливала длительную, неизменяемую мыслительную программу, что сразу поднимает вопрос об ответственности и свободе каждого отдельного взятого человека.

К понятию «культура» Хофстеде

Слово «культура» означает изначально «обработка» и относится к земледелию. Вторая этимологическая ветвь ведется от духовной заботы

и развития интеллектуальных возможностей. Культура, в узком смысле, может быть понята как цивилизация и относиться к «совершенствованию духа». Это понимание культуры охватывает, например, искусство и литературу, музыку, образование, эстетику и архитектуру. Оно, однако, не является предметом модели Хофстеде. Культура, в широком смысле, понимается как совокупность типичных жизненных укладов населения, включая духовное состояние, которое оно переживает. Это понимание культуры как менталитета, а именно как коллективной мыслительной программы, которая отличает представителей одной группы от представителей другой группы [2, с. 3]. Данная культура создается условиями окружающего мира и историческим опытом. Под условиями окружающего мира понимаются не только природные стихии, такие как землетрясение или наводнение, но и, например, долгая морозная зима или богатые водные ресурсы. И явления, которые потенциально могут травмировать, и жизненные обстоятельства, которые находятся под постоянным влиянием условий окружающей среды, и исторический опыт воздействуют на образ мыслей и действий. Хофстеде прежде всего ссылается на то, что одни и те же изменения по-разному могут сказываться на разных обществах.

Ядро культуры образуют ценности. «Под ценностями понимают общую тенденцию предпочитать одни обстоятельства другим. Ценности – это чувства, ориентированные на положительный либо отрицательный полюс» [2, с. 9]. Эти ценности, как и практики культуры, осваиваются по

мере того, как человек растет. Культура или менталитет раскрываются в социальных контекстах: через воспитание и семью, через школу и группу ровесников, через предприятия и вузы, политику и законы и т. д. Менталитет остается скрытым и неосознанным. Это означает, что отсутствует осознание собственной культуры и ее общностей, в то время как отчетливо чувствуется инобытие других культур. Автор данной статьи, например, в первый раз для себя внезапно открыл, что общество, в котором мы живем, ориентировано на достижение успеха, когда итальянские коллеги в области психиатрии порицали то, что у нас любое общение с пациентами и пациентками – это, прежде всего, «работа» или «терапия». И, действительно, мы говорим о туристической терапии, когда совершаем с пациентами многодневную поездку, а итальянские коллеги говорят в данном случае об отпуске. Мы говорим о работе над отношениями и над скорбью, в то время как они говорят, что нужно разговаривать со своими пациентами и пациентками о жизни, о потерях, о дружбе и любви.

Культурные различия выявляются в различных областях. Эти области по Хофстеде – «символы», «герои», «ритуалы» и уже упомянутые ценности.

В качестве «символов» он трактует «слова, жесты, образы или объекты, которые имеют определенное значение, определяющееся как таковым теми, кто принадлежит к одной культуре» [2, с. 7]. Они могут меняться с течением времени и им могут подражать.

Под «героями» понимаются такие личности, которые представляют собой качества, вызывающие уважение. Это могут быть как умершие, так и ныне живущие люди или герои романов и фильмов. «Ритуалы» – это коллективная деятельность, которая рассматривается в культуре как социально необходимая. «Символы», «герои», «ритуалы» связываются вместе как практики. Внешне они заметны, но их соответствующее культурное значение зависит от толкования теми, кто принадлежит к соответствующей культуре.

Уровни культуры и культурные изменения

Каждый член общества принадлежит к нескольким группам и категориям. При этом под группой понимается ряд людей, которые контактируют между собой, например, члены межкультурной лаборатории. Категории охватывают людей по общему признаку, которым контакт не

столь важен, например, студенты КГУ им. Н.А. Некрасова. Так, мысленное программирование может осуществляться:

- 1 на национальном уровне, при случае и на нескольких, если кто-то эмигрировал в другую страну;

- 1 на региональном, религиозном или этническом уровне;

- 1 на уровне пола;

- 1 на уровне поколений;

- 1 на уровне социального класса, профессии или работы;

- 1 на уровне предприятия.

Хофстеде может говорить о национальной культуре, так как в настоящее время Земля разделена на национальные государства. Но национальные государства подвергаются изменениям: так, например, можно усомниться, что государственные границы многих регионов Африки действительно охватывают единство одной общей культуры. Хофстеде пишет: «Точнее будет сказать, что концепт одной общей культуры действует для общества, а не для государств» [2, с. 22].

Культурное изменение относится, прежде всего, к соответствующим практикам, а именно к видам общения и поведения, ритуалам, символам и идеалам. Основные же ценности, несмотря на то, что они были рано получены, значительно стабильнее. Они медленно меняются, что отчасти объясняет противодействие общественным изменениям.

«Символ» – «герой» – «ритуал»: рефлексия

Прежде всего, рассмотрим определения понятий «символ», «герой» и «ритуал» и свяжем их с ценностями. В описании Хофстеде сразу бросается в глаза, что он говорит о значениях символов, о высоко ценящихся чертах героев и о социально необходимых ритуалах. Это означает, что «символы», «герои» и «ритуалы» передают отчасти сознательно сформулированные, при этом бессознательно сообщаемые, ценности. Уже здесь возникает вопрос о связи между основными ценностями, которые Хофстеде рассматривает как ядро национальной культуры, и ценностями, выраженными в «символах», «героях» и «ритуалах».

Слово «символ» пришло из греческого языка и описывает знак, разделенный на 2 части, через сочетание которых, владельцы узнают друг друга. «Символ», в переносном значении, означает черту, отличительный знак или признак одной

большой общности, например, флаг с белой, голубой и красной полосами относится к России. «Символ», как правило, независим от индивидуальных условий, только так он может быть понят. При этом он всегда, по меньшей мере, двойственен. Эта двусмысленность условна, так как нельзя точно знать, как понимается символ в определенном контексте. «Символом» может быть и «герой», что можно наблюдать при наличии национальных героев.

«Ритуалы» – это формы взаимодействия, которые стандартизирующим способом исполняют действие. Они служат для того, чтобы обрабатывать ситуацию символически. Этнолог Адольф Портман дает определение следующим образом: «это каждое установленное для определенной социальной группы упорядоченное выполнение действий, понятных членам одной группы, которое должен освоить каждый член общества» (Портман, 1964). Портман указывает на функцию ритуалов: они служат сдерживающим механизмом для эмоциональных порывов, так как такие эмоции могут подорвать сплоченность группы. В то же время «ритуалы» достигают определенного настроения и расположения духа. Они предоставляют при этом пространство для чувств таким образом, что в группе происходит синхронизация настроений.

Признаки ритуалов:

- 1 они – и высказывание, и действие;
- 1 они стандартизирующе инсценируют социальные ситуации;
- 1 они стремятся к повторению (воспроизведению);
- 1 символизируют скрытые содержания и церемониальный порядок (см. также Гофман);
- 1 они усложняют нюансами индивидуальные словесные выражения в пользу общественного выражения.

Анализируя «символы», «ритуалы» и «героев», объединенных Хофстеде в практики, можно сказать, что все они служат для символического представления отчасти сознательных, отчасти бессознательных положений вещей и настроений. Все практики способствуют сплоченности группы и общества. В то же время они являются выражением лежащих в основе ценностей и их едва ли можно рассматривать обособленно. Это также означает, что изменения практик, которые вытекают не из формальных, а из содержательных процессов, должны отражаться на основных

ценностях, а именно оказывать на них влияние.

О неосознанности мыслительных программ

Неосознанность менталитета не означает, что она безрезультатна. Учимся ли мы в рамках терапии поведения сознательно воспринимать предшествующие процессы обучения, на которых мы до этого бессознательно реагировали? Или в рамках психоаналитического метода расширять наблюдение за протекающими межличностными процессами и их пониманием? Обоим психологическим направлениям свойственно то, что они сначала происходят от бессознательного, но действующего опыта, который руководит, в свою очередь, действием. Они также могут возвыситься и до «сознательного», что часто происходит, особенно при внимательном рассмотрении внутренних и внешних связей.

«Бессознательное» – это логическая модель, конструкция, которая играет центральную роль в психоанализе. «Бессознательное» не может быть рассмотрено непосредственно, однако, его можно сделать доступным. «Сознательное» присутствует здесь и сейчас, и им можно своевременно воспользоваться. Любое испытание уже показывает, что помимо «сознательного» существует «предсознательное». «Предсознательное» актуально, хотя и бессознательно, но при этом имеется в распоряжении и может быть востребовано. В любом испытании это может выражаться в мобилизации знаний, которая не может происходить осознанно. После психоаналитического понимания в «бессознательном» располагаются силы, которые управляют нашим мышлением, ощущениями и поступками, они, однако, контролируются не напрямую (здесь бессознательно). Прежде всего, оттесняются содержания и представления, которые оказывают мешающее, смущающее, запрещающее, болезненное или угрожающее воздействие, – здесь можно говорить о вытеснении. Но и вытеснение само по себе протекает неосознанно.

По отношению к мыслительным программам нужно исходить из того, что с их помощью мы социально связываемся друг с другом. Здесь речь идет об отказе от максимально индивидуального желания в пользу принадлежности к обществу, социального признания, любви семьи. К этому можно добавить, что культура, как уже оговаривалось, передается преимущественно способами, которые изначально не являются познавательными, а значит, они не сознательны сами по себе.

Если эти мыслительные программы развиваются до «сознательного», то может возникнуть психическое сопротивление, так как выработанное равновесие может быть поставлено под сомнение. Что, по меньшей мере, может быть отвергнуто. Также и наша сплоченность может подвергнуться сомнению. Это могло бы быть вторым мотивом для оказания сопротивления такой угрозе. Чтобы сказать более точно: не ценности как таковые считаются неосознанными, а угроза психическому равновесию и, при случае, принадлежности к обществу через тематизацию ценностей.

Таким образом, Хофстеде формулирует модель, ядро которой составляют основные ценности национальной культуры. На самом деле, Хофстеде ссылается не на культуру соответствующей нации, а на культуру соответствующего общества. Основные ценности в определенной мере неизменны, в то время как распознаваемые «символы», «герои» и «ритуалы» легко приспосабливаются (применяются) к внешним условиям. Если следовать употребленным понятиям, то получается, что сами «символы», «герои» и «ритуалы» связаны с основными ценностями. Предположение, что обусловленные содержанием изменения «символов», «героев», «ритуалов» не имеют обратного действия на основные ценности, неправильно. Сопротивления изменениям основных ценностей могут иметь два источника: в одном основные ценности сообщаются рано, поэтому представлены не познавательным (поэтому нельзя сказать, что они добыты познавательным путем). В другом – оспаривание основных ценностей угрожает принадлежности к группе или обществу. Изменения этих основных ценностей нуждаются в довольно долгом времени.

Но это не означает, что основные ценности неизменяемы на практике. В начале были процитированы данные о состоянии дистанции власти в Германии, что немецкая культура якобы менее

принимает во внимание неравное распределение сил. Сегодня это, вероятно, так. Но если устремить взор на первую половину последнего столетия, то в Германии, наверняка, существовала высоко авторитарная ценностная устойчивость, иначе национальную историю вообще не понять. Пример показывает также, что мы как люди способны к обучению и изменению.

Хорошая возможность осознать собственный национальный менталитет – это встреча с другими менталитетами в рамках межкультурных контактов, если она рассматривается как расширение восприятия, а не как оспаривание собственного бытия. Это подчеркивается исследованиями, которые занимаются положительной оценкой национального тождества. Национальное тождество понимается здесь как «тесная связь с политической территорией, которая понимается как отечество» [1, с. 12]. Если положительная оценка национального тождества производится из сравнения с другими нациями, то их значение, как правило, умаляется, а вместе с ним и значение людей другой культуры.

Хофстеде в своем учении разработал различия национальных культур относительно различных измерений (дистанция власти и неравенство, индивидуализм и коллективизм, маскулинность и феминность, обращение с неопределенностью, ориентация во времени) и отказался от их оценивания. В этом отношении он вносит большой вклад в расширение нашего собственного восприятия, условно ограниченного культурой.

Библиографический список

1. *Dann O.* In: Mummendey, Simon (Hrsg.) 1997, Identität und Verschiedenheit. – Bern und andere : Huber-Verlag, 1993.
2. *Hofstede G.* Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. – München, 2006.

КАТЕГОРИИ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» С ПОЗИЦИИ
МЕЖДУНАРОДНОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА

В условиях сегодняшней трудовой занятости межкультурная компетентность является важной составляющей общей квалификации. В данной статье рассматриваются необходимые условия для ее формирования, детально анализируются роль и функции, выполняемые в действительности международным отделом вуза, дается характеристика понятий «входящая мобильность» и «исходящая мобильность», приводится анализ стратегического менеджмента культурного многообразия и его роли в университете.

Ключевые слова: международный отдел, межкультурная компетентность, рефлексия, менеджмент культурного многообразия, SWOT-анализ, межкультурная мобильность.

В международном отделе гораздо чаще, чем в любом другом подразделении университета, мы встречаемся с поликультурной средой. Здесь сфокусированы все виды международной активности, начиная с первичной консультации о приеме иностранного студента в вуз и заканчивая информацией, касающейся проживания в Германии и других странах. С одной стороны, это сознательное структурирование в рамках данного подразделения, с другой стороны, здесь кроется опасность закрепления межкультурности как фактора разнообразия только в данном подразделении учебного заведения.

Основные условия освоения межкультурного опыта

«Думай широко, действуй конкретно» [2, с. 35] – это предложение стало символом мышления и поведения людей всего мира. Радиус действий университетов в последнее время увеличился, так как сфера их деятельности тоже возросла. Необходимость межкультурного обучения сегодня во многом вызвана быстрой сменой основных общественных, экономических и технологических условий. Вэйл обозначает данные структуры, влияющие на общество в целом, как перманентный подземный источник. Задача образовательных учреждений – быть готовыми к более новым неожиданностям и проблемам и осторожно обходиться с вопросами, например, глобализации и интернационализации.

Образование, понимаемое как «все грани образования личности человека в соотношении с окружающей средой и обществом...» [6, с. 1],

обуславливает, среди прочего, возможность получения опыта за границей, который, например, обеспечивает социальных работников профессиональной компетентностью, необходимой для деятельности в глобализованном и многогранном обществе. Болонский процесс способствует интернациональной мобильности и должен с помощью соответствующих инструментов упрощать признание зарубежных достижений в учебе. В законе от 11 апреля 1997 «О признании квалификаций в сфере высшего образования в европейском регионе (Лиссабонская декларация)» статья V.1 сформулирована так: «Каждая сторона признает сроки обучения, которые определяются в согласовании с университетскими программами другой стороны». В статье VI.1 далее говорится: «Поскольку решение о признании основано на подтвержденных квалификацией знаниях и умениях, каждая сторона признает высокую квалификацию другой стороны в том случае, если не обнаруживается весомое различие между квалификацией признающей стороны и квалификацией стороны, нуждающейся в данном признании». Это значит, что в процессах признания необходимо обращать особенное внимание на цели обучения в учебных планах.

В условиях сегодняшней трудовой занятости важной составляющей общей квалификации является межкультурная компетентность. В рамках опроса, проведенного Ленске и Вернером (2000) из Кельнского института немецкой экономики, была разработана следующая схема, которая делает наглядным построение профессиональной

межкультурной компетентности в образовании:



Кроме профессионального обучения учащимся и студентам также необходимо давать возможность реализовывать свою деятельность в межкультурном контексте. Различают две группы квалификации, ведущие к межкультурной профессиональной компетентности: международные базисные квалификации и международные ключевые квалификации. Здесь вузы могут сделать два вывода. Во-первых, получение международного опыта должно протекать в форме обмена студентами по специальным образовательным программам. Во-вторых, необходимо обеспечивать студентов основными теоретическими знаниями, связанными с межкультурной коммуникацией. Как объясняется в схеме, межкультурная компетентность складывается из множества навыков. Умение ориентироваться в незнакомой среде, знание иностранных языков и умение использовать их в повседневном и профессиональном контекстах является достаточным для успешных и продуктивных стажировок. Межкультурная компетентность также подразумевает осознание собственных норм и ценностей и умение видеть особенности собственной культуры. Каждый человек должен решить для себя, в какой степени он готов погрузиться в незнакомую культуру и где пролегает его собственная граница готовности подстраиваться под эту культуру. Поэтому необходима соответствующая подготовка, которая должна помочь развить межкультурную чувствительность по отношению к

культурным различиям.

Приобретение межкультурной компетентности, так же как и имеющиеся квалификационные качества, должно получать академическое признание. Семинар, посвященный культурному сознанию и компетентности (Cultural Awareness Seminar), мог бы оцениваться в совокупности двух-трех кредитов соответственно. Благодаря такому семинару стала бы возможной профессиональная подготовка к возникающим трудностям. Также во время него студенты могли бы лучше познакомиться друг с другом и подготовить почву для взаимного понимания во время зарубежных поездок. Чтобы смягчить названный выше «обратный» культурный шок, в этой модели особую значимость имеет профессионально разработанная концепция семинара. Пребывание за границей всегда требует дополнительной подготовки и организации. Поэтому не нужно обращать внимания на то, что в настоящее время практикуется в вузах: при признании академических достижений во многих случаях идет «торговля» за содержание отдельных лекций. Как указывалось выше, в Лиссабонской декларации говорится о том, что речь должна идти о признании компетенций и квалификаций. Цервакис [8, с. 2] дает следующее определение: «результат обучения включает знание, компетенции и качества, известные и понятные обучающимся, готовым реализовать их по окончании учебного процесса». Это определение не означает, что в процессе призна-

ния достигнутых целей обучения нужно сравнивать каждое учебное мероприятие в своем вузе с учебным мероприятием зарубежного вуза. Если мы будем это делать, то возможность мобильности сведется к минимуму, т. к. в процессе профильного обучения в вузе учебные программы также постоянно меняются. Для вузов актуальным должен быть вопрос: чему учатся студенты в нашем вузе-партнере, что могло бы дать преимущество для дальнейшего обучения?

SWOT-анализ для международного отдела (S-сила, W-слабость, O-возможности, T-угрозы)

В словаре международного отдела есть понятия входящей и исходящей мобильности. Особое требование, предъявляемое к немецким вузам, заключается в создании баланса между этими видами мобильности. Вузы с преобладающей входящей мобильностью преследуют стратегию интернационализации, отличную от стратегии вузов, чаще организующих выезд студентов за границу. При рассмотрении профиля вуза и его предложений можно заметить стратегию интернационализации. Организация мобильности является в значительной степени управляемой, она начинается с лекций на английском языке, продолжается организацией пребывания и готовностью всех представителей принимающего вуза помочь иностранным студентам. Если по-новому взглянуть на дефиницию межкультурной профессиональной компетенции, предложенную Кельнским институтом немецкой экономики, то интересно значение надписи, которой представлена программа ERASMUS: «ERASMUS – это заграничный мотор». Данная программа пользуется хорошим спросом. При количестве студентов в Германии (в 2006 г. – 23884 чел.) в программе ERASMUS было задействовано так много студентов, как ни в одной другой стране [1, с. 58]. Тайна такого успеха очевидна и проста: программа не имеет принудительного характера; не бюрократичная форма организации позволяет большому числу студентов получать финансовую поддержку. В связи с изменениями в программе в 2007/2008 годах наступил значительный переломный период. Организация программы с каждым годом становится все более сложной. Разносторонние задачи, которые выпадают на международные отделы вузов, должны быть рассмотрены подробнее в процессе SWOT-анализа. Из него станет ясно, какие шансы международные

службы должны видеть в процессе интернационализации и на какие препятствия необходимо обратить внимание. SWOT-анализ должен облегчить принятие стратегических решений, т. к. собирается воедино важная детальная информация, и облегчается идентификация ключевых факторов. При этом необходимо отличать внутренние и внешние факторы влияния [5, с. 237].

С внутренней точки зрения, можно выделить следующие сильные стороны международного отдела: как институциональная служба в рамках университета он предлагает информацию, коммуникацию и администрирование международных дел. Шансы заключаются в приобщении к решениям о стратегии интернационализации, а также в содействии международной активности и ее мониторинге. В данном контексте международный отдел может оказать значительную поддержку развитию обучающегося учреждения.

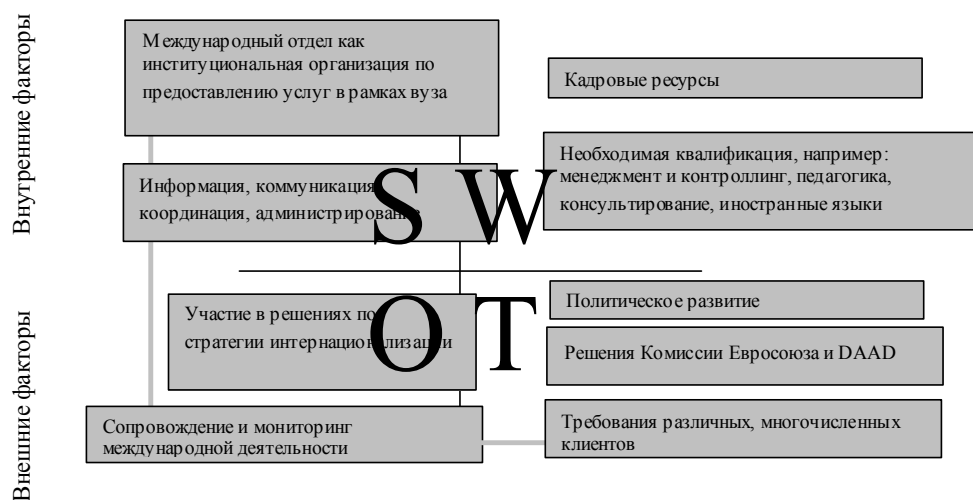
Внутренние границы становятся видимыми через ограниченные кадровые ресурсы. Эту проблему один из отделов DAAD выявил на примере небольших заграничных предприятий с одним-двумя ответственными лицами. Особо проблемными являлись время, данное на выполнение стратегических заданий, и разработка стратегии интернационализации. Необходимой являлась также квалификация, требуемая в данной сфере. Менеджмент и контроль над процессом организации, педагогическое сопровождение и консультирование студентов, иностранные языки и медийная компетентность являются лишь некоторыми факторами, необходимыми для специалистов международного отдела. Зачастую трудно повлиять на внешние риски, например, политические развития, решения Комиссии ЕС и национальных агентств, а также требования многочисленных и многообразных заявителей.

Менеджмент культурного многообразия в высших учебных учреждениях

При учете аспектов культурного разнообразия в контексте общей организации вузам следовало бы сначала самим дать ответы на следующие вопросы:

а. Подготовлен ли вуз и имеется ли достаточная мотивация для интеграции представителей зарубежных вузов в нашу организацию?

б. Проанализировали ли мы потребности иностранных студентов и можем ли мы соответствовать им? Можем ли мы обеспечить им такой же успех, как своим студентам?



с. Знаем ли мы, что значит обучение на иностранном языке? Имеем ли мы сами этот опыт?

d. Действительно ли мы знаем, каково после длительной заграничной поездки возвращаться домой и снова вливаться в родную культуру? Можем ли мы оказать при этом организационную поддержку?

Культурное многообразие играет большую роль в немецких вузах, т. к. все больше иностранных студентов обучаются в них (особенно в университетах прикладных наук) [1, с. 7].

При поиске ответа на вопрос о менеджменте культурного многообразия нужно учитывать две вещи: вузы, как правило, являются очень разносторонними учреждениями. Через различные точки зрения, профессиональную подготовку и мировоззрение преподаватели и студенты приносят разнообразие в вуз. Но необходимо обратить внимание на то, что существует много способов оказывать влияние на многообразие: признается оно как обогащение и рост компетентности или остается неиспользованным.

Реализация стратегии культурного многообразия требует времени. Вуз, развивающий данную стратегию, независимо от возраста, пола, национальности и религии обеспечивает всем членам наибольший успех [7, с. 45].

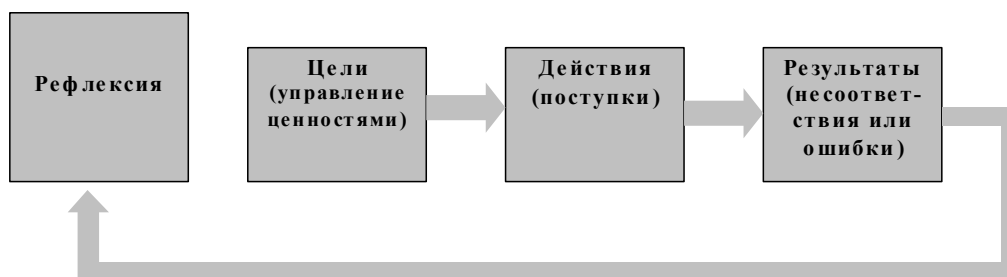
Проиллюстрируем на примерах разницу между организацией с международной направленностью и организацией с межкультурной направленностью.

В первом примере представлена интернаци-

ональная группа, которая мало контактирует с группой людей, имеющих другую национальность. В межкультурной среде иностранцы полностью интегрированы в данную организацию и не выступают больше как отдельные самостоятельные группы.

Если в центре внимания находится интеграция иностранцев, то для всей организации это значит, что она должна набирать межкультурную компетентность. Согласно теории Агириса и Шена, это значит пустить в ход дополнительные образовательные услуги, которые через изученный материал и ошибки в значительной степени облегчают рефлексию [4, с. 77]. Концепт дополнительных образовательных услуг основан на постоянном усовершенствовании собственной философии менеджмента. Это позволяет организациям принимать во внимание рамочные условия и влияние окружающей среды, а также осуществлять заблаговременное планирование.

Иностранные гости и сотрудники вуза, побывавшие за границей, играют также важную роль в учебном процессе. Они являются экспертами в области межкультурного опыта, их необходимо поощрять к рефлексированию своего опыта и передаче его другим. Началом мог бы послужить пример имплементации известного семинара, посвященного культурной компетентности (Cultural Awareness Seminar), с завершающей презентацией изученного материала с точки зрения возможности реализации идей.



Библиографический список

1. Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD (Hrsg.) (2008): Wissenschaft Weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. – Bielefeld: Bertelsmann.
2. Doppler K., Lauterburg C. (2008): Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten. 12 erw. Aufl. – Frankfurt/New York: Campus.
3. Leenen W. R.: Vortrag „Migration, interkulturelle Bildung und Organisationsentwicklung» auf der Tagung „Auf dem Weg von Bergen nach London, Rechtliche Fragen der Internationalisierung an Hochschulen» am 22.10.2005. – Graz: Fachhochschule Joanneum GmbH.
4. Leidlmayer B. (2001): Schulen auf dem Weg zur Lernenden Organisation. Ein notwendiger Quantensprung. – Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.
5. Meffert H., Burmann C., Kirchgeorg M. (2008): Marketing. Grundlagen Marktorientierter Unternehmensführung. Konzepte – Instrumente – Praxisbeispiele. 10. erw. Aufl. – Wiesbaden: Gabler.
6. Opdenhoff Hanns-Eckart, Schwendemann Wilhelm (2005). In: Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.): Evangelische Hochschulperspektiven – Bildung. – Bd. 1. – Freiburg: FEL.
7. Welge M., Peschke M. (2003): Gabler Management Trends 2004. Die besten Praxislösungen. – Wiesbaden: Gabler.
8. Zervakis P. A. (2008): The dilemma of proposing common standards for implementing learning outcomes in decentralized curricular development. Online unter: http://www.hrkbologna.de/bologna/de/download/dateien/OECD_aris_2008_Zervakis.pdf. Abgerufen am 26.01.2009.

УДК 372.881.111.1

С.Е. ЦВЕТКОВА

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В условиях социально-экономической глобализации языковая подготовка студентов экономических специальностей должна быть ориентирована на формирование у них межкультурной компетенции в сфере профессионального общения. В статье рассматривается специфика профессиональной направленности и контекстного обучения иностранному языку будущих экономистов.

Ключевые слова: интегративный подход, введение профессиональной направленности, межпредметные связи, тематическое преподавание языка, концептуальные основы дисциплин по специальности, принцип контекстного обучения, деятельностный компонент мотивации.

В современных условиях социально-экономической глобализации перспектива предстоящих контактов с подлинной иноязычной речью нацеливает студентов экономических специальностей на практическое овладение профессионально-иноязычными коммуникативными умениями. Возникает необходимость пересмотра старых и создания новых подходов к профессиональной языковой подготовке студентов экономических специальностей, которая должна быть ориентирована на формирование межкультурной коммуникативной компетенции, включающей в себя знания, способности и умения профессионального взаимодействия на межкультурном уровне. Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов – будущих экономистов реализуется как «наложение» информативного поля профессиональной деятельности на речевую организацию текстов. Следовательно, одним из основных подходов к формированию их межкультурной коммуникативной компетенции является интегративный подход.

Речевая деятельность специалиста экономического-управленческого профиля погружена в контекст других видов его профессиональной деятельности, и поэтому он чувствует себя лингвистически комфортно при условии, если владеет теми аспектами иностранного языка, которые позволяют ему реализовать себя как межкультурную профессионально-языковую личность. Интегративный подход к языковой подготовке обеспечивает студентам возможность овладеть средствами выражения своих профессиональных потребностей на иностранном языке, расширяет кругозор и профессиональную компетентность будущих экономистов, даёт им шансы конкурировать на мировом рынке.

Интегративный подход становится ключевым в решении проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей. Данный подход не исключает ни один предмет из целостной системы профессиональной подготовки будущего экономиста и позволяет превратить сумму знаний и умений по иностранному языку в часть его общей профессиональной компетентности. Интегративный подход реализуется нами посредством принципов *профессиональной направленности и контекстного обучения*.

При построении содержания профессиональной языковой подготовки студентов экономичес-

ких специальностей мы ориентируемся на требования современных нормативных документов для высших учебных заведений, одним из которых является овладение студентами понятиями об основных особенностях официально-делового стиля речи, а также знаниями о культуре и традициях народов стран изучаемого языка [3].

Анализ научно-педагогических исследований, соответствующей документации [1] и учебно-методических комплектов (Н.Н. Верещагина, Т.А. Притыкина, М.З. Биболетова, Н.В. Добрынина, С.Г. Тер-Минасова и др.) свидетельствует о том, что в настоящее время в рамках общего образования полным ходом реализуется обучение иностранному языку в контексте социокультурного или межкультурного подхода. Поэтому мы считаем правомерным введение профессиональной направленности и формирование межкультурной компетенции в сфере профессионального общения уже на начальной ступени обучения в вузе студентов экономических специальностей.

Профессиональная направленность на первом курсе вводится либо в контексте личностно релевантных тем, либо с учётом имеющихся у студентов базовых знаний по экономике и уровня владения иностранным языком. К личностно релевантным темам относятся такие, как: «Рабочий день бизнесмена», «Деловые отношения», «Внешность и характер коллеги», «Деловая командировка на самолёте /поезде», «Гостиница», «Маркетинговый опрос потребителя» и другие. К профессиональным темам, представленным на доступном для студентов первого курса уровне, относятся: «Интернациональная торговля», «Деловое письмо», «Деловой разговор по телефону» и др.

Анализ развития интегративных технологий в США и Канаде, представленный в исследовании Н.Л. Уваровой, свидетельствует о том, что профессионально-направленное преподавание иностранного языка фигурирует за рубежом как тенденция к использованию контент-обучения. Данная технология преодолевает барьер между изучением иностранного языка и профилирующих дисциплин, и представляет собой интеграцию целей изучения предметов по специальности и преподавания иностранного языка [4, с. 87]. Д. Бринтон и др. рассматривают три модели контент-обучения применительно к уровню высшей школы – «тематическое преподавание языка», «отгороженное обучение» и «вспомогательные

курсы». Из перечисленных выше моделей нами реализуется тематическое преподавание языка. Такая подготовка целесообразна в неязыковом вузе любого типа, а темы могут быть отобраны в целях соответствия интересам и потребностям студентов [5, с. 14-41].

На второй ступени обучения в вузе профессиональная направленность реализуется нами посредством внешних, т.е. межпредметных связей с дисциплинами социально-экономического и гуманитарного циклов. Объём знаний в различных областях науки и практики, необходимых экономисту-управленцу для должного выполнения профессиональных обязанностей, зависит от того, каким участком бизнеса он управляет. Однако очевидно, что всем руководителям экономико-управленческого профиля необходимо, прежде всего, иметь глубокие экономические и управленческие знания. Исходя из этого, на фундаментальной основе обще профессиональных дисциплин, таких, как «Бухгалтерский учёт и аудит», «Основы менеджмента», «Основы организации и управления», «Маркетинг», «Финансы и кредит» и др. реализуется отбор содержания языковой подготовки студентов экономических специальностей. Это позволяет построить единую систему, состоящую из взаимосвязанных частей, каждая из которых вносит свой вклад в формирование межкультурной компетенции профессионального общения. Профессиональная информация, хотя и носит опережающий характер по отношению к прохождению специальных дисциплин, приемлема для введения в учебный процесс уже в третьем семестре второго курса. В содержании текстов раскрываются базовые концептуальные положения предметов по специальности (доступные для студентов второго курса), закладывается понятийный аппарат для дальнейшего изучения этих дисциплин в пятом и шестом семестрах.

Другим принципом реализации интегративного подхода выступает принцип контекстного обучения, который предполагает преодоление главного противоречия образовательного процесса, необходимости и отсутствия в нём элементов *профессионально-иноязычной речевой деятельности в контексте непосредственного делового общения и разрешения возникающих при этом проблемных ситуаций*. Стремление к тому, чтобы студент воспринял определенный массив учебной информации, отнюдь не гарантирует

овладение им целостной *профессионально-иноязычной* деятельностью. Чтобы получить статус профессионального знания, *иноязычная* информация с самого начала должна усваиваться студентами в контексте их собственных практических действий и поступков [2, курсив наш].

Цель профессиональной языковой подготовки студентов экономических специальностей – практическое овладение английским языком как средством межкультурной коммуникации в различных ситуациях профессиональной деятельности. Достижение данной цели предполагает овладение:

- различными видами профессионального чтения и умением извлекать ценную смысловую информацию из различных иноязычных источников;
- умениями вести деловую переписку с зарубежными фирмами и обрабатывать деловую корреспонденцию в виде деловых писем и сообщений по электронной почте;
- умениями вести деловые переговоры с партнерами по бизнесу и иностранными клиентами.

Контекстное обучение предполагает не просто интеграцию иностранного языка с основами специальных дисциплин, но использование при этом активных методов обучения, таких как инсценировки, беседы, ролевые игры, решение ситуационных задач и др., обеспечивающих усвоение учебной информации в контексте практического действия и поступка. Так *ролевые игры* имитируют квазипрофессиональную деятельность в процессе обучения. Их цель заключается в том, чтобы: ознакомить студентов с возможными конфликтными ситуациями, возникающими в профессиональной деятельности; развить способность понимать суть проблемы и возможные способы её решения. Ролевая игра даёт студентам возможность испытать социальные формы поведения в приближенных к действительности игровых ситуациях. Актуальные ситуации делового общения представляют собой примеры из деятельности реальных фирм, повседневно возникающие в сфере мирового бизнеса и экономики.

Метод *решения ситуационных задач* (*case-study*) применяется в работе с аутентичными образцами, содержащими межкультурные недоразумения, требующие неординарного и положительного решения. Применение метода *case-study* способствует лингвистическому и социо-

культурному развитию личности студента, формированию умений критически сопоставлять факты и события с позиций разных культурных ценностей.

Контекстное обучение, учитывая деятельностный компонент мотивации, позволяет вызвать у студентов экономических специальностей истинный интерес к языковой подготовке. Реализация принципа контекстного обучения способствует созданию такой языковой базы, которая смогла бы обеспечить навыки практического применения пройденного материала в дальнейшей профессионально-иноязычной деятельности, а именно в ситуациях межкультурного делового общения.

Всё выше изложенное позволяет сделать вывод, что при отборе и структурировании содержания профессиональной языковой подготовки студентов экономических специальностей принципиальными для нас являются следующие положения:

1. Профессиональная направленность в обучении языку реализуется уже на первом курсе, однако осуществляется в пределах доступности для студентов данного уровня. Во внимание принимаются как имеющиеся знания студентов в области экономики, так и его знания иностранного языка.

2. Структурирование и отбор содержания профессиональной языковой подготовки предполагает соблюдение такого принципа, как наличие учебного материала, актуального для различных ситуаций, возникающих в производственной деятельности специалиста экономико-управленческого профиля.

3. При отборе и структурировании содержания учитывается личностное отношение студентов. Содержание профессиональных текстов соответствует интересам и потребностям студентов, затрагивает их мотивационную сферу.

4. Освоение профессионально значимой информации происходит не финитно, а «по спирали», в соответствии с развитием личности.

5. Благодаря многоуровневому подходу изучение профессиональных тем организовано на всех ступенях языковой подготовки и обеспечивает возможность поэтапного непрерывного профессионально-иноязычного развития студентов – будущих экономистов в условиях инженерно-педагогического вуза.

Библиографический список

1. *Биболетова М.З.* Программа курса английского языка к УМК “Enjoy English” для учащихся 2-9 классов общеобразовательных учреждений России. – Обнинск: Титул, 2006. – 48 с.

2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 205 с.

3. Типовая программа по иностранным языкам для вузов неязыковых специальностей. – М.: МГЛУ, 1994. – 22 с.

4. *Уварова Н.Л.* Лингвообразовательный процесс в профессиональной подготовке государственных служащих. – Н.Новгород: Изд-во ВВАГС, 1998. – 183 с.

5. *Brinton, D.M., M.A. Snow and M.B. Wesche* Second Language Instruction. – Boston. Mass: Heinle and Heinle Publishers, 1989.

НАСЛЕДИЕ

УДК 373 (091)(47+57)«19»

Е.В. ШАДРИНА

ОСМЫСЛЕНИЕ ПОДХОДА К СОДЕРЖАНИЮ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Основная цель статьи – осмысление понятия «общее среднее политехническое образование» в 30-е г. г. XX в., определение подхода к содержанию образования, обеспечивающего качественную подготовку учащихся средних школ. Анализ взглядов крупнейших теоретиков педагогической мысли, таких как Н.К. Крупская, П.П. Блонский, Ф.Ф. Королев и других на общее среднее образование в 30-е гг. XX в. позволил автору определить целостный подход к его содержанию. В статье выделены основные требования к отбору и систематизации дидактического материала учебных дисциплин, необходимые для реализации цели всестороннего развития и воспитания личности учащихся средних учебных заведений.

Ключевые слова: история, педагогика, целостный подход к содержанию образования.

Если «образование» – функция жизни и его цели всегда тесно связаны с целями жизни общества» [1, с. 9], то проблема образования была и останется актуальной проблемой независимо на каком витке развития находится человеческое общество.

Понятие «образование» несет в себе «образ», раскрывающий его сущность, которая заключается в формировании нового образа мира и новой, вписанной в этот образ, системы деятельности» [там же]. Попробуем разобраться в сказанном. Фразу «формирование нового образа мира» мы понимаем следующим образом: «формирование» означает приобретение какой-либо формы, в данном случае речь идет о системе знаний, представлений, понятий. «Образ мира» – это условия, в которых проживает человек. Но к словосочетанию «образ мира» примыкает прилагательное «новый» означающее, что условия жизни человека постоянно меняются и его деятельность должна соответствовать этим условиям – «вписанная в этот образ система деятельности». Таким образом, сущность образования заключается в приобретении системы знаний, соответствующих условиям жизни, в которых мы живем, и умению их применять в жизни. Необходимо

обучить и воспитать человека, способного жить в обществе при определенных условиях.

Каждое общество стремится иметь образование, адекватное требованиям времени и соответствующее его духовной культуре.

В российской педагогической энциклопедии дается такое понятие образования: «Образование – процесс педагогически организованной социализации (то есть развития и самореализации человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества), осуществляемой в интересах личности и общества. В образовании объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей. В образовании индивид, то есть каждый отдельный человек, осваивает систематизированную совокупность нравственных и культурных ценностей, соответствующих его интересам и общественным ожиданиям. Образование в соответствии с интересами и способностями личности – одно из фундаментальных прав человека» [2, с. 62]. Следовательно, образование – это целенаправленная деятельность, сочетающая в себе такие важные компоненты, как обучение и вос-

питание, посредством которых каждый отдельный человек должен освоить некую сумму духовных ценностей общества, уметь реализовывать полученные знания в реальной жизни. И эта целенаправленная деятельность, то есть «образование», согласно предложенному определению, должна осуществляться как в пользу каждого индивида (или соответствовать интересам каждого отдельного человека), так и в пользу общества.

Среднее образование является базовой частью всей образовательной системы в целом. В педагогической энциклопедии содержится и определение среднего образования [2, с. 378] из которого следует задача средних учебных заведений – формирование самостоятельной личности, способной определить свой жизненный путь. Следовательно, под содержанием образования следует понимать не только систему научных знаний, умений и навыков, но и формирование познавательных способностей, креативного потенциала учащихся средних учебных заведений.

По словам В.С. Леднева, «...содержание образования – это содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений, во-вторых, воспитанием типологических качеств поведения личности, в-третьих, умственным и физическим развитием человека» [3].

Итак, содержание образования сегодня понимается не только как усвоение системы знаний. Оно связано также с воспитанием и развитием личности учащегося. Следовательно, обучение должно носить не только репродуктивный, но и развивающий характер. Иными словами: содержание образования должно быть не только материальным, но и формальным. Необходим целостный подход к содержанию образования.

Построение к началу 30-х гг. экономического фундамента социализма, необходимость дальнейшего подъема социалистического народного хозяйства требовали более качественной подготовки молодежи к продолжению обучения в техникумах и вузах в целях формирования высококвалифицированных специалистов, в соответствии с новыми общественными потребностями, вытекавшими из задач социального развития страны, что нашло отражение в исторических постановлениях партии и правительства о школе 30-х гг. [4, с. 156-188]. Образование в средних школах СССР в 30-х гг. XX в. было общим, трудовым и политехническим. Этот факт, подтверждается не только

многочисленными исследованиями ученых, работающих над проблемами общего образования, но и документальными данными правительства СССР относительно школы. В 30-е гг. XX в. в теоретических исследованиях Н.К. Крупской, П.П. Блонского, Ф.Ф. Королева сложились предпосылки к формированию целостного, обобщающего подхода к содержанию образования. Они мыслили школьное образование, как единую систему знаний, умений и навыков, тесно связанных с потребностями социально - политического и культурного развития страны. В политехнизме видели целостную систему, включающую в себя изучение научных основ производства; организацию труда, выработку умений и навыков работы с орудиями труда; воспитание черт и качеств, соответствующих потребностям индивидуального производства: интереса к технике, рационализаторских, конструкторских способностей, профессиональных интересов, политехнического кругозора [5, с. 53-54; 6, с.344; 7, с.201-202].

Иными словами, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, Ф.Ф. Королев давая широкую трактовку понятию «общее среднее политехническое образование» отразили все компоненты, необходимые для всестороннего развития учащихся средних учебных заведений. Система научных знаний о производстве – это наиважнейший компонент. Без него немислимы последующие составляющие: организация трудовой деятельности учащихся, выработка умений и навыков работы с орудиями труда; воспитание черт и качеств, соответственно потребностям производства; развитие рационализаторских, конструкторских способностей.

Следовательно, учителям средних учебных заведений 30-х гг. необходимо было целенаправленно организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы не только дать учащимся школ систематические знания основ наук, но и развить у них навыки работы со сложной техникой, креативный потенциал и воспитать сознательных строителей коммунистического общества.

Реализация целостного подхода в содержании общего политехнического образования, выделенного теоретиками 30-х гг. предполагала соотношение теорий материального и формального образования. Поэтому, возникала необходимость в решении комплекса проблем:

· отбора и систематизации научных знаний по дисциплинам естественно-математического и гуманитарного циклов соответственно возраст-

ным возможностям учащихся средних учебных заведений;

- соотношения теории и практики в учебно-воспитательном процессе;
- соотношения принципов обучения и воспитания;
- формирования и развития мыслительных способностей и креативного потенциала учащихся средних учебных заведений.

Как отмечала Н.К. Крупская, важно, чтобы у учащихся было общее понимание производства в целом: знание теоретического материала; знание того, куда идёт развитие техники; было общее умение работать на любой машине; была общая культура труда. Человек, получивший такую подготовку легко сможет приспособиться к постоянно изменяющимся условиям техники. Он будет в производстве квалифицированным рабочим не по-старому, а по-новому [5, с. 138].

Решение проблемы соотношения теоретических знаний с практической деятельностью учащихся средних учебных заведений является одним из важнейших аспектов реализации целостного подхода в содержании образования. Как решить проблему соотношения теории и практики в содержании общего политехнического образования, чтобы выпускники школ имели достаточные знания, умения и навыки, необходимые для того, чтобы жить и работать в условиях постоянно изменяющегося мира?

На страницах журнала «На путях к новой школе», в статье «Теория и практика» Н.К. Крупская акцентировала внимание на содержательной стороне преподавания. Она подчеркивала, что «...нельзя забивать головы ребят обширной суммой знаний, так как оторванные от жизни и практики, эти знания быстро забываются» и «...нельзя предлагать налегать, как это делают многие педагоги только на навыки. Навыки ради навыков мертвят школу» [8, с. 3-4].

В сказанном выделяется не только проблема отбора теоретических знаний, но и проблема соотношения теории с практической деятельностью учащихся школ.

В этой связи возникают вопросы:

1. Основы каких наук должны получить учащиеся? Какой объём этих знаний?
2. Как их соотнести с практикой?

С точки зрения Н.К. Крупской каждый школьный предмет – математика, биология, история и пр. – имеет целью изучение целого ряда более

или менее однородных явлений. В каждой из таких областей – горы фактов, целый ряд работ обобщающих эти факты с самых различных точек зрения, и с идеалистической, и с материалистической. Вопрос заключается в том, как из всего этого материала выбрать самое нужное и существенное и как этот материал систематизировать, расположить так, чтобы знакомящийся с ним получил самое ясное и верное представление о самой сути явлений данного порядка, или, иначе говоря, о самих основах этой науки.

Содержание каждой учебной дисциплины Н.К. Крупская предлагала отобрать и систематизировать диалектическим методом [9]. А именно:

- выделить основные разделы и темы каждого школьного предмета и установить между ними внутрипредметные связи;
- установить связи определённой дисциплины с другими предметами, например, истории с литературой, географией с математикой и др. (межпредметные связи);
- связать теоретические знания, изложенные во всех дисциплинах школьного курса с практикой, с окружающей жизнью, с современностью.

Анализ научных и педагогических произведений других теоретиков народного образования 30-х гг. XX в. (Б.В. Всесвятского, П.Н. Груздева) позволяет выявить основные требования к содержанию школьного образования, определяющие качество знаний учащихся:

- научность;
- соблюдение последовательности и систематичности в изложении научных знаний каждой учебной дисциплины;
- реализация межпредметных связей;
- связь теории с окружающей жизнью, с практической деятельностью учащихся школ;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- развитие мыслительных способностей учащихся школ [10; 11].

Без реализации вышерассмотренных установок к отбору и систематизации дидактического материала учебных дисциплин невозможно решение основной проблемы школ 30-х гг. – осуществления всестороннего развития и воспитания личности учащихся.

Целостный подход к содержанию образования актуален в настоящее время. Если этот подход будет реализован во всех школах, то мы получим людей разносторонне развитых, способных

жить и работать в условиях быстро изменяющегося мира, достигнем высокого качества образования.

Осмысление подхода к содержанию образования в 30-е гг. XX века помогает определить специфику основополагающих идей, составляющих методологию системы образования того времени, и возможности сопоставления с концептуальными идеями реформирования современной системы образования.

Библиографический список

1. Долженко О. Очерки по философии образования: учебное пособие. – М.: ПРОМО - Медиа, 1995. – С. 9.
2. Российская педагогическая энциклопедия : том 2. – М.: «Большая Российская энциклопедия», 1999. – С. 62; 378.
3. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 26–27.
4. Народное образование СССР 1917-1977 : сборник документов. – М., 1974. – С. 156–188; 137–145.
5. Крупская Н.К. О политехнизме // 15 лет на стройке политехнической школы : сборник статей. – М. – Л., 1934. – С. 53–54; 138.
6. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1961. – С. 344.
7. Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И. Очерки по истории советской школы и педагогики 1921-1931. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. – С. 201–202.
8. Крупская Н.К. Теория и практика // На путях к новой школе. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. – №4. – С. 3–4.
9. Крупская Н.К. Методические заметки // На путях к новой школе. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1932. – № 4. – С. 20–21.
10. Всевяцкий Б.В. Основные линии связи изучения биологии с жизнью // Связь обучения с жизнью. Ученые записки №260. – М., 1968. – С. 25–27.
11. Груздев П.Н. Вопросы воспитания мышления в процессе обучения. – М.-Л.: Изд-во академии пед. наук РСФСР, 1949. – С. 11–12.

ЗА РУБЕЖОМ

Х.М. АЛЬ-МАМАРИ

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧАСТНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ

Глобализация представляет собой непрерывный процесс адаптации и стандартизации всех аспектов общественной жизни во всех странах. Мы полагаем, что высшее образование является одним из важнейших факторов, определяющих ход процесса. Высшее образование стало движущей силой реформ в мире.

Наиболее важной, на наш взгляд, тенденцией развития высшего образования в конце XX века стал его массовый характер, который часто связывают с современными тенденциями развития экономики, производства, знания, культуры и общества в целом.

Адаптация к меняющимся условиям предполагает не только реорганизацию деятельности высших учебных заведений и прикладное использование новых технологий. Содержательное образование 21 века должно стимулировать развитие всех аспектов человеческого интеллектуального потенциала.

Однако сама система высшего образования подлежит реформации, в частности, ей необходимо адаптироваться к рыночной экономике, которая, среди прочего, предполагает общедоступность высшего образования и его финансирование из разных источников. Высшее образование должно стать механизмом стимулирования общественного развития.

Усиление тенденций развития частного высшего образования и сокращение государственного финансирования и влияния связано с развитием глобального рынка образования. Высшее образование стало предметом пристального внимания Всемирной торговой организации (ВТО). Если высшее образование будет включено в сферу ее интересов, то экспорт и импорт образования будут осуществляться по правилам этой организации. Задачи Всемирной Торговой Организа-

ции в этом вопросе обеспечить доступность образовательных услуг, предоставляемых учебными заведениями, дать гарантии поставщикам образования при создании их филиалов в любой стране, экспорте учебных продуктов и программ, инвестиций в зарубежные центры [1, с. 6]. Благодаря развитию глобального рынка образования в мире формируется образовательный маркетинг, который выявляет на потребности людей, стран и корпораций в образовательных услугах, что заставляет конкурировать их производителей в борьбе за потребителя. Одним из видов современного образования является частное высшее образование.

Частное высшее образование – самый динамичный и наиболее быстро развивающийся сегмент послешкольного образования, сопровождающий наступление двадцать первого столетия. Соединение требования доступа к высшему образованию и неспособности или нежелания правительств оказать необходимую поддержку выдвинула выступление частного высшего образования на первый план. Частные учреждения, у которых есть длительная история развития во многих странах, расширяют свои пределы и численность, увеличивают свои влияние и важность важны в тех частях мира, которые надеются на общественный сектор [4, с. 311].

В современных условиях представляется важным определить основные параметры и требования к системе частного высшего образования, а также необходимо рассмотреть общие черты частного и государственного высшего образования, трудности, с которыми сталкиваются частные учреждения. Способен ли частный сектор добиться увеличения численности новых форм ответственности и инновационных технологий, образовательных программ, причем сделать все это творчески? Могут ли частные учреждения

предложить систему послешкольного обучения, предлагая программы низкого качества, которые обеспечивают результат небольшой ценности?

РАЗВИТИЕ ЧАСТНЫХ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В МИРЕ

Частное высшее образование долго доминировало над системами высшего образования в Японии, Республике Корея, Тайвани и Филиппинах. Был драматически резкий переход от общественного к частному послешкольному образованию в Латинской Америке: Бразилии, Мексике, Колумбии, Перу и Венесуэле, где теперь есть, по крайней мере, половина студентов, обучающихся в частных университетах. Частное высшее образование – наиболее быстро развивающийся сектор во многих странах Центральной и Восточной Европы и в странах бывшего СССР. В большинстве случаев, этот беспрецедентный рост частного сектора происходит от неспособности многих стран правительства финансировать развитие [4, с. 312].

Кроме Западной Европы, областью, пропагандирующей общественное высшее образование, является Африка, район Сахары, но даже в этой области частное высшее образование становится все более быстрорастущим сегментом послешкольного образования [6, с. 31].

При сравнении можно заметить, что частное высшее образование является самым сильным в Азии. Во многих странах, включая Японию, Республику Корею, Филиппины и Индонезию, частные послешкольные учреждения доминируют над системами высшего образования более чем на 80% студентов [4, с. 313]. Существенное место частное образование занимает в Таиланде и Тайвани. В азиатских странах традиционно доминируют общественные образовательные учреждения, таких как Малайзия. Даже в коммунистическом Китае и Вьетнаме частное высшее образование увеличивает темпы роста. Большая часть учреждений неполного высшего образования в Индии представлена частными колледжами, регулируемые общественными университетами.

За последнее десятилетие во всем мире частный сектор высшего образования значительно расширился. Каковы причины этого процесса? Какое влияние он оказывает на качество образования? [2, с. 26].

Частное высшее образование развивалось по нескольким причинам, которые можно сформулировать следующим образом: личная потребность в образовании и потребность в образовании в узко-специализированной сфере [8, с. 11]. Во-первых, социальная потребность в высшем образовании превышает общественное предложение, и частный рынок стремится удовлетворить нереализованную потребность. Во-вторых, требование разного качества (по-видимому, высокого качества) и содержание образования. Религиозное образование всегда являлось одним из видов частного высшего образования.

Религиозные организации издавна привлекались для организации и поддержки академических учреждений. Многие из самых ранних образовательных учреждений были открыты католической церковью не только в Европе, но позже в Латинской Америке и Азии. Единственным из поныне существующих (старее, чем европейские средневековые университеты), является Университет Ала-Азхар в Каире, который является исламским учреждением. Протестантские религиозные организации также играли активную роль в распространении и обеспечении высшего образования, включая установление первых академических учреждений в Соединенных Штатах. Даже многие из ранних университетов Азии – на Филиппинах, в Корее, Китае, Японии – были учреждены христианами обществами [5, с. 6].

Индусские организации в Индии, Синто, буддистские группы в Японии, буддисты в Таиланде и мусульмане в Малайзии, Индонезии активно пропагандировали открытие академических учреждений. Сегодня, несмотря на то, что цели присоединения к религиозным организациям образовательных учреждений различны, религиозные организации по-прежнему играют заметную роль и в частном высшем образовании во всем мире.

Во многих странах рост частных высших образовательных учреждений может быть объяснен в значительной степени отказом государственных университетов от обучения, в то время как частные университеты сделали позитивный вклад. Частные университеты в некоторых странах, таких, например, как Соединенные Штаты, поспособствовали разнообразию, независимости, качеству, эффективности и новшествам. В странах, таких как Япония, у каждого частного университета есть своя собственная идентичность, традиция, культура и т.д. [7, с. 35].

МЕСТО ЧАСТНЫХ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ИЕРАРХИИ

Частное высшее образование в значительной степени управляется рынком. До какой степени рынок должен управлять событиями, происходящими в частном высшем образовании? Какие ограничения должны быть наложены?

Частные учреждения стремятся соответствовать академическим системам страны, потому что их работа и существование зависит от того, способны ли они привлечь студентов и предложить им те «продукты», которые востребованы и необходимы. Как отмечается, в большинстве стран, особенно в развивающихся странах, более новые частные школы занимают места, находящиеся недалеко от вершин академической иерархии. Это происходит вследствие того, что необходимо много времени для формирования и закрепления академической репутации и статуса, но и также потому, что эти учреждения предлагают прикладные программы и имеют ограниченные [9, с. 11].

Естественно, существуют исключения, даже среди более новых учреждений. В Пакистане Университет Хана Аги, имеющий очень хорошее финансирование из Фонда Хана Аги, достиг вершины академической иерархии образовательных учреждений очень быстро. В Аргентине несколько новых частных университетов, особенно Сан Андрес и Дителла, создали себе положительную репутацию. Школа управления ИНСЕД в Фонтанеблэ утвердилась как престижная школа почти с самого начала своего существования. В истории американского высшего образования есть такие же знаменитые престижные частные учреждения, например, Стэнфорд и Университет Чикаго, основанные в конце девятнадцатого столетия, быстро ставшие доминирующими знаменитыми учреждениями [5, с. 11].

Принято считать, что для частных секторов высшего образования, ориентированных на расширение доступа, характерно низкое качество. Однако данное мнение представляется сорным. Подобное предубеждение объясняется тем, что вузы такого частного сектора принимают студентов, которые не смогли поступить в государственные университеты. Всё выше указанное свиде-

тельствует о том, что частное высшее образование [4, с. 312] способствует воспроизводству правящей элиты и социального неравенства; высокая стоимость оплаты и отсутствие стратегии финансовой поддержки; имиджу и престижу уделяется больше внимания, чем вопросам качества [2, с. 28].

ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ РАМКИ ОРГАНИЗАЦИИ ЧАСТНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Частное высшее образование стало основной частью национальных систем. Однако, его еще более трудно координировать, чем, например, общественный сектор, потому что его ресурсы не поступают из общественных источников, ответственность не находится в правительственном управлении, и ответственность распределена между многими учреждениями и группами. Жесткий контроль частного сектора осуществляется в системе высшего образования Республики Кореи. Правительственные учреждения имеют право ограничить или минимизировать набор студентов, обучение, количество преподавателей, зарплаты и т.п. Эти полномочия в недавнем прошлом подверглись коррекции, но республика Корея и, в меньшей степени, Япония являются примерами стран с сильной правительственной властью над частным сектором образования [4, с. 319].

В последние десять лет отношения между высшим образованием и государством осложнились рядом новых проблем, которые в первую очередь вызваны недостаточно четкими границами общественной ответственности за высшее образование. Во многом законодательные рамки размыты и неясны. Есть и примеры спорного законодательства, что также не способствует четкости и прозрачности [2, с. 28].

В каждой стране существуют свои правовые нормы, которые определяют специфику отношений между государством и высшим образованием – особенно с учетом диверсификации источников финансирования и распространения в общественном секторе практики дополнения государственных ассигнований частными источниками доходов. По мере ослабления государственного регулирования вузы должны прилагать больше усилий для развития внутренней культуры качества и прозрачности, которая способствует укреплению доверия к институцио-

нальной автономии [2, с. 28].

Законодательство по поводу частного высшего образования ссылается на законы, принятые государством, чтобы отрегулировать поведение людей в частном высшем образовании. Это воплощает желание государства принимать участие в развитии частного высшего образования и отражает, регулирует множество внутренних и внешних отношений частного высшего образования [7, с. 9].

Государственное законодательство важно не только для развития частного высшего образования, но и для регулирования роста нежелательных форм частного образования [8, с. 17].

Обязанности государства должны включать не только одобрение, регулирование и наблюдение, но также и условия руководства и поддержки частными учреждениями высшего образования. Поддержка могла бы также включать финансовую помощь учреждениям в форме грантов и студентам в форме финансовой помощи. В то же самое время справедливое соревнование между общественными и частными учреждениями должно также поощряться, а аккредитации и оценки должны быть установлены правительством. У государства есть важные обязанности в развитии частного образования, но оно не должно вмешиваться слишком сильно в управление частными учреждениями образования [8, с. 24].

Таким образом, государство должно курировать и поддерживать частное высшее образование. Государственное законодательство должно понимать эти аспекты. Самый важный вопрос, это определение роли государства в процессе становления и развития частного высшего образования.

ФИНАНСИРОВАНИЕ ЧАСТНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Есть много моделей финансирования частного высшего образования. Реалии деятельности большинства частных учреждений состоят в том, что плата за обучение — это их финансовая основа, и без нее работа и существование университета были бы невозможны. Финансирование требует тщательного планирования. У самых новых частных послешкольных учреждений, в большинстве своем, нет финансовой поддержки. Они зависят от платы за обучение, и эта зависимость означает, что студенты должны быть в состоянии оплачивать взносы на непредвиденные расходы. Это, в свою очередь, оказывает влияние на соци-

альный институт студентов, которые учатся, и на виды программ, которые предлагаются. Таким образом, частные учреждения могут усилить классовые и другие различия в обществе [4, с. 314].

Должно ли частное высшее образование финансироваться из общественных источниками? Каким должен быть механизм финансирования частного образования?

Относительно маленькая часть частных учреждений имеет другие финансовые ресурсы, помимо платы студентов за обучение. Университеты присоединяются к религиозным организациям, иногда имеют возможность финансироваться фондов этих групп. В некоторых странах небольшое количество университетов финансируется средствами из других фондов, созданных и пополняемых выпускниками или спонсорами. Это, в особенности, наблюдается в Соединенных Штатах, где значительное меньшинство частных школ имеют финансирование, предоставляемое такими фондами. Однако все другие, кроме этой наименьшей части, колледжи и университеты остаются зависящими от доходов, получаемых за обучение. В нескольких странах правительственная поддержка доступна для частных послешкольных учреждений. В Соединенных Штатах, хотя прямое финансирование не предоставляется, студенты в частных учреждениях имеют право на правительственные ссуды и гранты, и частные университеты могут конкурировать с общественными за право правительственного финансирования научных исследований. В Индии большинство студентов, которые учатся в частных колледжах, получают финансовую поддержку от правительства. На Филиппинах есть фонд для частных университетов, который обеспечивает некоторую финансовую поддержку. Япония и некоторые другие страны также оказывают финансовую поддержку, хотя в ограниченном количестве, частным школам. За исключением же Индии, большая часть финансирования частных послешкольных учреждений производится непосредственно самими учреждениями. Так как сектор частного высшего образования увеличивается с каждым годом, происходят постоянные дебаты по вопросу финансирования [4, с. 15].

Таким образом, распространение частного высшего образования имеет национальные и региональные изменения. Среди частных учреждений наблюдается значительное разнообразие, но

их большая часть сосредоточена на «низкой ступени» академической иерархии системы высшего образования. Роль, выполняемая частным высшим образованием, заключается в том, что оно способно очень быстро приспособиться к изменяющимся условиям рынка, студенческим интересам и потребностям экономического роста.

Двадцать первое столетие позволяет увидеть, что частное высшее образование получает все большую важность для многих стран, особенно в развивающихся и среднеразвитых странах. Даже в богатых странах Западной Европы и Северной Америки частное высшее образование занимает все более центральное место в среде академических предприятий. Эти факты необходимо учитывать, чтобы понять особенности данных явлений и гарантировать, что частное высшее образование удовлетворяет не только потребности рынка, но и отвечает общественным интересам.

Библиографический список

1. Андржсен К., 2002. Роль Высшего Образования в реформировании // Высшее образование в Европе. – Том XXVII. – № 4. – С. 1–9.
2. Фрид Й., Глас А., Баумгартл Б., 2007. Частное высшее образование в Европе: сравнительный анализ с точки зрения целей Болонского процесса // Высшее образование сегодня. – № 2. –

С. 26–30.

3. Солдаткин В.И. Основы открытого образования / отв. ред. Т.И. – М., 2002. – С. 6–13.
4. Altbach, Phillip (1999). "Private higher education: Themes and Variations in Comparative Perspective" Institute of International Education (IIE). – New York. – P. 311–325.
5. Altbach, P. G. & Levy, D. C. (2005) "Private Higher Education: A Global Revolution" Sense Publishers, Boston College Centre for International Higher Education, and PROPHE. – P. 2–21.
6. Eshiwani, G. (1999). Higher Education in Africa: Challenges and Strategies for the 21st century, Institute of International Education. – New York. P. 31–38.
7. Giesecke, H.C. 1999. The Rise of Private Higher Education in East Central Europe. Society and Economy 21 (1). Inter-American Development Bank. – Washington, D.C, 1997. – P.5–41.
8. Levy, Daniel. Profits and Practicality: How South Africa Epitomizes the Global Surge In Commercial Private Higher Education, Working Paper. No.2 February 2003, University Albany. – New York. – P. 1–59.
9. Levy, D.C. (2005). Legitimacy and private higher education in Eastern Europe. International Higher Education. No. 38. The Boston College Centre for International. – P.3–11.

УДК 377

О.Н. ЗУЕВА

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕНГРИИ И РОССИИ

Сравнительный анализ современного состояния профессионального образования в Венгрии и России, а также перспектив их развития представляет интерес для студентов, аспирантов, преподавателей, исследователей в области педагогики.

Ключевые слова: образование, Венгрия, Россия, перспективы развития

Венгрия	Россия
Высшие учебные заведения	
<p>Профессиональное образование</p> <p>Все типы школ можно разделить на две большие категории: школы, принимающие участие в подготовке к требованиям педагогической ступени, дающие основное образование, и школы, готовящие учеников для выполнения всех требований ступени, готовящей к профессиональным квалификациям.</p> <p>Студенты 5-12 классов основных средних школ могут продолжить свое обучение в соответствующих классах одно – структурной школы (классы с 1 по 8) ?ltal?nos iskola в другой основной средней школе gimn?zium в профессиональной средней школе szak?z?piskola или в краткосрочной школе профессиональной подготовки s zakiskola</p> <p>Профессиональные средние школы (szak?z?piskola)</p> <p>Это высшая ступень (после начального – 4 класса; после среднего – 12 классов и аттестат зрелости) образования с получением специальности, но не высшее образование. Это образование даёт прибавку по новой системе подсчёта 30 баллов дополнительно, что, кроме получения специальности, увеличивает шансы будущему абитуриенту для попадания в следующем году или через 2 года (в зависимости от срока обучения) в высшие учебные заведения. Это своеобразная подкидная доска для поступления в дальнейшем в вузы. Такая форма приобретения дополнительных баллов и одновременно специальности в настоящее время пользуется большим успехом у тех, кому не удалось на основании имеющихся набранных баллов стать студентами сразу после окончания средней школы. Важным является и тот факт, что получение этого образования высшей ступени (то есть сразу после окончания средней школы) бесплатное. В настоящее время в Венгрии</p>	<p>Профессиональное образование</p> <p>– система подготовки квалифицированных рабочих кадров в профессионально-технических училищах, колледжах, а также путём обучения на производстве.</p> <p>Начальное и среднее профессиональное образование является одним из ключевых векторов модернизации всей образовательной системы в современной России.</p> <p>Ускорение темпов развития экономики (в частности – промышленности, строительства, высокотехнологичных отраслей) уже сейчас вызывает определённый кадровый дефицит. Работодатели ощущают нехватку квалифицированных рабочих.</p> <p>Нивелирование кадрового дефицита – одна из задач современной модернизации системы начального и среднего профессионального образования в России.</p> <p>Среднее профессиональное образование (СПО) – средний уровень профессионального образования, представлен колледжами и техникумами. Приём в СПО осуществляется на базе 11-ых (реже 9-ых) классов.</p> <p>Высшие учебные заведения (вуз) – В России имеются государственные и негосударственные вузы. Вуз может иметь филиалы и представительства в других населённых пунктах.</p> <p>Каждый вуз имеет устав и является автономным субъектом правовых отношений. Вуз должен иметь лицензию, которая даёт право на образовательную деятельность. Для того чтобы иметь право выдавать выпускникам вуза диплом государственного образца, вуз должен быть аккредитован (аккредитация даётся вузу, как правило, после</p>

<p>насчитывается 18 государственных университетов, 5 церковных и 1 частный, также 12 государственных колледжей, 21 церковный и 9 частных. В целом 66 высших учебных заведений. Требования к системе высшего образования в связи с присоединением в 2004 году Венгрии к Европейскому Союзу изменились и в значительной степени повысились. В контексте этого присоединения постоянно возникают новые требования по созданию в стране общества с основательным запасом знаний. В Венгрии работают государственные, частные и церковные высшие учебные заведения, то есть университеты и институты, которые имеют государственную аккредитацию, то есть официально признаны. Эти профессионально ориентированные учебные заведения организуют обучение соответственно своему профилю. Успешно закончившие 4 – 6-летний курс обучения в университете получают университетский диплом. Институтский диплом может быть получен в течение 3-4 лет обучения. Категорию высшей квалификации (но не высшее образование) получают те студенты, которые успешно закончили двухгодичное – не уровня университета – обучение и успешно сдали экзамен по профессии на высшую степень.</p>	<p>лицензирования). С 2006 года лицензировать филиалы вузов будут в составе основных вузов. Обучение в вузе, как правило, длится от 4 до 6 лет, и бывает очное и заочное. Бакалавр – академическая степень или квалификация, приобретаемая студентом после освоения базовой программы обучения. Впервые появилась в средневековых университетах Западной Европы. В России этот уровень подготовки выделен в начале 1990-х гг. Нормативный срок программы подготовки бакалавра (при очной форме обучения) – 4 года. Квалификация присваивается по результатам защиты выпускной работы на заседании Государственной аттестационной комиссии и даёт право на поступление в магистратуру. Магистр – высшая академическая степень, квалификация (в некоторых странах – начальная учёная степень), приобретаемая студентом после окончания магистратуры (освоения специальной программы обучения).</p>
--	--

Библиографический список

1. *Рудольф Андорка*. Венгерское общество: наследие прошлого, проблемы смены режима и будущее развитие. Куда движется венгерское общество. Социологические исследования об изменениях и проблемах венгерского общества. – Будапешт, Антология, 1996.
2. *Бернстайн Б.* Критика понятия «равное образование». Социологические проблемы школы. – Будапешт, 1974.
3. *Ференц Гажо*. Общественные процессы и система образования. – Будапешт-Печ: Диалог, 1997.
4. *Петер Фаркаш*. Обучение отрывающихся слоёв населения. – Будапешт, 1996.
5. *молодёжи*. – Будапешт, 1996.
6. *Мария Пан*. К анализу критики социолингвистической теории Бернстайна. – Будапешт, 1982.
7. *Мария Пан. Чаба Плех*. Использование языка и общественное положение. – Будапешт, Социология, 1972.
8. *Чаба Плех*. Горизонты психолингвистики. – Будапешт, Академия, 1980.
9. К анализу критики социолингвистической теории Бернстайна. – Будапешт, 1982.
10. *Зита Регер*. Языковая социологизация, языковой недостаток. – Будапешт: Академия, 1987.
11. Сборник статей под редакцией Петера Вари. Изменение знаний учащегося. – Будапешт: Педагогика, 2000.

ЕВРОПЕЙСКИЕ КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ РАМКИ И ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» В РОССИИ

Цель статьи – раскрыть общие требования, предъявляемые к подготовке бакалавров и магистров социальной работы в Евросоюзе. Поскольку в России разрабатываются госстандарты третьего поколения по направлению «социальная работа», то российским педагогам высшей школы необходимо знать и творчески использовать опыт европейских коллег в условиях вхождения в Болонский процесс. Сравнительный анализ зарубежного опыта позволил сформулировать основные требования к подготовке бакалавров и магистров социальной работы в Европе.

Ключевые слова: Европейские квалификационные рамки, бакалавр социальной работы, магистр социальной работы, компетентность, Болонский процесс.

23 сентября 2005 года преподаватели, общественные деятели из учебных заведений всех европейских стран, где готовят профессионалов для различных сфер деятельности, собрались в Глазго (Великобритания) на конференцию «Обучение без границ», чтобы обсудить Европейские Квалификационные Рамки (ЕКР) European Qualifications Framework.

Что такое ЕКР? Это документ, отражающий требования к подготовке профессиональных кадров на основе компетентностного подхода, и который призван объединить квалификационные образовательные системы разных стран Европы. Его цель – обеспечить мобильность и непрерывность образования студентов и стать инструментом в разъяснении квалификации для работодателей, преподавателей и студентов.

ЕКР – рекомендательный документ. К 2010 году странам Евросоюза рекомендуется связать свои квалификационные системы с ЕКР, а к 2012 году предполагается, что требования к уровням образования будут везде одинаковые. Всего будет 8 уровней, включая бакалавриат и магистратуру. К 2012 году планируется, что национальные квалификационные рамки (КР) будут соотнесены с ЕКР так, что, например, соискатель работы из Венгрии, который перейдет наниматься на работу в Ирландии, сможет соотнести свою квалификацию с определенным уровнем ЕКР. Например, он будет иметь образование на «уровне 5», что будет понятно для работодателя. Каждой стране Евросоюза предложено разработать свои национальные КР на базе ЕКР.

В соответствии с решениями европейской

конференции в Глазго в странах Евросоюза были созданы национальные рабочие группы, которые подготовили соответствующие проекты КР по профессиям. Мы изучили КР, касающихся подготовки социальных работников в ряде стран. С нашей точки зрения, интересна позиция группы немецких коллег, которые под руководством Ульриха Бартоша, Аниты Майл, Кристины Шпет подготовили национальные КР социального образования, которые развивают требования Европейских КР, и которые отражают видение немецких коллег относительно требований к подготовке на уровне бакалавра и магистра социальной работы. Эти КР приняты коллегиальным собранием представителей германских факультетов социальной работы в Берлине 31 мая 2006. (www.af-2.mail.ru/cgi-bin/readmsg/EAEA)

В преамбуле немецких КР подчеркивается, что в них на основе сравнительного анализа изучено и адаптировано к германским условиям все лучшее, что существует в национальных КР ряда европейских и неевропейских стран и документах Болонского процесса. Так же указано, что учтены позиции международных организаций (Международная федерация социальных работников и Международная ассоциация школ социальной работы и ряда других). В то же время подчеркивается, что каждый факультет социальной работы может прагматично учитывать мнение и интересы преподавателей, студентов и работодателей при организации подготовки социальных работников.

На двух уровнях (бакалавра и магистра социальной работы) сформулированы профессио-

нальные требования в социальной работе, основанные на компетентностном подходе, по следующим видам активности социального работника: 1. Знание и понимание. 2. Описание, анализ и оценка. 3. Планирование и концептуальное развитие социальной работы. 4. Исследование в социальной работе. 5. Организация, исполнение и оценка в социальной работе. 6. Общие профессиональные способности и отношения в социальной работе. 7. Личностные характеристики и отношения.

Рассмотрим подробнее эти требования и то, как они сформулированы в соответствии с их отнесением к тому или иному уровню.

1. Знание и понимание

Общие требования: Знание и понимание выпускников основаны на том, что они оканчивают различные учреждения высшего образования, а так же имеют различный по глубине предыдущий практический и предметно-специфический опыт. Они осваивают основательные и прочные знания теоретических и практических социальных наук, и прочные знания соответствующих научных дисциплин. Это основа для достижения различных квалификационных целей при обучении социальной работе. Выпускники могут формировать свои знания и понимание как в специализированных областях социальной работы, так и во всём спектре профессии.

Уровень выпускников-бакалавров: знание и понимание основанных научных разделов и методов социальной работы, а так же в какой-либо области обучения; систематичные знания важных теорий, моделей и методов социальной работы в национальном и международном контексте; критичное понимание ключевых проблем, концепций и лучших практических примеров в специализированной области, и в социальной работе в целом; интегрированное понимание методов, процедур и профессиональной этики социальной работы, где отраженный опыт формирует основу методической работы в определённых областях социальной работы, а также использование современной технической литературы; образцовое понимание и избранные углубленные актуальные знания в области исследования и развития социальной работы; критическая осведомлённость о всестороннем мульти-предметном контексте социальной работы.

Уровень выпускников-магистров: всестороннее знание и понимание научных сфер деятель-

ности социальной работы или отдельной области изучения, включая выбранные качественные и количественные методы социального исследования; углубленные знания и понимание теорий, моделей и методов социальной работы в национальном и международном контексте, соответствующие актуальному и предметному научному обсуждению; полное знание как актуальных национальных и международных исследований, как и развития в социальной работе.

2. Описание, анализ и оценка

Общие требования: Выпускники должны быть способны обозначить определения проблем в социальной работе в соответствии с их профессиональными знаниями и пониманием, и, если возможно, уметь определять задания, возникающие в полях исследования. Описание, анализ и оценка включают идентификацию задания и выделение определения специфических проблем.

Уровень выпускников-бакалавров: способность применять свои знания и понимание сознательно для обозначения и формулирования определений типичных проблем, взятых в расчёте обеспечения научных поисков и методов социальной работы; способность определять новые, неисследованные и необычные проблемы, и привлекать внимание к их дальнейшей разработке; способность применять свои знания и понимание сознательно для критического анализа услуг, процессов и методов социальной работы и её основных условий; способность подбирать адекватные аналитические методы и инструменты.

Уровень выпускников-магистров: способность участвовать автономно в актуальной научной дискуссии и проверять в какой области будет уместно описание и анализ; способность автономно применять научные методы для описания и анализа даже новых, неисследованных и нетипичных определений проблем в социальной работе, основанных на актуальной научной дискуссии; способность инструктировать коллег по специфике предмета, а так же анализировать новые, неисследованные и нетипичные определения проблем; способность выполнять соответствующий анализ внутренних и внешних взаимодействующих факторов и ответственную интеграцию в другие специализированные дисциплины в их собственной аналитической работе по специфическому предмету.

3. Планирование и концептуальное развитие

социальной работы

Общие требования: Выпускники в состоянии, на основе профессиональных знаний и понимания, самостоятельно планировать специальные процессы и работу социальных служб, развивать профессиональные концепции, в том числе междисциплинарные, если необходимо. Данная работа включает: рассмотрение возможных стратегий и методов решения проблемы, а так же критический выбор наиболее приемлемых стратегий и методов. При планировании принимаются во внимание индивидуальные и социальные особенности клиентов и социума, такие как условия проживания, а также последствия решения проблемы.

Предполагается, что выпускники могут работать в междисциплинарных условиях.

Уровень выпускников-бакалавров: способность использовать знания, умения и навыки для планирования и развития концепций в соответствии с требованиями социальной работы и специальными требованиями клиента и профессиональных стандартов; знание планирования и концептуальных методов, а также способность применять их в сложных ситуациях, не имеющих однозначного решения; знание смежных дисциплин и компетентность использовать данные знания для решения проблем. Выпускник должен планировать, действовать и контролировать свои действия в данном контексте; способность реализовывать планы и концепции в работе команды.

Уровень выпускников-магистров: знания, умения и навыки развивать сложные стратегии для решения новых неизученных проблем на основе научной методологии, результатов новейших исследований и применять их для конкретных целевых групп населения; способность интегрировать межпрофессиональные/междисциплинарные научные исследования и развивающиеся процессы в планирование и концепции; способность самостоятельно определять требования соответствующего контроля и управления комплексными процессами внутри планирования и концепций социальной работе с населением.

4. Исследование в социальной работе

Общие требования: Выпускники должны на основе профессиональных знаний и понимания быть в состоянии применять соответствующие изученные методы для решения проблем иссле-

дования, сбора информации. Сбор информации состоит, как правило, из оценки научной литературы, исследования качественных и/или количественных характеристик, интерпретации эмпирических данных или анализа информации электронных СМИ. Выпускники так же должны знать, что вся собранная информация находить своё отражение в практике, в профессиональных и субъектно-специфических стандартах.

Уровень выпускников-бакалавров: умение идентифицировать, интерпретировать и интегрировать специальную литературу по предмету с помощью научного поиска; знание специальных периодических изданий, баз данных, специальных научных форумов по заданной теме и способность использовать классические и современные методы поиска; способность выполнять исследовательскую работу под непосредственным руководством, используя количественные и качественные методы исследования для интерпретации базы данных.

Уровень выпускников-магистров: способность идентифицировать информацию и данные с целью определения их источников и собирать эти данные; умение развивать проектно-исследовательскую деятельность и проводить (практически) исследование; способность проводить критический анализ и оценку имеющихся и дополнительных результатов исследования; способность развивать инновационные методы и стратегии на основе научного анализа; способность принимать участие в практических, методических и теоретических исследованиях по предмету.

5. Организация, исполнение и оценка в социальной работе

Общие требования: Выпускники на основе полученных знаний, способны организовывать и оценивать концепции и планирование. Для этого они должны иметь умения и навыки, как в оценке, так и в исследовательской деятельности, дидактике и методологии. Они должны быть способны оценить материальные и личностные ресурсы с целью трудоустройства и управления, быть в состоянии критически рассуждать и принимать во внимание индивидуальные особенности, такие как уклад жизни, социальные требования и результаты их деятельности, ее последствия. Они должны применять полученные знания, умения и навыки на практике.

Уровень выпускников-бакалавров: способность организовать, реализовать и оценить кон-

цепции и планы в конструктивном и инновационном смысле, как теоретически хорошо финансируемые, так и нововведения; способность развигивать вложенные ресурсы; иметь теоретико-направленный опыт соответствующей практики социальной работы; иметь опыт использования различных методов на практике в различных случаях; способность использовать различные методы оценки социальной работы.

Уровень выпускников-магистров: умения и навыки проверки и разработки методов социальной работы, а также эффективности этих методов; умения и навыки для разработки, поддержки современных качественных управленческих систем на основе научной методологии; знание и способность найти точки соприкосновения с другими научными дисциплинами и критическое отразить их негативное влияние на социальную работу; способность и умение организовывать, исполнять и оценивать что-либо самостоятельно.

6. Общие профессиональные способности и отношения в социальной работе

Общие требования: Выпускники должны обладать общими, не специально-предметными способностями, которые могут стать предпосылкой для успешной карьеры в профессиональной социальной работе. Они владеют основными компетенциями, которые являются результатом академического образования.

Уровень выпускников-бакалавров: способность работать, проявляя личную инициативу, как индивидуально, так и в команде; способность работать во взаимодействии с другими участниками процесса социальной работы и социального окружения, в том числе, используя различные источники информации; ответственность и четкое понимание рисков как своей деятельности, так и других; способность уважать интересы как клиентов, различных групп клиентов или систем, так и социального окружения; способность развигивать стратегии для решения всевозможных проблем, принимая во внимание профессиональные и этические стандарты; способность к творчеству и ответственность в управлении проектами, управлении персоналом, и другом управлении; понимание необходимости и желание продол-

жить профессиональное образование и способность самостоятельно обновлять предметные и специальные знания и умения.

Уровень выпускников-магистров: углубленное осознание знаний и способностей уровня бакалавриата; способности руководить исследовательскими и практическими группами по различным дисциплинам и организовывать различные профессиональные подготовки на основе стандартов; способность нести ответственность за управление и руководство; способность проводить исследования на уровне национальных и международных проектов.

7. Личностные характеристики и отношения

Общие требования: Выпускники должны быть психически-уравновешенными людьми, с выраженным стремлением решать различные социальные проблемы как клиентов, так и общества в целом. Их самокритичность и отношение к делу позволяют им взять на себя выполнение определенных профессиональных ролей, принимая во внимание свои личностные качества и отношение к жизни на основе понимания жизни в целом, и конкретного человека в частности. Они достаточно независимы, чтобы определить пределы и возможности своей деятельности.

Анализ требований, которые разработали немецкие коллеги, позволяет сделать вывод о том, что им удалось, на наш взгляд, достаточно продуктивно подойти к определению основных профессионально-компетентностных характеристик, которые можно в определенной степени использовать при разработке ведущих требований по направлениям бакалавриата и магистратуры в российских ГОС ВПО третьего поколения по направлению «Социальная работа».

Учитывая ЕКТ и разработки европейских коллег, мы, несколько не умоляем отечественные традиции и наработки в подготовке профессиональных социальных работников. Однако, принимая во внимание требования ЕКР, российские разработчики ГОС ВПО нового поколения, на наш взгляд, внесут свой вклад в создание единого образовательного пространства в объединяющейся Европе, сблизят отечественную систему социального образования с европейской и мировой, обогатят ее с пользой для российских педагогов, студентов и работодателей в рамках реализации в России Болонского процесса.

НАШИ АВТОРЫ

АЛФЕРЬЕВ Сергей Сергеевич, аспирант Челябинской государственной академии культуры и искусств, kaf-ped@chgaki.ru

АЛЬ-МАМАРИ Халифа М., Курский государственный университет

АНДРЕЕВА Ольга Митрофановна, доцент кафедры иностранных языков Липецкого эколого-гуманитарного института, om_andreeva@mail.ru

АСЕССОРОВ Александр Иванович, аспирант кафедры дизайна интерьера Волжского государственного инженерно-педагогического университета

БАРАНОВ Владимир Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания Оренбургского государственного университета, ilonakoren@rambler.ru

БАСОВ Николай Федорович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы, заместитель директора института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова по научной работе, ksr.kostroma@mail.ru

БОЛТЕНКОВ Александр Анатольевич, ассистент, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, s71Region@mail.ru

ВЛАКУНОВ Александр Юрьевич, межрегиональный аналитический центр «АКМЕ» при Шуйском государственном педагогическом университете, adm@akmecentr.ru

ВОРОНИН Сергей Михайлович, кандидат биологических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова, www.burikov2001@mail.ru

ВОРОНЦОВА Анна Александровна, старший преподаватель Орловской региональной академии государственной службы, Тульский филиал, avoroncova@yandex.ru

ГЕССМАНН Ханс-Вернер, доктор клинической психологии, директор Психотерапевтического института Бергерхаузен (Дуйсбург, Германия), info@pib-zentrum.de

ДВИНЯНИНОВА Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры истории и психологии Марийского государственного технического университета, г. Йошкар-Ола, dve-20@mail.ru

ДУБОВА Оксана Сергеевна выпускница института педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, oxde@mail.ru

ЕКИМЧИК Ольга Александровна, аспирант кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, sozpsi@mail.ru

ЕФИМОВА Е. В., аспирант Вятского государственного гуманитарного университета

ЖЕРНОКОВА Наталия Александровна, аспирант Челябинской государственной академии культуры и искусств, kaf-ped@chgaki.ru

ЖУБАРКИН Сергей Вячеславович, межрегиональный аналитический центр «АКМЕ» при Шуйском государственном педагогическом университете, adm@akmecentr.ru

ЗУЕВА О.Н., аспирант Волжского государственного инженерно-педагогического университета (г. Н.Новгород), преподаватель истории в школе при Посольстве России в Венгрии

ИВАНОВА Наталья Львовна, доктор психологических наук, профессор государственного университета – Высшая школа экономики, г. Москва, nivanova@hse.ru

ИДИАТУЛЛИНА Лилия Евгеньевна, старший преподаватель кафедры психологии Уральского государственного университета физической культуры, Liliya_idia@mail.ru

КАЛУГИНА Екатерина Леонидовна, соискатель кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, sozpsi@mail.ru

КЕЛЕР-ОФФИРСКИ Алекса, доктор, профессор, президент Евангелического университета прикладных наук г. Дармштадт (Германия), rgc@ksu.edu.ru

КОВАНОВА Ирина Геннадьевна, преподаватель Новороссийского филиала ХГФ, соискатель кафедры живописи Кубанского государственного университета, denisenkovit@yandex.ru

КОКОВИНА Любовь Николаевна, старший преподаватель кафедры педагогики Вологодского государственного педагогического университета, kseniya5616@yandex.ru

КОЛДИНА Маргарита Игоревна, аспирант Волжского государственного инженерно-педагогического университета, г. Н. Новгород, nauka@vgpu.nnov.ru

КОМЛЕВА Людмила Владимировна, межрегиональный аналитический центр «АКМЕ» при Шуйском государственном педагогическом университете adm@akmecentr.ru

КОРНИЕНКО Дмитрий Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии, зав. лабораторией дифференциальной психологии Пермского государственного педагогического университета, corney@yandex.ru

КОРОЛЕВА Светлана Сергеевна, старший преподаватель иностранных языков Калужского филиала Российского государственного аграрного университета – Московской сельскохозяйственной академии имени К.А.Тимирязева, koroleva.ss@mail.ru

КРЮКОВА Татьяна Леонидовна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, tatleonkr@kmtn.ru

КУРОЧКИНА Мария Владимировна, аспирант кафедры педагогики и психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, Masha-zvezda85@mail.ru

ЛУКИЧЕВ Александр Юрьевич, аспирант Волжского государственного инженерно-педагогического университета

МАЛИНКИНА Наталья Анатольевна, Смоленск, nekoz78@mail.ru

МЕТТИНИ Эмилиано, магистр философии, член Правления Международной Макаренковской Ассоциации, Президент Итальянской Макаренковской Ассоциации, emiliano@inbox.ru

МИЗИНЦЕВА Ирина Витальевна, аспирант кафедры педагогики Вологодского государственного педагогического университета, Irina_mizz@mail.ru

НЕМИРОВИЧ Юлиана Викторовна, соискатель кафедры живописи Кубанского государственного университета, v.ostanin@mail.ru

ПАШКЕВИЧ Наталья Леонидовна, аспирантка Челябинской государственной академии культуры и искусства

ПШЕНИЧНОВ Александр Николаевич, аспирант кафедры социальной педагогики и акмеологии Шуйского государственного педагогического университета, psheichkin@list.ru

РУЩАК Ростислав Владимирович, заместитель начальника ГУФСИН по Санкт-Петербургу и Ленинградской области, полковник внутренней службы, соискатель Санкт-Петербургской юридической академии, bezy@mail.ru

САДЧИКОВА Мария Викторовна, кафедра «Связи с общественностью» Поволжского государственного университета телекоммуникаций и информатики

САНТАШОВА Олеся Владимировна, педагог-психолог Государственное областное общеобразовательное учреждение специальная коррекционная школа интернат I-IV вида г. Мурманска, al509@yandex.ru

САТАРОВА Елена Викторовна, младший научный сотрудник Инновационного ресурсного культурно-образовательного центра Астраханского государственного университета, selen380@mail.ru

САЦУКЕВИЧ Ирина Витальевна, соискатель кафедры педагогики ВГПУ, заместитель декана ФСРПиП ВГПУ по учебной работе

СЕМЕНО Анастасия Александровна, аспирант кафедры социальной педагогики и акмеологии Шуйского государственного педагогического университета, anals@mail.ru

СЕРГЕЕВ Александр Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методик профессионального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, sergeev@tula.net

СМИРНОВА Ольга Анатольевна, соискатель Шуйского государственного педагогического университета

СМЫШЛЯЕВА Екатерина, г. Костанай Республика Казахстан, rovesnik2007@mail.ru

СОЛОДОВНИКОВА Юлия Юрьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Российского государственного социального университета в городе Анапе, аспирант кафедры

методики преподавания иностранных языков Курского государственного университета, ual-solod2008@yandex.ru

СТЕПАНОВА Лидия Карповна, доцент кафедры прикладной химии Крестьянского государственного университета им. Кирилла и Мефодия, г. Луга, davydow@mail.ru

ТАШИНА Татьяна Михайловна, аспирант кафедры социальной педагогики и акмеологии Шуйского государственного педагогического университета, anals@mail.ru

ТЕРЕНТЬЕВА Ирина Васильевна, кандидат социологических наук, доцент Казанского государственного университета

ТЕРЕЩЕНКО Владимир Валерьевич, доцент кафедры психологии № 2 Смоленского государственного университета, медицинский психолог Смоленского областного психоневрологического клинического диспансера, Terechenko2007@yandex.ru

ТИХОМОЛОВ Михаил Вячеславович, межрегиональный аналитический центр «АКМЕ» при Шуйском государственном педагогическом университете, adm@akmecentr.ru

ТОПКА Наталья Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, top-natalya@yandex.ru

ФЕДОТОВСКАЯ Ольга Александровна, Вологодский государственный педагогический университет, Fedotovskaya@list.ru

ФИНАГЕНТОВА Надежда Викторовна, аспирант кафедры клинической психологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, nfinagentova@yandex.ru

ФОКИН Игорь Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических наук, социологии и политологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, fokine@mail.ru

ХАРТУНГ Анна, координатор международных программ, международная служба Евангелического университета прикладных наук г. Дармштадт (Германия), Международная научно-исследовательская лаборатория межкультурных исследований КГУ им. Н.А. Некрасова, rgc@ksu.edu.ru

ЦВЕТКОВА Светлана Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Волжского государственного инженерно-педагогического университета, maria.dar@mail.ru

ЦЕНАРЕВА Нина Николаевна, заведующая кафедрой Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования

ШАДРИНА Евгения Владимировна, преподаватель кафедры сурдопедагогики и гуманитарных наук Института социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета, аспирант кафедры педагогики и психологии ИИГСО Новосибирского государственного педагогического университета, Evgenya77@gmail.com

ШАПОШНИКОВА Татьяна Дмитриевна, директор Шарьинского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Феникс», соискатель кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

ШМАКОВА Ольга Викторовна, старший преподаватель факультета иностранных языков Новосибирского государственного университета, аспирант кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, shmakovs@online.nsk.su

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Условия и порядок приема публикаций

1. Журнал «Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова» публикует оригинальные исследования по естественным, гуманитарным и социальным наукам. Редакция принимает к публикации материалы по теме основных рубрик журнала. Научные статьи принимаются в течение года и в случае положительных результатов независимой экспертизы включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.

2. Редакционный совет журнала принимает статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Авторами их могут быть ученые - исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели, студенты.

3. К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями. Материалы, не отвечающие предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются.

4. Основанием для включения статьи в состав содержания «Вестника Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова» является получение положительной рецензии на статью от признанных ученых в данной области научного знания.

5. Окончательное решение о приеме научной статьи к публикации принимается редакционной коллегией «Вестника Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова».

6. Комплект заявки на публикацию включает в себя:
текст статьи (см. также требования к оформлению статей);
рецензию-рекомендацию, подготовленную специалистом в соответствующей области научного знания.

Требования к оформлению статей

1. Статьи направляются в редакцию в электронном и бумажном виде в 1 экземпляре. Электронный вариант статьи может быть представлен на CD-диске или вложением в электронное письмо.

2. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующие требования: 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. Максимальный объем статьи с аннотацией, ключевыми словами, рисунками и библиографическим списком: не более 10 страниц.

4. Построение статьи:
- индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
 - автор(ы) (фамилия и инициалы).
 - название статьи (аббревиатуры и сокращения недопустимы).
 - аннотация, раскрывающая основное содержание работы (цель, актуальность, методика, полученные результаты) - 8-10 строк.
 - ключевые слова: 5-6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку.
 - текст статьи.
 - библиографический список (нумерованный в алфавитном порядке).
 - сведения об авторе (авторах).
5. Оформление библиографического списка:

- статья в журнале: Фамилия и инициалы авторов (до 3). Название статьи // Название журнала.
 - Год. - №. - С. От-до.
 - статья в сборнике трудов: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов.
 - Место издания: Издательство, год. - С. От-до (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. - № вып.).
 - монография или книга: Фамилия и инициалы авторов. Название. - Место издания: Издательство, год. - С. От-до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. - Место издания: Издательство, год.
 - С. От-до (или число страниц в книге __ с.).
 - авторские свидетельства и патенты: А. с. номер. Название.
 - автореферат: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук / Назв. учеб. заведения. - Город, год. - __ с.
6. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, с. 25-26].
7. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
8. 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 виде отдельных файлов в формате tif (tiff) (несжатый, оттенки серого (Grayscale), разрешение - не менее 300 dpi).
9. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word (формат*.doc) и располагаются в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.
10. Математические и физические формулы выполняются в редакторе MS Equation.
11. Сведения об авторе указываются в конце статьи на отдельной странице:
- фамилия, имя, отчество (полностью);
 - ученая степень, ученое звание, должность;
 - информация о месте работы или учебы (кафедра, вуз полностью);
 - отрасль науки и специальность предполагаемой защиты;
 - наличие почетных профессиональных званий (например, «Заслуженный работник высшей школы РФ», «Заслуженный деятель науки РФ»);
 - адрес электронной почты;
 - почтовый адрес с индексом
 - контактные телефоны.
12. На отдельной странице приводятся в переводе на английский язык:
- имя и фамилия автора(ов) (например, Irina Smirnova)
 - название статьи
 - аннотация
 - ключевые слова

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2009 – Т. 15 - № 2

Верстка – Е.С. Беловский

**Журнал зарегистрирован
Министерством Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.**

Подписано в печать 15.05.2009
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 32
Тираж 500 экз.
Изд. № 402

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон / факс: **(4942) 31-65-61**
E-mail: zenko@ksu.edu.ru