

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

№ 4

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 **Н.И. Левшина, Л.Н. Санникова**
Мониторинг, диагностика, экспертиза как
методы исследования образовательного
процесса
- 9 **Л.Е. Асадчих**
Управление формированием инновацион-
ной организационной культуры общеоб-
разовательного учреждения
- 12 **Ш.Р. Халилов**
Сущность и структура профессионально-
субъектной позиции учителя
- 16 **Е.А. Челнокова**
Сущность и содержание тьюторской дея-
тельности в условиях профильного обуче-
ния
- 18 **А.В. Архипов**
Роль традиций в воспитании лицеистов
- 23 **А.Н. Дубинин**
Педагогический потенциал советской жи-
вописи в современном процессе патрио-
тического воспитания учащихся ДХШ и
ДШИ
- 25 **Д.В. Зайцев**
Педагогические технологии воспитания
экологической культуры учащихся
- 27 **Е.Л. Миронова**
Требования к педагогу-хореографу при
организации художественно-проектной
деятельности
- 31 **Г.Р. Муртазина**
Основные направления музыкально-инст-
рументальной деятельности и их воспита-
тельный потенциал
- 35 **И.В. Гурьянова**
Современные концепции преподавания
изобразительного искусства в начальной
школе
- 42 **Н.М. Иванова**
Результаты опытно-экспериментальной ра-
боты по воспитанию толерантности у де-
тей в условиях дошкольного образователь-

- ного учреждения
48 Т.С. Гвоздкова
 Модель развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности
52 С.Ф. Багаутдинова, Н.В. Дорогина, Г.Ш. Рубин, А.Н. Старков
 Методика определения базы сравнения для расчета комплексной оценки качества деятельности дошкольного образовательного учреждения

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 56 Е.Н. Золотухина, А.А. Червова**
 Сущность и основные компоненты педагогической культуры преподавателя высшей школы
59 Т.А. Ольховая, Ю.В. Погадаева
 Аксиологические основы развития субъектной позиции студента университета
62 О.П. Белая
 Субъект-объектная позиция педагогического коллектива в структуре управления инновационными процессами в вузе
67 Н.В. Аммосова, Г.А. Зелинская
 Понятийные карты как средство понимания учебных материалов в вузе
75 Т.И. Мясникова
 Медиаобразование в России – перспективы развития медиакомпетентности студентов университета
79 А.В. Волков
 Профессиональный интерес – основа процесса формирования профессиональной компетентности курсантов образовательных учреждений МЧС России
82 В.В. Гуменный
 Профессиональная самостоятельная деятельность курсантов как предмет теоретического исследования
86 О.В. Коновалова
 Специфика формирования ценностей в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка в ходе изучения дисциплины «Зарубежная литература и культура»
92 Г.А. Гущина
 Некоторые методы реализации рефлексивно-деятельностного подхода при подготовке будущих экономистов в вузе

- 95 И.Н. Семенов**
 Экономическое поведение человека как капитала и развитие его рефлексивно-творческого потенциала в поликультурном бизнес-образовании
100 Т.Н. Кабинетская
 Концептуальные аспекты высшего филологического образования бакалавра педагогики
105 А.А. Ярцев
 Генезис развития социально-профессиональной мобильности будущего педагога
109 М.Ю. Смолина
 Актуальные вопросы подготовки специалистов для сферы туризма
113 М.М. Татосьян
 Принципы построения и организации процесса преодоления профессионально-коммуникативных деформаций будущих специалистов туриндустрии

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 118 О.С. Коршунова**
 Политическое воспитание и его существенные характеристики
123 Е.Е. Болотина
 Модель становления гражданской позиции подростка в воспитательной среде школы
127 Т.В. Хуторянская
 Некоторые аспекты подготовки студентов педвузов к семейно-педагогическому сотрудничеству
131 С.Л. Троянская
 Инновации и ретровведения: создание педагогического музея института и его образы
134 Б.А. Колобов
 Профилактика девиантного поведения подростков в условиях спортивной школы
138 Э.В. Зауторова
 Педагогическая коррекция ценностных ориентаций осужденного молодежного возраста средствами искусства

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 143 Н.М. Айгубов**
 Физическое воспитание студентов гуманитарного вуза на основе использования средств кикбоксинга

- 146 И.В. Фрайфельд, А.Е. Терентьев**
Организация физкультурно-оздоровительных занятий при формировании эмоционального благополучия дошкольников 3-5 лет
- 150 Ю.Н. Ермакова**
Влияние элементов игры в футбол на развитие детей 5-7 лет

ПСИХОЛОГИЯ

- 155 М.Е. Балакшин**
Деловые партнерские отношения в психологическом анализе: специфика, оценка, развитие
- 158 М.Г. Бобкова**
Проблемы взаимодействия и понимания в психологическом консультировании
- 162 Т.А. Климонтова**
Позитивное восприятие другого человека как показатель открытости системы внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков
- 166 А.А. Мелешников**
Роль интерпретации и оценки физического облика при общении на сайтах знакомств
- 170 К.Р. Варелджян**
Основные компоненты психологической модели сопровождения трудовой деятельности осужденных женщин
- 175 С.В. Котова**
Социально-психологическая характеристика межличностного взаимодействия женщин, отбывающих наказание
- 181 Л.Х. Тадтаева**
Изучение профессионально значимых, личностных качеств среднего начальствующего состава как одного из факторов влияющего на качество деятельности личного состава
- 184 В.В. Левченко**
Состязательность и ее психологические корреляты
- 189 Е.Ю. Никитина**
О методических путях изучения страхов у взрослых
- 195 Т.И. Полянская**
О результатах проверки на надежность методики диагностики страхов у взрослых
- 200 С.А. Хазова, И.А. Золотова**
Особенности гестационной доминанты

женщин, не встающих на учет по беременности

- 206 Н.Н. Демиденко**
Профиль потребностей и типы мотивации личности
- 212 С.Ю. Коровкин**
Инструментальное опосредование в профессиональном обучении и коммуникации: проблемы определения и диагностики
- 217 Е.А. Коломиец**
Самоактуализация как фактор формирования установки на альтруизм

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 221 Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская**
«Мы» и «они» в межкультурном пространстве коммуникативного процесса (на примере России, Германии и Франции)
- 225 З.Б. Кучина**
Совладание с экзаменационным стрессом у студентов вуза (на примере интернет-экзамена)
- 233 И.И. Ветрова**
Сравнение динамики психологических механизмов регуляции поведения (совладания, психологических защит и контроля поведения) у подростков в лонгитюдном исследовании и методом срезов

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 238 А.Н. Смолонская**
Социальные аспекты инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья
- 244 М.В. Сапоровская**
Психологические аспекты реабилитационной работы с детьми, пострадавшими от насилия в семье
- 248 М.Е. Холодцова**
Анализ самоактуализации социальных работников, работающих в условиях чрезвычайных ситуаций
- 254 О.В. Баркунова**
Педагогическая практика как средство формирования компетентности социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе

ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

- 258 Л.Е. Сикорская**
Кризис институтов социализации современной молодежи
- 266 М.А. Глушковская**
Социально-педагогические условия взаимодействия общественной организации детей и организации педагогов-общественников
- 271 И.В. Инякина**
Воспитание лидера: постановка проблемы
- 275 В.М. Козлов**
Молодежные общественные организации как средство развития лидерских качеств студентов

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 279 Т.А. Казначеева, С.А. Смирнова, М.В. Чистова, О.Н. Ягодкина**
Особенности межкультурной коммуникации в Европе (практический опыт)
- 285 С.С. Бабаян**
Гендер и межкультурная коммуникация: потенциальные поля пересечения
- 289 В.И. Рябова**
Модель формирования готовности детей к межкультурной коммуникации в учреж-

дениях дополнительного образования детей Казахстана

НАСЛЕДИЕ

- 293 И.В. Сацукевич**
Проблема воспитания воли ребенка в педагогическом наследии П.Ф.Каптерева
- 297 О.А. Леонтьева**
Историко-культурная обусловленность становления системы художественного воспитания детей в симбирской чувашской учительской школе

ЗА РУБЕЖОМ

- 301 А.А. Михайлов**
Подготовка учащейся молодежи в области безопасности жизнедеятельности за рубежом (на примере Израиля и Испании)

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- 306 Л.Н. Ваулина**
Международная неделя «диалог культур – культура диалога» – 2009

НАШИ АВТОРЫ

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

МОНИТОРИНГ, ДИАГНОСТИКА, ЭКСПЕРТИЗА КАК МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье раскрывается результат исследования, направленного на сравнительную характеристику основных методов исследования образовательного процесса. Материалы статьи являются продолжением диссертационных исследований авторов: Левшина Н.И. «Организационно-педагогические условия эффективности контрольно-аналитической деятельности в педагогическом колледже», Санникова Л.Н. «Подготовка студентов вуза к экспертизе образовательного процесса дошкольного учреждения». Актуальность исследования вызвана активным применением мониторинга, диагностики и экспертизы в практике образовательных учреждений, сопровождаемое непониманием сущности и особенностей этих методов.

Результатом исследования является получение и систематизация набора основных характеристик методов исследования образовательного процесса, позволяющих сравнить методы и показать их специфическое отличие.

Ключевые слова: мониторинг, диагностика, экспертиза, управление образовательным процессом.

Независимо от происходящих в системе образования перемен всегда актуальным остается вопрос, связанный с изучением состояния образовательного процесса. Педагогическая теория и практика за многолетнее свое существование накопила значительный опыт в области методов исследования образовательной действительности. Предметом нашего научного изыскания выступили такие методы, как мониторинг, диагностика и экспертиза. Интерес к обозначенным методам вызван проблемой, существующей в практике образовательных учреждений. Проведенный опрос среди руководителей дошкольных и средних общеобразовательных учреждений г. Магнитогорска показал следующее:

- на вопрос – применяете ли ВЫ в своем учреждении такие методы как мониторинг, диагностика и экспертиза – большинство респондентов (94%) ответили утвердительно. В качестве объектов указанных методов были обозначены как образовательный процесс в целом, так и отдельные его составляющие;

- трудности у опрашиваемых возникли при ответе на вопрос – дать определение мониторингу, диагностике и экспертизе (70%); подавляющее

большинство респондентов не смогли представить разницу между этими методами (97%).

Анализ полученных ответов, позволил нам обозначить следующую проблему – активное применение мониторинга, диагностики и экспертизы в практике образовательных учреждений сопровождается непониманием сущности и особенностей этих методов.

На современном этапе развития педагогической науки существует много исследований, посвященных изучению каждого из указанных методов в различных контекстах: применительно к управлению качеством образования, к контрольно-аналитической деятельности руководителя и др. В рамках нашего научного исследования мы обратились к некоторой систематизации имеющихся изысканий по проблеме применения мониторинга, диагностики и экспертизы как методов исследования образовательного процесса, а также к их сравнительной характеристике, которую представили в таблице 1.

Проведенная сравнительная характеристика показывает, что между мониторингом, диагностикой и экспертизой много общего. Как видно из таблицы, мониторинг, диагностика и экспертиза

имеют точки соприкосновения в таких признаках, как функции, принципы, этапы, методы, что подтверждает тесную взаимосвязь данных методов в процессе изучения образовательного процесса.

Однако есть и существенные различия. Так, при единой для всех методов цели – изучение состояния образовательного процесса, способы ее достижения в каждом из методов специфично, что находит отражение в их сущностной характеристике. Мониторинг в отличие от диагностики и экспертизы, больше ориентирован на нормы и стандарты. Существенный признак, отлича-

ющий педагогический мониторинг – это значительная растянутость процесса во времени, непрерывность и многоуровневость. Экспертиза как метод предполагает ориентацию, прежде всего на компетентность и опыт специалиста – эксперта, личность которого и является главным «инструментом» исследования. В этом заключается принципиальное отличие экспертизы от диагностики, которая основывается на соответствующей технико-методической оснащённости педагога и предполагает стремление к максимальной объективности результатов, на которые не влияет личность исследователя.

Таблица 1

Сравнительная характеристика мониторинга, диагностики, экспертизы

Метод Признак	Педагогический мониторинг	Педагогическая диагностика	Педагогическая экспертиза
1	2	3	4
Этимология	«Мониторинг» – от лат. «monitor» – надзирающий	«Диагностика» – от греч. «diagnostikos» – способный распознавать	«Экспертиза» – от лат. «expertus» – опытный
Определение	Образовательный мониторинг – система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития (А.Н.Майоров)	Педагогическая диагностика – это процесс распознавания различных педагогических явлений и определение их состояния в определенный момент на основе использования необходимых для этого параметров	Педагогическая экспертиза – это совокупность процедур, необходимых для получения коллективного мнения в форме экспертного суждения или оценки о педагогическом объекте, процессе или явлении
Виды	В.А.Мокшеев определяет следующие виды мониторинга: – по областям применения; – по средствам проведения; – по способам сбора информации. Е.В.Коротаева выделяет виды мониторинга, которые соотносимы с длительностью, характером проводимого наблюдения, путями сбора информации: – результативный мониторинг; – процессуальный мониторинг; – комплексный мониторинг. С.А.Иванов и др. обозначают следующие виды мониторинга: – информационный; – базовый; – проблемный; – управленческий	В образовательном учреждении используются следующие виды диагностик: – психологическая; – педагогическая; – социологическая; – медицинская. В зависимости от уровня педагогической диагностики И.В.Никишина выделяет такие виды диагностик: – компонентная; – структурная; – системная	Педагогическая экспертиза может быть: – оценочная и безоценочная; – индивидуальная, коллективная, – комплексная; – локальная и целостная

Этапы	М.В.Крулехт, А.Н.Майоров и др. выделяют следующие этапы мониторинга: – определение и обоснование объектов; – определение критериев и показателей, по которым будет осуществляться мониторинг; – выбор соответствующих методов; – подготовка инструментария, технологических карт; – сбор информации; – систематизация и анализ полученных данных; – соотнесение с предшествующими результатами мониторинга; – разработка рекомендаций, коррекция	К.Ингенкамп выделяет такие этапы диагностики как: – сравнение; – анализ; – прогнозирование; – интерпретация; – информирование о результатах диагностики и контроль за воздействием на объект диагностики различных диагностических методов	В.А.Бухвалов, Я.Г.Плинер выделяют в экспертизе: – анализ; – оценка; – вынесение экспертного заключения, содержащего разработанный проект развития изучаемого объекта и план его внедрения
Функции	– Интегративная; – диагностическая; – экспертная; – информационная; – прагматическая; – обеспечения обратной связи между управляющей и управляемой системами	– Информационная; – оценочная; – управленческая; – ориентационная; – коррекционная – обслуживания научных исследований	– Проясняющая; – защитная; – развивающая; – оценочная; функция легализации
Принципы	В качестве принципов мониторинга выделяют: – непрерывность; – сравнимость данных; – объективность информации; – адекватность; – прогностичность; – коллегиальность; – междисциплинарность; – гуманизации	К основным принципам педагогического диагностирования следует отнести: – целостность; – главного звена; – объективность; – детерминизма; – анализа и синтеза	Основными принципами экспертизы выступают: – экологичность; – диалога и сотрудничества; – конструктивность; – креативность и гибкость; – разносторонность и плюрализм; – конфиденциальность
Методы	– Методы изучения образовательного процесса в естественных условиях (наблюдение, беседа, анкетирование, анализ документов, продуктов деятельности, опыта работы педагога и др.) и специально измененных условий (эксперимент и опытная проверка выводов	По степени «вмешательства» в поведение педагога выделяют: – пассивные: наблюдение, анкетирование, тестирование, интервьюирование, анализ документации; – активные: диагностический	Методы экспертизы следует разделить на две основные группы: – методы сбора информации об изучаемом объекте; – методы обработки мнений экспертов. К методам сбора информации относят базовые методы: беседа, анкетирование, опрос, наблюдение, и

	<ul style="list-style-type: none"> – исследования); – методы качественного анализа и количественной обработки результатов; – методы индивидуальных и групповых экспертных оценок; – метод рейтинга 	– эксперимент, создание ситуаций, анализ конкретных ситуаций	многие другие; дополнительные: тесты, эксперимент и др. Методы обработки мнений экспертов: – метод групповых экспертных оценок и метод комиссий
Уязвимые стороны метода	Мониторинг базируется на стандартах и эталонах, а значит, его эффективность во многом зависит от корректности заданных норм. Одна из основных проблем мониторинга – проблема измеримости его показателей	В основу диагностики положены специальным образом разработанные технологии, методики, тестовые задания и т.п. Результаты диагностики зависят от применяемых методов: от степени их разработанности, качества и соответствия изучаемому объекту	В основе любой экспертизы лежат субъективные мнения экспертов. Эффективность экспертизы обусловлена компетентностью специалистов, участвующих в проведении экспертизы
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Общей проблемой для всех методов является определение оптимальных критериев и показателей. Единого, универсального, абсолютного критерия оценки образовательной работы не существует 			

Наряду с разнообразием подходов к характеристике мониторинга, диагностики, экспертизы наблюдается неоднозначность и в соотношении этих методов между собой. На наш взгляд, педагогическая диагностика и экспертиза могут выступать в качестве методов педагогического мониторинга, т.е. соотноситься как частное и общее. Однако следует отметить, что соотношение методов может изменяться в зависимости от конкретных условий.

Таким образом, сравнительный анализ мониторинга, диагностики и экспертизы позволяет нам говорить о специфичности каждого из них. Однако, только сочетание, взаимосвязь и взаимодополнение этих методов, позволит получить разносторонние сведения об образовательном процессе.

Библиографический список

1. Иванов С.А. Разработка школьной программы мониторинга качества образования // Методическое пособие для администраторов школ / С.А. Иванов, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 319 с.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
3. Никишина И.В. Диагностическая и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях. – Волгоград: Учитель, 2007. – 156 с.
4. Плинер Я.Г. Педагогическая экспертиза школы / Я.Г.Плинер, В.А.Бухвалов. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.

УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ИННОВАЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В связи с возрастанием роли организационной культуры в обеспечении устойчивого развития общеобразовательного учреждения чрезвычайную актуальность приобретает вопрос осмысления технологии внесения изменений в организационную культуру.

К числу основных этапов технологии формирования инновационной организационной культуры общеобразовательного учреждения следует отнести: ориентационно-теоретический, этап проблематизации, проектировочный, внедренческий.

Ключевые слова: технология развития общеобразовательного учреждения, ценностно-ориентированное управление, инновационная организационная культура, инновационная организационная структура, культурный профиль общеобразовательного учреждения.

В связи с возрастанием роли организационной культуры в обеспечении устойчивого развития образовательного учреждения чрезвычайную актуальность приобретает вопрос осмысления технологии внесения изменений в организационную культуру школы.

Под технологией принято понимать систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенных на научной основе, запрограммированных во времени и пространстве и приводящих к намеченным результатам. И.Ф. Исаев рассматривает педагогическую технологию как интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем, планирования и обеспечения управления и решения [1]. Г.К. Селевко трактует педагогическую технологию как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенных на научной основе, запрограммированных во времени и приводящих к намеченным результатам [2]. По мнению Т.М. Давыденко, технология должна создавать в ходе своего функционирования возможности для коррекции первоначально поставленных целей, содержания, способов взаимодействия [3].

Мы разделяем взгляд Т.И. Шамовой на технологию как на процессную систему совместной деятельности субъектов по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с

целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам [4].

Однако управленческая технология предполагает не только интерактивное взаимодействие субъектов процесса управления, но и имеет свою специфику, так как она затрагивает аспект взаимодействия управленческой и управляемой подсистем. Причём применительно к организационной культуре наибольшее значение имеет позиция субъектов процесса управления, так как они являются носителями доминирующих ценностей организационной культуры, создателями новых ценностей и тем самым формируют культурный профиль общеобразовательного учреждения.

В рамках данной статьи предлагается обозначить основные этапы технологии формирования инновационной организационной культуры общеобразовательного учреждения.

Первый этап (ориентационно-теоретический) включает в себя решение следующих задач: овладение управленческими кадрами образовательного учреждения методологическими, теоретическими знаниями по вопросам формирования инновационной организационной культуры, становление у сотрудников личностных смыслов в наращивании инновационного потенциала педагогической и управленческой деятельности, мотивация персонала школы к участию в инновационной деятельности.

Для решения данных задач в общеобразова-

вательном учреждении необходимо создать обучающую среду, которая позволит сформировать у субъектов процесса управления теоретические представления о сущности организационной культуры, её структуре, ценностно-смысловом контексте, а также источниках, типологии, принципах формирования инновационной организационной культуры.

Мы считаем, что важным направлением работы на данном этапе является повышение мотивации сотрудников к инновационной деятельности. Для решения этой задачи большое значение отводится формированию у субъектов процесса управления чувства убеждённости в успехе инновационных изменений. Это проявляется, прежде всего, в эмоциональной и профессиональной поддержке педагогов при переживаниях и сомнениях, педагогической отзывчивости, готовности к оказанию профессиональной взаимопомощи, в уважительном отношении к профессиональным достижениям коллег, сопереживании профессионального успеха, конструктивном разрешении профессиональных проблем, готовности субъектов процесса управления к активному профессиональному взаимодействию.

Второй этап (проблематизации) технологии формирования инновационной организационной культуры предусматривает изучение степени готовности руководителей общеобразовательного учреждения, линейных менеджеров к осуществлению проблемно-ориентированного анализа организационной культуры школы; SWOT-анализа; ПЭСТ - анализа; выявление степени мотивированности сотрудников к изменению культурного профиля организации, к освоению инновационного педагогического и управленческого репертуара.

Особенность аналитической деятельности состоит в том, что она позволяет взглянуть на проблемы с двух сторон. С одной стороны, анализ проблем развития школы дает возможность оценить, какова была стратегия развития общеобразовательного учреждения, насколько эффективно использовались его ресурсы. С другой стороны, в ходе анализа выделяются проблемы, противоречия, препятствующие эффективному развитию школы, а неиспользованные возможности и ресурсы выступают как источники совершенствования управления.

В качестве объектов для анализа организационной культуры школы избирается система цен-

ностей, установок, убеждений сотрудников, традиции, нормы поведения, стиль взаимоотношений персонала, степень удовлетворенности всех участников образовательного процесса организацией жизнедеятельности школы.

Третий этап (проектировочный) включает в себя концептуализацию управленческой деятельности, проектирование инновационной организационной культуры, отвечающей этапу развития общеобразовательного учреждения; разработку инновационной организационной структуры управления школой, определение состава функций, критериев, педагогических условий, предполагаемых результатов формирования инновационной организационной культуры.

Мы считаем, что на данном этапе необходимо вовлекать персонал в процесс формирования организационной культуры посредством включения его в деятельность инновационных организационных структур; расширение состава должностных обязанностей педагогов, наполнение их инновационным содержанием; проведение опережающей подготовки сотрудников по проблемам инновационной деятельности в рамках корпоративного обучения. Акцент в деятельности руководителя школой перемещается в плоскость развития интеллектуальных активов организации, формирования работников-инвесторов, «работников по знаниям» с целью обеспечения конкурентоспособности общеобразовательного учреждения. Поощрение творчества сотрудников, культивирование предпринимательского типа поведения; стимулирование разработки и активного участия субъектов процесса управления в реализации инновационных решений в сфере их компетенции становятся первоочередными задачами этого этапа. В результате создаются условия для креативного сотрудничества педагогических кадров в обновлении существующей в общеобразовательном учреждении организационной культуры.

Четвёртый этап (внедренческий) предполагает реализацию управленческих и педагогических проектов, модернизацию организационной структуры управления школой, внедрение этического кодекса общеобразовательного учреждения, регулирующего нормы, традиции, стиль взаимоотношений и поведения всех участников образовательного процесса.

Большое значение на данном этапе придается созданию ресурсного обеспечения форми-

рования инновационной организационной культуры (нормативно-правового, информационного, кадрового, программно-методического, материально-технического, финансово-экономического), которое позволяет в полной мере реализовать человекоориентированную направленность процесса управления, гуманизировать культурно-образовательную среду в общеобразовательном учреждении, создать многомерное пространство для проявления креативности, профессионально-личностного саморазвития, самореализации субъектов процесса управления. На этом этапе происходят изменения в системе ценностей педагогического коллектива, переход от технократической к инновационной организационной культуре.

В ходе реализации внедренческого этапа мы считаем необходимым осуществление рефлексии процесса формирования инновационной организационной культуры. Она должна включать в себя рефлексию качества инновационной деятельности субъектов процесса управления, рефлексию готовности руководителей общеобразовательного учреждения проектировать инновационную организационную культуру; рефлексию профессиональной компетентности менеджеров образования в вопросах формирования инновационной организационной культуры; развитие у руководителей умения осуществлять самоанализ, самооценку инновационной управленческой деятельности.

Таким образом, для успешного управления формированием инновационной организацион-

ной культуры общеобразовательного учреждения необходимо сформировать у руководителей четкое представление об оптимальных способах развития организационной культуры; культивировать управленческую рефлексию, направленную на непрерывную ревизию собственных профессионально-педагогических и управленческих ценностей, целей управленческой деятельности как необходимого условия повышения эффективности процесса управления, наращивать инновационный контекст профессиональной компетентности в вопросах перехода от функционально-ориентированного к ценностно-ориентированному управлению, т.е. обеспечить его готовность к внесению изменений в саму философию управления современным общеобразовательным учреждением.

Библиографический список

1. *Исаев И.Ф.* Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М.; Белгород, 1993. – 219с.
2. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: В 2-х т. Т 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
3. *Давыденко Т.М.* Рефлексивное управление школой: теория и практика. – Москва – Белгород, 1995. – 251 с.
4. *Шамова Т.И.* Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ

В данной статье автор раскрывает сущность профессионально-субъектной позиции учителя. Он определяет также структурные и функциональные компоненты позиции. Выявлены показатели субъектности, такие как активность, целеположение, свобода выбора и ответственность за него, саморазвитие, понимание и принятие другого, уникальность, развитие которых выступает как необходимое условие развития всей позиции учителя в целом. Проведен анализ широкого круга источников по данной проблеме. Доказано, что функциональные компоненты профессионально-субъектной позиции между собой взаимосвязаны и их выделение может быть принято только условно.

Ключевые слова: Субъектность, показатели субъектности, позиция, профессионально-субъектная позиция, структурные компоненты позиции, функциональные компоненты позиции.

Вопрос о сущности профессионально-субъектной позиции учителя и путях ее развития является стержневым в определении подхода к проблеме развития профессионально субъектной позиции учителя. Сущность человека раскрывается в системе его связей и отношений к жизнедеятельности в целом и к профессиональной деятельности в частности.

На наш взгляд, субъектность профессиональной позиции учителя определяет характер отношений к ученику, как ценности, восприятие его как субъекта собственной профессиональной жизнедеятельности, отношение к себе, как ценности и субъекту собственной профессиональной деятельности и отношения к педагогической деятельности как к ценности.

Субъектность учителя придает его позиции целостность и внутреннюю согласованность. Субъектность понимается нами в первую очередь как свойство «личности производить взаимообусловленные изменения в мире, в других людях, в человеке. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю [1, с. 15].

Профессионально-субъектная позиция выступает в качестве сложившегося образования, имеющего свою относительно фиксированную структуру, что, однако, не исключает ее изменчивости, возможности развития. Профессионально-субъектная позиция должна быть одновременно

и достаточно стабильной по направленности и достаточно гибкой. Стабильность заключается в том, что при возникшей необходимости перестройки деятельности сохраняется педагогическая направленность, и вместе с тем есть возможность дополнения или корректировки при появлении новых личностных образований.

Отправной характеристикой субъектности является *активность*. В первую очередь под активностью понимается способность человека сознательно, целенаправленно преобразовывать окружающую действительность. Активность – это стремление субъекта выйти за собственные пределы, расширить сферу деятельности, действовать за границами требований ситуации и ролевых предписаний. Активность человека имеет сознательный характер. Сознательность субъекта принципиально отличается от реактивности, которая связана с удовлетворением потребностей в должной приспособляемости к ситуации.

Активность субъекта в педагогическом процессе обосновывается как интегративное свойство личности, позволяющее осуществлять целеположение в деятельность, обусловленной самоуправляемой мотивацией; мобильно оперировать способами и совершать их конструктивную коррекцию; инициативно и критически относиться к выдвижению новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации, творчески и вариативно прогнозировать результаты деятельности.

К следующей характеристике субъектности мы относим *целепологание*, под которым понимаем процесс моделирования результата еще не осуществленной деятельности, представленный в психике чаще всего образом, мысленной моделью будущего продукта, качественными и количественными характеристиками или системой знаков и понятий. Целепологание выполняет побудительную, познавательную, управляющую функции. Сам акт целепологания включает в себе диагностику, прогноз и проектирование, которые в совокупности обеспечивают понимание и определение цели деятельности; анализ объективных возможностей в реализации намечаемой цели; выбор форм, методов и средств с учетом общих, особенных и индивидуальных свойств личности; составление программы предстоящей педагогической деятельности.

За счет существования цели индивид выглядит значительно более свободным существом, чем любая вещь в «цепях причинности». Свобода выбора цели, способов и средств ее реализации, осваиваемых в ходе развития культуры, – следующая характеристика субъектной позиции. Свобода – это, прежде всего развитая способность субъекта преодолевать препятствия, способность действовать, выходя за существующие стереотипы, и вместе с тем осознание ответственности перед собой и другими. Свободный субъект вносит коррективы в свою деятельность. Изменяет обстоятельства и самого себя, исходя из поставленной цели.

Свободный человек суверенен в выборе мотивов, целей, стиля поведения и средств деятельности и одновременно ответственен за принятые решения. Свободный выбор выступает как проявление ценностного отношения субъекта, т.к. только в случае возможности выбора происходит осознание индивидом ценности объекта и тем самым формирует особый вид отношений к нему – как ценностное отношение.

Вместе с тем возможность выбора создает предпосылку для возникновения ответственности, которая предлагает идентификацию внутренних ценностей личности с ценностями социума. Ответственность является производной от позиции личности, т.к. обусловлена мотивами, потребностями, целями личности. *Ответственность*, таким образом, представляет собой форму проявления личностью своей субъектности и является еще одной характеристикой субъектной позиции.

ции.

Предвосхищая свое будущее, осознавая свои реальные достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством деятельности, общения с другими людьми. Основной характеристикой субъекта является потребность в самосовершенствовании, самодвижении, в построении себя как личности. *Саморазвитие* – процесс активного, последовательного, прогрессивного и в целом необратимого качественного изменения психологического статуса личности.

Понимание и принятие другого является следующей важной характеристикой субъектности педагога, поскольку субъектность проявляется не только и не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, столько в отношении к другим людям. Именно эта характеристика раскрывает отношение педагога к ученику как к ценности. «Конструируя пространство развития личности, – справедливо замечает В.В.Сериков, – педагог определяет свое место и свое поведение в этом пространстве, поскольку, работая с другой личностью, он, безусловно, будет работать с самим собой [4, с. 15].

Целенаправленная активность, связанная со способностью к целепологанию, свобода выбора и ответственность за него, способность к саморазвитию, понимание и принятие другого человека создают индивида, который отличает себя от других, неповторим и несводим к свойствам другого, т.е. обуславливает *уникальность* индивида, которая выступает как интегральная характеристика субъектности и определяющая соответственно субъектность позиции. В этой характеристике проявляется авторская позиция, оригинальность, неповторимость, особенность, творческое осуществление способов деятельности, инновационность. Уникальность отражает ощущение ценности собственной личности для себя и одновременно, предполагаемую ценность своего Я для других.

Для описания теоретической модели профессионально-субъектной позиции педагога, выделения ее функциональных компонентов обратимся к личностным детерминантам, влияющим на развитие субъектной позиции человека.

В психолого-педагогической литературе личность понимается как целостное единство биологического и личность социального, авторы выделяют основные факторы ее развития: среду,

наследственность, воспитание. Однако сами по себе факторы не могут предопределить хода и результатов становления человека как личности, так как в качестве основного свойства личности выступает ее субъектность.

По нашему мнению, говоря о развитии личности, следует выделять, прежде всего, не факторы, а личностные предпосылки из которых складывается целостное системное образование, совокупность социально значимых психических свойств, отношений и действий индивида, сложившихся в процессе онтогенеза и определяющих его поведение как поведение сознательного субъекта деятельности и общения.

Мы полагаем, что основу развития человека составляют процессы, связанные, прежде всего с самосознанием личности как фундаментальным условием творческой реализации человека его собственных целей и ценностей. Вот почему в качестве фундаментального условия развития субъектности учителя следует рассматривать его профессиональное самосознание.

Основываясь на теории диспозиционной регуляции социального поведения В.А. Ядова, И.С. Кон выводит уровневую концепцию образа «Я». Образ «Я» как установочная система, обладающая тремя компонентами: когнитивным, аффективным и производным от первых двух поведенческим. Обобщая данные исследования генезиса самосознания, И.С. Кон предлагает выделить в образе «Я» несколько автономных показателей: когнитивную сложность, отчетливость, последовательность, устойчивость и самоуважение. [3, с. 226].

Понятие самоуважения тесно связано с понятием самооценки, которое входит в «Я - концепцию» как ее эмоциональный компонент.

Среди различных идей и концепций о природе самооценки нам импонирует точка зрения У.Джемса, для которого самооценка – это переживание удовольствия или недовольства собой. «Чувства самодовольства и унижения одного рода – их можно считать первичными видами эмоций наряду, например, с гневом и болью», – писал У.Джемс [6, с. 13].

Следует заметить, что в психолого-педагогической литературе понятие «самосознание» выступает иногда как синонимическое понятию «Я – Концепция». Однако мы придерживаемся другой точки зрения и считаем, что самосознание можно определить как процесс, в котором чело-

век познает себя и относится к самому себе, а результатом, итоговым продуктом этого процесса выступает «Я – Концепция», которая лежит в основе субъектности личности и ее позиции.

«Я – Концепция» выступает в качестве необходимого условия саморегуляции поведения личности, способствует достижению внутреннего единства и согласованности личности, которые позволяют человеку самостоятельно интерпретировать любую ситуацию и реагировать на нее по-своему.

Говоря об учителе, заметим, что его высокий уровень профессиональное самосознания определяется целостным образом Я, который «вписывается в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения» [2, с. 62].

Признавая за самосознанием и «Я – концепцией» роль личностных предпосылок развития позиции, мы считаем, что профессионально – субъектная позиция – это динамическое образование личности учителя, отражающее единство четырех функциональных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционального, операционального.

Понимая позицию через систему отношений личности, рассмотрим каждый функциональный компонент более подробно.

Мотивационно – ценностный. Отношение проявляется в одно и то же время как избирательная направленность сознания на объекты и явления окружающего мира; тенденция, стремление, потребность личности заниматься той деятельностью, которая приносит удовлетворение; мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной.

Потребности обнаруживаются в мотивах. Если в потребности деятельность по существу зависит от ее предметно – общественного содержания, то в мотивах эта зависимость проявляется как собственная активность субъекта. Поэтому раскрываемая в поведении личности система мотивов богаче признаками и более подвижна, чем потребность, составляющая ее сущность.

Потребность в самоактуализации выступает как личностная ценность. Если основная функция потребностей – энергетическая, то основная

функция ценностей – осмысливающая. Мотивы «унаследуют» от потребностей энергию, активацию, от ценностей – смыслы.

Закрепленные в сознании учителя педагогические ценности образуют систему его профессионально-ценностных ориентаций на общение с детьми и взрослыми, творчество в профессиональной деятельности, развитие личности ребенка и профессиональное сотрудничество, обмен духовными ценностями и др. Социальное и профессиональное поведение учителя зависит от того, как он конкретизирует ценности педагогической деятельности, что ищет в процессе ее осуществления, какую позицию он займет.

Условием развития профессионально-субъективной позиции, актуализации личности к самоутверждению в профессии выступает мотивация достижения. Она оказывает общее стимулирующее воздействие на протекание мыслительных процессов, мобилизует творческие силы на поиск и решение познавательных задач.

Таким образом, мотивационно-ценностный компонент определяет направление предстоящих преобразований в молодом учителе с ориентацией на субъектное развитие с учетом потребностей профессиональной деятельности, а содержание этого компонента реализуется через самоактуализацию.

Когнитивный компонент. Содержание этого компонента связано, прежде всего, с обретением молодыми учителями знаний о самих себе, о психологии личности ребенка, о специфике профессиональной деятельности, о способах профессионального развития и пр., что в своей совокупности образует систему психолого-педагогических знаний.

Начальным звеном, формирующим образ Я и отношение к себе, является самопознание. Сущность самопознания составляет нацеленность человека на познание своих физических, душевных, духовных возможностей и качеств, своего места среди других людей. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев [5, с. 54].

Результатом самопознания человека является выработка им системы представлений о самом себе или «образ Я», который определяет отношение индивида о самом себе, выступает основой построения взаимоотношений с другими людьми.

Одним из важнейших условий осознания, кри-

тического анализа и конструктивного совершенствования собственной деятельности выступает рефлексия. *Рефлексия* – не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выявление того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

Эмоциональный компонент выполняет функцию внутренней регуляции личности. Формирование в человеке отношения к себе происходит во многом благодаря переживанию различных эмоций, сопровождающих процессы самопонимания. Самопонимание рассматривается нами как необходимый момент в развитии позиции личности.

Содержанием самопонимания является не только фактическая достижений человека, ее прошлое, но и осознание возможностей («Я – реальное»), а также того, какой она хотела бы стать («Я – идеальное»).

Эмоциональная сторона самопонимания представляет собой своего рода сплав общего эмоционального отношения к себе и отношения собственно оценочного, то есть в самопонимании можно выделить самоотношение и самоуважение.

Операциональный компонент в структуре профессионально-субъективной позиции связан с реализацией субъектной активности. Одним из уровней регуляции активности живых систем, выражающих специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе и рефлексии, выступает соморегуляция.

При всем разнообразии проявлений соморегуляция имеет следующую структуру: 1) принятая субъектом цель его произвольной активности; 2) модель значимых условий деятельности; 3) программа собственно исполнительских действий; 4) система критериев успешности деятельности; 5) информация о реально достигнутых результатах; 6) оценка соответствия реальных результатов критериям успеха; 7) решение о необходимости и характере коррекций деятельности.

Рассмотренные функциональные компоненты профессионально-субъективной позиции между собой взаимосвязаны и их выделение может быть принято только условно. В объективном плане их показателем выступает субъективность, в субъективном – Я – концепция. На субъектность

как целостное образование влияют внешние (профессиональное обучение, социум, его требования и пр.) и внутренние (самоактуализация, саморегуляции, самопонимание) условия, в результате чего изменяется Я – концепция.

Библиографический список

1. Волкова В.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Автореферат дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1998. – 50 с.
2. Митица Л.М. Формирование професси-

онального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58–64.

3. Кон И.С. Открытие «Я». – М., 1979. – 367 с.
4. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования образовательных систем. – М., 1999. – 272 с.
5. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Дисс. в виде науч. док. ... докт. псих. наук. – М., 1994. – 78 с.
6. У. Джеймс. Психология самосознания / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара, 2000. – 672 с.

УДК 377

Е.А. ЧЕЛНОВА

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ Тьюторской ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Раскрывается тьюторство как особый вид деятельности преподавателя, обеспечивающей педагогическое сопровождение учащихся в условиях профильного обучения.

Ключевые слова: тьютор, тьюторская деятельность преподавателя, профильное обучение.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» в качестве одного из приоритетных направлений образовательной политики определяет создание «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся». Профильная школа должна в максимальной степени способствовать выявлению и развитию способностей ученика, его личностному и профессиональному самоопределению, обеспечивать преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно готовить выпускников школы к профессиональному самоопределению, к жизнедеятельности в будущем.

В контексте идей профильного обучения школьнику необходимо оказать помощь в определении содержания собственного образования,

профессионального самоопределения, в осознании профессиональных и образовательных планов. Одним из способов решения данной задачи является введение в образовательный процесс такого субъекта педагогической деятельности, как тьютор.

«Тьютор» – «tutor» в переводе с английского – педагог-наставник, преподаватель-консультант. Этимология этого слова (лат. *tueor* – заботиться, оберегать) связана с понятиями «защитник», «покровитель», «страж». В словаре «Терминология в системе дополнительного профессионального образования» значение термина «тьютор» определяется как лицо, облегчающее процесс обучения, чья роль – быть знающим партнером своих слушателей» [2].

Впервые в истории позиция тьютора была введена в Оксфордском, а чуть позднее в Кембриджском университетах Великобритании еще в XII веке с целью противопоставления узконап-

равленному процессу обучения студента по определенному предметному направлению возможность видеть и использовать весь потенциал богатой университетской среды и формировать собственные образовательные программы. Позиция тьютора была введена как позиция старшего, сопровождающего процесс формирования каждым студентом собственной образовательной программы и оказывающего консультации в ответ на их конкретные образовательные запросы [1].

Оказание помощи, поддержки обучающимся, обеспечение условий для их саморазвития в мировой педагогической практике определяется термином «тьюторство».

Понятие «тьюторство» продолжает оставаться довольно сложной и неоднозначной категорией, имеющей к тому же и множественную интерпретацию. В психолого-педагогических исследованиях тьюторство рассматривается как опекуно, сопровождение и помощь, как специально организованная работа по осознанию и выбору обучающимися различных образовательных предложений и составлению ими индивидуальных образовательных программ (Ковалёва Т.М.); как разновидность педагогической деятельности педагога в системе открытого дистанционного профессионального образования (Бендова Л.В., Комраков Е.С.), качественное отличие которой определяется тремя принципиальными положениями системы открытого дистанционного профессионального образования: обучающийся учится самостоятельно, тьютор при этом оказывает ему помощь и поддержку, технологически организуя особое пространство совместной деятельности; обучение происходит на основе и с включением в содержание обучения реального опыта обучающихся; обучение носит сетевой, распределенный характер.

Проведённое исследование позволяет нам рассматривать тьюторство как особый вид деятельности преподавателя, обеспечивающей педагогическое взаимодействие с обучающимися, педагогическое сопровождение их развития и саморазвития, выбор способов поведения, построение индивидуальной образовательной траектории.

В связи с этим деятельность преподавателя-тьютора в старшей школе направлена на решение следующих задач:

- развитие профессиональных ориентаций

обучающихся, осознание ими своего профессионального призвания, возможностей;

- создание проекта своего образовательного пути, адекватного заявляемым целям;

- выявление познавательных и профессиональных возможностей, интересов и намерений обучающихся;

- формирование готовности к самоопределению в системе межличностных и деловых отношений, овладение умениями и навыками общения;

- развитие организаторских способностей, формирования готовности к принятию социально и профессионально ценностных решений в сложных ситуациях жизни и профессиональной деятельности;

- создание условий для организации учебно-исследовательской и проектной деятельности с учетом индивидуальных программ.

В ходе исследования нами выделены следующие виды деятельности и соответствующие им функции преподавателя-тьютора:

- *методическая* – методическое обоснование и сопровождение процесса профессионального самоопределения;

- *контрольно-диагностическая* – мониторинг планов и намерений обучающихся, их интересов, склонностей, мотивов, готовности в целом к социально-профессиональному самоопределению; выявление и анализ проблем, возникающих при профессиональном самоопределении обучающихся, разработка способов их разрешения;

- *учебная (дидактическая)* – непосредственное осуществление предпрофильного и профильного образовательного процесса и управление качеством образования;

- *проектировочная* – выявление возможностей и ресурсов для преодоления имеющихся у обучающихся проблем и разработка средств и процедур тьюторской деятельности по социально-профессиональному самоопределению обучающихся в образовательном процессе, соответствующих индивидуальным особенностям восприятия ими оказываемой помощи;

- *консультационная* – оказание помощи обучающимся в осознании своих образовательных и профессиональных перспектив, в осуществлении социально-профессионального самоопределения обучающихся в образовательном пространстве и поддержку обучающихся при решении возникающих затруднений и проблем;

- *организаторская (менеджерская)* – создание условий для осознанного и ответственного выбора профиля обучения в старшей школе и выбора учебного заведения для продолжения образования;

- *аналитическая* – анализ и коррекция процесса и результатов социально-профессионального самоопределения обучающихся, организация системы педагогической помощи и поддержки;

- *маркетинговая* – исследование рынка образовательных услуг и организация управления ими для максимального удовлетворения запросов потребителей образовательных услуг;

- *мотивационная* – развитие потребностей обучающихся в самообразовании и саморазвитии;

- *рефлексивная* – организация осознания самообразовательной деятельности в процессе

профессионального самоопределения.

Таким образом, деятельность преподавателя-тьютора будет способствовать решению проблемы профессионального самоопределения обучающихся и обеспечивать преемственность между общим и профессиональным образованием.

Библиографический список

1. Максимов В.В. Институт тьюторства как образовательная стратегия // Россия в контексте современных образовательных моделей: Программа и тезисы международной конференции. 10-12 марта, Переделкино. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. – С. 60.

2. Открытое дистанционное образование: словарь терминов / Сост. А.А.Вербичский, А.Г.Теслинов, А.Г.Чернявская, С.А.Щенников. – Жуковский: МИМ ЛИНК. – 2005. – С. 74.

УДК 371

А.В. АРХИПОВ

РОЛЬ ТРАДИЦИЙ В ВОСПИТАНИИ ЛИЦЕИСТОВ

В статье рассматривается понятие «традиция», дается характеристика, анализируется опыт использования традиций в воспитании лицеистов.

Ключевые слова: воспитание, традиция, обычаи, ритуалы, средства воспитания.

Переход современного общества к рыночной экономике привел к кризису духовности, многополярности нравственных ценностей, что не могло не сказаться на эффективности процесса социализации молодежи. В то же время современная парадигма социального воспитания (В.Г. Бочарова, А.В. Волков, В.З. Вульф, М.П. Гурьянова, И.С. Кон, А.В. Мудрик, М.М. Плоткин, М.И. – Рожков, Д.И. Фельдшрейн, Г.Н. Фильнов, В.А. Фокин) связана с использованием педагогического потенциала традиций, так как сложившаяся их система – признак общественной стабильности, неотъемлемая часть образа жизни конкретного народа.

В многочисленных работах ученых (Ф.С. Бая-

зитова, Г.Н. Волков, В.С. Кукушкин, Л.Д. Столяренко и др.) доказано, что традиции, обычаи, обряды свойственны социальной и культурной жизни всех народов и во все времена, носит ярко выраженный этнический характер и при этом имеет много общего, так как содержит в себе проверенные временем знания, умения и навыки, необходимые для успешного функционирования человека в конкретном обществе.

В современной гуманитарной науке сложились равные подходы к трактовке традиции. В философии, например, господствуют две концепции, в рамках которых рассматривается традиция. Одни авторы определяют ее как механизм передачи социального опыта, другие – как социаль-

ное наследие.

Ю.В. Левада исходит из того, что традиция в переводе с латинского означает передачу чего-либо, предание. Поэтому ее трактует как механизм воспроизводства социальных институтов и норм, при котором поддержание последних обосновывается, узаконивается самим фактом их существования в прошлом [7]. Традиционные действия и отношения ориентированы на повторение прошлого образца.

Л.В. Данилова отмечает, что в мировой практике под термином «традиция» понимается специальный вид социального наследования, способ трансляции социальной информации [2].

А.Г. Спиркин считает, что традиция представляет собой определенный тип отношений между последовательными стадиями развивающегося объекта, в том числе и культуры, когда «старое» переходит в новое и продуктивно работает в нем [14].

А.Б. Гофман расширяет эту трактовку, подчеркивая, что в качестве традиций выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, обычаи, то есть конкретное содержание образцов, которые следует передавать от поколения к поколению [1].

Таким образом, в философии традиции рассматриваются как универсальная форма сохранения жизни социальной организации, культуры, духовных сил человека [6, с. 323], в которой фиксируется наидревнейший опыт духовно-практического освоения мира. Их типичными проявлениями считаются мифы, легенды, предания, сказания, ритуалы, обычаи, инициации. Именно в лоне традиций индивид становится личностью.

В социологии встречается более узкое понимание традиции. Ее определяют как механизм социального воспроизводства инструментов и норм, как «...элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах, классах и социальных группах в течение длительного времени» [5, с. 413]. В этом случае они не сводятся только к стереотипным своим разновидностям (обычай, ритуал), а распространяются на гораздо более широкую область социальных и культурных явлений.

В научной литературе термин «традиции» иногда отождествляется с понятием «обычай» иногда, напротив разъединяются. При первом подходе рассматривается широкий круг явлений

по различным сферам социальной жизни и культуры. Во втором случае обычай фиксирует внешнюю сторону поведения, а традиция предполагает отражение более сложной деятельности.

Конкретизируя второй подход, С.Т. Шацкий, например, предложил и третье толкование традиций, как отношение одного поколения к другому, к опыту предыдущих поколений, его согласие на наследование или отказ от него. Поэтому, можно сделать вывод, что традиция – это не простое, механическое копирование устоявшихся моделей (образцов), а выбор, сознательно осуществленный человеком, группой, обществом, благодаря чему устанавливается связь между прошлым, настоящим и будущим [1].

В педагогике «традиции» трактуются как «явление общественной психологии, представляющее способ хранения и передачи социального опыта, воспроизводства устойчивых общественных отношений, поддерживаемое силой общественного мнения, массовых привычек и убеждений, обычаев; как установившийся порядок в поведении, в быту» [13, с. 385].

В педагогической теории считается так же, что традиции, во-первых, складываются на основе тех форм деятельности, которые неоднократно подтвердили свою значимость, выступая своеобразным регулятором социального поведения школьников и их личностного развития; во-вторых, подчеркивается, что отдельные традиции с изменением социальной ситуации могут разрушаться, трансформироваться, замещаться новыми, сохраняться.

Традиции различают по содержанию (идеи, нормы, правила), по формам проявления (обычай, обряды и ритуалы), по характеру бытования (устные и письменные), социальной роли (положительные, нейтральные, отрицательные), по социальному статусу (государственные, народные, элитарные) [12, с. 309].

Если говорить о степени изученности проблемы традиций в педагогике, то большинство из них посвящены как раз рассмотрению содержания национальных, фольклорных и иных традиций.

Таким образом, традиции могут быть отнесены к феноменам, которые представляют собой: а) процесс передачи социального (объективированного) опыта от поколения к поколению путем воспроизведения непосредственных образцов поведения или деятельности; б) описания (рецепты, предписания) деятельности, рекомендации,

как ее целесообразнее осуществить; в) образцы конкретного продукта. Всем этим объясняется важность разумного использования традиций в нравственном воспитании, социальном становлении молодежи.

В отечественной педагогике накоплен богатый, всесторонний опыт использования потенциалов традиций в воспитании подрастающих поколений. В частности, понимая их потенциал, В.А. Сухомлинский широко использовал все варианты выше обозначенных форм и видов традиций.

В Павлышской средней школе, например, традицией было так оформлять все, что окружает ребенка, чтобы он мог понять себя, чему-то научиться. С одной стороны, как отмечает сам педагог, не было ничего лишнего, призывного, с другой стороны, «...дорога от главного учебного корпуса к зданию учебных кабинетов, рабочих комнат ... обсажена кустами роз ... В саду, в персиковой роще, в дубовой роще не менее 30 укромных уголков, где благоухают цветы и можно помечтать, поговорить» [15, с. 50-51]. В коридоре здания, где учатся первые и вторые классы, привлекают внимание младших школьников стенды с рисунками, своеобразный «Мир в картинках», который помогает им осмысливать окружающую действительность. Аналогично оформлены и другие этажи с «говорящими» стенами.

Традицией в этой школе было все создавать своими руками (от зданий мастерской до станков и инструментов; заканчивать начальное образование собственным выращенным хлебом, из которого с участием каждого школьника выпекался огромный каравай). Хорошим тоном стало проводить свободное время в «Комнате сказок» (малышами) и «Комнате мысли» (подростками, юношами), где было собрано свыше трехсот самых умных книг; вошедших в сокровищницу человеческой культуры. По традиции пионерский отряд, прекращавший свою деятельность, передает красные галстуки октябрятам, поступающим в пионеры. И после этого каждый старший ученик становится другом, наставником на все годы обучения в школе.

Традицией становится с первых дней обучения ощущение каждым ребенком себя как члена «Школы радости», когда все детские эмоции окрашены ярко выраженным оптимистическим мировосприятием, светлой верой в торжество жизни [16, с. 222-223].

Таким образом, проведенный нами анализ

первоисточников педагогических произведений В.А. Сухомлинского позволяет говорить о том, что в Павлышской средней школе традициям как средству социального воспитания уделено особое внимание, позволяющее получить высокий социализирующий эффект от образовательно-воспитательной деятельности педагогов.

Особая роль, как свидетельствует отечественный, и зарубежный опыт принадлежит традициям и в воспитании лицеистов.

В России лицеи заняли прочное место и оставили заметный след в истории образования. Их было шесть, основных в XIX веке. А самым значительным из них является Императорский лицей в Царском Селе, в практике которого, судя по воспоминаниям выпускников, преподавателей, сохранившимся официальным документам (уставы, положения, отчеты) большое внимание уделялось внеурочной и внеклассной работе (Л.А. - Тотфалушина, З.И. Равкин и др.).

По воспоминаниям лицеистов разных лет большинство из них после занятий посещали библиотеку. В их среде было популярным читать книги и журналы («Русский вестник», «Вестник Европы», «Сын отечества» и др.), обсуждать результаты друг с другом, беседовать с авторами проблемных публикаций или специалистами по рассматриваемым вопросам.

В воспитательной работе лицеев традициями стали, во-первых, преобладание начал семейного уклада жизни; во-вторых, использование игр как важного воспитательного средства; в-третьих, организация творчества лицеистов (рукописные журналы, рисунки, лицейские альбомы, музыкальные произведения); в-четвертых, уважительная система отношений между старшими и младшими курсами (младшие снимают фуражку, разговаривают стоя со старшими, старшие передают младшим тетради с лекциями, наставления, выступают в роли наставников).

Многие из этих традиций были возрождены с восстановлением статусов лицеев в новой системе образования России 90-х годов XX века. В частности об этом свидетельствует анализ модели образовательной программы лицея № 34 города Костромы, построенной на основе концепции профильного обучения. Профильное обучение в лицее включает:

1. Физико-математический цикл. Цель модуля – профильная ориентация учащихся, создающая условия для овладения школьниками мате-

матической системой знаний; подготовка выпускников к выбору профессии и поступлению в высшие учебные заведения.

2. Профильные информационно-математические классы создаются для учащихся, имеющих прочные знания и навыки по основам алгебры и информатики, склонность и интерес к точным наукам. Преподавание профильных дисциплин ведется на основе государственных программ с включением углубленного изучения отдельных тем, значимых на вступительных экзаменах в ВУЗах.

Эффективность преподавания достигается за счет коррекции программ и учебных планов, целевого отбора учебного материала и дидактических средств, дифференциации и индивидуализации процесса преподавания, выстраивания межпредметных связей.

3. Цель естественнонаучного модуля – формирование учащихся целостной системы научных взглядов, естественнонаучной культуры мира.

4. Цель гуманитарного модуля – систематизация гуманитарных знаний, формирование у учащихся целостного восприятия процесса развития мировой цивилизации, научного мировоззрения; развитие творческих способностей и мышления детей средствами гуманитарного и гуманистического обучения, подготовка выпускников к поступлению в ВУЗы.

5. Иностранные языки имеют своей целью – свободное владение учащимися иностранным языком как средством общения; приобщение детей к ценностям мировой культуры.

Обучение дополняется развернутой системой воспитательной работы, базирующейся на идеях воспитательной программы «Лицейст», цель которой – создание в лицее единого воспитательного пространства детства, главной ценностью которого является личность каждого ребенка. Задачи программы:

1. Создание условий для самореализации и саморазвития учащихся.
2. Создание условий для формирования у учащихся культуры сохранения собственного здоровья.
3. Реализация индивидуальных задатков, способностей в области творческой деятельности.
4. Воспитание у учащихся правильной нравственной позиции.
5. Формировать гордость за отечественную

историю, народных героев, сохранять историческую память поколений в памяти потомков.

6. Воспитание в учащихся уважения к правам и свободам других людей, ответственности перед собой и своей семьей, обществом за свои действия и поступки.

Программа основана на следующих принципах:

1. Принцип реализации разнообразных детских интересов.
2. Принцип развития в каждом ребенке стремления стать лучше, узнать больше, стремления научиться преодолевать трудности.
3. Принцип качественных изменений, происходящих с каждым школьником в коллективе.
4. Принцип сотрудничества ребят разного возраста и взрослых при подготовке и проведении общественно-полезных дел.

Эта программа провозглашает следующие традиции: жизненный опыт ребенка должен быть успешен; в основе народная мудрость: в здоровом теле – здоровый дух; ребенку в любом возрасте необходим психологический комфорт, чувство внутренней свободы, здоровье и гармония окружающего мира; в основе – правило: помни – каждый человек уникален и неповторим. Человек не научившийся уважать себя, любить себя, никогда не будет уважать и любить окружающих; каждая личность способна к практически неограниченному духовному развитию.

Они реализуются в таких воспитательных мероприятиях, как «Осенние краски», «День лицеиста», «Литературный салон», «Пушкинский лицей», «Рождественские вечера», «Вахта памяти» и другие.

Результаты диагностики уровня воспитанности школьников показали позитивную динамику в развитии отношений учащихся к Родине, семье, природе, труду, культуре, знаниям, другим людям и к себе.

Итак, традиции характеризуются как одно из необходимых условий естественного становления культуры, воспроизведения гармонии и сбалансированности всех социально-культурных начал общества.

На основании анализа исследования различных аспектов традиций можно выделить ряд характерных признаков, присущих традициям: 1) с их помощью воспроизводятся взгляды, идеи, образы действий, сохраняются ценностные ориентиры и технологии; 2) они обеспечивают стабиль-

ность, придают любой системе или явлению самобытность, составляют дин из важнейших элементов любого уклада жизни; 3) они несут в себе эталоны действий, которые формируют первоначальные представления личности о системе отношений внутри образовательного учреждения, способствуют их интериоризации.

Любые традиции несут в себе как позитивные элементы, так и проблемные, так как консервируют прошлое. Поэтому в методике использования воспитательных возможностей традиций в образовательной деятельности, возникает вопрос о целесообразности их сохранения или обновления, их коррекции.

Применительно к школьным традициям речь стоит вести, во-первых, о разнообразии методов и приемов, изменении в их сочетании и интенсивности использования; во-вторых, об обогащении средств воздействия на мысли, чувства, волю учащихся с их помощью; в-третьих, о формах предъявления традиций школьникам.

Проведенное нами исследование показало, что на определенном этапе развития воспитательной системы школы обязательно возникает вопрос о коррекции школьных традиций, чтобы система могла выполнить возложенные на нее функции. Основными путями осуществления такой коррекции становится замещение и вытеснение.

Библиографический список

1. Гофман А.Б. Традиция // Философский энциклопедический словарь. – М., 1989.
2. Данилова Л.В. Традиция как специфичес-

кий способ социального наследования // Советская этнография. – 1981. – №3. – С. 48.

3. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Е. Воспитание! Воспитание? Воспитание. – М., 1996.

4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., 2000.

5. Краткий словарь по социологии. – М., 1989.

6. Краткий философский словарь. – М., 2000.

7. Левада Ю.А. Традиция // Философская энциклопедия. – Т.5. – М., 1970. – С.253.

8. Маркова Т.А. Педагогические условия приобщения младших школьников к семейным традициям: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2007.

9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 1990.

10. Розов М.А. Теория социальных эстафет и проблемы анализа знаний // Теория социальных эстафет. – Новосибирск, 1997. – С. 14.

11. Северо-Запад России: педагогические исследования молодых ученых. – СПб., 2007.

12. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2002.

13. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков. – М., 2004.

14. Спиркин А.Г. Человек, культура, традиции // Традиции в истории культуры. – М., 1978. – С. 8.

15. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1975.

16. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. – М., 1979.

17. Шацкий С.Т. Традиции // Утопия и традиция. – М., 1990. – С. 284.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВЕТСКОЙ ЖИВОПИСИ В СОВРЕМЕННОМ ПРОЦЕССЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ДХШ И ДШИ

В патриотическом воспитании подрастающих поколений средства отечественной, в том числе и советской живописи имеют большой педагогический потенциал. Тем не менее, в дополнительном образовании детей в сфере культуры и искусства сегодня эти возможности используются недостаточно. Специфика исследуемого нами процесса формирования патриотизма как личной ценности у подростков средствами живописи предполагает анализ сложного и противоречивого советского искусства, который способствует осмыслению многих тенденций современности, а через это – более глубокому пониманию изучаемой проблемы. Проблеме использования средств советской живописи в патриотическом воспитании учащихся детских художественных школ (ДХШ) и детских школ искусств (ДШИ) посвящена данная статья.

Целью статьи является стремление раскрыть педагогический потенциал советской живописи в организации патриотического воспитания учащихся ДХШ и ДШИ. Иными словами, необходимо выявить те средства советской живописи, которые могут позитивно влиять на эффективность формирования личностного патриотизма детей и подростков в условиях работы современных учреждений дополнительного художественного образования.

Живопись советского периода не исчерпывается лишь социалистическим реализмом, но включает и другие яркие явления (импрессионизм, символизм, экспрессионизм, авангард и т.д.), в большинстве сложившиеся еще до Октябрьской революции, но развернувшиеся в искусстве с новой силой после 1917 года [5].

Однако с позиции необходимости стирания грани между элитарной культурой и культурой масс, приобщения широких слоев населения и особенно молодого поколения к ценностям нового образа жизни, не все они по своей форме могли соответствовать запросам эпохи и целям коммунистического воспитания (А.М. Горький, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский и др.). Поэтому уже к середине 1920-х годов был поставлен вопрос о создании единого художественного метода воспитания и культурно-массового просвещения средствами живописных выставок, а также школьных и внешкольных творческих конкурсов-выставок, отражающих форму художественной

выразительности, понимаемую и принимаемую миллионами граждан [1, с. 80-83].

При этом главной функцией искусства признавалась трансляция коллективистских целей общественного развития в личные цели жизни каждого советского человека, что предполагало смещение ответственности художника из чисто эстетической сферы в сферу социального поведения.

Именно в таком свете ряд исследователей отмечает, что из-за навязанного «сверху» расширения сюжетной стороны искусства художественность подменялась иллюстрированием, отличавшимся каноничностью и формальностью в отображении отношений человека и социума [2, с. 531-533].

По нашему мнению, с вульгарно-социологических позиций неправомерно подходить к объяснению взаимоотношений искусства, Советской власти и советского общества. Они были шире и сложнее, поскольку включали экономические, политические, правовые, эстетические условия, необходимые как для создания художественных произведений, так и для поддержания связей между художником и обществом. Из этих взаимоотношений, согласно другим исследователям, и вытекала основная цель художника «новой эпохи» – искренне и непосредственно изображать народную стихию, апологию масс, прибегая к помощи таких средств, как образность (включающая доступность, содержательность, дидактич-

ность) и реалистичность [6].

Деятельность большинства художников-педагогов того времени (Д.Н. Кардовский, П.Я. Павлинов, А.В. Бакушинский и др.) строилась на неподдельной вере в идеал социальной справедливости. Развиваемый ими на этой основе художественный процесс как «производство» и «потребление» художественных образов (и включенных в них ценностей), объединяет мировосприятие, миропереживание, миропонимание художника и зрителя. В этом смысле данный процесс является *педагогичным*, поскольку его цель заключается в эффективном содействии формированию новой системы ценностей и конкретной личности, и общества в целом.

Так, в системе художественного образования разрабатывается и реализуется новая концепция активных методов педагогического взаимодействия с детьми: от эмоциональных воздействий учителя на ребенка (личным примером при последовательности получения изображения) к рациональным совместным действиям, направленным на овладение способами поэтапного выполнения художественной работы. Считалось, что овладение основами изобразительной деятельности (при использовании в качестве *средств* воплощения художественного замысла различных материалов, инструментов и техник) способствует всестороннему развитию личности [4].

Итак, выше мы показали становление метода социалистического реализма в системе взаимодействия «художник – зритель – общество» в советском искусстве, а также в художественном образовании и воспитании. В советской живописи, с нашей точки зрения, сложилось сущностное, наполненное возвышенно-трагедийным мироощущением видение мира. На этом основании полагаем, что созданные советскими живописцами произведения, в художественных образах которых воплощены такие ценности, как коллективизм, солидарность, долг, честь, совесть, справедливость, трудолюбие, взаимопомощь, бескорыстная любовь к Отечеству могут и должны способствовать успешному воспитанию патриота в современных учреждениях дополнительного художественного образования.

Выдвинутое положение, исходящее из постулата, что искусство способствует гармоничному развитию личности, а значит и социальному прогрессу общества, было нами реализовано на практике в рамках трех областных конкурсов детского

изобразительного творчества учащихся ДХШ и художественных отделений ДШИ Вологодской области: «История отчества – 2007» (сентябрь – ноябрь 2007 г.); «Солдату России посвящается!» (февраль – апрель 2008 г.); «Родина. История. Комсомол» (сентябрь–ноябрь 2008 г.).

Генеральной целью конкурсов было стремление *средствами* советской живописи помочь учащимся выработать объективный взгляд на историю и культуру России, без чего невозможно оптимизировать процесс формирования личностного патриотизма у детей и подростков. Очевидно, что когда у ребенка не сформирована «историческая память», тогда прерывается связь поколений (нравственная ответственность отцов перед сыновьями, а сыновей перед отцами), а без этого – нет Отечества как социально-культурной общности соотечественников, а значит, у России нет будущего.

Общая задача конкурсов – педагогически поддерживать учащихся в процессе вырабатывания ими собственных представлений о ключевых событиях российской истории и культуры: двух революциях, гражданской войне, индустриализации всей страны, Великой Отечественной войне, восстановлении народного хозяйства, целине, первом полете в космос, Афганистане, БАМе, перестройке, Чечне.

В конкурсной практике было задействовано более 60 педагогов из 19-ти ДХШ и ДШИ Вологодской области. Конкурсные мероприятия сопровождались тематическими экскурсиями, занятиями с демонстрациями движущегося видеоряда произведений дореволюционной, советской и современной живописи (с применением новейших технических средств), уроками мужества; промежуточные результаты отслеживались в учреждениях дополнительного образования, общие подводились на итоговых конкурсных выставках на базе МОУ ДОД «Детская художественная школа» г. Вологды.

Всего за конкурсную практику жюри (которое включало 2-х членов Вологодского регионального отделения Всероссийской творческой общественной организации «Союз художников России», методиста, педагога истории и педагога высшей школы) было рассмотрено около 750 детских рисунков и 50 литературных к ним приложений (эссе, сочинений, стихотворений). На каждой итоговой выставке «на суд зрителя» было представлено по 100 творческих работ учащихся.

Лауреатами и дипломантами конкурсов стали более 300 учащихся в возрасте от 6 до 17 лет.

В целом качественные показатели конкурсно-выставочной деятельности можно признать высокими. (Например, на вопрос «Хотели бы Вы покинуть Отечество?», учащиеся (N = 250) «нет» отвечали 84%, «да» – 9%, не определились – 7%. Диагностические данные по той же программе вначале экспериментальной работы составляли соответственно: 63%, 24% и 13%.)

Если в традиционном процессе патриотического-ориентированного образования происходит присвоение (интериоризация) ребенком отчужденных ценностных образцов, пусть и дидактически оформленных учителем, то с помощью *средств* советской живописи в процессе творческого самореализации (экстериоризации) воспитуемые сознательно и активно воспроизводят принятый социальный опыт и выражают свои патриотические чувства. Поэтому в педагогическом процессе урок изобразительного искусства является «единственным, на котором возможно количество правильных ответов (выразительных работ), совпадающих с числом учащихся» [3, с. 73].

Таким образом, анализ показал, что учащиеся ДХШ и ДШИ в процессе конкурсно-выставочной деятельности воспроизводят (социальные и индивидуальные) ценности с помощью специфических *средств*. К ним относятся *художественные образы, изобразительно-выразительные средства, художественные материалы, инструменты и техники*, а также *конкурсы и выставки* детского изобразительного творчества. *Педагогический потенциал* советской живописи в процессе современного дополнительного худо-

жественного образования направлен на организацию комплекса педагогических условий, способствующих формированию у детей и подростков личностного патриотизма; целостному развитию личности посредством эстетизации; реализации творческих задатков учащихся; овладению навыками реалистического изобразительно-го искусства.

Библиографический список

1. Борьба за реализм в изобразительном искусстве 20-х годов. Материалы. Документы. Воспоминания / Ред.-сост. В.Н.Перельман. – М.: Советский художник, 1962. – 404 с.
2. Власов В.Г. Стили в искусстве. Словарь. Т. 1. – СПб.: «Кольна», 1995. – 672 с.
3. Жуков Д.Л. Роль изобразительного искусства в развитии школьника // Организация воспитательной работы в образовательном учреждении: Материалы второй региональной научно-практической конференции. – Вологда: ВРО ОДОО «МАН «Интеллект будущего», 2008. – С. 70-74.
4. Игнатьев С.Е. Теория и практика развития изобразительной деятельности детей: Автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 40 с.
5. История русской живописи: Первая половина XX века / В. Роньшин. – М.: Издательство «Белый город», 2007. – 127 с.
6. Круглова Т.А. Искусство соцреализма как культурно-антропологическая и художественно-коммуникативная система: исторические основания, специфика дискурса и социокультурная роль. Автореф. ... д-ра филос. наук. – Екатеринбург, 2005. – 46 с.

УДК 372

Д.В. ЗАЙЦЕВ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается понятие «педагогическая технология». Озвучены основные принципы с помощью которых возможно реализовать воспитательный потенциал педагогических технологий в воспитании экологической культуры учащихся.

Ключевые слова: культура, экология, воспитание, педагогические технологии.

В связи с ухудшением экологической ситуации в стране, стремлением взрослых и детей извлечь сиюминутную выгоду из природы, незнанием и несоблюдением норм поведения в природе, крайней заниженностью нравственных ценностей и многим другим следует актуализировать поиск и разработку психолого-педагогических оснований феномена «экологическая культура и её воспитание у современных школьников».

Разрешение экологического кризиса лежит не только в области хозяйственно-экономической деятельности людей, но и в сфере нравственного совершенствования человека, его культуры взаимоотношений с природой и другими людьми. Между экологией и культурой существует неразрывная связь: качество взаимодействия человека с окружающей его средой всегда отражает тот уровень культуры, носителем которого он является. Воспитание у молодого поколения экологической культуры поможет восстановить утраченное равновесие и гармонию в отношениях «человек – природа».

Тот или иной уровень экологической культуры – результат воспитания, главной функцией которого является подготовка подрастающего поколения к жизни в этом мире, а для этого оно должно его знать, овладеть системой нравственных норм по отношению к нему, в том числе и к природе. Без изменений в культуре природопользования нельзя рассчитывать на позитивные изменения в экологии, именно культура способна привести в соответствие деятельность человека с биосферными и социальными законами жизни.

Основную причину затруднений в воспитании экологической культуры школьников учителя видят в не разработанности технологии экологического воспитания.

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

Говоря о технологии воспитания экологической культуры, имеется в виду такое сочетание педагогических приёмов и методов, которое позволяет учащемуся продвинуться в личностном развитии и выйти на новый уровень качества жизни. Движущей силой развития выступает эко-

культурный дисбаланс в отношениях индивида с окружающей средой, на ликвидацию которого и направлены воспитательные технологии.

Реализовать воспитательный потенциал педагогических технологий удастся лишь при соблюдении следующих принципов: 1) соблюдение целостного подхода в развитии личности (то есть одновременное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную сферы психики); 2) строгая ориентация на возрастные и индивидуальные особенности личностного развития; 3) обеспечение преемственности в воспитании экологической культуры детей от младшего к старшему возрасту; 4) социокультурная преемственность (обращение к корням народной педагогики); 5) субъектность (ребёнок является активным участником экологической деятельности); 6) учёт региональных возможностей и конкретной социально-экономической ситуации; 7) повышение общей и собственной экологической культуры самих учителей.

В воспитании экологической культуры школьника акцент должен делаться на формирование отношения к самому себе и ближайшему окружению – сверстникам, учителям, родителям. Это связано со спецификой мироощущения учащихся – социальный аспект отношений более значим, чем отношение к природе, которую они воспринимают как жизненный фон. Поэтому развитие экологической культуры у школьников связано с динамикой в системе отношений от персонализированного отношения к осознанию природы как самостоятельной ценности.

Отсюда выбор технологических средств осуществляется с таким расчётом, чтобы они в первую очередь способствовали пониманию ребёнком собственного «Я», стимулировали у него желание заниматься физической культурой, культурой поведения и навыками диалогового общения, поощряя любые контакты с природой, развивали любознательность, ощущение красоты окружающего мира, умение наблюдать.

К формам воспитания экологической культуры можно отнести следующие: традиционные учебные занятия, экологические игры, экологические сказки, экологическая тропа, практикумы, опыты и т.д. – те технологические приёмы, которые, во-первых, в наибольшей степени отвечают потребностям и возможностям учащихся, а во-вторых, позволяют изменить потребительское отношение учащихся к природе.

Технологии воспитания экологической культуры выполняют функцию двойного назначения – они позволяют сократить разрыв между базовым и дополнительным образованием и перейти к педагогике развития, расширяя общий кругозор и эмоциональный мир школьника.

Воспитать в ребёнке бережное отношение к природе, повысить уровень экологической культуры возможно лишь тогда, когда сами взрослые, будь то родители, или учителя, обладают определённой экологической культурой. Результаты проведённых социологических опросов позволяют утверждать, что большинство учителей (80%) обеспокоены состоянием окружающей среды, однако это никак не сказывается на их активности. При исследовании готовности учителя к воспитанию экологической культуры были выявлены следующие проблемы, с которыми они сталкиваются: слабая методическая подготовка (32%); дефицит времени (11%); недостаточная разработанность современных технологий в области воспитания экологической культуры (20%); недостаточная помощь со стороны семьи (7%); отсутствие методического материала (40%); недостаточная помощь со стороны администрации школы (10%). По мнению педагогов, наиболее неразработанной в воспитании экологической культуры школьников является их методическая подготовка в области современных образователь-

ных технологий: диалоговых, игровых, тренинговых.

Новая концепция образования XXI века разрабатывается через призму повышения экологической культуры личности учителя, которая должна включать комплекс знаний, умений и навыков и, что самое главное, накопленные человечеством культурно-нравственные ценности, которые необходимы для формирования и развития личности, её экологической зрелости.

Эффект воспитания экологической культуры у учащихся во многом обусловлен тем, насколько экологические ценности воспринимаются педагогом как жизненно необходимые и какие мотивы им движут в работе с детьми. Если учитель в своей деятельности руководствуется мотивом «вынужден», то эффект следует ожидать низкий, если же он движим мотивом «хочу» или «не могу иначе», то и результативность воспитания экологической культуры возрастает.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
2. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб., 2002.
3. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. – М.: Владос, 2001.

УДК 78

Е.Л. МИРОНОВА

ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГУ-ХОРЕОГРАФУ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На современном этапе образовательного процесса актуализируются преимущества художественно-проектной деятельности в достижении качественно нового уровня обучения и воспитания. Методика организации художественно-проектной деятельности детей младшего школьного возраста на уроках хореографии показала, что в совместной деятельности с взрослыми дети проектируют свою жизнь в пространстве хореографической группы, проявляя изобретательность и оригинальность, приобретают творческий опыт, т.е. становятся авторами собственных творческих проектов.

Ключевые слова: художественная деятельность, хореография, проектная деятельность, художественно-проектная деятельность.

На современном этапе образовательного процесса актуализируются преимущества художественно-проектной деятельности в достижении качественно нового уровня обучения и воспитания. Составляющие данного понятия получили широкое распространение в практике обучения и позиционируются как инновационный подход в хореографической подготовке детей.

Одной из составляющих понятия «художественно-проектная деятельность» (ХПД) является художественная деятельность по самореализации сущностных сил общественного человека, его способностей, потребностей, дарований, творческих возможностей. Именно в искусстве происходит органическое слияние, полное совпадение всех основных видов деятельности: познавательный, ценностно-ориентационный, преобразовательный, коммуникативный. Обращенность художественной деятельности к эмоционально-чувственной стороне процесса познания, «общественно выработанный способ индивидуального «жизнепроявления», постижения мира посредством переживания и самочувствия» способствует овеществлению собственно предмета искусства [1].

В процессе художественной деятельности у ребенка развиваются интеллектуальные, сенсорные процессы; эмоционально-интеллектуальные, активизируются регулятивные механизмы деятельности (внимание, воля); интенсивно формируются личностные образования – активность, самостоятельность, интерес, потребность в осуществлении творческой, многообразной, разносторонней деятельности, одновременно приобщающей детей к труду, познанию, искусству.

Хореография как чувствительный вид художественной деятельности детей от 7 до 10 лет создает возможности широкого общения с новым видом искусства, отражающим действительность, проникающим в глубокие сферы познания природы, человека, отношений людей к прекрасному; формирования не только комплекса знаний, умений и навыков, но и опыт эмоционально-творческой деятельности, художественного вкуса, сознательного отношения к искусству, возможности эстетического развития в области искусства танца.

Проектная деятельность (ПД) – еще один элемент ХПД. Проектирование рассматривают как один из видов деятельности, которая связана с выполнением заданий на воспроизведение по

образцу и поисковых заданий, заданий по усовершенствованию конструкции уже известных объектов и творческих заданий по созданию новых объектов. Л.И. Лебедева, Е.В. Иванова определяют суть ПД как предположение вариантов будущей деятельности и прогнозировании ее результатов [3]. К этапам ПД относят: реализацию; прогнозирование результатов; создание новых объектов.

Участие в ПД развивает исследовательские и творческие способности детей: способность к целеполаганию, умение самостоятельно конструировать свои знания, коммуникативные умения и навыки, способность ориентироваться в информационном пространстве, умение планировать свою работу и представлять ее результаты.

Таким образом, ХПД можно назвать четко выстраиваемую организацию человеческой деятельности, при выполнении которой развивается творческая деятельность, реализуемая в области искусства, направленная на познание и преобразование окружающей действительности путем создания субъективно или объективно значимых ценностей.

ХПД детей младшего школьного возраста позволяет эффективно решать важные задачи развития творческих способностей. Для ребенка 7 – 10 лет характерна «колоссальная жажда жизни» [4, с. 29], что ярко проявляется в его потребности в активных действиях, общении, самовыражении, разнообразных впечатлениях. Отечественные ученые (А. Запорожец, Э. Эльконин, М. Лисина, О. Газман, В. Бедерханова, Н. Крылова, А. Савенков, Д. Фельдштейн и др.) подчеркивают, что развитие творчества способствуют уважение к его личности, его достоинству, принятие его целей, запросов, интересов, создание условий для самоопределения, самореализации, самодвижения, т.е. удовлетворение потребности ребенка в конструировании собственного мира детства. И это развитие проживается ребенком в форме игры, сказки, путешествия, приключений, экспериментирования.

Самое решающее звено этой новации – педагог-хореограф. Из носителя знаний и информации, он превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу по решению проблемы, добыванию необходимых знаний и информации из различных источников. Работа над проектом позволяет выстроить «бесконфликтную педагогику» [2, с. 64], вместе с детьми вновь и

вновь пережить вдохновение творчества, превратить образовательный процесс в результативную созидательную творческую работу.

По своей структуре ХПД представляет собой многоступенчатую систему взаимосвязанных этапов. Работа над любым типом проекта включает в себя три основных этапа:

- этап предпроектной подготовки;
- исполнительский этап;
- итоговый этап.

Организация каждого из этих этапов ХПД должна соответствовать его дидактической сущности.

1. Особое внимание следует обратить на этап предпроектной подготовки, на котором происходит:

- формирование проектного замысла;
- определяется тема проекта;
- отбираются необходимые источники информации;

мации;

- составляется маршрутная карта реализации проекта;
- формируется творческая группа (на основе интереса к проблеме).

Планируя внедрение ХПД в учебный процесс, внимание педагогу-хореографу следует уделить изучению особенностей и технологического инструментария проектного метода с тем, чтобы дать возможность детям хореографической студии почувствовать «вкус» к самостоятельной и конструктивной работе, обрести навыки группового сотрудничества.

Важным моментом является подключение детей к определению содержания структуры проекта, вовлечение в процесс постановки проблемы и определение общих путей реализации цели делают эту работу лично важной, формируют мотивацию работы над проектом.

Действия педагога-хореографа и учащихся на этом этапе работы

<i>Педагог-хореограф</i>	<i>Учащийся</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Предлагает тематическое поле. - Мотивирует учащихся к обсуждению. - Предлагает схемы анализа потребностей. - Наблюдает за процессом обсуждения и помогает сформулировать проблему. - Консультирует учащихся при постановке цели, при необходимости корректирует ее формулировку. 	<ul style="list-style-type: none"> - Обсуждает тему. - Определяет свои потребности. - Принимает в составе группы (или самостоятельно) решение по поводу темы проекта и аргументирует свой выбор. - Ищет противоречия, формулирует (возможно, с помощью педагога) проблему. - Формулирует (индивидуально или в результате обсуждения в группе) цель проекта.

2. Исполнительский этап является продолжением ХПД. На данном этапе работы выдвинутые идеи проверяются практическим путем.

На исполнительском этапе:

- выстраивается образ индивидуальной и коллективной организации исследовательской работы на основе анализа и творческой переработки полученной информации;
- происходит разделение задач между участниками;
- определяется схема их взаимодействия;
- планируется порядок работ.

Одной из особенностей мышления детей младшего школьного возраста является то, что первоначальный замысел (т.е. создание определенного образа художественного произведения) может быть не вполне отчетливым и даже недостаточно

устойчивым. В связи с этим на исполнительском этапе работы у детей может возникнуть потребность в дополнении и уточнении данного хореографического образа при выполнении ХПД. Для этого им может понадобиться повторное обращение к слайд- или видеофильмам, благодаря которым более детально изучаются стилистические особенности танца, которые отличают его от танцев других народов.

3. Итоговый этап организации ХПД может осуществляться в различных формах соответствующей содержанию проекта (постановка спектакля, презентация видеофильма, мультимедиа-шоу, проведение экскурсии и т.д.).

По своему педагогическому эффекту это один из самых важных этапов проекта, когда учащиеся получают возможность предоставить плоды своего труда.

Действия педагога-хореографа и учащихся на этом этапе работы:

<i>Педагог-хореограф</i>	<i>Учащийся</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Направляет процесс поиска информации учащимися (при необходимости помогает определить круг источников информации, рекомендует экспертов). - Предлагает учащимся различные варианты и способы хранения и систематизации собранной информации. - Организует процесс анализа альтернативных решений. - Помогает уточнить (скорректировать) формулировку цели. - Организует процесс контроля (самоконтроля) разработанного плана деятельности и ресурсов. 	<ul style="list-style-type: none"> - Проводит поиск, сбор, систематизацию и анализ информации. - Вступает в коммуникативные отношения с целью получить информацию. - Осуществляет выбор. - Осуществляет процесс планирования. - Оценивает ресурсы. - Определяет свое место (роль) в проекте. - Представляет продукт своей (групповой) деятельности на данном этапе. - Проводит оценку (самооценку) результатов данного этапа работы.
<ul style="list-style-type: none"> - Наблюдает. - Контролирует соблюдение правил техники безопасности. - Следит за соблюдением временных рамок этапов деятельности. - Отвечает на вопросы учащихся. 	<ul style="list-style-type: none"> - Выполняет запланированные действия самостоятельно, в группе или в комбинированном режиме. - Осуществляет текущий самоконтроль и обсуждает его результаты. - При необходимости консультируется с педагогом (экспертом).

Действия педагога-хореографа и учащихся на этом этапе работы

<i>Педагог-хореограф</i>	<i>Учащийся</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Организует презентацию, представленную в виде концертного выступления. - Продумывает и реализует взаимодействие с родителями. - При необходимости консультирует учащихся по вопросам подготовки концертного выступления.. - Выступает в качестве эксперта. 	<ul style="list-style-type: none"> - Выбирает (предлагает) форму презентации. - Готовит и проводит презентацию. - При необходимости консультируется с педагогом (экспертом). - Выступает в качестве эксперта, т.е. задает вопросы и высказывает критические замечания (при презентации других групп учащихся).

Педагог-хореограф несет ответственность за создание условий для оформления результатов ХПД.

Фиксация результатов в работе хореографического коллектива может быть представлена в форме концертного выступления. Главное, что ХПД должна быть нацелена на формирование у детей творчества, способностей к изобретательству и рационализаторству. Следовательно, при ее организации внимание следует уделить наиболее существенной части – мысленному прогнозированию, составлению замысла в соответ-

ствии с поставленной целью.

Таким образом, педагог-хореограф занимает лидирующую, но не доминирующую позицию, выполняет функции режиссера, но не распорядителя, играет роль не только организатора, но и соучастника такого учебного процесса, который строится как диалог учащихся с познаваемой реальностью, с другими людьми, как взаимообогащение их личностного опыта.

В ХПД педагог проявляет:

- умение выбирать наиболее интересные и практически значимые темы для проектов;

- владение достаточным арсеналом исследовательских, поисковых методов;

- умение организовывать учебно-воспитательную работу по предмету, ориентированную на приоритет разнообразных видов самостоятельной деятельности детей (индивидуальных, парных, групповых видов самостоятельной работы исследовательского, поискового, творческого плана).

ХПД в хореографической подготовке позволяет детям младшего школьного возраста:

- проявить творческую индивидуальность, расширить кругозор;

- освоить основные этапы работы над созданием танцевального произведения;

- приобрести прочные танцевальные навыки;

- применить практические умения не только в области исполнительского мастерства, но и «увидеть» себя в роли постановщика – балетмейстера;

- научиться работать в коллективе – хореографической группе;

- решать творческие споры, достигать договоренности, оказывать помощь участникам деятельности – обучать партнеров, делиться собственным опытом со сверстниками;

- обсуждать результаты деятельности, оценивать действия каждого;

- применять полученные знания и умения с пользой для себя и окружающих.

ХПД ориентирована на формирование таких отношений «ребенок-взрослый», которые строятся на со-участии в деятельности. Педагог ведет ребенка к со-участию постепенно: от наблюдений за его самостоятельной деятельностью к эпизодическому участию в ней, затем к партнерству и, наконец, к сотрудничеству.

Библиографический список

1. Бандуристый Ф. Художественное проектирование как основа межпредметных связей в школе // Искусство в школе. – 2004. – № 3. – С. 73–75.

2. Богачева Ю.В. Формирование профессиональной готовности к практической деятельности педагогов-хореографов в ВУЗах культуры и искусств: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 189 с.

3. Лебедева Л.И. Метод проектов в продуктивном обучении / Л.И. Лебедева, Е.В. Иванова // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 116–120.

4. Мелехина С.И. Развитие познавательной активности младших школьников в процессе учебно-проектной деятельности (на примере обучения технологии): Дисс. ... кандидата педагогических наук. – Ярославль, 2005. – 203 с.

УДК 785

Г.Р. МУРТАЗИНА

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

В статье автор представляет структуру музыкально-инструментальной деятельности, включающую такие направления, как слушательская, исполнительская, педагогическая, дирижерская, музыковедческая, методическая, производственная, издательская, менеджерская, импровизационно-композиторская и подробно раскрывает их воспитательный и развивающий потенциал.

Ключевые слова: музыкально-инструментальная деятельность, воспитательный и развивающий потенциал.

На протяжении всей истории человечества проблема воспитания является предметом пристального внимания со стороны ученых разного

рода деятельности: педагогов, психологов, социологов, философов, историков, культурологов и т.д. Это не случайно. Духовное, нравственное здо-

ровые подрастающего поколения – залог успешного сохранения и развития общества.

В последние десятилетия значительно возрос интерес к проблемам изучения, становления и развития народно-инструментального творчества. Современное музыкальное образование в этой области достигло определенных высот. Большие достижения имеются в педагогике, методике, исполнительстве, инструментари и просветительстве. Защищено несколько десятков диссертационных исследований. Среди них следует выделить докторские диссертации В. Бычкова, М. - Имханицкого, Р. Зелинского, Е. Максимова, А. Мирека, Р. Рахимова, В. Яковлева, кандидатские – Г. Андрюшенкова, В. Галактионова, Г. Макарова, В. Ушенина, Р. Халитова, Ю. Ястребова и других специалистов народно-инструментальной деятельности, которые внесли существенный вклад в разработку многих аспектов этого направления.

Однако эти работы не учитывают ряда новых явлений, затрудняющих дальнейшее развитие народно-инструментального исполнительства. В частности, далеко не все программные инструментальные произведения обладают художественной ценностью, воспитательными возможностями, развивающим потенциалом; соответствуют психическому развитию, физическому состоянию, музыкальным способностям обучающихся; учитывают уровень их интересов; обладают яркостью образов, национальным колоритом, синкретичностью; позволяют реализовать творческие проявления; развивают умственно и физически, воспитывают эстетически и нравственно и т.д. Всеми названными свойствами обладает народно-инструментальная деятельность. В связи с этим, было бы неразумно не использовать данное средство, проверенное вековым опытом, дающее ни с чем не сравнимый воспитательный и развивающий результат.

Практическая деятельность показывает, что участие человека в исполнении музыкальных произведений, регулярное посещение репетиций, концертные выступления, сами по себе, не ведут к положительным результатам в области воспитания нравственно-эстетической культуры. Такая форма творческого участия может иметь лишь «локальное» воспитательное значение (развитие навыков и умений, расширение знаний по искусству и т.п.), если оно не подкреплено целенаправленной и систематической музыкально-образо-

вательной и воспитательной работой. Нередки случаи, когда участники, научившись играть на музыкальном инструменте, держать себя на сцене, остаются музыкально (в широком смысле слова) необразованными или нравственно невоспитанными людьми. Их знание музыки носит, по сути, формальный характер. Это значит, что в коллективе недостаточно внимания уделяется общему развитию и воспитанию участников.

Соответственно, в процессе образовательной деятельности необходимо решать следующие воспитательные задачи: воздействовать на художественно-эстетическое и нравственное развитие участников, а также на широкие массы слушателей, растить их творчески, формировать вкусы, «будить» в них художников. Таким образом, одна сторона в воспитании - это образование и обучение их как музыкантов. Другая сторона - это воспитание личности, формирование патриотических, гражданских, нравственно-эстетических качеств, отвечающих духу нашего общества. Такое условное разделение воспитания участников важно в том плане, что они являются одновременно и потребителями, и создателями художественных ценностей.

В связи с этим, появилась необходимость максимально использовать созидательный и воспитательный потенциал музыкальной культуры, возродить ее непреходящие ценности, опираясь на национально-культурные традиции во имя социально-экономического и духовного прогресса. В различных статьях, диссертациях, посвященных народно-инструментальному творчеству, красной нитью проходит мысль о значении инструментальной деятельности как школы музыкального воспитания, обладающей большим воспитательным и развивающим потенциалом.

Теоретические выводы о воспитательном потенциале народного творчества и его традиций составляют основные положения концепций ведущих исследователей такими средствами как: фольклор (Е. Боронина, Д. Брызгалов, А. Еникеева, С. Раимова, Т. Чунтыжева, З. Явгильдина); народно-прикладное творчество (Л. Кадыйрова, Ф. Кодиров, Г. Комарова, Ж. Кошенов, Н. Литвинова, А. Цыбатова); вокально-хоровое творчество (Л. Мингазова, И. Парий); музыкальное искусство (адыгского – Ф. Пшимахова, калмыцкого – Т. Джамбинова, Н. Коростелева, С. Николаева, Е. Плеханова, Н. Полукарова); литература (В. Лукьяненко, А. Московкина, Л. Никитина, Ха Дык

Нгок); театральное творчество (Е. Аккуратова, Д. Стрелков, А. Титов), инструментальное творчество (Т. Лукашевич, Л. Медведева, С. Горобец, В. Чардынцев).

Не подлежит сомнению, что воспитательный потенциал наиболее эффективно будет реализован в процессе активной музыкальной деятельности. Современная наука предлагает различные подходы к структуре музыкальной деятельности. В частности, музыкальная психология выделяет такие виды музыкальной и связанные с музыкой деятельности, как сочинение музыки, исполнение, восприятие, музыковедческий анализ, музыкальное воспитание.

По мнению доктора педагогических наук Т. - Мариупольской, российская музыкально-педагогическая традиция – в обобщающем толковании этого понятия – представляет собой сложную, многоплановую структуру, вбирающую в себя различные виды музыкальной деятельности: обучение игре на фортепиано, струнных и духовых инструментах, хоровое дирижирование, вокал и др. [2, с. 14].

Классификация, разработанная профессором Е. Николаевым, связана с общим музыкальным образованием школьников и представлена следующими видами музыкальной деятельности: собственно музыкальной, музыкально-теоретической, музыкально-исторической, музыкально-ориентированной полихудожественной, музыкально-опосредованной. В свою очередь, собственно музыкальная деятельность учащихся состоит из музыкально-слушательской, музыкально-исполнительской и музыкально-композиторской видов деятельности [1, с. 54].

Исследователь Э. Скорцова выделяет деятельность как один из компонентов структуры музыкальной культуры, к которой она причисляет деятельность композиторов, дирижеров, исполнителей, а также менеджеров (импресарио, антрепренеров) [3, с. 227].

Определяя составляющие музыкальной культуры, в ее содержание А. Сохор включил различные виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей [3, с. 229].

Изучение и анализ представленных выше определений, классификаций и составляющих музыкальной деятельности в качестве основополагающей для сферы народной инструментальной

деятельности мы вывели следующие ее направления: слушательская, исполнительская, педагогическая, дирижерская, методическая, музыковедческая, импровизационно-композиторская, производственная, издательская, просветительская, менеджерская. Подробно рассмотрим сущность каждого вида и раскроем их воспитательный и развивающий потенциал.

Слушательская деятельность заключается в слушании народно-инструментальной музыки. Главной ее задачей является не только формирование слушательской культуры, которая, связана с постижением интонационно-образных, жанровых, стилевых свойств народной музыки; характерных черт различных исторических эпох; разнообразия народно-инструментальной музыки, но и призвана содействовать развитию интереса к народной музыке, творческих способностей, образного и ассоциативного мышления, воображения, музыкального восприятия, музыкальных способностей.

Однако в действительности ничто не может заменить музыкального воспитания средствами активного исполнительства на доступном для начального освоения инструменте. Исполнительство на традиционных и нетрадиционных народных инструментах в сольных, ансамблевых и оркестровых формах есть *исполнительская* деятельность, которая направлена на приобщение к народным инструментальным традициям, народной музыки, на развитие всех сторон музыкального слуха. Инструментальное музицирование вызывает восторг, радость, желание каждого попробовать свои силы, развивает самостоятельность, внимание и организованность, поэтому эта деятельность важна для общего музыкального и творческого развития.

Педагогическая деятельность заключается в обучении на народных инструментах. В настоящее время исполнительство на народных инструментах охватывает все звенья педагогического обучения: академии, институты и колледжи культуры, педагогические университеты, колледжи и училища, специального музыкального образования от школ до вузов. Педагог обязан прививать любовь к народным музыкальным инструментам и воспитывать в духе этой любви, должен внимательно изучать успехи и недостатки каждого, чутко вникать в мир его личных переживаний, устанавливать атмосферу полного доверия. Такие отношения способствуют наиболее полно-

му творческому росту и художественному развитию.

Среди видов музыкальной деятельности *дирижерская* работа как деятельность инструментальная явно недооценивается. Практически все инструменталисты прямо или косвенно сталкиваются с данным видом деятельности, который состоит в руководстве и дирижировании оркестром народных инструментов. Упор в проводимой работе руководитель должен делать на развитии комплекса таких качеств, как: умение «расшифровывать» музыку, наличие эстетического вкуса, владение творческими и специальными навыками и умениями, которые можно рассматривать как определенные профессиональные качества инструменталиста.

Важным направлением профессиональной педагогической деятельности является *методическая*, которая связана с разработкой программ, учебных пособий, составлением методических рекомендаций, проектированием содержания музыкальных занятий, подбором репертуара для оркестра народных инструментов, разработкой инновационных форм и методов обучения игре на инструментах, которые способствуют развитию конструктивного мышления, аналитических способностей, музыкально-познавательного интереса и т.д.

Музыкаведческая деятельность связана с анализом народно-инструментального творчества, поисковой работой, музыкальной критикой и т.д. Изучение музыки расширяет общекультурный и музыкальный кругозор, обеспечивает накопление музыкально-слуховых впечатлений, повышает уровень восприятия и оценки музыкальных произведений, способствует совершенствованию художественного и исполнительского мастерства.

К самому фундаментальному направлению в музыкальной деятельности относится *импровизационно-композиторская* деятельность, в которую входят: сочинение, обработки, переложения, фантазии, транскрипции, импровизации народной музыки для народных музыкальных инструментов, как для отдельных инструментов, так и для ансамблей и оркестров различного состава. В процессе импровизационно-композиторской деятельности формируется слуховая активность, фантазия, эмоциональная сфера, воспитывается отзывчивость, художественное воображение, образно-ассоциативное мышление, активизируется память, наблюдательность, интуиция.

Как правило, традиционный список основных направлений музыкальной деятельности завершен, но, учитывая то, что вся музыкально – инструментальная деятельность связана с сохранением, развитием и распространением инструмента еще одной из важных видов выступает *производственная* деятельность, которая занимается изготовлением и реставрацией народных инструментов. Производственно-технологическая деятельность побуждает к новым конструктивным поискам, идеям, способствует повышению креативности личности, ее интеллектуального потенциала, воспитывает интерес к опыту прошлых поколений.

Издательская деятельность заключается в издании нотной, методической литературы, информационных периодических изданий и т.д. Она развивает творческие и организаторские способности, обучает культуре общения, способствует воспитанию толерантности, активной жизненной позиции, формирует положительный взгляд на мир, развивает устную и письменную речь, способствует освоению коммуникативных навыков, умению вести диалог, расположить к себе собеседника и т.д.

Одним из ведущих способов передачи духовного наследия, системы общественных идеалов, трансляции культурных ценностей представителями российской интеллигенции подрастающему поколению выступает *просветительская* деятельность. Она способствует общекультурному обогащению людей, воспитанию художественного и эстетического вкуса, позволяет ориентироваться в современной культурной, прежде всего, музыкальной жизни.

Во всем мире есть импресарио, антрепренеры, продюсеры, которые непосредственно занимается *менеджерской* работой. Она необходима для поддержки и развития всех видов музыкальной деятельности, особенно, концертной. Для России это новый вид деятельности, еще плохо разработанный. Эта деятельность обладает следующими воспитательными и развивающими возможностями: стремление к лидерству, развитие организаторских способностей, работоспособности, активности, творческого мышления, интуиции, вкуса, самостоятельности.

Таким образом, представленные нами традиционные и инновационные виды музыкальной народно-инструментальной деятельности обладают огромным воспитательным и развивающим

потенциалом, который необходимо активно использовать в процессе музыкально-образовательной деятельности подрастающего поколения и молодежи. Результатом продуманной организации народно-инструментальной деятельности, на наш взгляд, будет высокий уровень развития художественной культуры, духовно-нравственных ценностей молодежи и их творческое развитие.

Библиографический список

1. Абдуллин Э.Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Прометей, 2003. – 224 с.
2. Мариупольская Т.Г. Проблемы традиций и новаторства в современной теории и методике преподавания музыки. – М.: «Прометей» МПГУ, 2002. – 204 с.
3. Шафеев Р.Н. Системный подход к изучению музыкальной культуры. Структура музыкальной культуры // Вестник СамГУ: гуманитарная серия. – 2007. – № 3 (53). – С. 223–231.

УДК 372.8

И.В. ГУРЬЯНОВА

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрываются основы, образовательные задачи и содержание существующих на сегодняшний день концепций преподавания изобразительного искусства в начальной школе. Современные концепции предполагают по-разному реализовывать главную цель преподавания изобразительного искусства в школе – воспитание эстетического отношения к жизни.

Ключевые слова: изобразительное искусство в начальной школе, концепция художественного образования, эстетическое отношение к жизни, вариативность преподавания, духовно-нравственное воспитание, эстетическое воспитание.

В настоящее время современные учебные заведения находятся на этапе модернизации и обновления содержания образования. На сегодняшний день основной стратегической целью образования является создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России. На духовное становление человека, на формирование его культуры существенно влияют занятия искусством, которые могут служить механизмом развития культурного потенциала общества, его художественно-творческой элиты. Однако осуществление главной стратегической цели образования через занятия искусством связано с необходимостью решения современных проблем в области культуры, к которым относятся:

- недооценка в социальной практике роли

эстетического сознания, художественной культуры как влияющих факторов динамического развития общества;

- культурный нигилизм значительной части молодежи, когда ценности высокого искусства и их эталонная роль в культуре подвергаются сомнению или даже отрицаются;
- усиление разрыва между массовой школой и высокой культурой, которая приобретает все более элитарный характер;
- второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-эстетического цикла в общем образовании на всех его ступенях;
- распространение платных форм обучения, на фоне низкого уровня жизни основной части населения, невозможность приобретения специальных инструментов, современных техни-

ческих средств и материалов, что становится препятствием на пути получения образования в области искусства части одаренной молодежи;

- чрезвычайно слабая материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного образования, особенно в рамках общеобразовательного процесса. [10]

В соответствии с возникшими проблемами модернизации образования, в том числе и художественного, возникла необходимость в новых подходах к преподаванию в общеобразовательных учреждениях. Реализация принципов и задач современной школы предполагает не только изменение взглядов на содержание, формы и методы учебной деятельности школьников, но и радикальное преобразование деятельности учителя. Личность учителя и его профессиональная подготовка занимают центральное место в системе общего и педагогического образования. Актуальность проблемы определяется тем, что без существенных изменений отношения учителя к педагогической деятельности и ее компонентам, к себе и к другим субъектам этой деятельности, качественного обновления системы школьного образования, не произойдет.

Целью данного исследования является определение роли изобразительного искусства в процессе духовно-нравственного воспитания личности младшего школьника. На наш взгляд роль изобразительного искусства в современном понимании содержания образования следует определять через решение следующих задач:

- выявление главной цели преподавания изобразительного искусства в школе;
- анализ современных концепций преподавания изобразительного искусства в начальной школе;
- определение условий успешного формирования духовного мира младшего школьника и тактики деятельности учителя изобразительного искусства.

Как известно, содержание образования — это социальный опыт, то есть опыт деятельности человечества за всю историю его развития. И. Я. Лернер называет четыре основных элемента содержания образования: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений. [14, с. 27]

В современной концепции художественного образования эти четыре компонента выступают в неразрывном единстве, но в обратной последо-

вательности их значимости в художественном развитии личности школьника. Таким образом, для младших школьников наиболее актуальным в процессе преподавания изобразительного искусства является опыт чувств, переживаний, интересов, потребностей; социально-нравственных и духовных отношений. [4, с. 12]

Художественное развитие в концепции рассматривается как путь к гуманизации школы. Поэтому главной целью художественного образования детей является воспитание в них эстетического отношения к жизни.

Эстетическое отношение к жизни — это особое качество личности, которое необходимо для ответственного существования человека в мире. Оно выражается в следующих способностях:

- непосредственно ощущать себя неотъемлемой частицей бесконечного окружающего мира;
- видеть в окружающем мире своё продолжение;
- чувствовать сопричастность к другому человеку и к человеческой истории и культуре в целом;
- осознавать неутилитарную ценность всего в мире;
- осознавать свою ответственность за всё в жизни, начиная со своего ближайшего окружения. [14, с. 28]

Развитие именно этого качества создает прочную основу для нравственного, экологического, патриотического и других традиционно выделяемых видов воспитания.

Эстетическое отношение к миру лежит в основе искусства, художественного освоения мира человеком и может быть развито у детей в процессе преподавания художественных дисциплин. Преподавание искусства должно начинаться с детского сада, непрерывно продолжаясь в средней общеобразовательной школе и в вузе. На всех этапах художественного образования педагогический процесс должен основываться на психологических особенностях возраста школьников и дифференцированный подход к содержанию художественного образования. Важно различать то, что необходимо всем как фактор становления личности и мировоззрения, а что необходимо будущим профессионалам. [14, с. 30]

Начальное образование по предмету «Изобразительное искусство» является частью образовательной системы «Искусство» и обеспечивает

общее художественное образование, которое направлено на духовно-нравственное и эстетическое развитие школьников.

В период начального художественного образования в процессе реализации главной цели, то есть воспитания эстетического отношения к жизни, акцент в преподавании делается на развитии:

- эмоциональной отзывчивости при восприятии окружающего мира;
- первичных форм художественного воображения;
- способности выражать эмоциональную оценку явления в чувственно воспринимаемых образах.

Собственно творческая практика младших школьников должна преобладать над работой по воспитанию искусства, которая постепенно и неуклонно расширяется. Общее для всех видов искусства должно преобладать над специфическими особенностями отдельных его видов.

В условиях вариативного обучения важно отметить некоторую общность поставленных задач изучения изобразительного искусства. Изобразительное искусство в начальной школе призвано обеспечить приобщение школьников к миру пластических, формирование художественно-образного мышления, развитие творческих способностей, обучение основам изобразительной грамотности, формирование практических навыков работы в различных видах изобразительной деятельности, приобщение к наследию отечественного и мирового искусства и другие. [15, с. 313]

Каждая действующая программа показывает, с помощью каких задач можно достигнуть выше-названной главной цели обучения изобразительному искусству, воспитания эстетического отношения к жизни. Следует отметить, что, несмотря на общности поставленных целей образовательной системы «Искусство» разные авторы не имеют единого мнения в концептуальных обоснованиях своих программ. Поэтому выбор единственной необходимой в данных конкретных условиях программы среди существующих направлений преподавания изобразительного искусства в школе является существенной проблемой для учителя начальной школы.

К настоящему времени сложились и действуют на практике несколько основных направлений обучения изобразительному искусству. Каждое из них имеет свои цели, свое содержание, свою структуру и реализуется через свою программу.

Первую концепцию всеобщей графической грамоты представляет традиционная программа, действующая во многих школах страны. Это направление было основано во время становления Российской Академии художеств (начало XVIII в), когда методы и принципы подготовки профессиональных художников в крайне упрощенном виде были «спущены» в общеобразовательные школы на уроки рисования. То, что было профессионально необходимым и значимым для подготовки художников-профессионалов, искусственно переносилось на общее образование. Современный автор этой концепции — доктор педагогических наук, профессор В. С. Кузин.

Основные задачи программы по изобразительному искусству: овладение учащимися знаниями элементарных основ реалистического рисунка, формирование навыков рисования с натуры, по памяти, по представлению, ознакомление с особенностями работы в области декоративно-прикладного и народного искусства, лепки и аппликации; развитие у детей изобразительных способностей, художественного вкуса, творческого воображения, пространственного мышления, эстетического чувства и понимания прекрасного, воспитание интереса и любви к искусству.

В содержание предмета входят эстетическое восприятие действительности и искусства, практическая художественная деятельность учащихся. Эти компоненты содержания изобразительного искусства подразделяются на основные виды занятий: рисование с натуры (рисунок, живопись), рисование на темы и иллюстрирование (композиция), декоративная работа, лепка; аппликация с элементами дизайна, беседы об изобразительном искусстве и красоте вокруг нас. [12]

Вторая концепция целостного подхода к обучению и воспитанию, опирающаяся на категорию «художественный образ», разработана в конце 60-х — начале 70-х годов XX века заведующим лабораторией НИИ художественного воспитания профессором Б. П. Юсовым. Ее основная идея — понимание, переживание и посильное создание художественного образа учащимися. Принципиально отличаясь от предыдущих, эта концепция рассматривает художественный образ как главный метод и как результат процесса восприятия и создания произведения искусства.

Основной задачей программы по изобразительному искусству является создание художе-

ственного образа в различных видах и жанрах изобразительного искусства средствами графической грамоты.

Изобразительная грамота наполнилась новым содержанием, идущим от специфики художественно-изобразительного языка, от способов создания художественного образа. Способы создания художественного образа предполагают разнообразные виды учебной деятельности: изображения на плоскости, в объеме (лепка), в процессе работы с натуры, по памяти, по представлению, на основе фантазии и воображения, а также эстетическое восприятие окружающей действительности и искусства. А специфика художественно-изобразительного языка изучается в процессе решения следующих учебных проблем: форма, пропорции, конструкция; цвет и освещение; пространство и объем; композиционная организация изображения; работа с художественными материалами; развитие художественного восприятия и эстетической отзывчивости. [3]

Эта концепция стала настоящим новаторским открытием. Впервые за много лет искусство в школе стало пониматься как предмет художественно развивающий и художественно воспитывающий. Теория Б. П. Юсова послужила основой для создания последующих концепций.

Третья концепция приобщения к мировой художественной культуре разработана в начале 70-х годов XX века проблемной группой НИИ художественного воспитания и эстетического совета Союза художников СССР под руководством народного художника РСФСР Б. М. Неменского. Ее главная идея — формирование художественной культуры как части духовной культуры. Она вобрала в себя богатый теоретический и практический опыт предыдущих концепций, в том числе и теорий художественного воспитания, разработанных в 20–30-е годы (теоретическое наследие Л. П. Блонского, А. В. Бакушинского, С. Шацкого, П. И. Выготского и др.), а также опыт художественного образования в других странах. Художественный образ здесь является средством формирования художественной культуры учащихся, а личность ребенка выдвигается на первый план.

Основные задачи программы: формирование у учащихся нравственно-эстетической отзывчивости на прекрасное и безобразное в жизни и в искусстве; формирование художественно-творческой активности; овладение образным языком

изобразительного искусства посредством формирования художественных знаний, умений и навыков.

Содержание предмета определяется здесь общими темами для определённого года обучения, или определённой четверти. Например: I класс — «Искусство видеть. Ты и мир вокруг тебя», II класс — «Ты и искусство», III класс — «Искусство вокруг нас», IV класс — «Каждый народ — художник».

Общение с искусством через постижение специфики его языка происходит в различных видах художественной деятельности — изобразительной, декоративной, конструктивной. [11]

Четвёртая концепция приобщения к народному искусству как к художественному творчеству особого типа. Основоположителем этой концепции является доктор педагогических наук, профессор Т. Я. Шпикалова. Народное искусство изучается здесь во взаимодействии всех типов художественного творчества в системе национальной и мировой культуры. Художественный образ в данной концепции рассматривается комплексно в связи с природой, бытом, трудом, историей, художественными национальными традициями народа. Эта концепция позволяет осуществлять региональный подход в преподавании изобразительного искусства в школе.

Основные задачи программы: формирование мировоззрения и нравственной позиции через развитие исторической памяти, которая позволит школьнику ощущать свою принадлежность к многовековому человеческому опыту, опыту своих предков; создание художественного образа вещи через овладение необходимыми навыками, изучение вещей-типов разных школ народного мастерства и развитие творчески активной личности.

В содержании предмета выделены следующие разделы: основы художественного изображения; орнамент в искусстве народов мира: построение и виды; народный орнамент России: творческое изучение в процессе изображения; художественный труд на основе знакомства с народным и декоративно-прикладным искусством (основы художественного ремесла).

Каждый из разделов включает в себя следующие виды учебно-творческой деятельности: экспериментирование (упражнения-опыты), учебная практика (упражнения-повторы, учебные задания), творческие работы (композиции, вариации).

ции, импровизации), беседы по искусству. [2; 13]

Пятая концепция реализуется в рамках образовательной программы «Школа 2100». Это одна из программ развития общего среднего образования, направленная, прежде всего, на развитие и совершенствование содержания образования и на обеспечение его программно-методическими и учебными материалами. Научный руководитель программы — академик РАО Алексей Алексеевич Леонтьев.

Авторский коллектив Образовательной программы «Школа 2100» попытался разработать такую образовательную систему, которая:

- во-первых, была бы системой развивающего образования, готовящей школьника нового типа — внутренне свободного, любящего и умеющего творчески относиться к действительности, к другим людям, способного не только решить старую, но и поставить новую проблему, способного делать осознанный выбор и принимать самостоятельные решения;
- во-вторых, была бы доступна массовой школе, не требовала бы от учителей переучиваться заново;
- в-третьих, была бы разработана именно как целостная система — от теоретических основ, учебников, программ, методических разработок до системы повышения квалификации учителей, системы контроля и мониторинга результатов учения, системы внедрения в конкретные школы;
- в-четвертых, была бы системой целостного и непрерывного образования.

По эстетическому циклу в этом направлении работают коллективы под руководством Б. М. Неменского и О. А. Куревиной. Авторами программы по изобразительной деятельности являются О. А. Куревина, Е. Д. Ковалевская. Она направлена на формирование духовной культуры средствами художественно-творческой изобразительной деятельности, которая дает возможность не только отстраненно воспринимать духовную культуру, но и непосредственно участвовать в ее созидании на основе эмоционального и интеллектуального включения в создание визуального образа мира.

Программа строится по содержательным блокам, охватывающим как общепознавательный компонент, так и непосредственно художественно-деятельностный. В процессе освоения программных дидактических единиц учащиеся по-

лучают не только навыки овладения определенными изобразительными операциями и манипуляциями, не только приемами создания конкретно-визуального образа, но и постигают контекст художественного явления как результата преобразования действительности в процессе самовыражения. Художественно-творческая изобразительная деятельность неразрывно переплетена с эстетическими представлениями о действительности, о деятельности, о человеке и о самом себе. Поэтому ей как необходимое условие предшествует общеэстетический контекст (взаимодействие, окружение), выраженное в программе через понятия, усвоение которых поможет учащимся включиться в процесс творчества через сопричастность и сопереживание.

Задачами курса являются: расширение художественно-эстетического кругозора; приобщение к достижениям мировой художественной культуры в контексте различных видов искусства; освоение изобразительных операций и манипуляций с использованием различных материалов и инструментов; создание простейших художественных образов средствами живописи, рисунка, графики, пластики; освоение простейших технологий дизайна и оформления; воспитание зрительской культуры.

Практическая реализация программы предполагает наличие заданий на размышление, на усвоение цветоведения и ощущение формы, поисково-экспериментальной направленности, результатом чего является коллективная работа, которая завершает каждый проблемный содержательный блок. [5, с. 232]

Шестая концепция построена Полуяновым Ю. А. в рамках системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Эта система разрабатывалась с 1958 г. на базе экспериментальной школы № 91 Российской академии образования. Особенностью этой психолого-педагогической концепции являются разнообразные групповые дискуссионные формы работы, в ходе которой дети открывают для себя основное содержание учебных предметов. Знания не даются детям в виде готовых правил, аксиом, схем. В отличие от традиционной, эмпирической системы в основу изучаемых курсов положена система научных понятий. Отметок детям в начальной школе не ставят, учитель совместно с учениками оценивает результаты обучения на качественном уровне, что создает атмосферу психологическо-

го комфорта. Домашние задания сведены к минимуму, усвоение и закрепление учебного материала происходит на уроках.

Дети не переутомляются, их память не перегружается многочисленными, но малосущественными сведениями. В результате обучения по системе Эльконина-Давыдова дети в состоянии аргументировано отстаивать свою точку зрения, учитывать позицию другого, не принимают информацию на веру, а требуют доказательств и объяснений. У них формируется осознанный подход к изучению различных дисциплин. Обучение проводится в рамках обычных школьных программ, но на другом качественном уровне.

Интегрированный курс «Изобразительное искусство и художественный труд» в рамках системы Эльконина-Давыдова предполагает решение основных образовательных задач в соответствии с возрастом учащихся.

В первый год обучения дети знакомятся с теми видами изобразительной и трудовой деятельности, которые по технологии им доступны. Курс первого класса является вводным и переходным от дошкольных занятий к занятиям школьным, построенным на принципах системы развивающего обучения. Содержание занятий по видам учебной и творческой работы представлено следующими разделами: линии — пятна — силуэты, общность и различия, мера величины и формы, соединение по замыслу; скульптурная лепка; краски и цвет; декоративная роспись; художественное конструирование; архитектура и монументальная роспись; художественное шитье. [6]

Содержание второго года обучения изобразительному искусству и художественному труду включает пять разделов: гармония сочетания цветов, гармония и выразительность цвета, ритм в жизни и в искусстве, симметрия в жизни и в искусстве, очертания предметов и изображений. Все эти разделы взаимосвязаны между собой и направлены к единой задаче: формированию у детей умения видеть не только отдельные изображения и части изделий, а отношения между ними, что невозможно без развития способности обобщенного восприятия цвета, пространства, формы того, что они изображают. [7]

Главная задача третьего года обучения: создание условий для формирования и успешной реализации учащимися новых творческих интересов и замыслов. Такая задача реализуется через изучение следующих разделов курса: компози-

ционное и конструктивное равновесие, динамичное и статичное равновесие композиции и конструкции, контрасты — аналогии, пропорции изображения и композиции, рисунок пером, очертания — форма — пропорции изображений. [8]

На четвертом этапе главная задача обучения заключается в такой перестройке уже сложившихся представлений детей, при которой у них включается пространственное воображение об окружающем мире и способах его изображения. Поэтому содержание обучения включает в себя такие разделы как: пространственные планы композиции; объемные изображения; наблюдение и изображение деревьев; искусство акварели; конструирование объемных форм из плоского листового материала; ритм в живописи, графике, скульптуре; конструкция объемных художественных изделий, наш город (село, деревня) в разное время года. [9]

Анализ задач и содержания программы Ю. А. Полуянова показывает, что каждый способ художественного изображения, будучи введен (не пройден, не заучен, а именно введен в изобразительную деятельность детей) на каком-то из этапов обучения, затем постоянно включается во все последующие занятия, разворачиваясь перед учениками все новыми и более богатыми возможностями. Вместе с тем при знакомстве с каждым из этих способов и практических пробах каждого из них у детей должно сложиться новое и очень важное умение смотреть и видеть.

Итак, представленные здесь концепции и программы преподавания изобразительного искусства в школе являются разнообразными и не одинаково предлагают реализовывать главную цель формирования эстетического отношения к жизни. Руководствуясь основными положениями непрерывного художественного образования в общеобразовательной школе, учителю начальных классов, преподающему изобразительное искусство, следует ориентироваться на ту учебную программу по изобразительному искусству, которая реализуется в основном звене общеобразовательной школы.

выводы.

Развитие современной системы общего образования определяется таким концептуальным положением как неотделимость школы и общества. Общество живет и развивается, так как оно учится. Однако сегодня все чаще политики, ученые, работники образования, учащиеся и их ро-

дители отмечают, что интересы ребенка и потребности общества оказываются за порогом школы. Многие исследователи видят единственный выход из создавшегося положения — кардинальные изменения школьной политики в сторону ее демократизации и гуманизации. В связи с этим ведется работа по перестройке и обновлению всей системы образования, ведутся поиски путей развития школы, вырабатываются концепции, проекты, программы, нетрадиционные формы обучения.

Разнообразие концепций художественного образования является ярким примером современных тенденций развития системы образования и усложняет задачи учителя, преподающего изобразительное искусство в начальной школе при выборе ведущих принципов и методов воспитания и обучения. Тем не менее, любая школьная программа по изобразительному искусству ориентирована на становление духовного мира ребенка, на развитие его эстетического восприятия мира, творческое самовыражение, формирование интереса к жизни через увлечение искусством.

Роль изобразительного искусства в решении общих задач воспитания четко определяет концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: «Формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда». [16, с. 3]

При решении основных задач духовного обогащения младших школьников через приобщение к изобразительному искусству для учителя важно, каким образом будет организован художественно-педагогический процесс, через какое содержание и формы он будет влиять на формирование творческой личности. Основным принципом, определяющим успех педагогической деятельности учителя изобразительного искусства, должно стать бережное отношение к детскому творчеству и одновременно тактичное руководство этим процессом.

Первоочередными условиями успешного формирования не только духовного мира ребенка, но и его практических умений и навыков изобразительной деятельности являются:

- вариативный подход к постановке и реше-

нию художественно-творческих задач,

- национально ориентированное обучение изобразительному искусству,
- стимулирование самостоятельности младших школьников в выборе художественных материалов и средств выразительности в процессе создания изобразительных образов,
- стремление учителя к педагогическому творчеству и совершенствованию учебного процесса и др.

Учителю изобразительного искусства в начальной школе всегда следует помнить о том, что изменяющиеся общественные ценности, все более насыщенные информационные потоки всегда находят свое отражение в изобразительном искусстве. Только истинно духовные произведения искусства становятся бессмертными. Поэтому классические образцы живописи, графики, декоративно-прикладного и народного искусства должны составлять основу содержания предметной области «Искусство», так как им время не подвластно. Аналогичные процессы можно проследить и в развитии методики преподавания. В то время как самые современные методики преподавания могут постепенно устаревать, методики, которые начинающий учитель сам проверил на практике, и которые не один раз показались успешными, составят основу его педагогической деятельности в будущем.

Библиографический список

1. Живой мир искусства: (программа художественного развития школьников 1 – 4 классов): Для общеобраз. и спец. школ, лицеев, гимназий и внешкол. дет. учреждений / Науч. рук. Б.П.Юсов. — М.: РАО, 2000. — 40с.
2. Изобразительное искусство и художественный труд: Программа и тематическое планирование / Т.Я.Шпикалова, Л.В.Ершова, Н.Р.Макарова. — М.: Просвещение, 2008. — 92 с.
3. Комплект интегрированных полихудожественных программ / Науч. рук. Б. П. Юсов. — М.: Издательский Дом Магистр-Пресс, 2000. — 148 с.
4. Концепция художественного образования как фундамента системы эстетического развития учащихся в школе / отв. ред. Б.М.Неменский. — М., 1992. — 123 с.
5. Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ. Дошкольное образование.

Начальная школа / Под науч. ред. Д.И.Фельдштейна. — М.: Баласс, 2008. — 336 с.

6. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 1 класс. (Система Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова): Пособие для учителя. — М.: Вита-Пресс, 2003. — 224 с.

7. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 2 класс. (Система Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова): Пособие для учителя. — М.: Вита-Пресс, 2004. — 256 с.

8. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 3 класс. (Система Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова): Пособие для учителя. — М.: Вита-Пресс, 2005. — 224 с.

9. Полуянов Ю.А. Изобразительное искусство и художественный труд. 4 класс. (Система Д.Б.Эльконина — В.В.Давыдова): Пособие для учителя. — М.: Вита-Пресс, 2007. — 208 с.

10. Приказ Министерства культуры Российской Федерации от 28 декабря 2001 г. № 1403 «О концепции художественного образования в Российской Федерации» — <http://www.gnesin.ru>

11. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство и художественный труд. 1–9 кл. / Науч. рук. Б.М.Неменский. — М.: Просвещение, 2009. — 141 с.

12. Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство. 1–9 кл. / Науч. рук. В.С.Кузин. — М.: Просвещение, 1994. — 160 с.

13. Программы средней общеобразовательной школы. Основы народного и декоративно-прикладного искусства. I – IV кл. / Науч. рук. Т.Я.Шпикалова. — М.: Просвещение, 1992. — 78 с.

14. Рылова Л.Б. Изобразительное искусство в школе. Дидактика и методика: Учебное пособие. — Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992. — 310 с.

15. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. — М.: Академия, 2002. — 368 с.

16. Сборник нормативных документов. Начальная школа / сост. А.Г.Аркадьев, Э.Д.Днепров и др. — М.: Дрофа, 2004. — 64 с.

УДК 373.2

Н.М. ИВАНОВА

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье излагаются основные результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы по воспитанию толерантности у детей старшего дошкольного возраста, проведенной в ряде дошкольных образовательных учреждений г. Костромы.

Ключевые слова: воспитание, толерантность, интолерантность, эмпатия, развивающая предметно-пространственная среда, учебно-дисциплинарная модель взаимодействия, личностно-ориентированная модель взаимодействия.

Опытно-экспериментальная работа по воспитанию толерантности у старших дошкольников проводилась на базе Центра развития ребенка муниципального детского сада №75 г. Костромы, муниципального детского сада №78 г. Костромы, муниципального детского сада №49 г. Костромы. Были образованы две группы: экспериментальная и контрольная. В исследовании участвовало

149 человек – 121 ребенок в возрасте от 5,5 до 7 лет и 28 педагогов.

В ходе опытно-экспериментальной работы проверялась гипотеза о том, что воспитание толерантности у старших дошкольников в детском саду будет эффективным, если обеспечить готовность педагогов к подобной работе и реализовать следующие педагогические условия:

- создание в дошкольном образовательном учреждении специальной развивающей предметно-пространственной среды;
- личностно-ориентированное взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения с детьми;
- вариативность и комплексность используемых педагогических средств.

Опытно-экспериментальная работы проходила в несколько этапов.

На первом (предварительном) этапе была проведена диагностика готовности педагогов детских садов к работе по воспитанию толерантности у старших дошкольников позволил комплекс диагностических методов.

Готовность к работе по воспитанию толерантности у дошкольников мы понимаем как сложное состояние (новообразование) субъекта, которое включает:

- осознанную установку педагогов на толерантное отношение к дошкольникам как субъектам образовательного процесса;
- понимание педагогами сущности процесса воспитания толерантности;
- сформированные у педагогов дошкольных учреждений навыки личностно-ориентированного взаимодействия с детьми.

Результаты диагностики показали, что педагоги детских садов не могут раскрыть сущность понятия «толерантность», не знают психолого-педагогической и методической литературы по проблеме, не владеют методикой организации такой работы в детском саду.

Результаты опроса на выявление отношения педагогов к детям показали, что 68% педагогов продемонстрировали толерантное отношение к дошкольникам, 32% – интолерантное отношение.

Проведенное исследование также показало преимущественное проявление установки педагогов на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия (71,5%), причем выраженную установку продемонстрировали более половины педагогов.

С учетом полученных результатов была разработана программа специальной подготовки педагогов дошкольных учреждений по ряду направлений, а именно:

- коррекция педагогической позиции интолерантности через формирование толерантного отношения к детям;
- ознакомление педагогов с основными те-

оретическими положениями психологии и педагогики толерантности, формирование практических навыков организации работы по воспитанию толерантности у старших дошкольников;

- формирование навыков личностно-ориентированного взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

Для педагогов детских садов, участвующих в опытно-экспериментальной работе, были организованы занятия в «Школе толерантности для взрослых», в ходе которых использовались такие формы как семинар-практикум, «круглый стол», разговорный тренинг, семинары, практические занятия, психолого-педагогические тренинги.

По окончании занятий была проведена повторная диагностика с использованием того же комплекса, что и в начальном диагностическом исследовании.

По результатам повторного анкетирования нами были сделаны выводы, что общая ориентация педагогов в проблеме воспитания толерантности у дошкольников существенно изменилась. В качестве основных показателей изменений в установках педагогов можно назвать следующие:

1. Все педагоги признают актуальность проблемы воспитания толерантности у дошкольников.

2. Педагоги раскрывают сущность и содержание понятия «толерантность» применительно к дошкольному возрасту, уверенно называют основные положения педагогики толерантности.

3. Педагоги дошкольных учреждений признают недостаточность своих знаний и организационных умений, но при этом способны выбрать и грамотно использовать научно-методическую литературу и учебно-методические пособия для организации работы по воспитанию толерантности у дошкольников.

Сравнительные результаты диагностики отношения педагогов к дошкольникам на этапах начальной и итоговой диагностики представлены в диаграммах (рис.1).

Как видим, динамика увеличения количества педагогов, проявляющих толерантное отношение к детям, составила 25%.

Сравнительные результаты проявления установок педагогов на учебно-дисциплинарную или личностно ориентированную модель взаимодействия с дошкольниками на этапах начальной и итоговой диагностики представлены в диаграмме (рис.2).

Рис.1. Отношение педагогов к детям

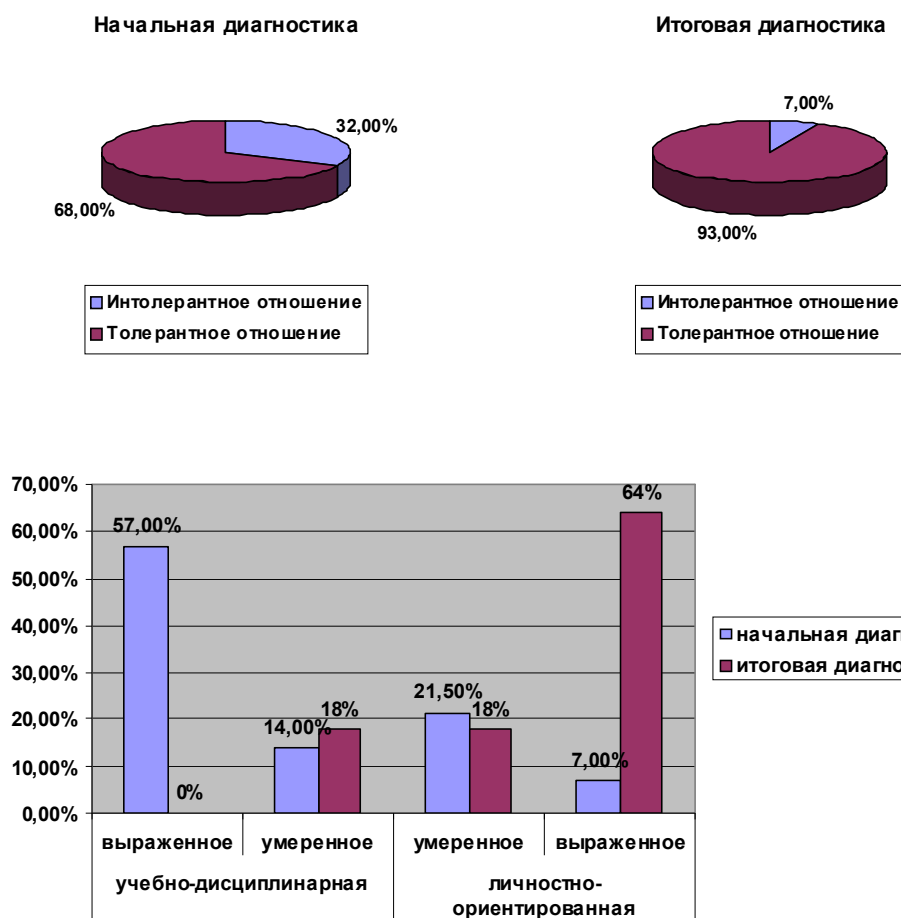


Рис.2

Сравнительные результаты проявления установки педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми дошкольного возраста

Представленные в диаграмме сравнительные результаты свидетельствуют о том, что в ходе опытно-экспериментальной работы произошла существенная переориентация педагогов.

В целом проведенная итоговая диагностика показывает преимущественное ориентирование испытуемых на личностную модель взаимодействия с дошкольниками (82% по сравнению с 28,5 на начальном этапе исследования). Выраженная установка на личностную модель взаимодействия с дошкольниками на этапе итоговой диагностики выявлена у 64% педагогов. Положительная дина-

мика, таким образом, составила 57%.

Итак, результаты итогового анкетирования и диагностики отражают эффективность проведенной нами работы по осуществлению коррекции внутренней позиции и установки педагогов на взаимодействие с детьми дошкольного возраста.

Педагогами-участниками опытно-экспериментальной работы была спроектирована, а затем сконструирована специальная развивающая предметно-пространственная среда.

Под специальной развивающей предметно-пространственной средой мы понимаем такое предметное наполнение пространства детского сада,

которое стимулирует процесс формирования толерантности у детей старшего дошкольного

возраста.

Развивающая предметно-пространственная среда создавалась вначале в отдельной комнате, а затем элементы среды по желанию детей переносились в игровые уголки групповых комнат. Содержанием предметно-пространственной среды стали: изменяющийся объемно-пространственный интерьер (модульная мягкая мебель, декорации, ширмы, портьеры, драпировки ткани, универсальные стенды и др.); «игра света» за счет изменения верхнего и бокового освещения, использования светофильтров; звуковой дизайн; символические артефакты культурной направленности (например, элементы национальных костюмов); бумажно-картонные плоскостные куклы размером с детей; тематические альбомы; игротека; библиотека; видеотека; материалы для детского творчества; техническое оборудование и др.

Построенная подобным образом развивающая предметно-пространственная среда обеспечила необходимую для воспитания толерантности информационную наполняемость пространства; стала средством развития дошкольников, стимулируя их активность и творчество в построении пространства и деятельности, в познании окружающего мира. Предметно-пространственная среда обеспечила возможность апробации программы «Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста».

На основе теоретического анализа научно-методической литературы по проблеме и собственного практического опыта нами были выявлены основные показатели проявления толерантности в старшем дошкольном возрасте, а именно: общительность, умение строить отношения, проявление дружелюбия, проявление миролюбия. Кроме того, в качестве важного показателя проявления толерантности мы рассматриваем способность к эмпатии.

Вышеозначенные показатели проявления толерантности старшими дошкольниками замерялись нами при помощи диагностических методик – «Диагностика особенностей взаимодействия детей дошкольного возраста» (авторы В.А. Ситаров, В.Г. Маралов), «Проявление эмпатии у детей старшего дошкольного возраста» (автор Л.П. Стрелкова), с помощью беседы «Как ты относишься к людям, детям, если они не такие, как ты (говорят на другом языке, другого цвета кожи, в инвалидной коляске, не слышат, плохо ходят и

др.)?»), а также в ходе включенного наблюдения.

Результаты комплексной психолого-педагогической диагностики дошкольников, проведенной в начале опытно-экспериментальной работы, позволили сделать следующие выводы.

1. У детей старшего дошкольного возраста, составивших как экспериментальную, так и контрольную группы, выявлен достаточно низкий уровень сформированности толерантности.

2. Выявлен низкий уровень проявления эмпатии старшими дошкольниками в экспериментальной и контрольной группах.

3. К представителям других рас и национальностей большинство детей проявили нейтральное отношение. Кроме того, выявилось определенное количество детей, демонстрирующих отрицательное отношение.

4. К людям, имеющим физические недостатки, не выявилось отрицательного отношения. Вместе с тем, более 2/3 детей проявили положительно пассивное отношение.

В ходе опытно-экспериментальной работы была апробирована программа «Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста». Программа направлена на воспитание поколения детей, которые в дальнейшем:

- смогут правильно воспринимать и понимать единство человечества, взаимосвязи и взаимозависимость всех и каждого, живущих на планете;
- будут способны понимать и уважать обычаи, взгляды и традиции других людей;
- смогут найти свое место в жизнедеятельности общества, не нанося вреда и не ущемляя права других;
- будут иметь чувство собственного достоинства и уверенность в себе.

Программа «Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста» направлена на формирование компонентов толерантности: когнитивного, эмоционального, поведенческого – и, соответственно, включает три раздела, взаимосвязанных между собой: «Веселые путешественники», «Развитие эмпатии», «Социально-коммуникативное развитие». Основными средствами реализации программы стали специально отобранные произведения художественной литературы, изобразительного и музыкального искусства, а также общение, игровая, изобразительная и проектная деятельность детей.

На аналитическом этапе опытно-эксперимен-

тальной работы была проведена повторная диагностика детей экспериментальной и контрольной групп с использованием методик и процедур, аналогичных методикам, использовавшимся в начальном диагностическом обследовании.

Сравнительные результаты начальной и итоговой диагностики отношения детей к представителям разных рас и национальностей представлены в диаграмме (рис.3).

Представленные результаты свидетельствует, как видим, что в ходе опытно-экспериментальной работы у дошкольников экспериментальной

группы показатель положительного отношения увеличился с 39,5% до 92% (динамика составила 52,5%), показатель нейтрального отношения снизился с 44,2% до 8%. Отрицательного отношения не проявил ни один ребенок.

Сравнительные результаты проявления эмпатии детьми, представленные в диаграмме (рис.4), показывают, что в экспериментальной группе сформированность эмпатии достигла 77% (динамика 40%), тогда как в контрольной группе уровень сформированности эмпатии практически не изменился.

Рис.3. Сравнительные результаты диагностики отношения детей к представителям разных рас и национальностей

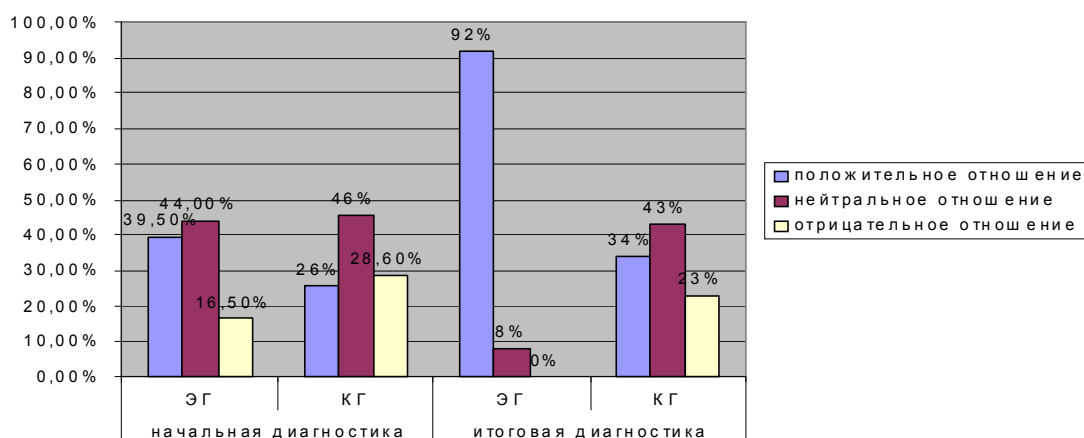


Рис.4. Сравнительные результаты проявления эмпатии детьми старшего дошкольного возраста

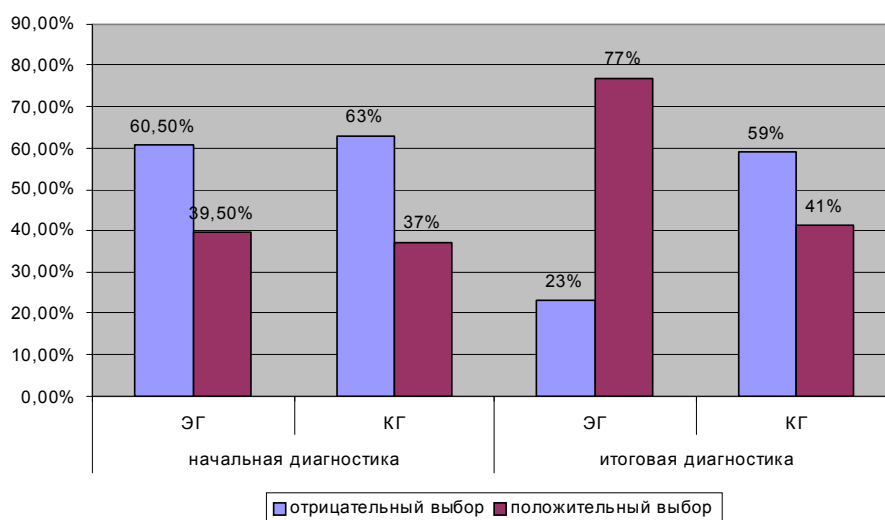
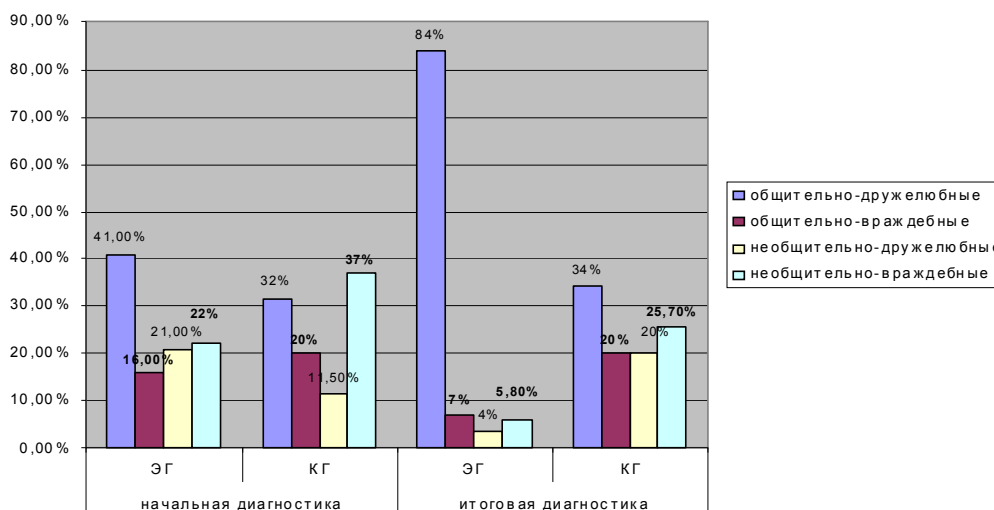


Рис.5. Сравнительные результаты диагностики особенностей взаимодействия детей дошкольного возраста



Итоговая диагностика, проведенная на аналитическом этапе исследования, позволила определить динамику развития показателей толерантности у старших дошкольников. Сравнительные результаты начальной и итоговой диагностики особенностей взаимодействия детей дошкольного возраста, представленные в диаграмме (рис.5), показали следующее.

В ходе опытно-экспериментальной работы у старших дошкольников экспериментальной группы произошли значимые изменения в формировании общительно-дружелюбного показателя взаимодействия, характеризующего проявление толерантности старшими дошкольниками (увеличение с 41% до 84%). В экспериментальной группе также значительно снизилось количество общительно-враждебных детей с 16% до 7%. В контрольной группе количество таких детей не изменилось. Количество необщительно-враждебных детей в экспериментальной группе снизилось с 22% до 5,8%.

В целом сравнительные результаты итоговой комплексной диагностики показали, что в ходе экспериментальной работы у старших дошкольников, составляющих экспериментальную группу, произошли достаточно значимые изменения в формировании показателей толерантности, в формировании у детей эмпатии, а также в отношении дошкольников к представителям разных

рас и национальностей и к инвалидам.

Количество общительно-дружелюбных детей (проявляющих толерантность) увеличилось на 43%. Динамика проявления детьми эмпатии составила 39,5%. Положительное отношение к людям других стран проявили 92% дошкольников (динамика 52,5%). Изменилось отношение детей к инвалидам: на 24,4% детей больше изъявили желание оказать помощь таким людям.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что апробированная в ходе опытно-экспериментальной работы программа «Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста», а также сформированная готовность педагогов к организации подобной работы способствовали воспитанию толерантности у старших дошкольников.

Библиографический список

1. Клепцова Е.Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция: Учебное пособие. – М.: Академический проект, 2005.
2. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Ситаров, В.Г.Маралов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: «Академия», 2000.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается структурно-функциональная модель развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности.

Ключевые слова. Проектная деятельность, творческие способности дошкольника, моделирование воспитательно-образовательного процесса.

В современных условиях становления демократического общества проблема развития творческих способностей стоит особенно остро. В условиях гуманистической образовательной тенденции творческое развитие личности рассматривается как одна из важных задач, решение которой необходимо начинать с самого раннего возраста – дошкольного. Целесообразность изучения проблемы развития творческих способностей дошкольников обусловлена реализацией Федеральной целевой программы «Дети России».

На современном этапе в отечественной (Н.Ю. Пахомова [6], Н.В. Матяш [5]) и зарубежной (Дж. Дьюи [2]) научной практике распространена точка зрения о тенденции смены традиционного образования продуктивным обучением, которое направлено на развитие творческих способностей, формирование у дошкольников интереса и потребности к активной созидательной деятельности. Осуществлению этой задачи в полной мере способствует метод проектов как одна из современных технологий образовательного процесса. Использование проектной деятельности в образовательной практике связана с формированием определенной среды.

В данной статье мы рассматриваем реализацию структурно-функциональной модели развития творческих способностей дошкольников в проектной деятельности дошкольного учреждения № 32 «Рябинка» г. Серпухова.

МДОУ детский сад комбинированного вида № 32 «Рябинка» работает в инновационном режиме, что предполагает постоянный поиск нестандартных форм организации воспитательно-образовательного процесса. Внедрение в прак-

тику дошкольного учреждения проектного метода обусловлено прежде всего тем, что он позволяет воспитывать самостоятельную и ответственную личность, развивает умственные, творческие способности – необходимые качества развитого интеллекта.

В нашем случае мы взяли за основу положения Н.В. Кузьминой [3], теоретическая модель педагогической системы которой состоит из совокупности следующих компонентов: целевой, содержательный, организационно-практический, оценочно-критериальный.

При разработке теоретической модели развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности мы руководствовались следующими принципами: принцип культурологичности, принцип диалогичности, принцип эмоционального насыщения, принцип креативности, принцип вариативности.

Для реализации целей и обозначенных принципов необходимо осуществить следующие задачи:

- создать единое образовательное пространство с целью развития и формирования опыта, практических умений и навыков в проектной деятельности;
- обеспечить условия для формирования личностных качеств дошкольников, необходимых для выполнения работы и достижения желаемого результата;
- организовать работу по совершенствованию опыта творческой деятельности.

Теоретическая модель развития творческих способностей дошкольников в проектной деятельности включает содержательный компонент:

функции (диагностическая, организаторская, обучающая, развивающая, воспитывающая, оценочно-корректирующая), основные направления и содержание деятельности.

Содержание педагогической деятельности направлено на развитие творческих способностей дошкольников. При этом особое внимание уделяется проектной деятельности, которая является одним из условий создания атмосферы творчества, поскольку только в творчестве происходит преобразование деятельности, определяющей саморазвитие всех субъектов учебно-воспитательного процесса. Педагогическое обеспечение процесса развития творческих способностей дошкольников показано в деятельности, составляющей организационно-практический компонент / этапы, формы, методы, условия/.

Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста осуществляется на следующих этапах:

Начальный этап - создание благоприятных условий для развития творческих способностей в проектной деятельности. На данном этапе осуществляется диагностика степени развития компонентов творческих способностей дошкольников и устанавливается исходный уровень их сформированности. Конструируется и создается гибкое и открытое пространство дошкольного учреждения, осуществляется выработка общих целей, формируется мотивация к совместной проектной деятельности, выбираются варианты работы.

Процессуальный этап – организация деятельности всех субъектов образовательной среды дошкольного учреждения для развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности.

В ходе процессуального этапа работа дошкольного учреждения, ориентированная на развитие творческих способностей дошкольников в проектной деятельности, осуществляется в следующих направлениях, согласно этапам работы над проектом: целеполагание, планирование процесса, реализация процесса, рефлексия работы, коррекция.

На данном этапе осуществляется поэтапное развитие творческих способностей дошкольников с учетом уровней их сформированности.

Результативный этап – оценка результатов развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Данная деятельность

включает мониторинг развития дошкольников, оценку уровней и показателей сформированности творческих способностей. В процессе педагогической деятельности последовательно осуществляется поэтапное развитие творческих способностей, начиная с момента выдвижения целей, поиска и выбора единой мотивации до оценки качества проведенной работы.

Важным элементом организационно-практического компонента являются формы и методы педагогической деятельности, применяемые комплексно с учетом возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников. При этом они группируются по основным целям деятельности:

- *организационные* /экскурсии, совместные объединения, встречи/;
- *дидактические* / познавательные беседы, рассказы, чтение художественной литературы, организация сюжетно-ролевых игр, анализ видеоматериалов, в том числе слайдов, видеозаписи/;
- *развивающие* /упражнения на релаксацию, создание проблемных ситуаций/;
- *воспитательные* /праздники, конкурсы, викторины, презентации/.

Основополагающим элементом теоретической модели являются педагогические условия, обеспечивающие эффективность развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности, в качестве которых представлены следующие:

- обеспечение гуманистической направленности деятельности педагогов в рамках развивающего обучения;
- ориентация педагогов и детей на развитие творческих;
- использование нетрадиционных форм и методов обучения, способствующих развитию детского творчества.

Данная модель включает также оценочно-критериальный компонент – показатели, уровни и критерии развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Поскольку творческие способности понимаются как интегративная, качественная характеристика личности, мы считаем, что их структура должна быть представлена следующими компонентами:

- *мотивационный компонент*, включающий осознанное понимание того, насколько ребенок стремится к творческому изготовлению проекта, к новизне, каковы его внутренние мотивы к это-

му;

- *креативный компонент* характеризуется способностью к обнаружению и постановке проблем, способностью продуцировать разнообразные идеи, способностью к анализу и синтезу; к основным параметрам креативности относятся легкость, быстрота выполнения заданий, гибкость, оригинальность;

- *волевой компонент* характеризуется развитыми волевыми установками личности, устойчивым положительным эмоциональным отношением к проблеме, целеустремленностью, самостоятельностью дошкольника.

Представленные компоненты структуры развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в единстве образуют составляющие данного процесса, которые в совокупности характеризуют отношение ребенка к проектной деятельности, к достижению результата. Практика показывает, что процесс развития творческих способностей осуществляется по-разному, в зависимости от их уровня сформированности. Поэтому необходимо определить критерии, позволяющие оценить степень развитости рассматриваемого процесса.

В качестве основных критериев при определении уровня сформированности творческих способностей дошкольников нами выбраны творческая мотивация, творческое мышление, интеллектуальная активность, эмоционально-волевая активность. Данные критерии определяют уровни сформированности творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Анализ психолого-педагогических работ по проблеме исследования (Д.Б.Богоявленская [1], А.М.Матюшкин [4]), и результаты нашей опытно-экспериментальной работы позволили выделить три уровня сформированности творческих способностей: воспроизводящий, творчески-воспроизводящий и собственно творческий.

Рассмотрим основные характеристики каждого из них.

Показатели первого уровня сформированности творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

(воспроизводящий (низкий) уровень)

Мотивационный компонент:

- личностная значимость проблемной ситуации /ребенок не концентрирует внимание на проблеме, не находит связи в работе по осмыслению идей/;

- познавательная потребность /низкий интерес к познанию окружающего мира ;

- внутренняя мотивация /отсутствие осознанных мотивов к проектной творческой деятельности/.

Креативный компонент:

- общий интеллект /замедленные мыслительные процессы, не способен к планированию/ ;

- творческое воображение /наличие воссоздающего воображения, отличается подражательностью, при дорисовывании использует мало деталей/;

- образная память / преобладает кратковременная память, хранение слов, понятий не более 20 секунд/;

- беглость мышления / тестовые задания выполняются медленно, не высказывает многообразные идеи/;

- гибкость мышления /мышление инертное, испытывает сложность при переключении от одного объекта к другому/;

- оригинальность мышления / решения задач стандартные, неоригинальные, не способен к анализу и синтезу, мышление не отличается гибкостью/.

Волевой компонент:

- целеустремленность;
- самостоятельность /несамостоятелен, не имеет своей точки зрения/;
- эмоциональность /преобладают отрицательные эмоции/.

Показатели второго уровня сформированности творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

(творчески-воспроизводящий (средний) уровень)

Мотивационный компонент:

- личностная значимость проблемной ситуации / дошкольник способен концентрировать внимание на деятельности/;

- познавательная потребность /проявляет самостоятельность в познании, старается совершенствовать свои знания/;

- внутренняя мотивация / иногда возникает осознанная мотивация к творчеству, но носит ситуативный характер/.

Креативный компонент:

- общий интеллект / в определенных ситуациях ребенок способен решать мыслительные задачи, может планировать свои действия, пред-

видеть их результат/;

- творческое воображение / иногда проявляет активность воображения, самостоятельность/;
- образная память / характеризуется хорошей памятью/;
- беглость мышления / при побуждении взрослого способен выполнять тестовые задания, высказывать различные идеи/;
- гибкость мышления /с помощью взрослого может выявлять свойства предметов, видеть в них новые признаки/;
- оригинальность мышления / способен проявлять гибкость мышления, анализируя проблему, ребенок выбирает один вариант решения/

Волевой компонент:

- целеустремленность / при побуждении со стороны взрослого может поставить перед собой определенные цели и стремиться к ним/;
- самостоятельность / самостоятельность проявляет редко, способен проявлять желание к творческой деятельности/;
- эмоциональность / чаще неудовлетворен собой, испытывает адекватные эмоции по отношению к себе, стремится к самоанализу/.

Показатели третьего уровня сформированности творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

(собственно творческий (высокий) уровень)

Мотивационный компонент:

- личностная значимость проблемной ситуации / способен непрерывно концентрировать внимание, легко находит связи между явлениями/;
- познавательная потребность /дошкольник проявляет устойчивый интерес к познанию/;
- внутренняя мотивация / ведущий мотив – потребность в творческом задании, высокая личная заинтересованность/.

Креативный компонент:

- общий интеллект / характеризуется пониманием, адекватностью действий, быстрой оценки сложившейся ситуации, деятельность отличается продуктивностью, обладает способностью к прогнозированию/;
- творческое воображение / воображение активное, отмечается высокий уровень продуцирования нового, освобождения от подражания/;
- образная память / характеризуется долго-

временной памятью/;

- беглость мышления / отмечается быстрота, легкость выполнения заданий, высказывание большого количества идей/;
- гибкость мышления /характеризуется умением выявлять различные свойства объекта, в ходе ответа переключаться с одного класса объектов на другой/;
- оригинальность мышления / ребенок с легкостью находит оригинальные, нестандартные решения, способен проводить многосторонний анализ, продуцировать большое количество идей/

Волевой компонент:

- целеустремленность / деятельность целенаправленная, дошкольник стремится достичь ожидаемого результата/;
- самостоятельность / ребенок самостоятелен, творчески активен, в деятельности показывает исследовательскую направленность/;
- эмоциональность / эмоционально отзывчив, чаще испытывает положительные эмоции, уравновешен, дисциплинирован/.

Выявленные критерии, показатели и уровни сформированности творческих способностей детей старшего дошкольного возраста позволят отслеживать динамику формирования процесса развития творческих способностей в проектной деятельности и целенаправленно ими управлять.

В результате проведенного исследования определена теоретическая модель развития творческих способностей старших дошкольников, включающая целевой, содержательный, организационно-практический, оценочно-критериальный компоненты.

Таким образом, разработанная теоретическая модель развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности представляет собой комплекс элементов педагогического обеспечения рассматриваемого процесса: цели, принципы, задачи /целевой компонент/, функции, содержание и основные направления деятельности /содержательный компонент/, этапы, формы, методы, условия /организационно-практический компонент/, критерии, уровни и показатели /оценочно-критериальный компонент/, а также системообразующие связи /личностный подход, положительная мотивация/, ориентированные на развития творческих способностей дошкольников в проектной деятельности.

Библиографический список

1. *Богоявленская Д.Б.* О предмете и методе исследований творческих способностей // Психологический журнал – 1995. – С.16-49.
2. *Дьюи Дж.* Школа и ребенок. – М., 1924. – С. 256.
3. *Кузьмина Н.В.* Творческий потенциал специалиста: Акмеологические проблемы развития // Гуманизация образования. – 1995. – № 1. – С.41.
4. *Матюшкин А.М., Снек Д.А.* Одаренные и

талантливые дети // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 88.

5. *Матяш Н.В.* Творческая проектная деятельность как средство развития, обучения и воспитания учащихся // Предпринимательство и занятость юных. – 2000. – № 3. – С. 19-22.

6. *Пахомова Н.Ю.* Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – М.: АРКТИ, 2005. – С. 39.

УДК 372

**С.Ф. БАГАУТДИНОВА, Н.В. ДОРОГИНА,
Г.Ш. РУБИН, А.Н. СТАРКОВ**

**МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ БАЗЫ СРАВНЕНИЯ ДЛЯ РАСЧЕТА
КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

В статье раскрывается ход исследования, направленного на определение базы сравнения для расчета оценок показателей качества. Исследование было проведено в рамках разработки технологии комплексной оценки качества деятельности дошкольного учреждения. Результатом исследования является получение набора реперных точек, используемых для расчета оценок единичных показателей качества. Апробация реперных точек позволила подтвердить верность идеологии построения номенклатуры показателей качества деятельности дошкольного учреждения, определения статуса и весовых коэффициентов показателей, а также расчетных формул комплексной оценки качества.

Ключевые слова: комплексная оценка, база сравнения, реперные точки, показатели качества, качество деятельности дошкольного учреждения.

В 2005 году на базе Южно-Уральского центра мониторинга системы образования при Магнитогорском государственном университете Челябинской области было инициировано исследование, направленное на разработку технологии комплексной оценки качества деятельности дошкольного образовательного учреждения (ДООУ).

Технология комплексной оценки качества деятельности ДООУ включает в себя два основных этапа: сбор данных и собственно оценка качества деятельности дошкольного учреждения. Одной из задач второго этапа является определение базы сравнения, которая будет положена в основу расчета оценки качества.

В рамках проведенного исследования была определена структура и номенклатура показате-

лей качества. Разработанная номенклатура показателей качества представляет собой перечень групп показателей качества в иерархической последовательности и перечень конкретных показателей в группе. Каждый групповой показатель выражен определенным набором единичных показателей.

Все показатели не равнозначны между собой, что предполагает более тонкий учет вклада каждого показателя в общей комплексной оценке. Показатель качества характеризуется одним из двух статусов: *доминирующий* или *компенсируемый*. Доминирующий – наиболее важный, значимый показатель. При этом низкая количественная оценка доминирующего показателя не может перекрываться сколь угодно высокой коли-

чественной оценкой компенсируемых показателей. Показатели одного статуса внутри группы отличаются друг от друга количественно (по весомости). Статус и весомость показателя определяют вклад данного свойства в групповую оценку [1].

Для выбора и расчета единичных показателей качества были использованы отчетные данные детских садов – форма № 85-к. В сборе сведений по состоянию кадровых условий помогла «Информация о кадровом составе педагогических и руководящих работников ДООУ» отдела кадров управления образования администрации г. Магнитогорска.

Однако не по всем показателям, заложенным в номенклатуру показателей, имеются данные в официальных формах и «Информации о кадровом составе». Для исключения существующих статистических пробелов предполагается осуществлять сбор дополнительной информации. Для сбора дополнительных данных была разработана специальная форма, которая заполняется каждым учреждением. На основе полученных данных рассчитываются значения единичных показателей качества.

Особенности и возможности сбора информации по показателям качества привели к необходимости дифференциации показателей по типу собираемых данных на четыре группы: *абсолютно измеряемые показатели* (возможность получения абсолютных количественных данных); *показатели «по набору элементов»* (качество показателей выражается степенью представленности составляющих его элементов); *бинарные показатели* (есть, нет); *градуированные показатели* (показатель определяется по дискретным уровням его проявления – градациям). От конкретного типа данных зависит способ вычисления значения единичного показателя.

Качество измеряется в определенной системе измерения, включающую в себя базу сравнения (реперные точки), поэтому все единичные оценки функционально преобразуются (шкалируются) в интервале от 0 до 1. Для оценки показателей была разработана база сравнения, в соответствии с которой все оценки делятся на 3 категории: возрастающие, убывающие и локальные. Оценки первых двух категорий возрастают или убывают соответственно с ростом показателя. Локальные оценки достигают наивысшего значения, когда показатель принимает некоторое оп-

тимальное значение и убывает по мере удаления от него.

К возрастающим единичным показателям относятся, например, показатели «Обеспеченность медицинским персоналом общего профиля», «Организация летней оздоровительной компании» и др. К убывающим – «Заболеваемость детей» и «Текущее педагогических кадров в соответствии с нормативной убылью». К локальным показателям относятся: «Качество питания», «Учебная нагрузка на ребенка», «Комплектование ДООУ в соответствии с проектной мощностью здания».

Все единичные показатели получают численные оценки из интервала от 0 до 1. Для определения конкретных значений оценок единичных показателей принята следующая модель зависимости оценки от значения показателя (на примере возрастающих оценок).

Оценка минимального (наихудшего) значения показателя P_{\min} равна 0. При изменении показателя от P_{\min} до некоторого значения P_1 (принцип его определения изложен ниже) его оценка растет с небольшой скоростью до уровня 0,2. То есть изменение показателя в интервале от P_{\min} до P_1 не дает существенного повышения качества. Изменение показателя от P_1 до P_2 (P_2 определяется по тому же принципу, что и P_1) влечет активный рост качества. При этом оценка показателя изменяется от 0,2 до 0,8 со скоростью, большей, чем в интервале от P_{\min} до P_1 . Дальнейшее увеличение показателя до уровня P_{\max} влечет повышение оценки до 1, но с меньшей скоростью, чем на предыдущем интервале.

Для убывающих показателей график изменения оценки строится зеркально по тому же принципу, что и для возрастающих.

На основе полученной базы сравнения рассчитываются оценки абсолютно измеряемых единичных показателей. Важно отметить, что предполагается использование статичных реперных точек базы сравнения. Вычисленные один раз они будут использоваться для расчета комплексной оценки за последующие периоды. Это необходимо для получения сопоставимых данных для определения динамики комплексной оценки.

Интеграция единичных показателей в комплексную оценку производится по уровням номенклатуры показателей качества, начиная с самого низшего уровня. При этом доминирующие и компенсируемые показатели в пределах одной

группы сворачиваются по разным формулам с учетом весовых коэффициентов.

Первоначальная апробация технологии комплексной оценки качества деятельности ДООУ была проведена на дошкольных учреждениях города Магнитогорска. В проведении эксперимента участвовало 121 учреждение.

Для расчета единичных показателей качества были использованы отчетные данные ДООУ за 2005-2006 учебный год. На основе собранных данных были определены реперные точки. Апробировались три способа определения реперных точек и был выбран наиболее целесообразный.

Первым был апробирован экспертный метод выбора реперных точек, исходя из мнения экспертов, имеющих соответствующую квалификацию и опыт работы в области дошкольного образования. Этот метод был признан неэффективным, поскольку, таким образом, не для всех единичных показателей можно было однозначно определить реперные точки.

Второй способ, использовавшийся для определения реперных точек – квартильный метод, согласно которому реперные точки находят исходя из значения среднего арифметического по специальным формулам. Этот способ также был признан неэффективным, поскольку в некоторых случаях P_1 и P_2 принимали значения, выходящие за границы диапазона.

В итоге был выбран третий способ определения реперных точек P_{\min} , P_1 , P_2 и P_{\max} – метод среднего квадратичного отклонения.

Среднее квадратическое отклонение равно корню квадратному из дисперсии и вычисляется по формуле:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}}$$

где x_i – значение единичного показателя по ДООУ,

\bar{x} – среднее арифметическое единичного показателя по ДООУ;

n – количество дошкольных образовательных учреждений.

Согласно этому методу, точки P_1 и P_2 находятся по формулам

$$P_2 = \min \left\{ x_{\max}, \bar{x} + \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}} \right\}$$

$$P_1 = \max \left\{ x_{\min}, \bar{x} - \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}} \right\}$$

x_{\min} – минимальное значение единичного показателя;

x_{\max} – максимальное значение единичного показателя.

Расчет комплексного показателя и построенный на его основе рейтинг ДООУ г. Магнитогорска показал работоспособность предложенной технологии и возможность ее применения для принятия управленческих решений, поддержки процедур государственной аккредитации. Анализ предложенного рейтинга производился на основе первой (лучшей) и последней (худшей) десятки ДООУ.

Однако нам представляется нецелесообразным использование в дальнейшем полученных реперных точек базы сравнения, основанных на данных за 2005-2006 уч. год, в связи со следующими обстоятельствами.

В ходе апробации были выявлены и устранены некоторые недостатки технологии: изменены способы сбора и обработки некоторых показателей качества, из номенклатуры показателей был исключен ряд малоинформативных показателей качества. Например, показатель «Востребованность ДООУ среди населения» является бинарным, принимающим только два значения – 0 (при отсутствии очередности) и 1 (наличие очередности). Кроме того, данный показатель имел статус доминирующего и его нулевая оценка влекла за собой нулевую групповую оценку показателя «Взаимодействие с семьями воспитанников и семьями, воспитывающими детей на дому». Поэтому было принято решение отказаться от этого единичного показателя вообще.

Для получения более объективной и адекватной реальному положению дел в ДООУ информации была скорректирована форма сбора дополнительных данных.

В частности, в первоначальной форме сбора данных для получения информации о наличии в ДООУ социального педагога и педагога-психолога были введены соответствующие пункты. Однако зачастую, при отсутствии данных работников в ДООУ, их обязанности включаются в должностные

инструкции других сотрудников. В связи с этим в форму сбора данных были добавлены дополнительные пункты: «Включение в должностную инструкцию заместителя руководителя по УВР (или воспитателя) обязанностей педагога-психолога (социального педагога)». В разделе по выявлению данных о материально-технических условиях к пункту «Наличие кабинета педагога-психолога» был добавлен пункт «График задействования функциональных помещений предполагает организацию индивидуальной развивающей (коррекционно-развивающей) работы с детьми», который позволяет компенсировать отсутствие специального помещения. В процессе сбора данных были выявлены типичные ошибки, которые допускались руководителями ДООУ при заполнении форм. В обновленных формах был расширен раздел пояснений, уточняющих правила заполнения.

Таким образом, комплексная оценка качества деятельности ДООУ за 2007-2008 учебный год была основана на обновленной номенклатуре показателей качества, а также на более адекватных данных о деятельности ДООУ. В ходе дальнейшей работы были рассчитаны комплексные оценки качества деятельности ДООУ и построен рейтинг учреждений. Расчет оценок показателей качества базировался на реперных точках найденных по данным за 2007-2008 год.

Специалистами органа управления образования, после анализа полученных рейтингов, было отмечено, что данные рейтингов в целом совпадают с их экспертными представлениями о положении конкретных учреждений в системе дошкольного образования. Причем, рейтинг ДООУ за 2007-2008 учебный год представляется более адекватным реальному положению дел, тогда как в рейтинге за 2005-2006 год положение некоторых ДООУ явно не соответствовало экспертному мнению специалистов.

Одним из следующих этапов исследования была проверка адекватности предложенной технологии оценки качества.

В рамках этой работы были пересчитаны комплексные оценки качества деятельности ДООУ по двум базам (за 2005-2006 и 2007-2008 уч. годы) на основе двух наборов реперных точек (за два отчетных периода).

В результате за каждый отчетный период были

получены два рейтинга ДООУ (на основе базы сравнения 2005-2006 и 2007-2008 уч. годов). Результаты сравнения двух рейтинговых списков ДООУ за два периода показали, что присутствует незначительное смещение конкретных ДООУ на несколько позиций вверх или вниз по рейтингу. Причем, «лучшее» и «худшее» ДООУ остаются на своих позициях. Имеется всего лишь несколько ДООУ, позиция которых изменилась значительно.

Итак, можно признать, что два рейтинговых списка по данным за один период, основанные на двух базах сравнения, являются сопоставимыми между собой. Изменение базы сравнения существенно повлияло на рейтинг. В ходе исследования была подтверждена верность идеологии разработки номенклатуры показателей качества деятельности ДООУ, определения статуса и весовых коэффициентов показателей, а также расчетных формул комплексной оценки качества деятельности ДООУ.

Исследование показало, что общая комплексная оценка устойчива к ошибкам единичных показателей, иначе говоря, погрешности или ошибки в определении единичных показателей не могут существенно исказить комплексную оценку качества. Тем самым, была подтверждена адекватность предложенной технологии комплексной оценки качества деятельности ДООУ.

Для проведения дальнейшей работы по комплексной оценке качества деятельности ДООУ за основу взята база сравнения 2007-2008 года. Это позволит в дальнейшем получить сопоставимые данные для отслеживания динамики комплексного показателя деятельности ДООУ.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Разработка технологии комплексной количественной оценки качества деятельности дошкольного образовательного учреждения», проект № 08-06-85604а/У.

Библиографический список

1. Гунн Г.С., Рубин Г.Ш. Логические законы оценки качества продукции. – Магнитогорск, 1981. – 23 с.
2. Кремер Н.Ш. Теория вероятности и математическая статистика. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 537 с.

СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена актуальной проблеме: раскрытию сущности и основных компонентов педагогической культуры преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: компоненты педагогической культуры, преподаватель высшей школы.

Понятие «педагогическая культура» давно включено в практику педагогической деятельности, целостное теоретическое изучение которой стало возможным относительно недавно. В связи с анализом особенностей педагогической деятельности, изучением педагогических способностей, педагогического мастерства учителя данная проблема нашла отражение в работах С.И. Архангельского, А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревской, З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой, Н.Н. Тарасевич, Г.И. Хозяинова и др.

С началом активной разработки культурологического направления в философии, социологии, педагогике и психологии проведены исследования, посвященные отдельным сторонам педагогической культуры: изучаются вопросы методологической, нравственно-эстетической, коммуникативной, технологической, духовной, физической культуры личности учителя. В этих исследованиях педагогическая культура рассматривается как важная часть общей культуры учителя, проявляющейся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности.

По мнению И.М. Модель, «педагогическая культура» есть характеристика культуры педагогической деятельности, она представляет собой «сквозное сечение»: с одной стороны, как подсистема и особый вид культуры, а с другой – присутствует в каждом из видов культуры в качестве элемента. Кроме того, педагогическая культура неразрывно объединяет в себе и элементы культуры материальной (обучение способам деятель-

ности) и культуры духовной (формирование духовного мира) [1].

Н.В. Ходякова [2] считает культуру личностным феноменом, относительно целостной подсистемой профессиональной и общей культуры человека, связанной с ним едиными категориями (культура мышления, поведения, общения и деятельности). В таком понимании культура состоит из взаимосвязанных структурных компонентов:

а) *аксиологического* (принятие личностного уровня гуманистической ценности педагогической деятельности);

б) *коммуникативно-этического* (культура общения и сотрудничества в области профессионально-педагогического контакта, эффективное использование различных способов коммуникации для межличностного и коллективного взаимодействия, нравственное поведение в сфере отношений);

в) *познавательного-интеллектуального* (компетентность и свободная ориентировка в сфере технологий, гибкость и адаптивность мышления, его логический и рефлексивный характер, самостоятельность и «открытость» новому);

г) *прогностического* (предвидение возможных последствий педагогической деятельности, профессионально-социальная адаптация в постоянно изменяющихся условиях);

д) *прикладного* (использование технологических возможностей для наиболее эффективного решения профессиональных задач, освобождение специалиста от выполнения рутинных опе-

раций) и других.

Как неотъемлемую часть общей культуры личности рассматривает педагогическую культуру Т.В. Иванова [3], считая понятие «педагогическая культура учителя» интегративным качеством его личности, вбирающим в себя:

- определенную *направленность* (высокая методологическая и методическая культура педагога, наличие морально-этических ценностей, готовность осуществлять творческую деятельность);
- *культуротворческий опыт* (наличие знаний о культуре, способность к общению с культурой и в культуре, к ее воспроизводству);
- *новое педагогическое мышление* (способность к культурно обусловленному суждению, к познанию и переживанию культуры, к самоопределению культуры).

Автор проводит мысль о том, что педагогическая культура – способ деятельности педагога, динамичное явление, изменяющееся в процессе развития общества, отражающее его потребности, и выделяет многие аспекты педагогической культуры: аксиологический, социальный, технологический, нравственный, творческий.

Противоположным является представление В.Л. Бенина о сути «педагогической культуры» как интегративные характеристики педагогического процесса, включающего в непосредственной деятельности людей единство «при передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому» [4, с. 36]. Данная характеристика наиболее наглядно проявляется в трёх основных показателях:

- *социально-педагогическом* (степень общественного осознания того, что субъектом воспитания выступает каждый человек);
- *аксиологическом* (выявляет отношения к знаниям как ценности);
- *дидактическом* (показывает, каковы основные принципы воспитания и обучения: принуждение или умение заинтересовать).

В.Л. Бенин полагает, что педагогическая культура как явление неразрывно связывает две общественные системы – педагогику и культуру – и требует определения ее статуса, как в системе педагогики, так и в системе культуры [4].

Каковы же основные функции педагогичес-

кой культуры, как конкретного специалиста, так и всего общества? Б. Ерасов уже в самой трактовке понятия «культура» закладывает образовательный и воспитательный смысл. «В самом общем и сжатом виде культура – это процесс и продукт духовного производства как системы по созданию, хранению, распространению и освоению духовных ценностей, норм, знаний, представлений, значений и символов. Она формирует духовный мир общества и человека, обеспечивает общество в целом дифференцированной системой знаний и ориентаций, необходимых для осуществления всех видов деятельности, существующих в обществе. В ней вырабатываются те идеи, нормы, значения и цели, которыми руководствуется общество в регуляции всего разнообразия своей деятельности. Вместе с тем она способствует духовной интеграции общества и различных групп» [5, с. 79].

Таким образом, требуются значительные усилия каждого поколения, чтобы сохранить, воспроизвести, поддержать и отобрать ценности, знания и ориентации, обновить их или дать им новую интерпретацию и привести их в соответствие с меняющимися условиями бытия. Для этого нужны соответствующие институты, кадры – все то, что воплощают в себе система образования, религиозные институты, светская культура.

Обобщая и анализируя многолетний практический опыт В.А. Сухомлинский пишет: «Если учитель вдумчиво анализирует свою работу, у него не может не возникнуть интереса к теоретическому осмыслению своего опыта, стремления объяснить причинно-следственные связи между знаниями учеников и своей педагогической культурой» [6, с. 427-668]. Более того, уделяя большое внимание психологической подготовке будущего учителя, знание им основ возрастной физиологии и психологии, В.А. Сухомлинский полагает, что «без твердой психологической почвы нет педагогической культуры» [7, с. 55].

Резюмируя приведенные здесь, а также другие высказывания В.А. Сухомлинского о педагогической культуре, можно сделать вывод, что он не отождествляет педагогическую культуру с ее отдельными компонентами, а видит в ней комплекс различных качеств педагога – от умения внести в образовательный потенциал обучения потенциал культуротворческий до способности свободной ориентации в сложных вопросах науки, основы которой он преподаёт. Важным элемен-

том педагогической культуры, по мнению В.А. - Сухомлинского, является умение обращаться к уму и сердцу ученика: «... чтобы стать настоящим воспитателем, надо пройти эту школу сердечности... Это одна из самых тонких вещей в нашем педагогическом деле» [8, с. 449-454].

Весьма примечательным является взгляд на проблему педагогической культуры А.В. Барабанщикова, который трактует ее как «...синтез педагогических убеждений и мастерства, педагогической этики и профессионально-педагогических качеств, стиля учебно-воспитательной работы и отношения преподавателя к своему делу и самому себе» [8]. Как специфически профессиональное явление педагогическая культура представляет собой определенную «...степень овладения преподавателем педагогическим опытом человечества, степени его совершенства в педагогической деятельности, достигнутом уровне развития его личности как педагога» [8].

Отмечая интегративные функции культуры и определяя ее как сквозную характеристику развития всего общества, А.В. Барабанщиков считает, что «исходным ее началом служит общая культура. Связи между ними настолько непосредственны, что с полным основанием можно утверждать: педагогическая культура является специфическим проявлением общей культуры в условиях педагогического процесса» [8, с. 32].

Т.Ф. Белоусова считает, что педагогическая культура учителя имеет две стороны: объективную и субъективную. Объективная сторона педагогической культуры отражается на состоянии общественного педагогического сознания, которое, «отражает общественные потребности, обращенные к школе и ориентированы на их удовлетворение, педагогическая культура как общественное явление предполагает характеристику состояния педагогической науки, состояние управления школой и деятельности институтов образования, материального обеспечения учебно-воспитательного процесса, педагогической документации и самой педагогической деятельности». Субъективная сторона «характеризует уровень сформированности у личности потребности в совершенствовании своей культуры» [10].

Поскольку культура представляет собой концентрированный опыт предшествующих поколений, она позволяет каждому человеку не только усваивать этот опыт, но и участвовать в его умножении. Уже в силу первого из двух упомя-

нутых компонентов культура, воспитание и образование не могут быть обособлены друг от друга. Полагаем, это утверждение может быть принято «а priori». Педагогическая культура как явление неразрывно связывает две общественные системы – педагогику и культуру – и требует определения ее положения как в системе педагогики, так и в системе культуры [11].

Библиографический список

1. *Модель И.М.* Профессиональная культура муниципального депутата: Теоретико-социальный анализ. – Екатеринбург, 1993.
2. *Ходякова Н.В.* Личностный подход к формированию информационной культуры выпускников вуза: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1996. – 17 с.
3. *Иванова Т.В.* Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале дисциплин педагогического цикла): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1991. – 19 с.
4. *Бенин В.Л.* Педагогическая культура: философско-социологический анализ. – Уфа: Изд-во БГПИ, 1997. – 178 с.
5. *Ерасов Б.С.* Социальная культурология: Пособие для студентов высш. учеб. заведений: В 2-х ч. – М.: АО Аспект Пресс, 1994.
6. *Сухомлинский В.А.* Методика воспитания коллектива // Избранные произведения в 5-ти томах. – Киев: Радянська школа, 1979. – Т.1. – С. 427-668.
7. *Талызина Н.Ф.* Теоретические основы программированного обучения. – М., 1969.
8. *Сухомлинский В.А.* Сто советов учителю / Избранные произведения в 5-ти томах. – Киев: Радянська школа, 1979. – Т. 2.
9. *Барабанщиков А.В., Муцынов С.С.* Проблемы педагогической культуры: О педагогической культуре преподавателя высшего военного учебного заведения. – Вып. 1. – М.: Военное дело, 1980. – 208 с.
10. *Белоусова Т.Ф.* Педпрактика как фактор формирования основ педагогической культуры студента педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Р/Д, 1990. – 217 с.
11. *Воронкова В.Г.* Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография. – Псков, 1997.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

Анализируются аксиологические основы развития субъектной позиции студентов университета. Определяется понятие субъектной как закономерный процесс, как аксиологическая позиция личностного и профессионального саморазвития студентов. Субъектная позиция как педагогический феномен представляется собой аксиологическую характеристику личности.

Ключевые слова: ценности, аксиологический подход, субъект, субъектная позиция, ценностная ориентация

Университетское образование в современном мире обретает новые черты: меняются стратегические ориентиры развития, образовательные парадигмы, появляются новые подходы, концепции и образовательные технологии. Образование является основным каналом приобщения будущего специалиста к ценностям культуры, образования и профессии. На каждом этапе развития общества система образования претерпевает определенные изменения в соответствии с его потребностями, идеологией, ценностями.

К настоящему времени в педагогической науке накоплен значительный фонд знаний, определивших роль и место аксиологического подхода в общей системе педагогической теории и методологии. Аксиологический подход становится органическим и необходимым компонентом осмысления устойчивого социального развития (В.И. Бойко, Ю.М. Плюснин, Г.П. Выжлецов), проблемы взаимодействия познания и ценностного сознания (М.И. Каган, Н.С. Розов), изучение феноменологии ценностных систем личности (М.И. Бобнева, Т.К. Ахьян, В.Г. Алексеева), формирование нового тезауруса и новой образовательной парадигмы (Н.Б. Крылова, З.А. Малькова), ретроспективного анализа философских и педагогических систем, базисом для сравнительной педагогики, философии образования нового времени (Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.В. Веселова). К безусловным достоинствам аксиологического подхода, по мнению А.В. Кирьяковой [4], следует отнести следующие характеристики:

1. Одной из базисных категорий для построения новой аксиологической парадигмы философии образования, для развития педагогической науки, по нашему убеждению, может стать категория ценности. «Ценность» относится к числу

таких общенаучных понятий, методологическое значение которых особенно велико для педагогики. Будучи одним из ключевых понятий современной общественной мысли, оно используется в социологии, психологии и педагогике для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе нравственные идеалы и выступающие в качестве эталонов должного.

Раскрывая суть введения понятия «ценность» в науку, философская школа В.П. Тугаринова акцентирует внимание на том, что необходимость в данном термине возникает тогда, когда появляется субъект (человек), определивший свое отношение к фактам, явлениям, объектам, т.е. объективной реальности.

По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве ценностей как объектов ценностного отношения, может оцениваться в дихотомии добра и зла, истины и заблуждения, красоты и безобразия, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого.

Всеобщность междисциплинарного, общенаучного термина «ценность» приводит в педагогическую науку весьма необходимую ей черту – способность изъясняться с другими науками на «одном языке», на общей единой терминологической платформе. Следовательно, благодаря аксиологии происходит обогащение педагогики закономерностями и фактами других наук, у педагогики появляется возможность расширения своего терминологического поля за счет взаимопроникновения в другие науки, дополнения общей системы наук открытыми ею новыми данными.

2. Наряду с другими подходами, такими как системный, деятельностный, личностный, культурологический, личностно-ориентированный, средовой, компетентностный, синергетический, аксиологический подход имеет ярко выраженную специфику. Аксиологический подход, базируясь на методологическом основании философской теории ценностей, принятой как в отечественном, так и в зарубежном человекознании, позволяет педагогической науке, педагогам, исследователям четко ответить на вопрос относительно исходных теоретико-методологических положений.

3. Сущность аксиологического подхода выражается категориями «отношение» (В.Н. Мясичев, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк, В.К. Вилюнас, А. Маслоу, П.П. Симон), что позволяет под новым углом увидеть, оценить и сконструировать педагогический процесс [5]. С позиции субъекта, с точки зрения личности студента и преподавателя, с учетом уже имеющейся у человека системы ценностных ориентаций.

В современном мире определяется новая человекоориентированная парадигма университетского образования, ярче обозначающая сущностные характеристики человека как субъекта личностного и профессионального развития в ситуации, сочетающей в себе условия свободы выбора с объективной жесткостью требований, предъявляемых к специалисту. Университет сегодня нельзя понимать исключительно утилитарно – как некое место, где студент приобретает профессию под руководством преподавателей. Условия неопределенности современного информационного общества требуют ориентации профессиональной подготовки студента не столько на усвоение «готовых» знаний определенного предмета, сколько на подготовку к решению постоянно возникающих новых и неожиданных задач. Поэтому один из ведущих ориентиров университетского образования определен как создание пространства развития субъектной позиции студента.

Под субъектной позицией понимают определенную систему отношений человека к миру, другим людям и самому себе, позволяющую ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь в мире людей и природы, совершать жизненные выборы и поступки, основным критерием которых является совесть [1]. В исследовании Н.В. Недорезовой сущностной характери-

стикой субъектной позиции учащегося выступает его отношение к другому человеку.

Субъектная позиция студента, по мнению А.Г. Гогоберидзе, – это целостное, развивающееся качество его личностной позиции, которое:

- характеризует ценностное, инициативно-ответственное отношение к образованию, его целям и смыслу, процессу и результатам;
- выражается в ориентированности студента в имеющихся образовательных возможностях, в желании и умении видеть и определять свои образовательные проблемы, находить условия и варианты решения, оценивать образовательные достижения;

- проявляется в различных сферах жизни и, прежде всего, в образовании;

- выступает предпосылкой и показателем личностно-профессионального становления» [2].

В своей работе мы определяем субъектную позицию как аксиологическую позицию личностной и профессиональной самоорганизации (саморазвития), определяющую возможность выхода личности за пределы нормативной заданности.

Развитие субъектной позиции студента университета как закономерный процесс внутренних изменений его ценностно-деятельностных отношений к образованию является сложным, длительным, противоречивым, нелинейным процессом. В содержательных направлениях данного процесса могут быть выделены этапы, последовательности, периоды, связанные с качественными преобразованиями субъектной позиции. Развитие ценностного отношения к образованию находится в границах ценностной значимости – незначимости образования в системе ценностных отношений личности. Показатели проявления субъектной позиции лежат в границах активности-реактивности (как реагирования на имеющиеся условия) – пассивности и связаны с качеством организации студентом самостоятельной деятельности: определением ее смысла и целей, осознанным выбором и самостоятельной реализацией способов и средств достижения цели, анализом и оценкой получаемых результатов.

Особую значимость в развитии субъектной позиции студента занимают процессы ее саморазвития, связанные с включением студента в понимание смысла тех образовательных преобразований, которые предлагаются в студенческие годы; установлением диалога с самим собой, сво-

ими переживаниями, ощущениями, мыслями; с субъектной организацией деятельности по образованию себя.

Развитие субъектной позиции студента предполагает расширение спектра его ценностного отношения к собственной образовательной деятельности. Деятельность студента в образовательном процессе (образовательная деятельность) – представляет процесс решения системы чередующихся и возникающих в образовательном процессе задач, который направлен на осмысление феномена образования во всем многообразии его сторон; на оформление личностно-ценностного к нему отношения; на проектирование и реализацию разнообразных способов решения образовательных задач. Своеобразие образовательной деятельности, в которой происходит развитие субъектной позиции студента, определяется ее предметом, в качестве которого выступает феномен образования как: ценность, цель, результат, процесс, ситуации взаимодействия, система.

Образовательный процесс, ориентированный на развитие субъектной позиции студента, предполагает:

- аксиологизацию университетского образования, использование гуманитарных возможностей пространства высшего профессионального образования;

- моделирование педагогических ситуаций достижения как изменения способов деятельности студента с репродуктивных на творческие, связанные с оценкой и решением проблем собственного личностного и профессионального роста;

- индивидуализацию содержания образования, за счет использования технологий открытого образования, включения студента в процесс проектирования и реализации индивидуального образовательного маршрута;

- направленность деятельности преподавателя на установление особого характера связей между деятельностью субъектов этого процесса.

Субъектная позиция студента проявляется в процессе проектирования и реализации им индивидуального образовательного маршрута. Индивидуальный образовательный маршрут представляет собой уникальный феномен, позволяющий студенту сочетать свободу образовательного выбора, основанного на личностных потребностях, мотивах и ценностях с необходимостью их реализации в ограниченной образовательны-

ми требованиями и условиями среде. Такое сочетание наполняет продвижение студента в образовательном маршруте характерными для образовательной деятельности внутренним и внешним содержанием и смыслом [3].

Необходимо отметить возможность вычленения следующих уровней индивидуальных образовательных маршрутов студентов:

- базовый уровень (характеризуется только достижением образовательных ориентиров, представленных в стандартах учебных специальностей);

- вариативный уровень (предполагает отражение взаимосвязи личностного и профессионального развития студента, но выбранные образовательные задачи не всегда содержат ценностно-смысловые характеристики);

- аксиологический уровень – ценностный круг познания, (является результатом ценностного самоопределения студента в проблемном поле личностно-профессионального развития, самостоятельного выбора внутренней планки требований к самоосуществлению).

В контексте проблемы исследования именно аксиологический уровень определения и реализации индивидуального образовательного маршрута представляет наибольший интерес, поскольку отражает сущность субъектности как свойства личности, характеризующего её способность к самосозиданию и самосовершенствованию.

В качестве аксиологических показателей, позволяющих фиксировать и анализировать субъектную позицию студента в исследовании определены:

- осознанный выбор профессии,
- стремление к личностной и профессиональной самореализации,
- ценность собственной образовательной деятельности,
- отношение к себе как к субъекту собственной жизнедеятельности,
- субъектные связи между: студентами и преподавателями, между студентом и учебной группой,
- умение самостоятельно ставить цели, планирование, прогнозирование и самоорганизация собственной образовательной деятельности,
- умение осуществлять коррекцию своей жизнедеятельности в контексте стремления к самосозиданию и самосовершенствованию.

Определяя аксиологические основы развития субъектной позиции студента, необходимо еще раз отметить, что задача образования состоит в создании условий обретения студентом личностных смыслов, ценностей и целей своего развития. Образовательное пространство университета – контекст жизнедеятельности студента, который, во-первых, определяет содержание индивидуальной образовательной программы студента, во-вторых, способствует его саморазвитию и самоорганизации; в-третьих, стимулирует построение временной жизненной перспективы и может как задать ресурсы развития субъектной позиции, так и стать их ограничителем. Субъектная позиция как педагогический феномен представляет собой аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения.

Библиографический список

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М., 2000.
2. Гогоберидзе А.Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования. – Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб., 2002. – 47 с.
3. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата и педагогов-практиков. – СПб.: Просвещение, 1995.
4. Кирьякова А.В. Аксиология образования // Фундаментальные исследования в педагогике. – М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. – 578 с.
5. Мясцев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. – М. – Воронеж, 1995.

УДК: 371: 351. 851

О.П. БЕЛАЯ

СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА В СТРУКТУРЕ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются проблемы организации деятельности коллектива вуза в системе управления инновационными процессами. Анализируются возможности его привлечения к выполнению управленческих функций в контексте современных подходов и методов управления. Обосновывается приоритет субъектной позиции педагогического коллектива в развитии инновационных процессов.

Ключевые слова: субъект-объектная позиция, функции управления, делегирование полномочий, стиль руководства, характер решений.

Среди ресурсов, обеспечивающих осуществление инноваций, человеческий потенциал является главным конкурентным преимуществом любой инновационной системы. Это важнейший фактор устойчивого развития высшей школы в условиях динамичных социально-экономических и культурных изменений, роста конкуренции на рынке образовательных услуг.

Инновационные процессы, актуализируемые в вузах через вовлечение педагогических коллективов в разработку и реализацию инновацион-

ных идей, предполагают гибкое сочетание позиционного поведения новаторов в контексте дихотомии «субъект-объект». Однако современные методы управления образовательной и научной деятельностью направлены на формирование устойчивых, преимущественно «объектных» форм поведения личности. Прежде всего, это развивающаяся в вузах стандартизация деятельности (Системы менеджмента качества на основе международных стандартов ISO 9000, 9001, 9004, 19011 и т.д.), система стимулирования труда

педагогов и др.

В сочетании с индивидуально-психологическими особенностями личности и ее социально-психологическим статусом данные факторы могут приводить к формированию нормативного сознания и доминированию регламентированного поведения. На наш взгляд, такие эффекты служат серьезным барьером к осуществлению инновационной деятельности, требующей творчества, инициативы, чувствительности к изменениям, понимания и принятия инновационной политики вуза, ориентации на потребности социума.

Среди функций, выполняемых педагогическим коллективом вуза в инновационном процессе, новым и специфичным является участие в управленческой деятельности. В современном менеджменте выбор моделей привлечения коллектива к управлению инновационными процессами рассматривается как сложный, многофакторный феномен [1; 3; 4], зависящий как от политики вуза, так и от стиля руководства. Поэтому вовлечению профессорско-преподавательского состава в процесс управления должен предшествовать анализ степени его личностной и психологической зрелости, уровня квалификации отдельных педагогов, их интересов, потребностей и возможностей, перспектив карьерного роста, мотивов, установок, сплоченности и др.

Тот факт, что через комплекс профессиональных, личностных и социально-психологических особенностей педагогический коллектив способен осуществлять управление, влиять на качество принимаемых решений, определять характер взаимодействия с организационными структурами, выдвигает как первостепенную задачу менеджмента – развитие управленческих способностей коллектива. Это и ряд других обстоятельств выделяют в структуре управления инновациями субъектную позицию педагогического коллектива как ведущую.

Как показывает анализ практики управления инновационными процессами в образовании, привлечению профессорско-преподавательского состава (ППС) к осуществлению управленческих функций предшествует системная работа по расширению профессионального самосознания ППС, изменению смысловых и операциональных профессиональных установок, преодолению негативных факторов в общении.

На наш взгляд, формы участия ППС в управ-

лении инновационным развитием вуза могут быть представлены следующим образом (рис. 1).

Участие ППС в планировании инновационной деятельности. Модели разработки плана как комплекса мероприятий, способствующих достижению поставленных целей вуза и его структурных подразделений зависят от управленческих традиций, сложившихся в вузе. В этой связи выделяют два полярных подхода к организации планирования [5, с. 275]:

1. Плановая директива администрации, характеризующая жестко централизованной системой планирования;

2. Динамическая импровизация.

Как нам представляется, наиболее эффективным в условиях инноваций является сочетание указанных выше подходов, что позволяет полнее задействовать ресурсы, необходимые для осуществления инновационной деятельности и использовать интеллектуальный потенциал кадров для систематизации предложений и разработки концепций стратегического планирования.

Организация участия ППС в планировании включает несколько этапов: изучение и оценка достижений членов коллектива в инновационной сфере; формирование научного коллектива (группы) для разработки стратегического плана инновационного развития вуза; создание условий для индивидуальной работы членов научного коллектива (группы); участие в обсуждении проекта плана в структурных подразделениях вуза; утверждение стратегического плана.

Такая организация планирования способствует формированию позитивной мотивации в коллективе, принятию планов организации как личных, близких и понятных каждому сотруднику.

Выработка решений. Характерной особенностью процесса выработки решений в инновационной сфере является его ориентация на использование результатов прогнозирования и мониторинга. Это позволяет более точно определить основную цель, задачи деятельности и программные действия.

На этом этапе субъектами управления выступают отдельные группы специалистов. В отличие от типовой модели разработки решений, где решения принимает руководитель или орган, определяющий политику учреждения, в инновационной сфере – тот, кто несет ответственность за решение (преимущественно инноватор). В этих условиях особое значение приобретают индивиду-

ально-психологические особенности личности, влияющие на качество решений: мотивы, ценностные ориентации, гибкость мышления, готовность к риску, эмоциональность, динамичность, компетентность и др. Снижению риска принятия

неэффективных решений способствует создание экспертных группы из числа специалистов, руководящих процессами обеспечения инновационной деятельности и заказчика инноваций.

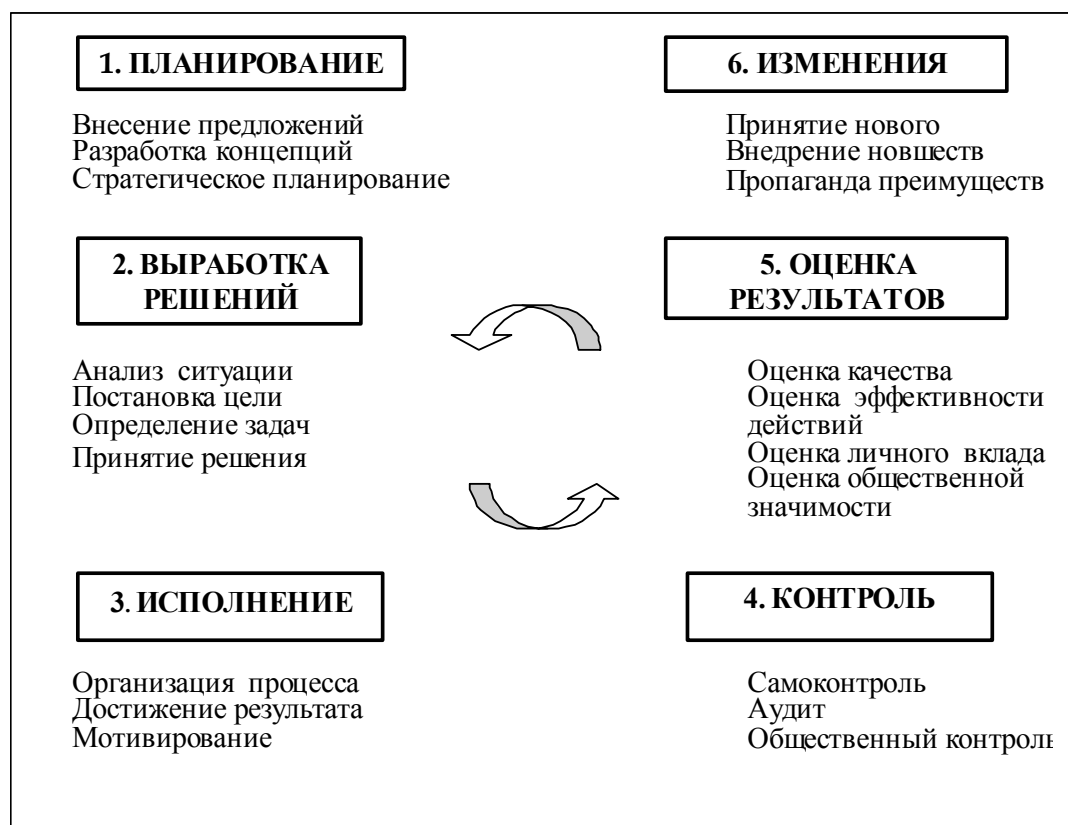


Рис.1. Формы участия ППС в управлении инновационными процессами

Исполнение. Организация исполнения принятых решений одна из трудоемких функций управления, требующая вовлечения всего коллектива. Значительному повышению заинтересованности участия ППС в реализации решений способствует создание руководством вуза технологических, финансовых, организационных условий для внедрения нововведений в систему мотивирования.

Как показывают проведенные нами исследования, при правильном выборе средств мотивирования коллектива, управление реализацией решений становится намного эффективнее и позволяет максимально использовать его потенциальные возможности. В зависимости от целей мотивирующего субъекта и ожидаемых результатов деятельности, мотивирование может осуществляться либо через внешние воздействия, актуализирующие и побуждающие личность осуществлять определенные действия, либо через формирование мотивационной структуры.

В первом случае необходимо исследовать мотивы, которые способны побуждать человека к желательным действиям и способы их активизации. Во втором – мотивирование носит формирующий характер и лишь опосредованно связано с конкретными результатами деятельности человека. Нами установлено, что в инновационных коллективах преобладают следующие четыре мотивационных фактора: потребность в ощу-

щении востребованности; потребность в высокой зарплате и материальном вознаграждении; потребность в признании со стороны других; потребность ставить для себя сложные цели и достигать их [2].

Контроль. В системе инновационного менеджмента функция контроля распространяется за пределы внутренней среды и характеризуется ориентацией на заказчика в вопросах определения норм и требований к инновационным разработкам. В результате контроль становится функцией взаимодействующих субъектов инновационного процесса – разработчиков и заказчика. Для ее реализации необходимы системы оперативного взаимодействия. Этому в значительной мере способствуют автоматизированные системы управления. Внедрение современных технологий в управление позволяет значительно повысить эффективность управленческих коммуникаций, быстро получать информацию о состоянии контролируемых объектов, снизить количество ошибок при расчетной, контрольной и аналитической деятельности, расширить доступ к контролируемым объектам, обеспечить оперативную обратную связь.

Таким образом, контроль как процесс осуще-

ствляется через взаимодействие, в основе которого лежат все виды общения. Важную роль при этом играет стиль общения, формирующий соответствующую психологическую атмосферу. Перед сотрудниками, привлекаемыми к контрольным мероприятиям, возникает проблема сочетания прежнего и нового профессионального статуса в условиях изменившейся социальной роли.

Как показывают результаты проведенного нами исследования, 68,7% испытуемых – преподавателей вузов, участвовавших в проверках, демонстрируют авторитарную позицию. Причем 57,4% из них не свойственна эта позиция в традиционной деятельности. 29,1% сохраняют демократический стиль в общении и 2,2% считают возможным либеральный стиль. Между характером коммуникативной позиции в общении и результатами контроля проверяющего нами выявлена следующая положительная тенденция взаимосвязи: авторитарный стиль – отрицательные решения; демократический стиль – положительные решения и либеральный стиль – положительные решения и решения комбинированного типа (содержащие и положительные и отрицательные оценки) (рис. 2).

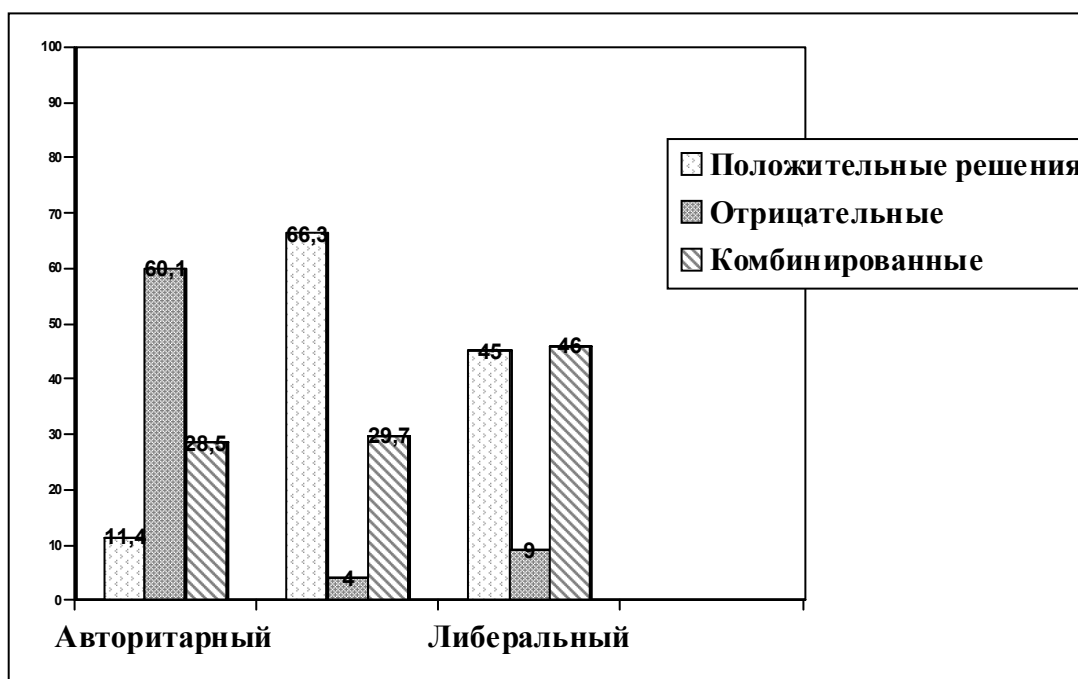


Рис. 2 Соотношение между стилем общения и характером решений

Сохраняя свой основной смысл – установление степени соответствия процесса, продукта или услуги, принятым требованиям, контроль обеспечивает достижение целей, гарантии качества и востребованность инновационных разработок.

Оценка результатов. Важным аспектом управления инновационными процессами в вузе является оценка достигнутых результатов. Традиционно эта функция выполняется высшим руководством. Однако инновации по своей сути должны быть адекватно оценены не только внутренней средой организации, но и потребителями. Это инициировало привлечение к оценочным процедурам представителей общественности и потребителей. В этой связи в качестве самостоятельного объекта оценивания выделяются условия осуществления инновационной деятельности и действия руководства по признанию инициативы ППС в развитии инновационной деятельности, стимулированию новых идей, содействию инициативным исследованиям, содействию внедрения разработок, организации консультативной и экспертной помощи; созданию условий апробирования результатов.

Участие персонала в развитии. Внедрение нововведений невозможно без осознания коллективом своей роли в процессах изменений и психологической готовности принять новое. В этой связи важным представляется развитие форм вовлечения педколлектива в процесс продуцирова-

ния новых идей и распространения инноваций. Степень самостоятельной активности коллектива в инновационном процессе обусловлена различными факторами, среди которых важнейшим является позиция руководителя, его авторитет в коллективе, стиль руководства и др.

Чем увереннее в своем статусе руководитель, тем больше усилий он направляет на достижение единства ценностных ориентаций, сплоченности, развитие групповой идентификации и управленческих навыков коллектива.

Особенности организационной структуры управления инновационной деятельностью, многообразии и дифференциации ее задач предполагает отлаженное горизонтальное взаимодействие. Развитие таких связей основывается на передаче высшим руководством определенных полномочий на нижележащие уровни. В ряде исследований [6] выделены основные принципы делегирования полномочий, которые, на наш взгляд, в полной мере применимы к управленческим стратегиям в инновационной сфере: передача полномочий в интересах дела; делегирование полномочий для включенности талантливых менеджеров; признание права на ошибку; невмешательство.

Проведенные нами исследования зависимости готовности делегирования полномочий и стиля руководства, позволили получить следующие результаты (таблица 1):

Таблица 1
Зависимость делегирования полномочий от стиля руководства

Стиль руководства	Ориентации на делегирование полномочий, (%)			
	Значительная	Только по усмотрению	Ориентирован, но не использует	Не ориентирован
Авторитарный	2,6	22,6	34,8	40,2
Демократический	53,4	21,8	23,5	1,3
Либеральный	83,9	11,6	4	0,5

Следует отметить, что максимальная ориентация на делегирование полномочий выявлена среди руководителей с либеральным стилем руководства. В стремлении следовать позитивным тенденциям в управленческом поведении, в частности коллегиальности, у руководителя посте-

пенно формируется установка и на коллегиальную ответственность за результаты принятых решений.

Заметим, что по результатам проведенного нами анкетирования 21% респондентов отмечают, что инициаторами инноваций в вузе являют-

сы ректоры и кафедры. По мнению 12% анкетированных, таковыми являются подразделения инновационной инфраструктуры. Эти данные свидетельствуют о важности личности руководителя, его позиции в организации участия коллектива в управлении инновациями.

Таким образом, расширение управленческих функций и форм вовлечения коллектива в инновационный процесс способствуют формированию системы ценностей инноваций как основы деятельности, повышает степень психологического принятия нововведений, чувствительность к изменениям. Это приводит к укреплению субъектной позиции ППС, что является неперенным условием успешного развития инновационной деятельности в вузе.

Библиографический список

1. Багриновский К.А., Исаева М.К. Базовая модель механизма управления технологическим развитием // Экономическая наука современной России. – 2002. – № 3. – С. 31–39.
2. Белая О.П. Мотивирование персонала в структуре управления инновационной деятельностью в вузе // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – М., 2007. – № 3. – С. 229–235.
3. Веснин В.Р. Основы менеджмента: Учебник. – М.: Триада-ЛТД, 2009. – 320 с.
4. Галькович Р.С., Набоков В.И. Основы менеджмента. – М.: Инфра. – М., 1998. – 189 с.
5. Основы теории управления: Учеб. пособие / Под ред. В.Н. Парахиной, Л.И. Ушвицкого. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 560 с.
6. Тидор С.Н. Психология управления: от личности к команде. – Петрозаводск: Изд-во «Фолиум», 1996. – 216 с.

УДК.378.147

Н.В. АММОСОВА, Г.А. ЗЕЛИНСКАЯ

ПОНЯТИЙНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО ПОНИМАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ВУЗЕ

В статье рассмотрено использование в учебном процессе вуза Понятийных Карт, являющихся одной из стратегий понимания речи и текстов. Даны определения феномена понимания и Понятийных Карт, обсуждены особенности обучения, направленного на понимание учебных материалов. Приведены результаты эксперимента и анкетирования, подтверждающие основные теоретические выводы.

Ключевые слова: суждение, понимание, Понятийная Карта, понятие, пропозиция, схема, тезаурус, семантическая единица, внешняя и глубинная структура учебного сообщения, эксперимент, анкетирование.

Вопросы понимания языковых сообщений, т.е. речи и текстов, являются ключевыми при обучении. По мнению Зинченко В.П. [1]: «В принципе обучение ... и понимание это синонимы. Их дифференциация связана с неудовлетворительной организацией обучения, которое может быть, например, ориентировано на запоминание и повторение, даже на зубрежку, а не на понимание». «Весь процесс обучения в средней и высшей

школе психологически базируется на формировании понимания, его углублении и уточнении» [2].

Вместе с тем феномен «понимание» сложен и неоднозначен, и если не рассматривать его на уровне обыденного сознания, то он может быть представлен и как потребность, и как форма мышления, результат познания, способность, ценностная ориентация и т.п. По этой причине в настоя-

шее время можно наблюдать широкий спектр подходов к определению понимания, его стратегий и способов диагностики [3; 4; 5].

Ниже, мы рассмотрим подход к определению и диагностике понимания, основанный на психологии критического мышления, который представляется нам особенно актуальным в условиях информатизации общества и образования [6].

Определение понимания

Наиболее развернутый подход к пониманию в отечественной педагогической литературе дан в монографии [4]. «Понимание – психический процесс включения информации о чем-либо в прежний опыт, в усвоенные ранее знания и постижение на этой основе смысла и значения события, факта, содержания воздействия». В качестве диагностического средства автор предлагает для ученика письменное изложение изученного материала. Такой подход опирается на понятийный вид мышления [15].

В психологии критического мышления используется другой подход к пониманию [7]. В языковом сообщении, согласно Д. Халперн, можно

выделить два компонента:

– смысловой компонент или глубинная структура сообщения, представляющая содержание мысли;

– вербальный компонент или поверхностная структура сообщения, представляющая мысль в форме речи или её письменного аналога – текста.

Понимание по Д. Халперн – процесс передачи мысли от отправителя к получателю посредством языкового сообщения. Результат такого процесса представлен у получателя образом информации или мысли, содержащейся в сообщении. Образ можно представить структурой, содержащей ключевые слова и отношения между ними. Особенностью описанного подхода является опора на образный вид мышления [15], в частности ситуационное мышление, особенно важное в условиях динамически меняющейся информации. Процесс передачи мысли от отправителя к получателю можно представить наглядно согласно рис. 1.

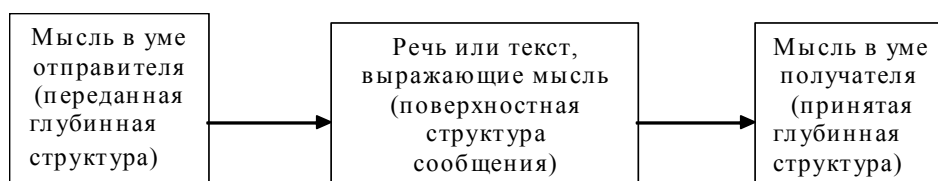


Рис. 1. Процесс передачи мысли от отправителя к получателю

Стрелками показаны две трансформации структур. Первая трансформация «глубинная структура – поверхностная структура» проводится отправителем (преподавателем) для передачи мысли на расстояние в виде сообщения. Для достижения понимания поверхностная структура передаваемого сообщения должна соответствовать его глубинной структуре по определенным правилам. Вторая трансформация «поверхностная структура – глубинная структура» проводится получателем (учащимся) для реконструирования мысли. Для достижения понимания, глубинная структура принятого сообщения должна соответствовать поверхностной структуре по правилам, обратным тем, что использовал получатель.

Таким образом, для понимания (друг друга)

отправитель и получатель должны обладать одинаковыми знаниями значений слов и правил грамматики. Кроме того, они должны обладать примерно одинаковыми организующими схемами.

Схема – термин, который используется в когнитивной психологии для описания взаимосвязанных суждений, которые определяют наше знание предмета или события [8]. Схемы являются структурными единицами знаний, они хранятся в долговременной памяти и позволяют делать умозаключения о предметах и событиях. Схемы важны для понимания, так как любой неясный стимул вероятнее всего будет восприниматься нами, как пример схемы из той области, которая нам хорошо известна. «По существу, – как отмечает Р.Хон, – развитие и оттачивание схем, которыми мы обладаем, является основной целью

образования, и преподаватели должны непрерывно осознавать то, как существующие у студентов схемы взаимодействуют с новым содержанием» [9]. Схему можно рассматривать как не полностью сформировавшееся понятие, т.е. понятие в стадии становления [14]. Знание значений слов,

правил грамматики и схем будем называть тезаурусом. Это позволит сформулировать правило:

Для понимания друг друга отправитель и получатель должны обладать одинаковыми тезаурусами в той области знания, к которой относится сообщение.



Рис.2. Процесс учебного общения отправителя и получателя

Рисунок показывает процесс учебного общения, который включает в себя следующие элементы: выбор известных знаков из перечня отправителя (тезауруса) и передачу их в виде сообщения, опознавание принятых знаков получателем с помощью имеющегося у него набора (тезауруса). Понимание идей возможно только при условии, что названные два набора имеют общую часть, что отражено на рисунке площадью пересекающихся кругов. Включение тезауруса получателя в тезаурус отправителя обозначено двойным кругом. Стрелки показывают, что между отправителем и получателем имеется прямая связь через сообщение и обратная связь через их тезаурусы

Понятийные Карты

Понятийные Карты – пространственные построения, требующие от студентов тщательного выявления глубинной структуры изучаемого материала. С их помощью можно отобразить структуру знаний студента и показать, как новая информация встраивается в то, что уже известно [7].

Это простой инструмент для обнаружения понимания или непонимания в изучении фундаментальных понятий, рис.3. Они позволяют визуализировать структуру учебного фраг-

мента в виде совокупности ключевых понятий и отношений между ними в форме пропозиций – элементарных суждений.

Базовая смысловая единица в Понятийной Карте и наименьшая единица знания, по которой можно судить о пригодности использованного отношения между двумя понятиями, - пропозиция. Пропозиция состоит из двух или более понятий, связанных словами глаголами, чтобы сформировать семантическую единицу – квант знаний.

Понятийная Карта включает в себя ряд узлов и маркированных ярлыками линий – стрелок. В отдельных случаях линии можно отобразить точками, как показано на рис.3.

Узлы соответствуют важным терминам в предмете (понятиям). Стрелки обозначают отношение между парой понятий (узлов), говорят о том, как эти два понятия связаны. Пропозиция представлена на карте комбинацией двух узлов и маркированной линии.

Предварительно к разработке Понятийных Карт должны быть отобраны наиболее употребительные понятия, связанные с темой предмета.

Понятийная карта темы: «Введение в экономику»



Рис. 3. Пример Понятийной Карты

Другой важный аспект в Понятийных Картах – их иерархическая структура. Понятийные Карты должны быть организованы таким путем, в котором наиболее общие и значимые понятия появляются наверху карты. По мере того, как мы спускаемся по карте вниз, ранг представленных понятий уменьшается. Понятия, с одним и тем же самым рангом должны появиться на карте примерно, на одном и том же уровне. Иерархическая структура карты студента меняется в процессе обучения, по мере введения новых понятий и отношений. Эти изменения в логических отношениях между понятиями схематично позволяют понять многоуровневую организацию познавательной структуры студента, т. е. его тезаурус. В качестве примера на рис. 3 представлена Понятийная Карта выполненная студенткой группы ДХЭ-31 АГТУ Шестоперовой Ольгой.

На Понятийной Карте рис. 3 представлены уровни иерархии:

- первый – жирными пунктирными линиями;
- второй – жирными линиями;
- третий – тонкими линиями;
- четвертый – тонкими пунктирными линиями.

Оценивание качества составления студентами Понятийных Карт производится качественным и количественным способом.

Для количественной оценки карт может быть использован метод выигрышной структуры [10]. Согласно, метода выигрышной структуры максимальным числом баллов оценивается не пропозиция, а уровень иерархии. Протокол оценок назначает баллы для различных структурных элементов карты. Например, для каждой пропозиции и примера – 1 балл, для уровня иерархии – 5 баллов. Окончательная оценка – сумма из всего множества баллов. Например, для сложной Понятийной Карты, показанной на рис. 3, общая сумма баллов составит:

Оценка пропозиций: $1 \text{ балл} \times 56 = 56 \text{ баллов}$,

Оценка уровней иерархии: $5 \text{ баллов} \times 4 = 20 \text{ баллов}$,

Оценка примеров: $1 \text{ балл} \times 3 = 3 \text{ балла}$.

Всего: 79 баллов

Экспериментальная проверка

Рассмотренные выше положения проверялись нами экспериментально применительно к первому уровню развития критического мышления – разъяснению (пониманию) ситуации. О

развитии этого уровня можно судить по степени владения навыками составления Понятийных Карт.

Используемый метод. Обучение по составлению Понятийных Карт включало в себя ознакомление с техникой работы на протяжении трех практических занятий. Мы использовали восемь шагов в этих обучающих сессиях:

1. Объяснение студентам, что представляет собой Понятийная Карта и какие элементы она включает.

2. Разъяснение студентам содержания интеллектуальных стандартов: ясность (легкость понимания), точность (конкретность), значимость (важность), уместность (релевантность), верность (верифицируемость), беспристрастность (объективность).

3. Выбор одной знакомой темы предмета, которую студенты уже усвоили, и выделение фундаментальных понятий.

4. Ранжирование отобранных понятий по уровням от высокой до низкой степени значимости, принимая во внимание то, что несколько различных понятий могут иметь тот же самый уровень значимости. Проведение обсуждения в группе различных возможных вариантов соглашений (протоколов) по работе над картами, выбор наилучшего.

5. Составление индивидуальных Понятийных Карт, с использованием иерархии понятий и добавлением соответствующих ярлычков для отношений между ними согласно договоренности в группе.

6. Подготовка к новому общему обсуждению Понятийных Карт. Объединение индивидуальных карт в одну общую. Общие карты, которые показывают несколько путей интерпретации отношений между понятиями, должны получить наиболее высокую оценку.

7. Представить студентам критерии (пояснения даются ниже) для оценивания Понятийных Карт и применить их к части индивидуальных Понятийных Карт, разработанных прежде.

8. Предлагается студентам в дальнейшем разработать индивидуальные Понятийные Карты по всем пройденным темам предмета. Поставить их в известность, что Понятийные Карты будут оценены, прокомментированы индивидуально и войдут в зачет по предмету.

Для самостоятельной работы дома студенты были снабжены методическими пособиями со-

гласно [11; 12].

Для выставления баллов за Понятийную Карту и за тест использована единая шкала отметок с градациями: пять, четыре, три и два.

Для такого перевода мы использовали шкалу:

Отметка «5», соответствует баллам, составившим 85-100 % от максимально возможного числа баллов,

Отметка «4», соответствует баллам, составившим 70-84% от максимально возможного числа,

Отметка «3», соответствует баллам, составившим 55-69% от максимально возможного числа,

Отметка «2», соответствует баллам, составившим менее 55% от максимально возможного числа.

Максимально возможное число баллов за Понятийную Карту – 100 баллов, в данном случае, составило 79.

Эксперимент. В составлении Понятийных Карт удачно сочетаются оба компонента критического мышления: в то время как деятельностный компонент направлен на составление карты глубинной структуры учебной темы, оценочный позволяет вести для неё качественный отбор фрагментов – понятий и отношений между ними. Оценка Понятийной Карты показывает глубину понимания учебной темы и потому должна коррелировать с тестовыми показателями учебных достижений студентов, особенно тогда, когда тест

ориентирован на категорию *Понимание* учебных целей, по Б. Блуму. Задания такого теста (их было 20), проверяли правильность интерпретации ключевых понятий, принципов и законов экономики.

Максимально возможное число баллов за тесты, в нашем случае, составляло 20 баллов.

В основу экспериментальной проверки был положен тезис: *овладение навыками составления Понятийных Карт должно сопровождаться ростом учебных достижений студентов.*

Предметом для этого исследования были выбраны две группы студентов третьего курса ДХЭ-31 и ДХЭ-32, обучающихся по специальности «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений» АГТУ, которые изучали дисциплину «Экономика». При усвоении этой дисциплины, студенты разрабатывают самостоятельно шесть «Понятийных Карт», охватывающие шесть тем курса. По каждой теме студенты проходили тестирование.

Два среза были проведены для отображения динамики роста показателей студентов в составлении Понятийных Карт, рис.4, и для отображения динамики роста академической успеваемости, рис.5. Первый срез проведен в начале семестра (тема №1 «Введение в экономику»), второй в конце семестра (тема №6 «Особенности переходного периода России»).

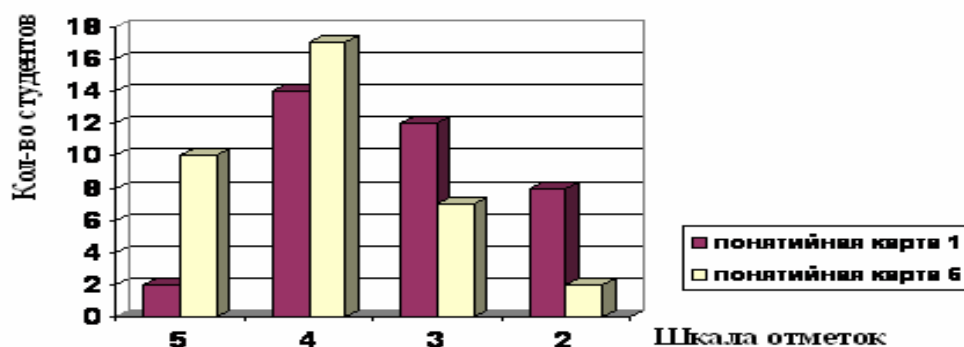


Рис. 4. Динамика роста показателей по составлению Понятийных карт

Наиболее заметные изменения можно наблюдать для крайних градаций отметок: количество двоек уменьшилось в четыре, троек в полтора раза. Это способствовало повышению качественной успеваемости в 1,7 раза (рис. 4).

Из рисунка 5 видно, что наибольшие измене-

ния опять пришлось на крайние градации отметок. Количество двоек уменьшилось в шесть, троек в два раза. Это способствовало повышению качественной успеваемости (количество пятерок и четверок) в 1,5 раза.

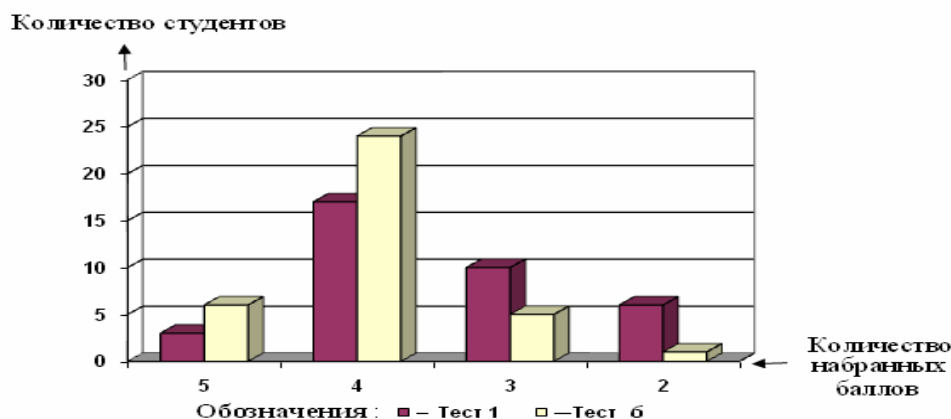


Рис.5. Динамика роста показателей студентов в учебном тестировании

Результаты эксперимента. По каждому срезу, как видно из приведенных рисунков 4.5, овладение навыками составления Понятийных Карт и повышение успеваемости студентов связаны между собой причинно-следственными связями. В течение семестра средние оценки за Понятийную Карту и тест повысились, соответственно, от 3,3 до 4,1 балла и от 3,5 до 4,0 баллов. Понятийные Карты можно рассматривать как инструмент учебного процесса, позволяющий повысить понимание и успешность усвоения учебных материалов.

Другая полезная сторона Понятийных Карт состоит в том, что методы, используемые для их оценивания, дают результат, подходящий и для общего оценивания учебных достижений студентов.

Результаты анкетирования проведенного эксперимента.

Помимо педагогического, феномен «понимание» имеет, много других аспектов. Нас интересовала комплексная оценка эффективности использования стратегии Понятийных карт, включающая в себя вопросы интереса студентов к учебе, их самооценки, коммуникативных навыков, умения критически рассуждать и обучаемости. Результаты анкетирования студентов групп ДХЭ -31, 32, которое проводилось в начале и в конце семестра, представлены в таблице 1.

Результаты анкетирования свидетельствуют о положительных сдвигах в развитии студентов. Общее мнение студентов: процесс обучения перестает быть механическим, становится интересным, позволяет достичь глубокого понимания

материала и мотивирует расширением и углублением знаний. С точки зрения преподавателя можно добавить: что в ходе занятий студенты активно настроены, с удовольствием размышляют, самостоятельно ищут новые знания, они охотнее работают совместно с преподавателем [13].

Выводы. В статье предложена модель феномена «понимания», основанная на понятиях: внешняя и глубинная структура учебного сообщения. Основные черты модели наглядно отражены на рисунке 1 (иллюстрирующего процесс передачи мысли от отправителя к получателю) и на рисунке 2 (иллюстрирующего процесс учебного общения отправителя и получателя).

Понятийные Карты можно рассматривать как эффективное средство повышения эффективности учебного процесса:

- Преподавателям они дают возможность эффективно контролировать развитие глубинной структуры знаний каждого студента. Часто она складывается на основе «житейских» представлений и потому может отличаться от научных взглядов. Использование Понятийных Карт позволяет преподавателю визуализировать изначальную структуру понятий студентов, обнаружить возможные неправильные представления в ней и скорректировать их в ходе учебного процесса.

- Студентам они помогают понять учебный материал, сформировать глубинную структуру собственных знаний по отдельным темам и по предмету в целом, что способствует долговременному запоминанию. Именно это можно считать одной из главных целей обучения [16].

Проведенный эксперимент показал, что По-

ятийные Карты можно рассматривать как эффективный инструмент учебного процесса, по-

зволяющий повысить понимание учебных текстов.

Таблица 1
Результаты анкетирования студентов, проверяющего эффективность использования Понятийных Карт

Вопросы анкеты.	Процент положительных ответов (варианты ответов: «да» или «нет»)	
	Начало семестра	Конец семестра
1. Дает ли положительные результаты использование Понятийных Карт в обучении?	43%	85 %
2. Появляется ли интерес к предмету при использовании новых методов?	48	97
3. Повышается ли мотивация обучения, работая в группах?	14	25
4. Способствуют ли новые методики пониманию?	14	22
5. Помогает ли Вам работа в группе?	30	51
6. Умеете ли Вы сформулировать вопрос, свободно высказать свое мнение в процессе обучения?	17	35

Библиографический список

1. *Зинченко В.П.* Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций. Ч.1. Живое знание. – Самара, 1998. – С. 108.

2. *Дьяченко М.И.* Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовая. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. – С. 267.

3. *Каплунович И.Я.* Понимание: диагностика и формирование // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 42–52.

4. *Бершадский М.Е.* Понимание как педагогическая категория: (Мониторинг когнитивной сферы: понимает ли ученик то, что изучает?). – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 176 с.

5. *Коржавина Н.В.* Активизация понимания студентами учебного материала средствами информационных технологий: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.

6. *Федоров А.В.* Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО

«Информация для всех», 2007. – 616 с.

7. *Халперн Д.* Психология критического мышления. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.

8. *Солсо Р.* Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2006. – С. 203.

9. *Хон Р.Л.* Педагогическая психология: Принципы обучения: Учебное пособие для высшей школы. – М.: Академический проект: Культура, 2005. – С. 345-348.

10. *Josñ Antonio Cascales, Enrique Solano and Gerardo Leyn.* The use of concept maps in the teaching of introductory chemistry in engineering schools. International Conference on Engineering Education. August 6–10, 2001 Oslo, Norway. <http://science.donntu.edu.ua/konf/work>. (дата обращения: 8.04.2008).

11. *Зелинская Г.А., Зелинский М.М.* Структурирование учебных материалов на основе понятийных карт // Известия Волгоградского государ-

ственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. – Волгоград, 2008. - № 5 (43). – С. 43–46.

12. Графические организаторы учебных материалов по «Экономической теории». Методическое пособие для преподавателей и студентов дневной и заочной форм обучения // сост.: Г.А. – Зелинская, М.М.Зелинский. – Астрахань, 2008. – 34 с.

13. Зелинский М.М., Зелинская Г.А. Использование стратегий критического мышления в ВУЗе // 53-я научная конференция профессорско-преподавательского состава АГТУ, 20-22 апреля 2009 года. Тезисы докладов. – Астрахань: Изд-во АГТУ,

2009. – С. 252.

14. Д'Аллон Р. «Внимание: схемы». Психология внимания / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2001. – 858 с.

15. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. Кн. 1: Общие основы психологии. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 276–277.

16. Вяткин Л.Г. Основы педагогики высшей школы: учебное пособие / Л.Г.Вяткин, А.Б.Ольнева. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 1999. – С. 96–120.

УДК 378:004

Т.И. МЯСНИКОВА

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ – ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Работа выполнена при поддержке Федерального агентства по образованию Российской Федерации в рамках реализации аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009-2010 годы) (№ 2.2.2.3/8216).

Проблема становления российского медиаобразования в образовательном пространстве университета актуализируется в сегодняшние дни несоответствием возможностей будущих специалистов требованиям информационного общества. Педагогический анализ проблемы развития медиакомпетентности студентов университета заключается в акцентуации ценностного отношения студента к использованию информационно-коммуникативных технологий. Наличие высокого уровня медиакомпетентности студентов университета определяет эффективную деятельность самого студента, его внутреннее образовательное приращение и развитие.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакомпетентность, ценностные ориентации, развитие личности студента университета

Медиаобразовательная составляющая современного образования становится все более значимой в условиях становления информационного общества в России. 17 ноября 2008 года Правительство России утвердило Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Среди приоритетных направлений развития информационно-коммуникационных технологий

Концепция называет медиаобразование. Этот факт свидетельствует, что необходимость и актуальность медиаобразования теперь признается на самом высоком государственном уровне, и становится задачей не только энтузиастов этого востребованного информационным обществом направления в педагогике, но и государственного масштаба [6, с.6-7].

Мы хотели бы акцентировать внимание на

проблеме становления российского медиаобразования и медиакомпетентности студентов университета как на основном показателе результативности медиаобразовательных мероприятий в рамках российской высшей школы.

Медиаобразование основано на изучении медиакультуры и философско-методологической основой медиаобразования в российской педагогической науке принято считать теорию «диалога культур» В.С. Библера. Согласно данной философской концепции культуры индивидуумов, личностей, социальных групп, народов, исторических эпох, стран и т.д. вступают между собой в диалогическое общение, непрерывно взаимодействуют и при этом взаимно обогащаются, взаимодополняют друг друга. Кроме того, «культура нововременного мышления», согласно теории «диалога культур» – это «культура «втягивания» всех прошлых, настоящих и будущих культур в единую цивилизационную лестницу» [1, с. 8].

Сегодня медиаобразование рассматривается как «направление в области образования, изучающее закономерности воздействия средств массовой коммуникации (телевидения, кино, видео, пресса и т.д.) на человека, влияние различных видов информации на обучение и воспитание школьников и студентов, на их готовность применять новые технические средства в своей практической деятельности» [8, с. 21].

Человек творит медиакультуру и пребывает в ней, потому обращение к конкретному материалу медиакультурной действительности уместно рассматривать как обращение к человеку. В данной логике таким обращением является и медиаобразование как возможность прояснения траекторий вхождения в медиакультуру, выработки индивидуальных маршрутов понимания последней и отношения к ней [4, с. 3].

Как и всё образование в целом, медиаобразование в России долгие годы находилось под жестким идеологическим давлением. Доступ ко многим источникам (фильмам, радио/телепередачам, книгам, журналам, газетам, фотографиям, звукозаписям) был затруднен по цензурным мотивам. Однако даже в это нелегкое время многие российские медиапедагоги искали творческие подходы в реализации своих курсов и программ. Эти тенденции можно проследить практически на всех этапах развития медиаобразования в России:

I этап 1900-1918 – зарождение медиаобразования (МО); МО на материале кино, прессы, радио;

II этап 1919-1934 – становление МО; кинолюбительские объединения, движение юнкоров и т.п.;

III этап 1935-1955 – этап практического МО; освоение навыков использования кино/радио/фото-аппаратуры;

IV этап 1956-1968 – возрождение МО, ослабление «идеологического» контроля в области образования; фото/радио/кино-кружки и факультативы, школьная пресса;

V этап 1969-1985 – эстетически ориентированное МО; активная деятельность кино клубов, любительских киностудий, школьных кинотеатров; издание медиаобразовательной литературы, научные исследования в области МО;

VI этап с 1986 – современный этап мультимедийного МО: распространение видео, появление компьютеров, начало использования их в образовательном процессе; проведение фестивалей, международных школ, медиаобразовательных конференций и др.

Основными направлениями развития медиаобразования в России являются:

- научные исследования, разработка программ, методических рекомендаций, рассматривающих медиа как комплекс освоения школьниками и студентами окружающего мира в его различных проявлениях;
- интеграция различных медиа (телевидение, видео, телекоммуникационных сетей, Интернет и т.п.) в образовательный процесс;
- значительное расширение диапазона форм и методов работы с медиатекстом (медиатеки, телекоммуникационные проекты и др.).

Важным событием в истории движения медиаобразования стала регистрация новой вузовской специализации «Медиаобразование» (03.13.30.) в июне 2002 года. Данное решение на практике означает, что медиаобразование в России впервые за всю свою историю обрело официальный статус [10, с. 20].

Разработке разнообразных направлений и проблем медиаобразования (в основном – в частных, отдельных аспектах, связанных с кино, прессой или телевидением) посвящены многие труды отечественных авторов. Их можно условно разбить на следующие группы:

исследования констатирующего характера, в

которых содержатся сведения о восприятии медиатекстов в различных возрастных категориях, о критериях и уровнях развития аудитории: И.С. - Левшина, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков, С.А. Шеин и др.

исследования общетеоретического характера, выдвигающие и анализирующие концепции, модели, методы медиаобразования и масс-медиа в целом: Л.С. Зазнобина, С.Н. Пензин и др. (В России эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века) сочеталась с марксистской. Сегодня эта теория в значительной степени тяготеет к культурологической теории медиаобразования, поскольку имеет явные совпадения по теоретической базе, в отношении к проблеме «медиа и аудитория» и значительное сходство в целях, задачах, в содержании и педагогической стратегии).

работы, связанные с вопросами конкретной методики медиаобразования: Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, Г.А. Поличко, Ю.М. Рабинович, А.В. Спичкин и др.

Введение медиаобразования в российские школы в качестве обязательного предмета все еще стоит под вопросом, но по отношению к университетам, педагогическим вузам высказывается практически единая точка зрения: необходимо введение спецкурса, связанного с изучением медиакультуры. Ведь работа преподавателя, не умеющего полноценно воспринимать аудиовизуальную информацию, не владеющего методикой медиаобразования студентов, неспособного проиллюстрировать технологию своих рефлексивных действий далека от современных требований, предъявляемых к педагогическому процессу, нацеленному на развитие творческих, креативных способностей личности.

Для конкурентоспособного специалиста любой области необходимо уметь быстро ориентироваться в информационном пространстве, максимально используя весь арсенал предлагаемой медиапродукции. Кроме чисто практических навыков владения различными медиа значительно актуализируется значимость анализа и синтеза пространственно-временной реальности, способности «читать», интерпретировать и оценивать медиатексты, изложенные в каком-либо виде или жанре медиа, осуществлять их декодировку, критически осмысливать медийные сообщения, то есть обладать высоким уровнем медиакомпетентности. А.В. Федоров предлагает оценивать ме-

диаккомпетентность на основе следующих показателей: мотивационного, контактного, информационного, перцептивного, интерпретационного, практико-операционного, креативного [11, с. 112-135].

Основные медиаобразовательные модели, получившие распространение в России, как правило, многоаспектны. В целом, их можно классифицировать следующим образом:

- образовательно-информационные модели, которые включают в себя изучение теории и истории медиа;
- воспитательно-эстетические модели, рассматривающие моральные и философские проблемы медиакультуры;
- модели развивающего обучения, предполагающие развитие творчества, воображения, самостоятельного мышления учащихся и студентов и т.д. [12, с. 34-39].

Специфика отечественных медиаобразовательных моделей состоит в следовании общедидактическим принципам (всестороннее развитие личности, связь теории с практикой, доступность, систематичность и др.) и принципам, связанным с особенностями медиакультуры (развитие аудиовизуального восприятия, умений анализировать медиатексты и т.д.).

На пути становления медиаобразования Е.И.Худолеева в своем исследовании выделяет следующие педагогические проблемы:

- внутренние психологические проблемы педагогов, страх перед новой техникой и технологиями;
- нежелание прилагать усилия и затрачивать дополнительную энергию для изучения возможностей использования новой техники в своей профессиональной деятельности;
- недостаточно высокий уровень информационного развития общества;
- недоступность электронных информационных средств для многих социальных групп;
- недостаточное развитие медийной компетенции преподавателей;
- нежелание и невозможность опытных преподавателей пройти профессиональную подготовку;
- отсутствие свободного доступа к компьютерной технике для преподавателей и обучающихся;
- слабая мотивация преподавателей и обучающихся;

– понятие «медиаобразование» для широкой педагогической общественности остается неизвестным;

– отсутствие целенаправленной и систематичной государственной координации разработки теории и методики медиаобразования.

Большинство из проблем, отмеченных Е.И. Худолеевой, присущи и современному образовательному процессу в России в целом [9, с.18-19].

Что касается образовательного пространства университета, то А.В. Манцивода и А.А. Малых, сравнив объем информации, опубликованной на сайтах двух вузов из разряда ведущих – российского и американского – пришли к выводу, что американские студенты и преподаватели имеют более насыщенную информационную поддержку. В России же учебный процесс реально не строится на информационных технологиях. Ученые дают этому такие объяснения:

- срабатывает принцип минимальной достаточности (использование информационных технологий – это всего лишь возможность, без которой можно и обойтись);

- переоценка значимости собственных материалов и наработок (для американских преподавателей открытая публикация является правилом, которое обеспечивает ответственное отношение к делу);

- разные уровни оснащенности рабочих мест у российских и американских преподавателей и студентов [5, с. 67-74].

Полноценное использование возможностей информационных технологий позволило бы развивать как электронную грамотность студентов, так и их ценностное отношение к информации. Относительно развития электронной грамотности необходимо отметить, что данный показатель имеет низкое значение у российских учеников и студентов. Результаты PISA-исследования 2006 года, в котором принимали участие 15-тилетние школьники 57 стран, показали уровень ниже среднего. К примеру, Россия по уровню грамотности чтения стоит на 37-40 местах [7].

Проведенное автором диагностическое исследование позволило зафиксировать недостаточную способность студентов ОГУ искать необходимую по данной проблематике информацию, систематизировать, выявлять научность и достоверность информации при подготовке к научно-практической конференции. Исследования основ-

ных показателей медиакомпетентности подтвердили низкий уровень их развития. В процессе диагностирования студентов факультета журналистики были получены данные, которые определили недостаточное развитие медиакомпетентности. Наше исследование так же показало, что требования предъявляемые информационным обществом выпускникам вузов или компетентным специалистам разных специальностей, не выполняются даже журналистами, студентами-журналистами, на основании чего можно сделать вывод, что показатели развития медиакомпетентности студентов других специальностей являются еще ниже.

И.А. Фатеева считает, что без качественного медиаобразования, без воспитания массовой аудитории мало шансов для существования демократии, качественных СМИ, адекватных отношений между СМИ и обществом. Профессиональное медиаобразование – это воспитание тех, кто пишет. А массовое – это воспитание тех, кто потребляет. А учить надо и тех, и других, ради общего качества [3].

В центре внимания современного образования находится деятельность самого студента, его внутреннее образовательное приращение и развитие. Педагогический анализ проблемы развития медиакомпетентности студентов университета, на наш взгляд, заключается в актуализации ценностного отношения студента к получаемой информации. Мы полагаем возможным использовать цепочку механизмов развития ценностных ориентаций – «поиск > оценка > выбор > проекция», обоснованную А.В. Кирьяковой, как ценностно-смысловую матрицу развития медиакомпетентности студентов университета [4, с.30-35].

Одним из способов формирования личностного знания, личностных ценностей является организация продуктивного диалога с текстом или другим субъектом. Именно в диалоге возрастает информация, качественно преобразуются субъекты диалога. Поскольку любая информация имеет свою личностную ценность для каждого человека, как по содержанию, так и по времени ее получения, то ценностные основания выбора и предоставления информации в процессе обучения преподавателем и студентом носят неравнозначный характер. Мы предлагаем, что реализация в образовательном процессе университета вариативной модели построения взаимодействия в системе «преподаватель - информация - сту-

дент» является как условием определения и проявления студентом собственной системы ценностей, так и основной ценностно-смыслового диалога субъектов информационного пространства.

Таким образом, медиаобразование как одно из приоритетных направлений развития информационно-коммуникационных технологий призвано при государственной поддержке не только уменьшить разрыв в умении студенчеством осваивать современную глобальную медиакультуру, но и выстраивать личность студента перспективы дальнейшего развития ориентиров в современном мире.

Библиографический список

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
2. Возчиков В.А. Философия образования и медиакultura информационного общества: Автореф. дис. ... д-ра. филос. наук. – СПб., 2007. – 20 с.
3. Интервью с И.А.Фатеевой [Электронный ресурс]: Новости науки 2009. – Режим доступа <http://book.invlad.ru/index.php/newsbook/science/8941-media-learning?format=pdf>
4. Кирьякова А.В. Аксиология образования // Фундаментальные исследования в педагогике. – М.: Дом педагогики, 2008. – 578 с.
5. Манцивода А.В., Малых А.А. Достижения в Интернете и будущее информационной среды российского образования // Информационные

технологии. – 2008. – № 1. – С. 67–74.

6. Программа ПЦПИ и медиаобразование – среди приоритетов долгосрочного социально-экономического развития России // Медиаобразование. – 2009. – № 3. – С. 6–7.

7. Результаты PISA - 2006. Обладают ли 15-летние учащиеся необходимой естественнонаучной грамотностью для полноценного функционирования в обществе? [Электронный ресурс]: – Вопросы Интернет образования, 2007. – Режим доступа http://metodist.lbz.ru/articles/204/79/lektorii_Samonenko.U.html

8. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

9. Худолеева Е.И. Педагогические проблемы медиаобразования в ФРГ и в России на современном этапе (конец XX – начало XXI вв.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Владивосток, 2006. – 24 с.

10. Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. – 206 с.

11. Федоров А.В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы // Молодежь и общество. – 2007. – № 2. – С.112–135.

12. Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. – 2004. – № 8. – С. 34–39.

УДК 378

ББК 74.580.2В 67

А.В. ВОЛКОВ

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС – ОСНОВА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МЧС РОССИИ

Рассматривается роль профессионального интереса в процессе формирования профессиональной компетентности курсантов и предлагаются разнообразные виды работ для использования в учебном процессе образовательных учреждений МЧС России.

Ключевые слова: профессиональный интерес, профессиональная компетентность, адаптация к новым условиям труда.

Одной из важных целей образования является идея самореализации личности, жизненного трудового самоопределения. Важно сознание того, что стать успешным человеком в условиях рынка сможет тот, кто имеет хорошую профессиональную подготовку, владеет умениями и навыками общения, обладает способностью адаптироваться к новым условиям труда,

Профессиональный интерес курсантов, имеющих сравнительно большой запас знаний, будет особенно отличаться индивидуальным своеобразием, и это положение следует учитывать в процессе формирования профессиональной компетентности курсантов.

Профессиональный интерес курсантов следует формировать на основе познавательного интереса. Следовательно, в процессе формирования профессионального интереса необходимо создавать такие педагогические условия и использовать такие формы педагогического руководства, которые одновременно способствовали бы развитию профессионального интереса курсантов. Формирование профессиональной компетентности курсантов невозможно без наличия фундаментального профессионального интереса, на базе которого развивается система знаний и представлений о будущей профессии.

Профессиональный интерес является одним из ведущих мотивов учебной деятельности курсантов.

Проблеме профессионального интереса уделено большое внимание в психолого-педагогической литературе.

Исходным положением в большинстве этих исследований является определение понятия «профессиональный интерес». В педагогической литературе понятие «профессиональный интерес» определяется по-разному, хотя большинство исследователей рассматривает профессиональный интерес как положительное эмоциональное отношение к какой-либо деятельности (В.Ф. Афанасьев, А.Е. Голомшток, А.Ф. Эсаулов и другие). Так, А.Ф. Эсаулов определяет профессиональный интерес как интерес к будущей желаемой профессиональной деятельности [7].

Серьезное значение при формировании профессионального интереса к будущей деятельности имеет и осознание жизненной значимости этой будущей деятельности, и трудностей, связанных с ней.

Ряд авторов определяет профессиональный

интерес как направленность личности, как положительную, эмоциональную и познавательную ее активность. Так, В.Ф. Афанасьев рассматривает профессиональный интерес как положительную эмоциональную направленность личности к определенной деятельности, к практическому овладению ею [1]. Однако автор не устанавливает взаимосвязи между положительно-эмоциональной и познавательной направленностью личности.

Н.К. Елаев, рассматривая проблему формирования профессиональной направленности учащихся общеобразовательной школы, дает следующее определение понятия «профессиональный интерес»: «Интерес к профессии – это желание овладеть известным видом деятельности, который признается ценным и обладание которым связано с приятным чувством» [5, с. 87]. Более полное определение профессионального интереса, на наш взгляд, содержится в исследованиях Е.П. Гроссу, которая указывает, что «под профессиональным интересом мы понимаем направленность личности к определенной деятельности, стимулирующей развитие личности и ее творческие силы» [4, с. 90].

Более полное определение профессионального интереса, отражающего его суть, по нашему мнению, дает И.Н. Вакулова, которая, рассматривая становление профессиональных планов учащихся, отмечает, что под профессиональными интересами следует понимать «избирательное, активно-положительное отношение к определенному виду профессиональной деятельности, связанное с желанием ею заниматься» [2, с. 24].

Таким образом, в понятие профессионального интереса обучаемых исследователи включают различные составляющие, но в основном подчеркивают положительное эмоциональное отношение субъекта к будущей деятельности.

С учетом рассмотренных точек зрения на понятие профессионального интереса мы предлагаем следующее определение данного понятия: это избирательное, активно-положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, обеспечивающей успешность в жизни, участвующей в ее трудности, склонности личности, дающей возможность проявлению творческой активности человека и овладения смежными профессиями.

В процессе формирования профессиональной компетентности курсантов мы опирались на

следующие частно-педагогические принципы, учитывающие личностные особенности курсантов и специфические свойства предлагаемых средств обучения: принцип постепенного усложнения восприятия предмета интереса, принцип ориентированности на личностно-деятельностную ситуацию, принцип межличностного общения, принцип введения курсантов в мир профессиональных знаний, а также учитывали методы эвристического обучения, обобщенные в трудах А.В. Хуторского [6].

Важными для формирования профессионального интереса и профессиональной компетентности курсантов явились оргдеятельностные методы, такие, например, как методы целеполагания, методы планирования, методы создания образовательных программ курсантов.

Мы подбирали формы и методы работы по формированию профессионального интереса с учетом того, что формирование как профессионального интереса, так и, в конечном счете, профессиональной компетентности имеет свои особенности, определяемые в первую очередь спецификой профессии.

В ходе работы мы выделили основные направления, по которым, на наш взгляд, целесообразно осуществлять процесс формирования профессионального интереса курсантов. Первое направление – активизация познавательной и творческой деятельности курсантов (профпросвещение) – учеба по профилирующим предметам, занятия в факультативах, работа с литературой, лекции, встречи, беседы, экскурсии, занятия в лекториях и т.д. Второе направление (проба сил) – практическая деятельность курсантов в пожарных частях в период учебной практики.

Наиболее эффективными оказались такие виды работы, как курс лекций о профессии пожарного, встречи курсантов с учащимися школ с целью проведения бесед о профессии пожарного на уроках по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности», встречи с опытными специалистами, ветеранами труда, экскурсии в пожарные части г. Иваново, обсуждение научно-популярной литературы, просмотр художественных фильмов, проведение деловых игр с профориентационной направленностью. Так, курс лекций отражал особенности профессии пожарно-

го, условия и психофизиологическую характеристику труда пожарных, призвание и личностные качества пожарного (смелость, решительность, выдержка, спокойствие, высокое чувство ответственности, самообладание и другие), особенности пожарной службы, ее трудности и опасности, этику и культуру представителя данной профессии.

Лекции, которые готовили курсанты, носили познавательный характер и учитывали особенности юношеского возраста. Сухой, формальный перечень без вызывающих эмоций фактов не заинтересует современную молодежь. Организованный нами цикл лекций «История пожарной охраны» включал в себя 10 лекций о развитии пожарного дела в России, пожарной технике, работе по предупреждению и тушению пожаров, службе и быту в пожарных частях, героях пожарной охраны и т.д. Лекции и беседы, расширяющие специальный кругозор учащихся читали, как правило, курсанты 1 и 2 курса.

Как показывает опыт, подобные формы работы способствуют развитию профессионального интереса курсантов и эффективному формированию их профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. Афанасьев В.И. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980.
2. Вакулова И.Н. Вопросы становления профессиональных планов / И.Н.Вакулова, В.А.Проскуракова, А.С.Соловьев. – Л.: 1979.
3. Голомшток А.Е. Карта интересов. Школа и выбор профессии. – М.: Просвещение, 1969.
4. Гроссу Е.П. Формирование профессиональных интересов старшеклассников во внеклассной работе: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1975.
5. Елаев Н.К. Формирование профессиональной направленности учащихся общеобразовательных школ: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1977.
6. Хуторской А.В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. – М., 1988.
7. Эсаулов А.Ф. Вопросы становления профессиональных планов. – Л., 1979.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРСАНТОВ КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы готовности курсантов к профессиональной самостоятельной деятельности в условиях военного вуза. Определяется готовность курсантов к осуществлению профессиональной деятельности как профессионально значимое качество личности, являющееся сложным образованием, включающим в себя положительную мотивацию на выполнение необходимых умений. Готовность курсантов к будущей профессиональной деятельности является определяющей в содержании профессиональной подготовки.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, профессиональная военная деятельность, деятельность, самостоятельная работа, самостоятельность.

Анализ сущности профессиональной самостоятельной деятельности курсантов военного вуза предполагает рассмотрение исходных психолого-педагогических понятий, к которым можно отнести такие понятия как «деятельность», «профессиональная деятельность», «профессиональная военная деятельность», «самостоятельная деятельность».

Деятельность человека – необходимое условие его развития, в процессе которого приобретает жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность. Исследования А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, показали, что в деятельности развиваются психические процессы, формируются умственные, эмоциональные и волевые качества личности, ее способности и характер.

А.Н. Леонтьев, исследуя роль деятельности в развитии личности, подчеркивает, что благодаря деятельности человек включен многочисленными связями в исторически сложившуюся культуру цивилизационного процесса. Определенная среда, ее интересы обуславливают социальную направленность деятельности личности и задают для нее содержательную и системообразующую «конструкторную архитектуру». Кроме того, деятельность как целостный процесс тесно связана с общением. В своей сути она и есть социально-преемственная активность, адресующая себя другим людям и поколениям. Она всегда протекает на базе созданных ранее объективных

предпосылок и определенных общественных отношений. Поэтому она носит конкретно-исторический характер, представляя собой способ существования данной социальной реальности.

Социально-педагогическими исследованиями С.Б. Баязитова, А.С. Гаязова, М.А. Галагузовой, Б.С. Гершунского определены основные виды деятельности, которыми являются труд, учение, игра. Другие виды деятельности – общественно-политическая, педагогическая, спортивная, воинская и т.д. – возникли благодаря труду, который всегда носил общественный характер. Трудовая деятельность – это целенаправленная деятельность человека, подчиненная созданию материальных и духовных ценностей, необходимых для удовлетворения личных потребностей. Трудовая деятельность выступает средством существования человека и развития его духовных и физических сил. В философском понимании, по убеждению исследователей, трудовая деятельность – это, прежде всего, процесс, в котором человек своей деятельностью опосредует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой. В самом общем виде трудовую деятельность исследователи определяют как объективно присущую человеку сферу целенаправленной полезной деятельности по превращению природных, материальных и интеллектуальных ресурсов в продукт, необходимый для личного и общественного потребления. Трудовая деятельность, исходя от человека на природу, действует обратно на человека не одним удовлетворением его потребностей и расширением их круга, но собственной

своей, внутренней, ему одному присущей силой, независимо от тех материальных ценностей, которые он доставляет. Материальные плоды трудовой деятельности составляют человеческое достоинство; но только внутренняя, духовная, животворная сила трудовой деятельности служит источником человеческого достоинства, вместе с тем и нравственности и счастья. При этом подчеркивается, что труд может быть общим, частным и единичным.

Исследователи выявили, что процесс трудовой деятельности включает в себя следующие характеристики: целесообразную деятельность, или сам труд; предмет трудовой деятельности; средства трудовой деятельности; результаты трудовой деятельности.

В исследованиях В.В. Городничевой, В.Н. Гуляева определено, что профессиональная деятельность – это вид трудовой деятельности человека, который владеет комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и опыта работы, при этом главное отличие одного вида деятельности от другого заключается в различии их предметов, придающих каждому виду деятельности определенную направленность.

Исследователем В.М. Коровиным обосновано, что профессиональная деятельность офицеров – это вид трудовой деятельности человека, который владеет комплексом военных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки в военном учебном заведении и опыта работы в Вооруженных силах. Профессиональная воинская деятельность – это деятельность по обеспечению военной безопасности государства, осуществляемая кадровыми офицерами. Реальности военной службы таковы, что они предъявляют высокие требования к формированию у военнослужащих необходимых боевых и морально-психологических качеств. Защитник Отечества должен быть беспрдельно мужественным воином, обладающим разносторонними знаниями, готовым к преодолению любых трудностей и отлично владеющий оружием, боевой и другой техникой.

А.А. Червова, исследуя проблемы раннего профессионального самоопределения, утверждает, что вопрос подготовки и готовности будущих офицеров к профессиональной деятельности всегда был и остается актуальным в Вооруженных

Силах. Армия – неотъемлемая часть общества, является его продуктом, особым звеном в системе формирования и развития личности. Принимая эстафету формирования человека от семьи, школы и трудовых коллективов, она призвана решать триединую задачу: завершить физическое, социально-психологическое и моральное становление личности (согласно последним исследованиям это происходит до 19 – 21 года); сформировать у личности черты и качества, необходимые ей как воину, выявлять и укреплять эти черты личности, придать социально-значимую направленность их дальнейшему развитию. Формирование и развитие личности в Вооруженных Силах, как и в обществе, осуществляется под воздействием общественных отношений, конкретных социальных условий ее жизни и деятельности, а также целенаправленных воспитательных усилий, процессе общения и взаимодействия с другими людьми, практической деятельности.

В целостном феномене профессиональной деятельности исследователи различают также следующие ее стороны: военно-профессиональную (военно-педагогическую) деятельность, повседневные отношения, личностное развитие, совокупные результаты труда. Следовательно, по мнению исследователей, воинская деятельность предстает как целостный многоплановый процесс достижения результатов в различных видах воинской деятельности, повседневных отношений и личностном развитии каждого его субъекта.

Для военнослужащего такая деятельность представляет собой активное целенаправленное исполнение воинского долга, в котором он, используя результаты военно-профессиональной деятельности, повседневных отношений и собственного развития, обеспечивает получение требуемых результатов в военной службе. Офицеры, составляющие костяк Вооруженных Сил, являются носителями боевых традиций, выступают главным проводником их в массы и передают эстафету славных дел от одного поколения воинов к другому.

В исследованиях М.С. Полянского, Ф.Д. Расказова выявлено, что профессиональная деятельность будущего офицера представляет собой целенаправленную активность, процесс реализации им конкретных функций и должностных обязанностей. Совпадение выдвигаемых целей и задач с его личностными позициями и качествами выступает принципом и условием продуктивности

действий по их реализации. Для успеха необходимы достаточно сформированные знания, навыки, психологические качества, личностные позиции. Посредством деятельности в различных ее проявлениях и видах будущий офицер включается в систему социальных связей в воинских коллективах, в общественные отношения, усваивает господствующие в армии и обществе ценности, познает законы и противоречия жизни, изменяет окружающую среду. Профессиональная деятельность вырабатывает у будущего офицера навыки и умения жить в коллективе, подчиняться личным интересам и желаниям общественным.

В психолого-педагогической литературе понятия «деятельность», «работа», «труд» понимаются как синонимичные. В частности Н.В. Гришина отмечает, что «деятельность – это работа, занятие в какой-либо области». С.И. Ожегов понимает под деятельностью «занятие, труд в определенной области». Учитывая сказанное понятия «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа» мы будем рассматривать как синонимичные.

Изучение и анализ педагогической литературы свидетельствует, что в настоящее время существует многообразие взглядов, мнений о самостоятельной работе, даются различные определения ее сущности. Многие авторы видят в самостоятельной работе деятельность обучаемых по выполнению учебного задания без посторонней помощи. Так, по определению В.М. Куликова, А.П. Порохина самостоятельная работа есть «деятельность слушателя (курсанта) как по заданию, так и по собственному желанию, направленная на закрепление, расширение и углубление получаемых знаний, умений и навыков, а также на усвоение нового материала без посторонней помощи».

А.М. Воробьев, раскрывая дидактический аспект самостоятельной работы, отмечает, что она представляет собой один из основных методов обучения, а также – одну из форм учебного процесса, «обладающую большими возможностями для интеллектуального развития обучаемых». А.И. Каменев, показывая многогранность понятия «самостоятельная работа», считает, что она является индивидуальной познавательной деятельностью слушателей, ведущейся, в основном, по заданиям кафедр в специально отведенное для этого время, как правило, без непосредственного контакта с преподавателем.

Проблема самостоятельной работы или самостоятельной деятельности тесно связана с проблемой самостоятельности как личностного свойства, которое выступает одновременно как условие и как результат самостоятельной деятельности.

Б.Н. Бим-Бад рассматривает самостоятельность как одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели, добиваться их достижения собственными силами. Самостоятельность означает ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, принимать нетрадиционные решения. В целях воспитания гармонически развитой личности необходимо с максимальным педагогическим тактом поощрять положительную направленность самостоятельной деятельности.

Педагогический аспект самостоятельности проявляется в возможности ее формирования под руководством преподавателя: то, что учащийся сегодня может сделать с помощью педагога, завтра он сможет сделать самостоятельно. Сформированность самостоятельности обеспечивает скоординированность внешних требований и интересов самого учащегося, обеспечивая вариативность выбора целей, средств, условий достижения целей.

В качестве критериев оценки сформированности самостоятельности как свойства личности обучающихся выделяются:

- степень согласованности его отношений с ценностными ориентирами;
- степень согласованности внутренних мотивов и внешних причин, вызвавших целенаправленную активность личности;
- степень согласованности внешних регуляторов (руководства со стороны других людей, общества) и саморегуляции.

Свой подход к трактовке и описанию феномена самостоятельности предлагает А.К. Осницкий. Он подчеркивает, что проблема самостоятельности неотделима от субъектности человека, которая связана с тем, что человек действует исходя из своего жизненного опыта.

Опыт ценностей – это, говоря другими словами, ценности: и те, которые стали в жизни самыми главными для нас, и те, о которых мы часто не задумываемся, но без которых немислимо земное существование. На основе этого опыта фор-

мируются те критерии, нравственные оценки и понятия, которыми человек руководствуется в своих действиях и поступках. «Разве не важно знать, в какой степени он «сам дошел до них?» – Задается вопросом А.К. Осницкий. А если принял из окружающей жизни (и это естественно ...), то каким образом: «примерив к себе», испытал или приняв слепо без критики, без раздумий?». Опыт привычной активизации – он определяет, сколь широка наша самостоятельность, какими «наработанными» действиями мы располагаем, чтобы эту самостоятельность воплотить в жизнь. Благодаря этому опыту, нам не приходится всякий раз, «не зная броду, соваться в воду». Благодаря этому опыту, наше тело, наши мышцы, наши органы восприятия, наши мысли оказываются наготове в нужный момент, в нужном месте. Мы часто даже не замечаем, насколько мы бываем, подготовлены всякий раз к очередному действию, помимо всех тех усилий, что мы предпринимаем на сознательном уровне подготовки.

Близок к этому опыту операциональный опыт – опыт конкретных умений, четко сформированных способов действия. Опыт привычной активизации больше соотносится с нашей привычной подготовленностью к самым различным ситуациям, не требующей раздумий и специальных усилий, а операциональный опыт связан с осознаваемыми преобразованиями в ситуации, со «здесь и сейчас» продумываемыми и предпринимаемыми действиями.

Опыт рефлексии связан с определением, осознанием наших возможностей. Способность «поглядеть на себя со стороны», оценить проанализировать свои действия и с точки зрения их обоснованности, и с точки зрения успешности – необходимое звено самостоятельности. «Иначе слишком часто мы будем действовать вслепую и то и дело попадать впросак...». Опыт сотрудничества. Без него невелика цена нашей самостоятельности, считает А.К. Осницкий, – ведь большую часть наших рабочих, учебных, житейских дел приходится выполнять коллективно, сообщая, соразмеряя свои усилия и намерения с усилиями других.

По этим пяти «измерениям», привлекая к этому еще и анализ регуляторного опыта (умений саморегуляции), можно содержательно оценить широту и развитость самостоятельности, считает А.К. Осницкий.

Как показывает анализ литературы, самостоя-

тельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами. Данное качество предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений.

Таким образом, готовность курсантов к профессиональной самостоятельной деятельности – это личностное новообразование, формирующееся у курсанта в процессе обучения и характеризующееся владением специальными знаниями, умениями и навыками их практического применения, а также комплексом профессионально значимых личностных качеств.

Библиографический список

1. Бочкина Н.В. Педагогические основы формирования самостоятельности школьника: Дисс ... д-ра. пед. наук. – СПб., 1991. – 216 с.
2. Галагузова М.А. Социальная педагогика: Курс лекций. – М.: Владос, 2001. – 416 с.
3. Воробьев А.М. Развитие интеллектуальных качеств у слушателей в процессе обучения в вузе // Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы. – М., 1980. – 90 с.
4. Гаязов А.С. Социализация личности гражданина в пространстве муниципального образования: Монография / А.С.Гаязов, С.Б.Баязитова, А.Ф.Амиров. – Уфа: Башк. гос. ун-т, 2000. – 197 с.
5. Герцунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия. Гармония знания и веры. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 128 с.
6. Городничева В.В. Теоретические основы интенсивной подготовки дипломированного педагога в высшей школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Майкоп, 2000. – 80 с.
7. Гришина Н.В. Психология межличностного конфликта: Дис. ... д-ра психол. наук. ? СПб., 1995. – 318 с.
8. Гуляев В.Н. Развитие теории и практики проблемно-деятельностного обучения в высшей военной школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: ВУ, 2003. – 38 с.
9. Каменев А.И. Активизация самостоятельной работы первокурсников // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск, 16-17 мая 1978 г. – М.: 1979. – С.55-

62.

10. Коровин В.М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Воронеж: ВГУ, 2002. – 38 с.

11. Куликов В.М. Самостоятельная работа слушателей (курсантов) / В.М.Куликов, А.П.Порохин. – М.: Воениздат, 1973. – 100 с.

12. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 328 с.

13. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: «Азбуковник», 2003. – 248 с.

14. Осницкий А.К. Психология самостоятельности: Методы исследования и диагностики. – Москва-Нальчик, 1996. – 172 с.

15. Основы военной психологии и педагогики / Под ред. А.В. Барабанщикова. – М.: Просве-

щение, 1988. – 271 с.

16. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 625 с.

17. Полянский М.С. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения воинской деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб.: РГПУ, 2001. – 36 с.

18. Рассказов Ф.Д. Теория и практика формирования морально-психологических качеств курсантов военного вуза: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск: ЧТУ, 2000. – 38 с.

Червова А.А. Теория и практика раннего профессионального самоопределения будущих офицеров / А.А. Червова, А.Н. Янюк. – Н/Новгород: ВГИПИ, 2001. – 111 с

УДК 372.8

О.В. КОНОВАЛОВА

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЗАРУБЕЖНАЯ ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА»

Данная статья посвящена специфике формирования ценностей в процессе профессионального иноязычного образования в ходе изучения дисциплины «Зарубежная литература и культура».

В последние годы в мировом и отечественном образовательном пространстве наметились серьезные изменения, которые затронули педагогическую систему средней и высшей школы. В отличие от системы образования, царившей в России на протяжении последних десятилетий и характеризующейся, прежде всего, своей фундаментальностью и направленностью на подготовку квалифицированных кадров, современное образование ставит перед собой другие, более сложные цели.

Безусловно, подготовка высококвалифицированных специалистов остается важной задачей, но нельзя не согласиться с тем, что «в каждом индивидууме, в каждой нации должен быть вос-

питан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям» [4]. Именно воспитание Человека, достойного представителя не только своей страны и профессии, но и мира, является задачей не только более важной, но и гораздо более сложной в плане своей реализации.

В настоящее время образование во всем мире ставит перед собой главную цель – воспитание духовно-нравственной личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, высокой шкалой ценностей, способной не только трепетно относиться к ценностям, но и передавать эти ценности последующим поколениям.

В данной работе нас интересует ценность ино-

язычного образования в системе образования в целом и, в частности, пути формирования ценностных ориентаций будущих учителей иностранного языка в ходе изучения дисциплины «Зарубежная литература и культура».

Чтобы рассмотреть специфику формирования ценностей у студентов факультета иностранных языков (на примере изучения дисциплины «Зарубежная литература и культура») мы выделили следующие задачи:

- рассмотреть специфику формирования ценностей в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка в ходе изучения дисциплины «Зарубежная литература и культура»;

- проследить, как дисциплина «Зарубежная литература и культура» способствует овладению системой ценностных ориентаций, заложенных в различных аспектах иноязычного образования (познавательном, развивающем, воспитательном, учебном);

- проанализировать основные функции художественной литературы и проследить, как данные функции способствуют формированию ценностного мировоззрения у студентов факультета иностранных языков.

Иноязычное образование по своей сути является уникальным, так как направлено не только и не столько на изучение иностранного языка, сколько на овладение культурой страны изучаемого языка. Почему же в наше время так остро встал вопрос о необходимости не только изучать, но и с уважением относиться к другим культурам? Наверное, потому, что человечество, наконец-то осознало, что мир един, что мы живем не в рамках какой-то одной, узкой цивилизации, что только понимание и уважение к многоликим культурам и ценностям разных этнических народов так же необходимо, как и знание своих собственных корней, своей собственной культуры.

Участие России в Болонском процессе (Болонским процессом с 1999 года – года подписания Болонской декларации министрами образования 29 европейских государств – стали именовать движение, цель которого заключается в «гармонизации» систем образования, прежде всего высшего, стран Европы.), к которому она присоединилась в сентябре 2003 года, новые цели развития и модернизации образования, осознание необходимости поликультурного образования – все это наделяет иноязычное образование осо-

бой силой и ставит его на особую ступень в образовательной системе.

Согласно концепции иноязычного профессионального образования, разработанной Е.И. Пасовым, процесс иноязычного образования фактически включает в себя четыре важных аспекта:

- познавательный аспект (культуроведческое содержание) иноязычной культуры;
- развивающий аспект (психологическое содержание) иноязычной культуры;
- воспитательный аспект (педагогическое содержание) иноязычной культуры;
- учебный аспект (социальное содержание) иноязычной культуры [7].

Все указанные аспекты реализуются в процессе преподавания дисциплины «Зарубежная литература и культура», которая обладает огромным воспитательным, учебным, познавательным и развивающим потенциалом.

Познавательный аспект направлен на овладение студентами культуры страны изучаемого языка, что представляет исключительную ценность для будущего учителя иностранного языка. Овладение культурой – это постижение системы ценностей народа, и не просто понимание другой культуры, а духовное, нравственное совершенствование студентов на базе новой культуры в ее диалоге с родной. Художественная литература является бесценным сокровищем иноязычной культуры, вот почему в процессе получения иноязычного образования изучение дисциплины «Зарубежная литература и культура» является исключительно важным. Именно этот предмет является своеобразным проводником студентов в удивительный мир культуры другого народа.

Развивающий аспект направлен на развитие у студента таких свойств, которые играют наиболее важную роль для процессов познания, воспитания и учения. Изучение зарубежной литературы и культуры может помочь в развитии творческих и других способностей, а раскрытие способностей – это залог становления личности, что является крайне важным не только в образовательном, но и в жизненном пространстве.

Воспитательный аспект является приоритетным в современном образовании. Гармонично развитая личность, обладающая высоким нравственным стержнем и шкалой ценностей – вот что является целью образовательного процесса в современном мире. Изменения в обществе, во

многим связанным с переходом к жесткой рыночной экономике, и прагматические взгляды современного поколения привели к деформации, а зачастую и уничтожению тех вечных общечеловеческих ценностей, без которых человечество не может иметь духовного облика и без которых невозможно становление истинного педагога.

Процесс получения образования не сводится к приобретению образовательного потенциала, его основной задачей является воспитание духовно-нравственной личности. Предмет «Зарубежная литература и культура» бесспорно, способствует становлению гуманистического мировоззрения студентов, так как любое произведение художественной литературы является носителем множества вида ценностей, которые способствуют формированию ценностного мировоззрения студентов:

- *вечные общечеловеческие* (любовь, добро, истина, свобода и др.) ценности отражаются в любом литературном произведении и являются теми базисами, на которых держится духовность человека. Для учителя иностранного языка данные ценности важны как для человека, так и для педагога, носителя идей гуманизма;

- *конкретно-исторические* (идеологические и политические приоритеты, ориентации в моде, этикете, манерах и штампах поведения и др.) присущи каждому литературному произведению, так как непосредственно само произведение является продуктом той или иной эпохи и исторического этапа развития. Для учителя иностранного языка осознание конкретно-исторических ценностей является необходимым с точки зрения формирования целостной картины мира в ее историческом контексте;

- *устойчивые ментально-этнические* (традиции, обычаи, черты национального характера, образовательная традиция, национальное искусство, в том числе и литература) ценности помогают создать представление о культуре, национальных ценностях и самобытности народа страны изучаемого языка. Данные ценности чрезвычайно важны для учителя иностранного языка как для носителя иноязычной культуры;

- *индивидуально-личностные* (справедливость, мужество, честность, верность и др.) ценности в основном отражены в образе героев литературных произведений. Чем выше шкала индивидуально-личностных ценностей человека, тем более духовной и гуманистически направ-

ленной является его личность, что, безусловно, важно для будущего педагога;

- *педагогические* (любовь к профессии, воспитанникам, стремление к постоянному самосовершенствованию, педагогический долг, ответственность, справедливость, самоотверженность и др.) ценности отражены во многих литературных произведениях и служат ориентиром социальной и профессиональной активности студента, направленной на достижение его гуманистических и профессиональных целей.

- *христианские* (любовь к Богу, человеколюбие, милосердие, сострадание, терпимость по отношению к различным религиозным течениям и др.) ценности вне зависимости от религиозной и этнической принадлежности человека являются теми базисными ценностями, без которых невозможно становление гуманистического воспитания и ценностного мировоззрения в условиях современной цивилизации и поликультурного образования. Согласно государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (направление 540300 филологическое образование), в рабочую программу по дисциплине «Зарубежная литература и культура» включено изучение Ветхого и Нового Заветов, которые являются хранителями вечных христианских и общечеловеческих ценностей.

В процессе иноязычного образования и, в частности, в ходе изучения дисциплины «Зарубежная литература и культура» студент овладевает ценностями иностранной культуры, родной культуры, мировой культуры, а также системой профессиональных ценностей.

Учебный аспект в иноязычном образовании направлен непосредственно на овладение студентами иностранного языка, и в данном виде деятельности изучение зарубежной литературы и культуры способствует совершенствованию всех аспектов владения, как родным, так и иностранным языком и, безусловно, приводит к повышению общей культуры речи и профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка.

Ценностный аспект, который пронизывает все стороны иноязычного образования (познавательную, развивающую, воспитательную, учебную), который приобретает все большую и большую значимость в образовательном пространстве и с позиций которого мы рассматриваем иноязычное образование в данной работе, многогранен.

С точки зрения ценностного подхода можно рассматривать и решать любую проблему иноязычного образования, но нас, прежде всего, интересует влияние предмета «Зарубежная литература и культура» на формирование духовного облика будущего учителя иностранного языка и специфика формирования ценностей в ходе изучения данной дисциплины.

Рассмотрению и анализу понятия «ценность» посвятили свои работы многие философы и ученые – Г. Лотце, М. Шелер, Г. Риккерт, М. Хайдеггер, Ф.В. Виндельбант, Н.О. Лосский, Н.М. Бахтин, Л.Н. Столович, Д.А. Леонтьев, В.А. Ядов, А.Г. Здравомыслов, В. Франкл, М.С. Каган и мн. др. Существует множество формулировок понятия «ценность».

Так, В. Франкл понимал под ценностями личности так называемые «универсалии смысла», т.е. смыслы, присущие большинству членов общества, всему человечеству на протяжении его исторического развития [9].

М.С. Каган считал, что ценность – это внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности, и потому воспринимается им как его собственная духовная интенция [6].

А.Г. Здравомыслов утверждал, что ценности – это обособившиеся в ходе развития самой истории благодаря разделению труда в сфере духовного производства интересы [5].

Следует отметить, что система ценностей не является статичной, она может меняться на протяжении всей жизни человека под влиянием общественно-исторической ситуации и индивидуального развития личности.

Художественная литература обладает огромным ценностным потенциалом, далеко не изученным даже в настоящее время, вот почему специфика формирования ценностного сознания в процессе изучения дисциплины «Зарубежная литература и культура» представляет для нас интерес.

Литература – это проявление искусства, а «искусство, подчас безотчетно, неосознанно, формирует систему человеческих установок» [8]. И, тем не менее, несмотря на свою главную, воспитательную функцию литература обладает и рядом других значимых функций. Вопросом о составляющих функциях искусства, и, в частности, функциях художественной литературы, занимались многие исследователи – Столович Л. Н., Ка-

ган М.С., Бореев Ю.Б., Раппопорт С.Х. и другие деятели философской и педагогической мысли. Но, несмотря на великое множество функций литературы как вида искусства, выделяемых исследователями, мы бы хотели остановиться на некоторых основных, определяющих функциях искусства, признаваемых всеми учеными и выделяемых нами как главные в плане ценностного подхода в процессе преподавания будущим учителям иностранного языка предмета «Зарубежная литература и культура» – *познавательной, оценочной, суггестивной, гедонистической, эвристической, воспитательной*:

- познавательная функция художественной литературы всеобъемлюща. Согласно Столовичу Л.Н., любое художественное произведение, так или иначе отражающее действительность, имеет познавательное значение исторического документа [8]. Бесспорно, мы не можем утверждать, что каждое литературное произведение отражает ту или иную действительность достоверно, так как существуют многие жанры и течения со своими характерными особенностями, далеко не всегда преследующими цель точного отражения существующей действительности. Пожалуй, только художественная литература периода реализма может претендовать на более-менее точное отражение действительности, обычаев, ценностей того периода, в который оно было создано. И все же любое произведение вне зависимости от жанровой тематики является познавательным. Р. Барт утверждает, что нет «ни одной научной материи, которой не касалась когда-то мировая литература; мир литературного произведения всеобъемлющ и охватывает все виды знания» [2].

Но к познанию, с точки зрения содержания предмета «Зарубежная литература и культура», относятся не только знания о действительности, об историческом контексте того или иного литературного произведения. К познавательной функции можно также отнести и лингвистический аспект содержания рассматриваемого предмета. Овладение высоким уровнем иностранного языка студентами факультета иностранных языков невозможно без обращения к художественному творчеству. Изучение художественной литературы оттачивает язык, совершенствует все аспекты речевой деятельности и способствует формированию общей культуры речи.

Существует и другая сторона рассматриваемой проблемы – будущему учителю иностран-

ного языка недостаточно ознакомиться с литературными шедеврами зарубежной литературы. Чтобы действительно осмыслить, погрузиться в произведение нужно читать его на том языке, на котором оно было создано, и желательно не в адаптированной версии, а именно на иностранном языке, присущей эпохе его сотворения. Такое одновременное погружение в литературу и язык является крайне важным не только с точки зрения более глубокого проникновения в литературный источник и осмысление его идейно-содержательной базы, но и с точки зрения совершенствования изучаемого иностранного языка, приобретения фактических знаний о его исторической трансформации. Данный симбиоз одновременного изучения языка и литературы сам по себе представляет ценность для будущего учителя иностранного языка, вот почему интеграция иностранного языка в процесс изучения зарубежной литературы и культуры должна быть максимальной.

Оценочная функция художественной литературы способствует пробуждению оценки в душе читателя, а «оценка – это отражение объективной реальности через призму духовного мира человеческой личности» [8]. Художественный образ, созданный сильным творцом слова, неизменно пробуждает в душе читателя то или иное оценочное отношение. Безусловно, оценочное отношение читателей к одному и тому же образу зачастую является субъективным и может быть совершенно противоположным, не только в силу собственных ценностных суждений, но и в силу существующих общественно-исторических ценностных установок. Также оно может меняться при последующих прочтениях произведения, так как существует и вторичное переосмысление, и, тем не менее, оценочное отношение к произведению является важным и без него невозможно моделирование и обогащение шкалы ценностей читателя.

Внушающая или суггестивная функция литературы имеет особую силу, так как способно влиять не только на осознаваемые, но и не осознаваемые пласты человеческой психики [8]. Художественная литература обладает мощнейшей суггестивной силой – силой слова. С одной стороны, читая то или иное произведение, студенты повышают уровень своего иностранного языка, а с другой стороны, находятся, иногда бессознательно, под воздействием самого слова, которое

представляет собой уже не просто некий текст со своими лексическими, грамматическими и стилистическими особенностями, а сильное средство воздействия на внутренний мир человека, на формирование его духовного облика и ценностных суждений.

Гедонистическая функция литературы заключается в ее способности возбуждать в человеке художественное наслаждение. Такое наслаждение человек испытывает не только от эстетического богатства мира, но и от самого искусства, от мастерского исполнения творческого горения гения [8]. Открывая для себя то или иное произведение, читатель далеко не всегда испытывает чувство эстетического наслаждения, и если это необыкновенное чувство возникает в душе у студента, то это является очень ценным моментом, так как именно такие произведения и способны оказывать наибольшее влияние на духовный мир будущего педагога.

Эвристическая функция художественной литературы представляет собой удивительную способность искусства внушать не только мысли и чувства, заложенные в художественном произведении, но и саму способность к творчеству [8]. Как произведение искусства не может возникнуть вне акта художественного творчества, так и его художественное освоение не может осуществляться без творческой силы воображения. Писатель создает произведение, но яркая картина образов формируется непосредственно в воображении читателя, и погружение, принятие для себя произведения – это своеобразная творческая работа, которую совершает уже не создатель произведения, а его читатель. Но высшим проявлением эвристической функции литературы является побуждение читателя к непосредственной творческой деятельности, к созданию собственных образцов творчества.

Творческий компонент – это необходимый компонент, способствующий эффективному изучению любого предмета, но особенно, изучению предмета «Зарубежная литература и культура». Практический опыт ведения занятий по данной дисциплине показывает, что творческий аспект, присутствующий при изучении тех или иных литературных явлений и произведений, неизменно повышает способность их восприятия, оптимизирует учебный процесс и самое главное – приводит к развитию творческих способностей будущих учителей иностранного языка, что является

сы важным в плане формирования их профессиональной компетенции.

Воспитательная функция художественной литературы является главной, так как именно она в большей мере способствует реализации цели воспитания духовно-нравственного человека. Формирование человеческой личности в ее духовной целостности – высший итог художественной деятельности, основание ее возникновения и основное предназначение [8]. Если после прочтения произведения студент начинает задумываться над вопросами о смысле жизни, о своем месте в ней, своем предназначении, путях самосовершенствования и возможностях духовного роста, то это и есть то, ради чего произведение появилось на свет, то, ради чего его стоило читать, изучать, анализировать. Ведь на вопрос, зачем пишут книги, стихи, музыку или картину писатель М. Анчаров так ответил в одном из своих романов: – «Затем, что в глубине души живет у поэта тайная святая надежда повлиять на мир» [1].

Анализ функций литературы как составляющей искусства в целом показывает, что литературное произведение – это гораздо больше, чем некий текст, созданный художником слова, это возможность черпать ценности из неисчерпаемого источника. «Изучение литературы, – пишет английский критик Ф.Р. Ливис, – уже само по себе является образованием, которое охватывает и содержание, и ценности» [3].

Но следует отметить, что литературное произведение и студент, его изучающий, не являются единственными участниками учебного процесса в ходе изучения дисциплины «Зарубежная литература и культура». Существует и некто третий, выступающий своеобразным посредником между литературным произведением и читателем, и этим посредником в процессе обучения является непосредственно преподаватель предмета «Зарубежная литература и культура». Его роль в процессе реализации всех функций литературы и формировании ценностного мировоззрения будущих учителей иностранного языка необычайно важна, ведь именно преподаватель дисциплины «Зарубежная литература и культура» должен организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты факультета иностранных языков не только испытывали искренний интерес и любовь к изучаемому предмету, но и осознали, что мир литературы – это неисчерпаемый источник ценностей, так необходимых для

становления гуманистически направленной личности.

Чтобы способствовать гармоничному развитию личности студентов и формированию их ценностного мировоззрения, преподаватель дисциплины «Зарубежная литература и культура» должен:

- обладать высоко-духовным, нравственным потенциалом;
- иметь высокую шкалу ценностей и стремиться к ее обогащению;
- способствовать передаче всех видов ценностей (общечеловеческих, конкретно-исторических, ментально-этнических, индивидуально-личностных, педагогических, христианских и др.) студентам;
- способствовать реализации в процессе иноязычного образования таких функций литературы, как познавательной, оценочной, суггестивной, гедонистической, эвристической, воспитательной;
- иметь высокий уровень профессиональной компетентности и педагогической культуры;
- уважать культуру других народов и быть способным привить любовь и уважение к ним своим воспитанникам;
- воспринимать свой предмет не только как необходимую для будущей профессиональной деятельности учебную дисциплину, а как мощное средство воздействия на формирование гуманистического мировоззрения студентов и гармоничное развитие их личности.

Если преподаватель дисциплины «Зарубежная литература и культура» обладает всеми вышеперечисленными характеристиками, то изучение предмета будет захватывающим и будет способствовать формированию духовного облика и ценностного мировоззрения будущих учителей иностранного языка.

Безусловно, тема влияния художественной литературы на становление ценностного мировоззрения человека неисчерпаема, и нам еще только предстоит рассмотреть, как непосредственно сама методика преподавания дисциплины «Зарубежная литература и культура» способствует формированию гуманистического мировоззрения студентов факультета иностранных языков. Однако, можно твердо утверждать, что литература – это великая сила, способная творить чудеса.

Библиографический список

1. Анчаров М. Самшитовый лес. – М., 1981.
2. Барт Р. Избр. работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1994. – С. 375.
3. Бриггс Э. Сколько культур // Высшее образование в Европе, 1989. – Т. 14. – № 1. – С. 27.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956. – С. 237.
5. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы.

Ценности. – М., 1986. – С. 164–171.

6. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб., 1997. – С. 177.

7. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. – М., 2006. – С. 23.

8. Столович Л.Н. Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности. – М., 1985. – С. 9, 160, 198, 212, 268, 290, 381.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – С. 288.

УДК 73.01

Г.А. ГУЩИНА

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

В данной статье раскрыта проблема формирования активности при обучении будущих экономистов, как аспекта их профессиональной подготовки, обосновано применение рефлексивно-деятельностного подхода при работе со студентами, показаны методы и приемы при формировании рефлексивных навыков учащихся вузов.

Ключевые слова: методы, рефлексивные навыки, обучение экономистов, профессиональная деятельность, рефлексивно-деятельностный подход.

Новая образовательная парадигма, основывающаяся на приоритете личности, ее запросов, нужд и потребностей в образовании, выдвинула на первый план расширение академических свобод учебных заведений и личности. Реакцией на это стало развитие многих видов образования как создание условий для выбора каждой личностью собственной образовательной траектории из многообразия возможных образовательных путей. Однако сами условия не решают полностью вопроса развития образовательных потребностей личности, а лишь создают возможности для удовлетворения уже сформированных потребностей.

В учебном процессе будущих экономистов в ряду различных противоречий одним из главных является противоречие, заключающееся в следующем: студент, выбрав себе специальность, т.е. профессионально определившись, тем не менее, не только недостаточно активен в учебном про-

цессе, но подчас пренебрегает им, стараясь сдать экзамен с помощью шпаргалки, избегает выполнения всех предписанных заданий.

Как нужно организовать процесс подготовки будущих экономистов, чтобы сформировать у них активное отношение к учебно-профессиональной деятельности исходя из позиции жизненного и профессионального самоопределения? Какие подходы могут оказать в этом отношений наиболее эффективное воздействие?

Разрабатывая рефлексивно-деятельностный подход применительно к подготовке будущих экономистов в вузе, мы выделили для изучения такие группы методов, как создание условий для свободы выбора в учебном процессе опережающая самостоятельная работа, побуждение к рефлексии – самоанализу учебной и профессиональной деятельности, выявлению собственных затруднений и ошибок, обучение профессиональ-

ным умениям и навыкам путем «погружения» в профессиональную деятельность, психологическая поддержка в самоопределении.

Отправной при рассмотрении данной проблемы является позиция о целостности педагогического процесса, которая обусловлена не набором логико-когнитивных элементов (учебных предметов, тем, понятий, операций), а полнотой и уровнем личностных проявлений (функций) субъектов учебного процесса – избирательности, рефлексивности, внутренней свободы и ответственности, потребности в поиске смысла, творчества в личностно значимой деятельности [1].

При этом образовательный процесс должен не только учитывать способности и возможности обучающихся, но и, опираясь на них, максимально способствовать развитию личности. Усвоение учебного материала рассматривается как двусторонний процесс, в котором результатом является усвоение нормативной системы знаний и умений, но не менее важно и овладение способами деятельности, и здесь уместно говорить о предоставлении студентам свободы выбора [2].

Предоставление свободы выбора будущим экономистам, на наш взгляд, полезно, потому что способствует созданию условий, направленных на развитие профессиональной готовности, заключается в следующем: готовности владеть системой знаний и умений и творчески их использовать в профессиональной деятельности и самообразовании; квалифицированно и независимо решать профессиональные задачи, самостоятельно формулировать проблемы, выбирать способы и средства их решения; самостоятельно строить и корректировать свою профессиональную деятельность; выбирать наиболее эффективные в применении к конкретной профессиональной ситуации решения; осуществлять саморефлексию для дальнейшего профессионального, творческого роста и социализации личности.

Предоставление свободы выбора важно в воспитательном отношении будущих специалистов, так как способствует развитию активности личности в профессиональной деятельности, формированию познавательных интересов, творческих способностей, формированию отношения к другому как к безусловной ценности, умения оценивать и соизмерять свои индивидуальные способности и возможности, проявлять инициативность, самостоятельность, реализовывать личностный потенциал.

Свобода выбора, по мнению Л.Е. Бугевой, не предполагает дилеммы между «делать» или «не делать», а предполагает выбирать варианты изучения содержания, разнообразие форм учебных занятий и контроля, методов и приемов обучения, которые создают образовательное пространство; свобода выбора – это возможность выбрать наиболее личностно значимые и существенные для будущего профессионала в данный отрезок времени способы учебной работы, ситуации, в которых могут быть реализованы его способности и возможности, личностный опыт, достигнуты наиболее высокие результаты учебной деятельности, профессиональной подготовки и развития активности, самостоятельности, инициативности, творчества [3].

Студентам может быть предоставлена свобода выбора содержания (учебных дисциплин, взаимозаменяемых тем, разделов, вопросов, учебной и дополнительной литературы); форм учебных занятий (лекции, диалоговая лекция, лекция с элементами беседы; семинар, семинарско-практическое занятие, коллоквиум; экскурсии, диспуты, деловые или философские игры и т.д.); методов обучения (творческие задания, монологические, диалогические, письменные ответы, работа в микрогруппах, написание рефератов, эссе и т.д.); форм промежуточного (отметочная, зачетная, рейтинг) и итогового (билеты, собеседование, защита реферата) контроля. При задании по выбору преподаватель должен самостоятельно разработать технологию обучения с учетом специфики предмета и особенностей контингента и определить ее эффективность на основе наблюдений, бесед со студентами, рефлексии, анкетирования, контрольных заданий.

Во время наблюдений преподавателю рекомендуется учитывать: эмоциональную реакцию на предложенные задания (охотно выполняют, неохотно, спокойно воспринимают или негативно, или эмоционально положительно); степень подготовленности к выбору (растерянность, непонимание, большое количество вопросов, спокойствие, выдержка, понимание и т.д.) и уровень самостоятельности при выборе (полная или нацеливание извне); степень познавательной и волевой активности (интерес, возникновение познавательных вопросов, стремление высказать свое мнение, участвовать в дискуссии, выбор более сложных заданий, доведение до конца взятой на себя задачи, желание отличиться, получить поло-

жительную оценку преподавателя и т.д.); степень активности каждого на фоне группы. Во время беседы преподавателю желательно определить: отношение студентов к содержанию курса (есть ли интерес; если нет, то в чем причина); отношение к методам и приемам по предоставлению свободы выбора (положительное, отрицательное, непонимание, безразличие), включая их осознанность; настроение на предмет и конкретную тему или задание (радостное, безразличное, чувство страха, неуверенности, спокойное состояние и его причины); трудности, которые испытывают студенты при изучении (в терминологии, в фактическом объеме материала, в способности переключиться на современную действительность и на себя лично) при выборе предлагаемых методов и приемов, отношение к выбору форм и системе промежуточного, рубежного и итогового контроля.

Во время заданий по рефлексии студентами собственной деятельности преподавателю необходимо установить, совпадает ли оценка студентом своей подготовленности с результатами работы, каковы уровень его самооценки (адекватный, завышен, занижен) и степень самокритичности (имеет место, отсутствует, осуществляется при поддержке преподавателя или других участников учебного процесса).

Наблюдения за изменением активности студентов в связи с предоставлением свободы выбора желательно проводить систематически, результаты фиксировать на основе вопросов, заданий рефлексивного характера, проявлений в поведении, контрольных срезов знаний и умений. Рефлексивно-деятельностный подход предполагает изучение и учет личностного опыта студентов, восприятие обучаемого как субъекта обучения, а не как объекта; стремление установить доверительно-уважительную атмосферу занятий.

Для изучения личностного (субъектного) опыта можно использовать такие приемы, как наблюдения, индивидуальные беседы, анкетирование, тестирование. Они должны помочь преподавателю определить запас знаний, представлений, предпочтений каждого студента, его возможности в осуществлении учебной деятельности, эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы).

Использование данных приемов требует от преподавателя умения быстро и гибко перестраиваться в процессе учебной деятельности; выявлять и показывать духовную и практическую цен-

ность изучаемого материала, его общеинтеллектуальную, нравственную, эстетическую, мировоззренческую значимость.

Побуждение будущих экономистов к рефлексии очень важный момент их подготовки в вузе. Рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Рефлексия как понимание и знание студентом самого себя и выяснение того, как другие знают и понимают его личные особенности – важное личностное качество человека, развивающееся на протяжении жизни в процессе деятельности. Рефлексивные способности и навыки выступают как источник и обязательное условие развития и повышения активности личности в учебном процессе. Развитие рефлексивных навыков будущих экономистов значительно повышает их общий интеллектуальный и личностный уровень, способствует развитию критичности мышления.

Рефлексия как часть самопознания необходима будущему специалисту любой профессиональной области, а особенно экономисту, чтобы обнаружить свои слабые стороны и раскрыть имеющиеся потенциальные возможности для дальнейшего саморазвития и профессионального роста. Важным моментом учебной деятельности является управление преподавателем рефлексией студентов. Работа по развитию рефлексивных способностей и навыков может осуществляться на курсах обучения в высшем учебном заведении, на занятиях как по предметам общегуманитарного, общепрофессионального и специальных циклов дисциплин. При этом могут использоваться следующие методы: анкета-рефлексия; анализ студентами собственной деятельности; ответ на вопрос, побуждающий к рефлексии; оценка студентом собственного состояния в процессе работы, самооценка и др.

Анкета-рефлексия может состоять из вопросов, которые составляет работающий со студентами преподаватель. Содержание вопросов зависит от того, что именно нужно выяснить преподавателю и над чем он хочет заставить задуматься студентов. Этот метод может помочь первокурсникам осознать себя субъектом учебной деятельности. Можно проводить такую работу по мере изучения тем и в конце учебного курса. Анкетирование дает преподавателю возможность иметь реальную и подробную обратную связь с каждым студентом, а студенту – возможность поразмышлять над собой, над своей деятельнос-

тью, над правильностью выбора профессии. При повторном анкетировании можно проследить динамику происходящих изменений (и преподавателю, и студенту), изменение мотивации к выбранной профессии, и, даже иногда выявить причины положительных и отрицательных результатов.

Это помогает студентам учиться видеть свою деятельность с разных сторон, под разным углом. Метод можно использовать уже на I курсе и на последующих курсах, применять в процессе практики. От анализа работы специалиста студентам будет легче перейти к анализу своей работы на практике. Могут быть разработаны различные алгоритмы анализа. Может идти поэтапная работа над профиограммой будущего специалиста.

Трудности при организации работы по развитию рефлексивных навыков обычно возникают в самом начале работы, когда это для студентов ново и непривычно, а когда они начинают получать результаты своей работы, это уже становится привычным делом. Важно, чтобы резуль-

тат появился как можно быстрее и был положительным.

Таким образом, использование рефлексивно-деятельностного подхода в при подготовке будущих экономистов в вузе, побуждает студентов к активности, развивает навыки самоконтроля, помогает найти пути совершенствования личного и профессионального роста, что в целом способствует формированию способности осознавать стоящие перед ними задачи, анализировать свои затруднения и достижения, устанавливать связи, находить пути новых достижений в процессе профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991. – 234 с.
2. *Якунин В.А.* Психология учебной деятельности студентов. – СПб., 1994. – 253 с.
3. *Будева Л.Е.* Социальная среда и формирование гармоничной личности. – М., 1979. – 179 с.

УДК 159.99

И.Н. СЕМЕНОВ

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК КАПИТАЛА И РАЗВИТИЕ ЕГО РЕФЛЕКСИВНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИИ

(При поддержке Гранта Научного Фонда ГУ ВШЭ).

1. Поликультурное образование и человеческий капитал

Содержание современного поликультурного образования включает в себя не только корпус общенаучных знаний, накопленных человечеством в разных странах на различных этапах своего культурного развития, но и компендиум специально-практических умений, необходимых для осуществления различных видов профессиональной деятельности. Одними из наиболее ныне во-

стребованных ее видов являются экономическая и управленческая деятельность бизнесмена и менеджера, которые зачастую хотя и принадлежат к различным национальностям и конфессиям, но работают вместе в сложноорганизованных учреждениях и фирмах. Наиболее наглядным примером тому служат межгосударственные организации (относящиеся к ООН, ЮНЕСКО, СНГ, ЕС и т.п.) или наднациональные корпорации и холдинги, где сотрудничают специалисты раз-

личных национальностей и культур. Профессиональная подготовка такого рода поликультурных специалистов имеет свою психолого-педагогическую специфику, которая должна учитывать особенности как их национального менталитета, так и общечеловеческих, гуманитарных ценностей и универсальных норм рационального, экономического поведения современного человека, в особенности, в аспектах его социализации и капитализации.

Одной из важных предпосылок капитализации человека в современных непростых Российских условиях переходного периода (характеризующегося социально-экономическими реформами и модернизацией экономики и управления) является накопление им научных знаний и профессиональных умений, а также формирование его способностей и развитие творческого потенциала в процессе современного поликультурного – в частности, бизнес – образования.

Как известно, первоначально трактовка человека как капитала была поставлена в экономической науке и прорабатывалась в социально-экономической практике управления человеческими ресурсами в целях его оптимального использования и, в конечном счете, эффективной капитализации. Однако, специфика именно человеческого капитала – как саморазвивающейся социокультурной и психофизиологической сложноорганизованной ресурсно-экономической системы – такова, что при разработке эффективных технологий управления ею недостаточно исходить из одних лишь экономических представлений без учета необходимых знаний смежных с экономической наук об обществе и человеке. Поэтому целесообразно сделать акцент на необходимости междисциплинарного подхода к данной проблематике. Этот системный – по своей методологической сути – подход призван интегрировать экономические, социологические, культурологические, демографические, эргономические, биологические и, собственно, психологические, акмеологические и педагогические представления о человеке применительно как к фундаментальным проблемам капитализации человека, так и к прикладным задачам оптимизации управления человеческими ресурсами, в частности, в процессе развития профессионально-творческого потенциала персонала при его профессиональном поликультурном бизнес-образовании.

В изучении и разработке этой весьма акту-

альной в современных условиях проблематики целесообразно опираться на анализ современных трактовок человеческого капитала, а также на обобщение достижений отечественного человекознания, в частности, научных школ психологии и акмеологии творчества и профессионализма (Н.Г. Алексеев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, В.Д. Шадриков и др.). Разумеется, что при этом исходными – базисными – представлениями являются экономические теории капитала и их современная конкретизация применительно к трактовке человека как капитала, в особенности, применительно к социально-экономическим условиям современной России.

Поскольку нас интересует новый, современный этап управления человеческими ресурсами и, разумеется, в контексте перспектив его дальнейшего развития, то возникает естественный вопрос – а в каком, собственно, концептуальном пространстве необходимо рассматривать это развитие человека как капитала и, более того, в какой логике дифференцировать и как характеризовать эти этапы становления его капитализации? Прикладное использование фундаментальной науки позволяет, например, реконструировать логику исторического развития, изучить его тенденции, а главное – разработать возможные стратегии на дальнейшую перспективу с тем, чтобы, сориентировавшись в них, принять целесообразные решения о реализации тех из них, которые необходимы для практики, в частности, оптимизации управления человеческими ресурсами посредством разработки моделей и технологий педагогического обеспечения капитализации человека в процессе поликультурного бизнес-образования..

Вторая половина XX столетия характеризовалась все более возрастающим интересом к человеку как главному ресурсу производства и управления.

Так, в связи с автоматизацией этих сфер деятельности, в середине века была поставлена и стала конструктивно решаться проблема человеческого фактора в технике. В дальнейшем в начале последней трети века организатором Римского клуба Ф.Печчи была сформулирована более общая проблема человеческих качеств жизни современной цивилизации, а в конце века все более остро ощущается социально-экономическая проблема оптимального развития человека как капитала в

целях эффективного управления человеческими ресурсами перед теми вызовами, с которыми столкнулся мир в преддверии XXI столетия. Таким образом, первая траектория логики развития интересующей нас проблематики капитализации человека заключается в закономерной трансформации таких, изучаемых в прикладном человекознании предметов, как: «Человеческий фактор в человеко-машинных системах» (ЧФ в СЧМ), «Человеческие качества жизни» (ЧКЗ) и «Человеческие ресурсы капитала» (ЧРК). Обратимся сначала к анализу человека как капитала с позиций базовой для нас классической и современной экономической науки.

2. Экономическое поведение и человеческий капитал

Понятие «человеческий капитал» было введено в начале 1960-х годов в трудах известных зарубежных ученых Г. Беккера, Т. Шюльца и других экономистов. Томас Шюльц /1971/ разработал теорию о человеческом капитале как о накопленных в стране затратах на воспроизводство рабочей силы независимо от источника их покрытия (семейные бюджеты, текущие издержки производства, государственные расходы на социальные нужды и т.д.). Результатами таких инвестиций являются накопление способностей людей к труду, их созидательная деятельность в обществе, поддержание жизни и здоровья человека. При этом человеческий капитал обладает необходимыми признаками производительного характера, имеет свойства накапливаться и воспроизводиться на обновляемой основе.

Не смотря на то, что понятие «человеческий капитал» заработало в социально-экономических науках лишь в последней трети XX века, все же еще в классической политической экономии (А. Смит, К. Маркс и др.) человеческие ресурсы учитывались в различных традиционных трактовках капитала, в особенности, при рассмотрении национального богатства. В этом же контексте капитал человека рассматривается в ряде работ (например в /22/) современных отечественных экономистов. Особую проблему при таком подходе составляет разработка параметров, позволяющих измерять показатели человеческого капитала как составляющей части национального богатства.

Согласно опубликованным в 1975 г. разработкам Экономического и социального Совета ООН (ЭКОСОС) при расчете человеческого капитала

необходимо исходить из учета таких источников его накопления, как: образование, наука, здравоохранение, культура и искусство, а также информационное обслуживание. При этом расчет человеческого капитала ведется по следующим показателям: средняя продолжительность одного поколения; период активного труда; чистый баланс рабочей силы; цикл семейной жизни; стоимость воспитания, обучения и подготовки новых работников; повышение квалификации; удлинение периода трудовой деятельности; потери из-за болезней, смертности и т.п. В итоге расчет человеческого капиталобразования представляет собой совокупность затрат на воспитание, образование, здравоохранение, трудовую подготовку, населения, а также на науку и исследования, социальные расходы общества на пенсии, пособия по болезни, на медицинские центры жилищные программы и т.п. Таким образом, в отличие от классических политэкономических теорий, указанный подход исходит из современной расширенной концепции национального богатства (ее обзор см.: Л. Нестеров и др., 2003). При этом считается, что для активного участия в социально-экономической деятельности работнику остается в среднем четверть века и еще некоторый «неактивный» период участия (болезни, безработица, отдых, поисковый период и т.п.).

В 1970-х годах Дж. Кендрик предложил при определении величины накопления инвестиций в человека использовать метод «непрерывной инвентаризации» различных, меняющихся во времени показателей человеческого капитала. Согласно данным американских экономистов, в США в 1980-е годы средний срок обучения работника (необходимый для получения им среднего специального образования) составлял 13-14 лет, а на его подготовку семья и государство затрачивало 350 тысяч долларов. По отечественным данным («Известия» от 02.02.1987г.) в СССР в 1980-е годы на подготовку молодого человека к 18-20 годам тратилось 30 тысяч советских рублей.

В целом, отечественные экономисты Л. Нестеров и Г. Аширова считают /2003, с. 104/, что из производимого в обществе продукта на накопление человеческого фактора используется уже не одна четверть (как следовало из большинства теорий воспроизводства XX в.), а уже три четверти его общей величины. Расширенная же концепция национального богатства при определении значений показателей человеческого капитала

исходит из рассмотрения его как элемента именно национального богатства. При этом учитываются накопленные знания при эффективном участии в экономической жизни и оплате труда (полученные доходы). Оказалось, что человеческий капитал практически во всех странах превышает половину накопленного национального богатства. Хотя в то же время, в России удельный вес человеческого капитала является одним из низких — вследствие высокого удельного веса показателей стоимости природных ресурсов. Половина же богатства современного мира сосредоточена в странах «Семерки» и ЕС, что обеспечивается преимущественно за счет именно человеческого капитала. Важно подчеркнуть, что самое высокое значение показателя накопленного национального богатства на душу населения приходится на Россию, а именно 400 тысяч долларов, что в четыре раза выше общемирового уровня (см.: «СНГ в 2000г. Краткий справочник. М. Статкомитет СНГ», а также расчеты Л. Нестерова и Г. Ашировой /2003, с. 110/). Однако, не смотря на это, уровень жизни среднего россиянина сравнительно невысок и проблема капитализации человека в нашей стране стоит достаточно остро. Весьма показательны в этом отношении данные такой новой междисциплинарной области знания, как экономическая биология человека.

3. Экономическая биология человека и социальный капитал.

В последней трети XX века на стыке экономики, биологии, медицины и физической антропологии возникло новое междисциплинарное направление, первоначально именовавшееся «антропометрическая история», а позднее точнее — «экономическая биология человека» (Дж. Комлас, 2003; Й. Батан, 2004; Б. Миронов, 2005). Она изучает то, как экономика влияет на физическое развитие человека, на его рост, вес, заболеваемость и как по антропометрическим данным (прежде всего по росту) можно оценить биологический статус, благосостояние и социальное неравенство в обществе.

Московские антропологи Е. Година, И. Хомякова, Л. Задорожная (2004), изучавшие физическое развитие столичных школьников в последние 15-20 лет XX в., не обнаружили существенных сдвигов по 15 антропологическим признакам по сравнению с 1980-ми годами. Это свидетельствует о стагнации биологического статуса населения даже наиболее обеспеченного в стране сто-

личного региона. Авторы приводят интересные данные, согласно которым дети из обычных московских школ уступали в росте, весе и скорости полового созревания по сравнению с привилегированными, что свидетельствует об усилении социально-экономического неравенства в современном российском обществе.

В обзоре современных достижений экономической биологии Б.Миронов отмечает /2004/, что антропометрия человека, включая длину тела, более, чем на 80% определяется генетическими факторами и менее, чем на 20 % зависит от качества жизни, или от биологического статуса индивида. Показателями этого статуса человека являются: его питание, перенесенные болезни, интенсивность и условия работы, медицинское обслуживание, жилищные условия, психологический комфорт, климат, вода, воздух и другие факторы внешней среды в течение всей жизни индивида до измерения его роста. Хотя биологический статус не является синонимом благосостояния или уровня жизни, но он определяется доходом, что позволяет судить о динамике благосостояния народа и национальном доходе страны. В целом, биологический статус населения тесно зависит от уровня экономического развития (величины душевого ВВП). Однако лишь в аграрных обществах он может служить синонимом благосостояния населения, т.к. большую часть дохода тратится людьми на поддержание жизни. В индустриальных и постиндустриальных странах значительная часть дохода идет на удовлетворение небиологических потребностей. При этом государство берет на себя функцию социальной опеки, хотя остаются большие различия в стиле жизни и значительное социальное неравенство.

Все это позволяет канадскому экономисту В. - Уарду (2004) поднять проблему влияния социального капитала на здоровье населения. Социальный капитал означает гражданское взаимодействие, сплоченность людей в коммуникациях, их способность самоорганизоваться ради достижения поставленных целей, что отражает степень развитости гражданского общества на уровне отдельных групп и поселений. Величину социального капитала определяет ряд эмпирических показателей: степень развития демократии (численность избирателей по закону), результаты голосования за политические партии, членство в обществах взаимопомощи, число кооперативов и общественных организаций.

4. Социокультурное развитие профессионализма как составляющей капитала человека.

В этом контексте особый интерес представляет знаменитая работа Дэниэла Белла «Грядущее постиндустриальное общество» (1973), где дана оригинальная социокультурная дифференциация профессий и представлена их эволюция в современной цивилизации. Белл ввел понятие «ситу-сов» как определенных типологических характеристик сфер жизнедеятельности, в основном – профессиональной деятельности. Важно подчеркнуть, что эти ситуации взаимосвязаны, образуя определенную иерархию по статусу.

Характеризуя эту иерархию, П.В. Малиновский ввел дифференциацию работников постиндустриального общества на «свободных профессионалов», «парапрофессионалов», «массовых профессионалов», «транспрофессионалов» и рассмотрел их социокультурный генезис. С учетом этого, автор считает, что: «в историческом измерении сейчас выделяется одновременно четыре поколения цивилизаций: архаические, традиционные, современные и постсовременные» / 2006, с.199/. Проведенный им анализ трудов историков (прежде всего Гарольда Перкина и др.) Англии – родины нового профессионализма – показывает, что начиная с XV в. его основоположниками являются три основные профессии: врачи, юристы и моряки. Затем появляются другие новые профессии, связанные с коммерческой, технической, коммуникационной и иными революциями. Потом возникают профессиональные союзы, связанные с утверждением массовых профессий. Далее проходит волна профессиональных микрореволюций, которая породила социально-экономическое и религиозно-политическое движение под названием «буржуазная революция» (Реформация, Контрреформация и т.д.). И потом, уже в XIX в. опять идет новая волна и появляется третий тип профессионалов – «парапрофессионалы». Согласно П.В. Малиновскому /с. 204/, в результате переживаемой с конца XX в. профессиональной революции появляется четвертая волна профессионалов в виде «транспрофессионалов» (использующих формы совместно-творческой деятельности) и возникает новый тип институализации профессиональной деятельности – профессиональные сети.

Если представители массовых и свободных профессий являются носителями специализации, то парапрофессионалы – это уже не специали-

ты, а люди, которые осваивают универсальные, стандартные технологии. Важно отметить, что, во-первых, успех парапрофессионалов зависит от того, насколько быстро они успевают менять эти технологии, пока рынки еще позволяют им добиваться максимальной прибыли. А во-вторых, если классическое образование традиционно обеспечивает производство носителей массовых профессий, то дополнительное образование – парапрофессионалов. С этих позиций нормальный менеджер – это типичный парапрофессионал, который в одиночку работать не может, а должен обязательно работать в команде. Исходя из этого П.В.Малиновский /2006, с. 211/ выделяет: «перспективные направления – это, во-первых, организация изучения структур совместно-творческой деятельности, и, во-вторых язык, который можно было бы использовать... популярный сейчас язык новых активов, «неосозаемых капиталов»: человеческий капитал, репутационный капитал, социальный капитал, интеллектуальный капитал и т.п.».

В этом контексте показательна книга Ричарда Флорида «Подъем творческого класса» (2002), где дан доскональный анализ творческого капитала США. Он считает, что новый творческий класс – это 38 миллионов американцев, число которых существенно выросло за последние 15 лет (прирост составляет 20 миллионов), причем, эти люди составляют основной источник цивилизационного капитала и конкурентного преимущества США в современном мире. В связи с этим стратегическое значение приобретает изучение и развитие творческого потенциала современного профессионала (в т.ч. в сфере бизнеса и управления) как важной составляющей человеческого капитала.

5. Психологическая модель рефлексивно-творческого потенциала человека и пути ее использования в поликультурном бизнес-образовании.

Актуальное проявление творчества является моментом реализации потенциала творческих способностей, который одновременно является основой их дальнейшего развития. Оба процесса – сукцессивное (развернутое во времени) развитие потенциала творческой активности личности и его симультанная (здесь и теперь) реализация трактуются нами / И.Н. Семенов, 1995 / как в естественной модальности «стихийного», так и в искусственной модальности «управляемого», «организуемого». В антропосоциальных науках

акцентируется роль «искусственного» в виде, как специальных внутренних усилий субъекта, так и целенаправленных внешних, организующих и управляющих воздействий. Разработанная нами психолого-педагогическая модель развития рефлексивно-творческого потенциала человека акцентирует одновременность развития такой сложной самоорганизующейся поликультурной ауто-системы как человек в нескольких соотнесенных друг с другом измерениях его бытия, т.е. в нескольких аспектах его развития: эмоционально-когнитивного, субъектно-волевого, рефлексивно-индивидуального, личностно-ролевого, социально-деятельностного, профессионально-статусного и экзистенциально-духовного. Учет всех этих аспектов развития человека как капитала необходим для разработки на основе ресурсного и компетентностного подходов конструктивной стратегии поликультурного образования в современных социально-экономических условиях и рефлексивно-педагогического обеспечения ее реализации в современных социально-экономических условиях.

Имеющиеся в отечественной рефлексивной психологии, акмеологии и педагогике концептуально-методологические и рефле-технологические достижения в области организации творческого (И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий, С.Ю. Степанов), профессионального (И.М. Войтик, С.В. Куз-

нецов, И.Н. Семенов), экономического (В.М. Дюков, Р.Н. Васютин, А.В. Лосев, И.Н. Семенов), педагогического (И.М. Войтик, О.И. Лаптева, И.Н. Семенов) мышления, профессионального самоопределения личности (Г.А. Давыдова, И.Н. Семенов) и менеджера (Н.А. Алюшина, Ю.А. Репецкий, И.Н. Семенов), оптимизации поиска и принятия решений (Н.Г. Алексеев, В.К. Заерцкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), рефлексивно-рациональной оптимизации управленческой деятельности (Н.Б. Ковалева, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), рефлексивно-педагогического проектирования профессионального (Н.Г. Алексеев, О.Д. Ковшуров, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) и бизнес-обучения (В.М. Дюков, И.Н. Семенов) позволяют использовать экспериментально верифицированные рефлексивно-инновационные модели (Е.П. Варламова, И.Н. Семенов, А.Н. Растяжников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков) рефлексивно-креативных способностей (В.К. Зарецкий, Г.А. Давыдова, И.Н. Семенов) и профессионально-творческого потенциала человека (И.В. Байер, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), а также апробированные в педагогической практике рефлетехнологии его профессионально-личностного роста (И.В. Байер, Р.Н. Васютин, В.М. Дюков, Н.Б. Ковалева, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) в целях развития человеческого капитала в процессе поликультурного бизнес-образования.

УДК 378

Т.Н. КАБИНЕТСКАЯ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИКИ

В статье рассматриваются проблемы филологического образования бакалавра педагогики в условиях многоуровневого педагогического образования. Автором обоснована необходимость разработки содержания филологического образования бакалавра педагогики в соответствии с возрастными особенностями студентов бакалавриата и требованиями современного общества к уровню подготовки студента. Исследователь также описывает перспективы лингвистического и литературного образования в повышении уровня культуры студента.

Ключевые слова: бакалавр педагогики, Болонский процесс, содержание высшего образования, смыслы образования, личностная составляющая образования, национальные особенности образования, филологическое образование, филологическая культура.

Современная эпоха, как отмечается в большинстве фундаментальных педагогических, социологических, культурологических научных исследованиях, характеризуется качественными изменениями практически во всех сферах человеческой жизнедеятельности, в том числе, и в первую очередь, в области образования. В связи с этим проблема подготовки педвузом или классическим университетом современного педагога, не только профессионала, но и специалиста, готового к переменам, способного адекватно оценивать изменения, происходящие и в стране, и в образовании, и профессионально им соответствовать, по-прежнему остается одной из центральных и в то же время одной из самых сложных задач педагогической теории. Введение многоуровневой системы еще более усложняет решение проблем, стоящих перед современной высшей школой. И хотя достаточно часто декларируется, что новые образовательные стандарты и программы рассчитаны на подготовку специалиста компетентного, обладающего не только достаточным объемом знаний умений и навыков, но и целеустремленного, грамотного, коммуникабельного, в реальной практике высшего образования, что признается многими учеными, это пока происходит далеко не всегда.

Одной из самых актуальных и обсуждаемых на сегодняшний день проблем высшего профессионального образования является проблема присоединения России к Болонскому процессу и вступления в Единое Европейское пространство высшего образования. Есть и сторонники, и противники этого перехода, но и те, и другие, хотя и в разной степени, признают связанные с этим процессом трудности, обусловленные значительным несовпадением российской модели с болонским образцом в части продолжительности обучения, квалификационной структуры, направлений и содержания профессиональной подготовки, организации учебного процесса и т.д. Сторонники вхождения России в Болонскую систему считают, что этот процесс обеспечит российским студентам образование, «понятное и приемлемое для работодателей по всей Европе, а также для иностранных менеджеров на территории России; студенты получат возможность в течение семестра или года учиться по программам мобильности в зарубежных вузах; они смогут скорректировать выбор профессии или выбор вуза при переходе с уровня на уровень - из бакалавриата в

магистратуру или из магистратуры в докторантуру; студенты смогут накапливать академические кредиты и использовать их для получения, например, второго высшего образования и вообще для образования в течение жизни; появятся новые возможности для глубокого изучения иностранных языков как в родном вузе, так и в странах, где на этих языках говорят» [1].

Однако приведение отечественного образования к международным стандартам многим внушает и серьезные опасения. Отмечается, в частности, что пострадают национальные интересы России, так как в текущей демографической и экономической ситуации требуется повышение культурного и профессионального уровня будущего бакалавра, и если этого не произойдет, то, следовательно, снизится качество работы и жизни граждан страны. Поэтому считается, что «целесообразно рассматривать участие России в Болонской конвенции как способ реформирования отечественной системы образования, ее сближение с европейской, при условии сохранения фундаментальных ценностей и особенностей и конкурентных преимуществ отечественной системы образования» [2].

Задачей нашего исследования и является анализ изменений, начавшихся в филологическом образовании бакалавра педагогики, а также поиск решения тех проблем, которые возникают в связи с переходом на двухступенчатую – «бакалавр-магистр» – систему образования. Главным в этом процессе стал вопрос контроля за качеством образования. К настоящему времени осуществляется внедрение систем управления качеством на основе международных стандартов, экспериментальное введение системы зачетных единиц и европейских приложений к дипломам. Переход к системе зачетных единиц, как показывает практика, приводит к значительным изменениям в образовательном законодательстве, в структуре государственных образовательных стандартов, учебных планов, программ и учебных дисциплин. И в первую очередь это коснулось филологической подготовки бакалавра педагогики. Понятно, что в связи с уменьшением лекционных часов резко снизилось и их общее количество, отводимое на изучение русского языка и литературы. Это изменение коснулось почти всех предметов. Но вот что уже малопонятно, русский язык вообще исчез из блока предметных дисциплин, и это при том, что бакалавр педагогики прежде все-

го обучает детей языку и литературе. Правда, курс «Русский язык и культура речи» сохранился в блоке ГСЭ, как в планах для других специальностей университета, что почти приравнивает бакалавра педагогики в аспекте его филологической подготовки к любому специалисту, получающему высшее образование.

В новых образовательных стандартах бакалавра педагогики лингвистический курс получил название «Лингвистические основы профессиональной подготовки» (ЛОПП), а курс литературы – «Литературное образование педагога» (ЛОП), и это определенным образом повлияло на содержание данных учебных предметов. Обращает особое внимание словосочетание «профессиональной подготовки». Действительно, в последнее время слово «профессиональный» в самых разных сочетаниях стало одним из самых употребляемых в теории педагогики: профессиональное развитие, профессиональное образование, профессиональное воспитание, профессиональное становление и даже профессиональное *акме* (перечень можно продолжить). На первый взгляд, для определения содержания высшего профессионального образования и уяснения его целей это действительно необходимо. Однако возникает опасность, что все менее значимой, видимой и достигаемой становится другая составляющая профессионального образования – личностная. Вся система образования постепенно приобретает сугубо профессиональную направленность. Эти процессы как раз и объясняются ориентацией современной системы образования только на рынок труда, что так характерно для западной модели образования. «Будущее человека стали связывать с его возможностью найти свое место в мире профессий – профессий престижных, нужных обществу. Ориентация на рынок труда вытесняет из образовательной сферы понимание уникальности человеческой личности, ее высокого предназначения, наличия талантов и способностей. Современное образование становится безличным. Цель и смысл человеческой жизни низводятся до полезности человека в конкретной экономической и политической системе, что, естественно, приводит к конкретным педагогическим целям, среди которых определяющими являются социальная адаптация и профессионализация» [3].

Достаточно ли нескольких гуманитарных дисциплин в блоке ГСЭ, по объему небольших, да

еще в первом семестре, да еще в период адаптации к вузовской системе образования, которая значительно отличается от школьной, чтобы если не сформировать – это, естественно, невозможно – то хотя бы заложить основу формирования мировоззрения будущего педагога, его ценностных ориентаций? Вряд ли.

Культурологическая концепция содержания образования рассматривает его как «педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему), человеческой культуре во всей ее структурной полноте. В соответствии с таким пониманием содержания оно должно включать, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления деятельности по привычному стандарту, по образцу, *также и опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений*» (выделено нами Т.К.) [4].

Среди мегатенденций современного высшего образования выделяются адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям *личности*; ориентация обучения на *личность*, а не только на будущего профессионала, что особенно актуально для образовательной стратегии в подготовке педагога именно дошкольного и начального школьного этапов. Это подтверждается и мнением самих педагогов, например, М. Стародубцев, ставший учителем года России-2008 считает: «что профпригодность учителя — это не только то, что проявляется на госэкзаменах. Учитель работает *своей личностью*» (выделено нами – Т.К.) [5]. Без сомнения, все педагоги высшей школы, и ученые, и практики, разделяют положение, что студент в процессе обучения не только готовится к будущей профессиональной деятельности, он проживает один из самых важных периодов своей жизни, юношеский период. Психологи характеризуют возраст 18—20 лет как «период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др.». Отмечается, что именно в этот период происходит «преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций», и поэтому этот возраст определяется «в качестве центрального периода становления характера и интеллекта» [6]. Думается, что возможности преодоления некоторого перевеса в

содержании высшего образования в пользу личностного аспекта во многом заложено именно в содержании образования филологического: языкового и литературного. Известно также, что филологическое образование играет особую роль в утверждении национального самосознания и культурной самобытности русского народа, самоидентификации русского человека. Содержание отечественного образования всегда основывалось на культурных и педагогических национальных традициях и приоритетах, имело глубокие исторические корни и формировалось с учетом российской ментальности. Совсем недавно Россия считалась одной из самых «читающих» стран мира. Сложившуюся ситуацию в области чтения современного россиянина уже называют катастрофой и постоянно говорят и пишут о необходимости национальной программы по защите книги и чтения. А начинать надо с бакалавра педагогики, который стоит у истоков воспитания любви к родному языку, книге и чтению, начинать с него самого.

Проведенный А. Флоринской мониторинг чтения современных студентов показал, что «читают студенты недостаточно и сами это осознают, хотя и оправдываются отсутствием времени. Нельзя сказать, что большинство безграмотно в отношении художественной литературы, но все же отчетливо видна тенденция увеличения этой безграмотности. В основном, молодежь читает современных писателей, предпочитает по возможности серьезную литературу (если обнаружат таковую среди современной). Посещая кинопремьеры, мало интересуется основой для фильма. В конечном счете, можно сказать, что для студентов на первом месте находится то, что считается модным на данный момент. ... И это, безусловно, грустно. Студент все-таки должен быть мыслящим человеком, а не частью толпы» [7]. К сожалению, мы не нашли указаний, где был проведен мониторинг, в столичном или провинциальном вузе. Результаты больше соответствуют столичному, так как в подобном же мониторинге чтения студентами художественной литературы в нашем провинциальном вузе мы получили результаты, не только подтверждающие выводы А. Флоренской, но и в некоторых позициях существенно отличающихся от них в худшую сторону.

Не секрет также, что в вуз все больше приходит студентов, не прочитавших (в оригинале, а не

в сокращенном варианте или просмотревших только в киноварианте) многие классические произведения «святой русской литературы, святой своей человечностью» (Т.Манн), а значит, и не приобщившихся, и не имеющих возможности приобщиться по новым образовательным стандартам к этой человечности. Изучение только детской литературы оправдано опять-таки профессионально, и, конечно, необходимо, но удовлетворить потребность юношества в чтении, соответствующем их запросам, возрастным особенностям и духовным поискам, такая же насущная и важная задача высшего филологического образования. Духовная сфера жизни студента должна стать главной целью и основой содержания филологического образования. При этом мы, перефразируя о. А. Кураева, вполне отдаем себе отчет, что вуз «не может *учить* духовности. ... Если духовность — это путь к небу, к Богу, то не дело светскому заведению быть путеводителем на этом пути, и подменять собою Церковь, и брать на себя религиозные функции» [8]. Важно так выстроить содержание образования, чтобы студент пережил духовные состояния, что и возможно даже при очень выборочном и ограниченном, но имеющем место быть, изучении серьезной, классической литературы. Но поскольку в жизни каждого студента присутствуют свои смыслы и своя логика, то соответствующие смыслы должны быть заложены и в содержании образования. (Мы намеренно употребляем в работе определение «студент» вместо «будущий педагог», или еще более странной, но часто употребляющейся аббревиатуры БУНК (будущий учитель начальной школы), чтобы опять же отчасти избежать соблазна прогнозирования только будущего вместо серьезно-го изучения и настоящего.)

Воспитание толерантности как важнейшего качества студента, педагога, человека также невозможно без серьезного и продуманного филологического образования. «Как служба понимания филология помогает выполнению одной из главных человеческих задач — понять другого человека (и другую культуру, другую эпоху), не превращая его ни в «исчислимую» вещь, ни в отражение собственных эмоций» [9].

Как и с помощью каких курсов можно реализовать поставленные задачи, написано уже немало. Так, в последние годы восстановлены права риторики, вычеркнутой в советское время из содержания высшего образования. «Риторика яв-

ляется современной теорией речи. Основываясь на классических идеях европейской и отечественной культуры, риторика рассматривает общие вопросы речевой коммуникации, ... именно риторический анализ позволяет строить правила и нормы речевого поведения в разных видах словесности. Современная частная риторика касается всех видов речевого взаимодействия: от бытовой риторики (риторики бытовой речи) до политической, педагогической, юридической и мн. других видов частной риторики» [10]. Риторика изучают уже в начальной школе, но в образовательных стандартах бакалавра педагогики этот курс отсутствует.

И, наконец, лингвистическое, языковое и речевое, образование студента тоже требует самых серьезных обоснований. Вряд ли сейчас найдется много сторонников прежнего подхода к изучению русского языка в системе высшего образования, в целом повторяющего школьный. Принцип фундаментальности образования как один из основополагающих принципов предполагает, что при создании учебных программ учитываются достижения соответствующей науки. В лингвистике изменилось многое, появились новые направления, теории, науки, неизменным осталось значение слова в жизни каждого человека. «Слово - конденсатор воли, конденсатор внимания, конденсатор всей душевной жизни: оно уплотняет ее, ... слово с усиленной властью действует на душевную жизнь, сперва того - кто это слово высказывает, а затем, возбужденному в говорящем от соприкосновения со словом и в слове - от прикосновения к душе, энергией - и на тот объект, куда произносимое слово направлено» [11]. При этом, конечно, следует учитывать, что слово реализуется в полной мере только в контексте. Вот почему лингвистическое образование соединить прежде всего с анализом текста, принципами его порождения, восприятия, бытования в культуре. Текст, по мнению М. Бахтина, является первичной данностью филологических дисциплин «и вообще всего гуманитарно-филологического мышления (в том числе даже богословского и философского мышления в его истоках). Текст является той непосредственной действительностью (действительностью мысли и переживаний), из которой только и могут исходить эти дисциплины и это мышление. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» [12]. Думается, что без курса «Лингвистика текста» труд-

но представить полноценное лингвистическое образование бакалавра педагогики.

«Без языка мы не можем мыслить. А мышление есть основа всех прочих функций духа; благодаря тому, что мы мыслим словесно, мы и достигаем определенного уровня сознательности и намеренности. ... Мы видим, что человек ясно осознает свой высший интерес только в той мере, в какой он овладел языковым общением» [13]. Таким образом, главными аспектами филологического образования бакалавра педагогики можно считать целостное постижение филологического знания, языкового и литературного, приобретение навыков интерпретации текста, прежде всего художественного. Формировать эту филологическую культуру студента бакалавриата должны не вариативные или факультативные, а основные филологические учебные дисциплины.

На одном из занятий по анализу текста студенты бакалавриата педагогики представили массу важной и необходимой информации по проблеме, которую нашли в интернете, а в конце семинара с удивлением констатировали: «Обсуждение-то понятнее и интереснее, чем все, что мы нашли». Это к проблеме так пропагандируемого сейчас самостоятельного изучения с помощью современных технологий. Филология требует Учителя, Наставника и воспитывает Учителя и Наставника. Пусть в русской системе образования это останется неизменным.

Бакалавр педагогики – это тот человек, который будет закладывать пусть элементарные, но базисные основы духовной культуры наших детей. Чтобы это действительно происходило, надо развивать духовную культуру студента так же эффективно и продуманно, как культуру профессиональную. Это требование и диктует необходимость пристального внимания к содержанию филологического образования, к составлению государственных стандартов в тот период, когда они еще складываются и когда возможно что-то изменить.

Библиографический список

1. *Тупицына И.Н.* Болонский процесс и специфика российской действительности: Доклад на 5 годичных научных чтениях факультета иностранных языков Российского государственного социального университета (РГСУ) «иностраннные языки и реформа системы высшего профессио-

нального образования в рамках Болонского соглашения», 27-29 января 2006 г.

2. Интеграция России в Болонский процесс: www.prof.msu.ru/publ/book6/c66_05.htm.

3. Игумен Георгий (Шестун) Образование и цивилизация: http://www.rspp.su/pravoslavie/statyi/obrazovanie_civilization.html.

4. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – С. 10.

5. Педагогическое образование: что нужно менять? Спорных вопросов как минимум три, и решить их должно государство // Учительская газета. – № 45 - ноябрь, 2008 г.: <http://www.mpgu.edu/pressa/030.htm>.

6. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – С.334.

7. Флоринская А. Исследование уровня куль-

туры чтения среди студентов: http://www.spbstu.ru/public/polytech/issue11_03/article_5.html.

8. Кураев А. Школа не должна учить духовности: http://kuraev.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=198.

9. Аверинцев С.С. Филология: Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 545.

10. Аннушкин В.И. Русские науки о речи: классика и XXI век: <http://www.cent-zlatoust.ru/index.php?name=biblioteka&id=5>.

11. Флоренский П.А. Мысль и язык: Собр. соч. в 2-х т. Т. 2. – М.: Правда, 1990. – С. 264.

12. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С. 281.

13. Шлейермахер Ф. Герменевтика: Пер. с нем. – СПб.: Европейский Дом, 2004. – С. 237.

УДК 371

А.А. ЯРЦЕВ

ГЕНЕЗИС РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье рассматривается генезис социально-профессионально мобильности будущего педагога. Раскрываются исходные принципы и общая структура социально-профессиональной мобильности будущего педагога.

Ключевые слова: мобильность, социально-профессиональная мобильность, педагогическая мобильность, социокультурная мобильность, психолого-педагогическая компетенция, субъектно-развивающая компетенция, общественно-значимая компетенция.

Современные социально-экономические условия, характеризующиеся быстрой переориентацией с одних ведущих областей профессиональной деятельности на другие, предопределяют принципиально новые требования к профессиональной подготовке специалистов. В этом контексте обостряется внимание к проблеме подготовки личности, готовой к успешной самореализации. Решение указанной проблемы возможно посредством подготовки мобильных специалис-

тов, так как только мобильный специалист сможет полноценно жить, творить, саморазвиваться и самосовершенствоваться.

На сегодняшний день цикл смены профессии стал меньше, а сохранение профессиональной компетенции становится все более сложной задачей, поскольку ежегодно специалист должен обновлять 5% теоретических и 20% практических профессиональных знаний, также сокращается период устаревания знаний – для современного

выпускника он наступает через 2-3 года.

Следовательно, успешнее тот, кто учится быстрее и тем самым имеет возможность в кратчайшие сроки решить ту или иную задачу. Динамизм современных общественных преобразований вызывает к жизни потребность в специалистах, умеющих анализировать постоянно меняющиеся социально-экономические тенденции, принимать и реализовывать нестандартные решения в ситуации рыночной конкуренции, устранять стереотипизацию из производственной и личностной сфер деятельности. Именно поэтому подготовка специалистов, способных к мобильности, — одна из важнейших проблем современного профессионального образования России.

В широком смысле под мобильностью (от лат. *mobilis* — подвижный) понимают подвижность, готовность к быстрому передвижению, действию, выполнению заданий. В психологическом словаре указанное понятие конкретизируются применительно к профессиональной деятельности, и определяется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладевать новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности [2].

Мобильность — это интегративное качество личности, характеризующее ее способность быстро менять свой статус или положение в социальной, культурной или профессиональной среде.

Понятие мобильность для обозначения качеств личности, обеспечивающих быструю социальную и профессиональную адаптацию человека в обществе, было введено П.А. Сорокиным в 1927 году. Позднее, в 50–60-е годы XX века изучение этого феномена получило развитие в трудах таких ученых как Э.Ф. Джексон, Г.Д. Крокет, П.М. Бол, О.Д. Данкен, Б. Шефер и др.

Существуют несколько альтернативных позиций по типологии мобильности. Их выделение представляет собой достаточно условное объединение различных представлений о типах мобильности специалиста в современных условиях его жизнедеятельности. Тем не менее, каждая из рассмотренных позиций обладает общими чертами, что позволяет отнести их к тому или иному типу мобильности специалиста.

Мобильность может быть горизонтальной и

вертикальной, мобильность в пространстве (социальном) и мобильность во времени (межгенерационная и внутригенерационная). По степени интенсивности мобильности выделяют: мобильные социальные группы, умеренно мобильные социальные группы, иммобильные группы. В нашем исследовании мы рассмотрим социальную, культурную, социокультурную, академическую и профессиональную мобильность [4].

Социальная мобильность (процесс перемещения индивида в социальном пространстве, которое приводит к изменению места и статуса человека в структуре общества) есть критерий социальной дифференциации и индикатор состояния современного общества. Современный педагог постоянно взаимодействует с различными социальными группами (дети, родители, коллеги), которые принадлежат к различным социальным стратам. Педагог перемещается в социуме из одной социальной группы в другую с целью организации взаимодействия, например родителей и школы. Таким образом, социальная мобильность основывается на совокупности различных способов взаимоотношений между индивидом и обществом (группой, социальным слоем), складывающихся в постоянно меняющихся условиях. Следовательно, будущему специалисту необходимо быть адаптивным, коммуникативным и толерантным.

Культурная мобильность обеспечивает инновационный подход к решению поставленных перед человеком задач с опорой на принцип гуманизма в социальной среде. Культурная мобильность педагога, понимается как способность к творчеству, самостоятельному, свободному и критическому мышлению, рефлексии событий, умение находить нестандартные решения в новых ситуациях, предвидеть характер и ход изменений. Умение «передать нужную мысль в разнообразной форме» является ключевым умением культурной мобильности педагога, необходимым для обеспечения культурного сопровождения процесса обучения и воспитания людей.

Социокультурная мобильность — подвижность, изменчивость внутреннего состояния индивида по отношению к меняющейся культуре, социальным изменениям. Социокультурная мобильность определяется внутренней потенцией личности и обуславливается взаимодействием двух структур: постоянной (духовный стержень, стабильное ядро, ценности высшего ранга) и пе-

ременной (гибкость, изменчивость, подвижность сознания).

Академическая мобильность – это пространственная мобильность, основанная на «включенном обучении», обеспечивающая свободный выбор студентом образовательной траектории и реализацию внутренней потребности интеллектуального потенциала в движении. Посредством академической мобильности реализуется внутренняя потребность интеллектуального потенциала в движении в производственную сферу через пространство взаимоотношений и взаимосвязей [3].

Под социально-профессиональной мобильностью понимается изменение группой лиц или индивидом позиции, места, занимаемого в профессиональной структуре; переходы людей из одних профессиональных групп и слоев в другие.

Большинство авторов рассматривают социально-профессиональную мобильность через призму социологического подхода. При этом можно выделить две точки зрения. Согласно первой, профессиональная мобильность рассматривается как смена позиций, обусловленная внешними обстоятельствами (такими как отсутствие рабочих мест, низкая заработная плата, бытовая неустроенность и т.д.). В данном случае мобильность продиктована необходимостью адаптироваться к реальным жизненным ситуациям. Согласно другой точке зрения, мобильность рассматривается как внутреннее самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности в самосовершенствовании [5].

Основой социально-профессиональной мобильности, прежде всего, является высокий уровень обобщенных профессиональных знаний, владение системой профессиональных приемов и умение эффективно их применять для выполнения каких либо заданий в области своей профессии.

По мнению зарубежных исследователей (Д. - Мартенс, А. Шелтон), в основу формирования социально-профессиональной мобильности и конкурентоспособности будущих специалистов должны быть положены «ключевые квалификации», которые имеют широкий радиус действия, выходят за пределы одной группы профессий, профессионально и психологически подготавливают специалиста к смене и освоению новых спе-

циальностей и профессий, обеспечивают готовность к инновациям в профессиональной деятельности [1].

Социально-профессиональная мобильность личности это ещё и симптом ее внутренней свободы, умение отбросить сформированные стереотипы и взглянуть на жизненную или профессиональную ситуацию по-новому, нестандартно, иногда выходя за рамки обыденного. Это под силу личности творческой, обладающей дивергентным мышлением и креативными способностями. Поэтому, по мнению ряда ученых (З.А. Решетова, А.М. Столяренко), основой профессиональной мобильности в современный период развития общества является развитое творческое мышление будущих специалистов.

Специалисты выделяют три взаимосвязанных сущности социально-профессиональной мобильности, которая определяется как:

- 1) качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека;
- 2) деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни;
- 3) процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды.

В соответствии с выявленной структурой социально-профессиональной мобильности следует рассматривать исходя из следующих уровней:

- уровень личностных качеств: адаптивность, коммуникативность, самостоятельность, приспособляемость, целеустремленность, ценностные ориентации и установки, социальная память, критическое мышление, способность к самопознанию, саморазвитию, самообразованию, социальная подвижность;
- уровень характеристик деятельности: рефлексивность, креативность, проективность, прогнозирование, целеполагание, гибкость, пластичность;
- уровень процессов преобразования собственной личности, деятельности и окружающей среды.

Социально-профессиональная мобильность имеет междисциплинарное содержание и раскрывается в контексте личностно-деятельностного, событийного и компетентностного подходов.

Личностно-деятельностный подход выявляет такие характеристики мобильности, как способ-

ность специалиста рефлексировать исходный уровень своего профессионализма, своих возможностей, объективно оценивать степень произошедших изменений в своей личности и деятельности, готовность специалиста к изменениям в жизнедеятельности и др.

Событийный подход ориентирует на изучение профессиональной мобильности в условиях быстро меняющихся событий и их личностной значимости для специалиста.

Компетентностный подход позволяет представить профессиональную мобильность как совокупность определенных компетенций, которые формируются, актуализируются и активизируются в деятельности по мере возникновения важных проблем. Данный подход обеспечивает взаимосвязь образования и рынка труда и ориентирует на включение в образование практико-ориентированных жизненных проблем и ситуаций.

Таким образом, социально-профессиональная мобильность представляет собой способность личности реализовать свою потребность в определенном виде деятельности, соответствующую склонностям и возможностям с пользой для общества, умело переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому, т.е. расширяя, углубляя ее характер и уровень, проявлять свою профессиональную компетентность.

Поворот образования к личности, повышение ее роли в развитии государства и общества знаний, зависимость успеха трудовой карьеры человека не только от высокого уровня его общей подготовки, но и профессиональной, вызывает необходимость в изменении подхода к целям, содержанию, организационной структуре профессиональной подготовки специалистов в системе профессионального образования. При этом следует учитывать изменение главной цели развития общества; интердисциплинарный характер профессионального труда; личностную ориентацию в непрерывном образовании, заинтересованность общества в образованных гражданах с высоким уровнем педагогической подготовки как гаранта их успешной профессиональной карье-

ры и конкурентоспособности на рынке труда.

Это означает, что мобильность должна стать одним из ведущих принципов современного профессионального образования, основанного на классических принципах фундаментальности, научности, систематичности, профессионально-предметной направленности. Мобильность образовательного процесса, в известной степени противостоящая этим принципам, является способом преодоления сущностного противоречия между тенденцией к устойчивости, неизменности, законченности содержания образования и новыми задачами и требованиями его инновационного изменения, встраивания его в современную быстроменяющуюся жизнь, социокультурную и производственную (педагогическую) ситуацию.

Библиографический список

1. Викулина М.А. Формирование общей культуры личности студента – насущная проблема современной педагогической науки / М.А. Викулина, Д.Н. Гугин. – Н. Новгород: НГПУ, 2007.
2. Горюнова Л.В. Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста: Монография. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского университета, 2005.
3. Гугин Д.Н. Компетентностный подход к определению общей культуры человека // Современные проблемы науки, образования и производства: VII межвуз. науч.-практ. конф., 14 апреля 2007 г. – Н. Новгород: НФ УРАО, 2007. – С. 53–58.
4. Зновенко Л.В. Сравнительный анализ уровня развития академической мобильности студентов в странах Европы и в России // Материалы II Всероссийских Менделеевских чтений: Образование и культура как фактор развития региона. – Тобольск: Тобольский гос. пед. ин-т им. Д.И. Менделеева, 2007. – С. 84–88.
5. Игошев Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: монография. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 201 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СФЕРЫ ТУРИЗМА

В статье определены основные принципы и положения концепции обучения и подготовки кадров для туристской отрасли в системе высшего профессионального образования, основанной на непрерывном цикле последовательной подготовки и переподготовки туристских работников. Представлены особенности и практический опыт по реализации различных программ профессионального образования. Внесены предложения по осуществлению профориентационной деятельности и изучению мотивов выбора туристской профессии, по организации и проведению студенческой практики, внедрению активных методов обучения.

Ключевые слова: компетентность в профессиональном туристском образовании, внутривузовская концепция формирования конкурентоспособных специалистов для сферы туризма, педагогические технологии, концепции теории и практики туризма в образовательном процессе.

Современная туристская индустрия является одной из крупнейших высокодоходных и наиболее динамично развивающихся отраслей мирового хозяйства. Если в 1950 г. количество туристских прибытий в мире составляло 25 млн. прибытий, а оборот туристской индустрии – 2,1 млрд. долл. США, то, согласно данным Всемирной туристской организации при ООН (ЮНВТО), в 2008 г. международные туристские прибытия достигли 924 млн. прибытий [7], а поступления от международного туризма – более 700 млрд. долл. США [5]. Будучи экспортоориентированной сферой, туризм проявляет большую стабильность по сравнению с другими отраслями в условиях неустойчивой ситуации на мировых рынках.

Туризм является существенным источником валютных поступлений, способствует диверсификации экономики, создавая обслуживающие отрасли, что обуславливает значительный рост занятости населения стран мирового туристского рынка. Косвенно 3-4 иностранных туриста обеспечивают 1 рабочее место в экономике страны [1, с. 15]. Таким образом, число рабочих мест в сфере туризма составляет более 200 млн. или каждое 12-15 рабочее место в мире [3, с. 209-213].

По итогам 2007 года доля туризма в ВВП России с учетом мультипликативного эффекта составила 6,7%, а число занятых в сфере туризма превысило 1 млн. чел. Однако в связи с тем, что туризм затрагивает смежные области экономи-

ки, количество людей занятых в отрасли в целом, оценивается как 4,5 млн. чел. или около 6% от общей занятости. Россия уже сейчас входит в десятку стран по количеству людей, занятых в туризме [1, с. 17]. Но, несмотря на свой высокий туристический потенциал, Российская Федерация занимает незначительное место на мировом туристическом рынке. На ее долю приходится по разным источникам от 1,5 до 3% мирового туристического потока [4].

Одной из основных проблем, сдерживающих развитие въездного и внутреннего туризма в России, является в целом сохраняющийся дефицит квалифицированных кадров, что определяет невысокое качество обслуживания во всех секторах туристской индустрии.

В настоящее время кадры для туризма готовят более 300 высших и средних учебных заведений в стране. В системе высшего профессионального образования основная подготовка кадров для туристской индустрии реализуется в профильных университетах, академиях и институтах в рамках укрупненной группы «Сфера обслуживания» по специальностям «Социально-культурный сервис и туризм» и «Туризм», включающим более 10 специализаций. Одновременно подготовка специалистов с высшим профессиональным образованием для сферы туризма реализуется в других непрофильных высших учебных учреждениях в рамках специализаций по направлени-

ям подготовки в смежных областях профессиональной деятельности [1, с. 40].

В Самарской области подготовку кадров для туристской отрасли и гостиничного хозяйства сегодня обеспечивают 18 учебных заведений, в том числе 11 вузов и 7 колледжей. Прослеживая динамику роста количества профильных учебных заведений, следует отметить, что, по сравнению с 2004 г. количество высших учебных заведений увеличилось на 43%, а количество образовательных учреждений среднего профессионального образования сократилось на 64%, что ведет к сокращению и нехватке специалистов среднего звена. В настоящее время общее число обучающихся по специальностям «менеджер туризма», «экономист-менеджер», «специалист по сервису и туризму» составляет в регионе около 3 000 чел. Количество выпускников в 2007 г. составило свыше 400 чел., что в четыре раза больше по сравнению с 2004 г. [6].

Вместе с тем разрыв между потребностями отрасли и предложением со стороны образовательных учреждений остается весьма существенным.

Главной проблемой является чрезмерная академичность профильного высшего образования при явном недостатке практических навыков и знаний. В целом сектор подготовки кадров не вполне соответствует потребностям туристской индустрии, как в количественном, так и в качественном отношении. Существующие учебные программы не отвечают реальным нуждам секторов туризма ввиду их неориентированности на практическую работу. В равной степени это касается учебников и учебных пособий, составляемых преподавателями, не имеющими практического опыта работы в индустрии. При огромной нехватке квалифицированных кадров для туристской индустрии выпускники профильных высших учебных заведений часто остаются невостребованными из-за отсутствия навыков и знаний по конкретным специализациям [1, с. 41].

Сегодня существует большое количество курсов переподготовки и повышения квалификации специалистов в основном при учебных заведениях, однако и эти курсы в большинстве своем не дают практических профессиональных знаний и навыков и носят формальный характер. Отсутствует система привлечения к преподаванию работников индустрии туризма.

Для решения данных проблем в некоторых

самарских высших учебных заведениях внедряется внутривузовская концепция формирования конкурентоспособного специалиста, адаптированного к современным экономическим условиям и требованиям туристского рынка, содержащая следующие основные положения:

1. Создание оптимальных условий, способствующих эффективному обучению студентов, формированию у них профессиональной компетентности.

Особенностью учебных планов по специальностям и специализациям сферы туризма и гостеприимства является акцент на экономические и специальные туристские дисциплины, изучение нескольких иностранных языков и компьютерных технологий. В профильных высших учебных заведениях студенты уже на первом курсе приступают к изучению дисциплин специализации. На последующих курсах в специальных дисциплинах рассматриваются аспекты организации и управления в деятельности туристской фирмы, гостиничного и других предприятий туристской отрасли, при разработке сервисных услуг и организации различных видов туристского и гостиничного обслуживания, в процессе принятия управленческих решений.

Так, изучение дисциплины «Менеджмент туристских и гостиничных предприятий» включает в себя подготовку курсовой работы, где студенты осваивают алгоритм создания и регистрации собственных фирм или гостиничных предприятий, определяют форму управления, организационную структуру в них и квалификационные требования к персоналу, рассматривают порядок и процедуры финансового обеспечения ответственности туроператора, классификации гостиниц на категории, сертификации и стандартизации объектов туристской индустрии, разрабатывают цели, задачи, функции, направления в гостиничной и туристской деятельности для своих организаций, описывают технологию по разработке туристского продукта и комплектации туров и услуг, определяют стратегию и менеджмент обслуживания туристов, разрабатывают основные виды технологической документации, исследуют процессы формирования спроса, стимулирования сбыта и реализации туристского продукта, туристских и гостиничных услуг, освещают вопросы корпоративной культуры и технического обеспечения турфирм и гостиниц.

2. Применение практикоориентированного

обучения, обеспечивающего включение студентов в различные виды профессиональной, экономической, управленческой деятельности в области туризма.

Особенностью содержания профессионально-образовательных программ для студентов туристских специальностей и специализаций является разработка и внедрение различных видов практики в каждом учебном году: учебно-ознакомительной, производственно-ознакомительной, производственной и преддипломной практики. Практика проводится на туристско-экскурсионных маршрутах и на договорной основе с руководителями и специалистами организаций и предприятий индустрии туризма и гостеприимства. Студенты обеспечиваются производственным заданием, программой практики, готовят отчет по прохождению практики с последующей его защитой.

Для проведения ознакомительной практики студентов первого курса организуются выездные семинары – учебные экскурсии по г. Самаре и Самарской обл. Примерная тематика учебных семинаров: обзорная автобусная экскурсия «Самара – вчера, сегодня, завтра», с посещением выставочного центра «Радуга»; пешеходная экскурсия «Самара – лучший уголок Москвы...»; экскурсия на круизный теплоход «А. Пушкин» и знакомство с работой туристской компании Волжского пароходства «Волга-Флот-Тур»; загородная автобусная экскурсия «Самара гостеприимная», с посещением видовой площадки железнодорожного вокзала, гостиницы «Транзит», Дома туризма, гостиницы «Ренессанс», видовой площадки «Красная горка», гостиничного комплекса «Славянская деревня»; посещение и знакомство с различными направлениями деятельности крупнейших региональных туроператоров ООО «Спутник-Гермес» и ООО «Самараинтур»; посещение и знакомство с работой туристского агентства ООО «Самара-Турист»; теплоходная экскурсия «Памятные места на Волге» в с. Ширяево, с посещением дома-музея И. Е. Репина и музея А. Ширяевца и Жигулевского государственного заповедника им. И. И. Спрыгина.

Проект организации и проведения различных видов практики для студентов туристской специализации получил в 2008 г. областную профессиональную премию «Серебряная чайка» в номинации «Современный подход к образованию – 2008. За инновационную деятельность в подго-

товке кадров для индустрии гостеприимства Самарской области».

3. *Использование активных методов обучения, таких как практические и тренинговые занятия, деловые игры по актуальным проблемам гостеприимства и туризма, учебные экскурсии, выездные занятия в ведущих туристских фирмах и гостиничных комплексах.*

Студенты и преподаватели должны принимать активное участие в деятельности международных, национальных и региональных конференций, семинаров, выставок, в профессиональных рабочих встречах российских и иностранных представителей туристского бизнеса. Студенты разрабатывают индивидуальные PR-проекты по продвижению туристских возможностей страны или региона, по созданию веб-сайтов для турфирм, туроператоров и предприятий гостиничного бизнеса, изучают глобальные компьютерные системы бронирования и резервирования туристских, гостиничных и транспортных услуг, проводят исследования конъюнктуры и возможностей туристского рынка, знакомятся с требованиями и процедурами международных и национальных профессиональных стандартов по туристскому обслуживанию, проходят тренинг «Технология и психология эффективных продаж туристского продукта».

4. *Разработка и внедрение многоступенчатой системы, основу которой составляют профильные и частично специализированные учебные заведения:*

- профориентация и профессиональное ученичество (лицей);
- среднее профессиональное образование, специальное квалификационное обучение (колледж);
- высшее профессиональное образование, специальное квалификационное обучение (высшая школа);
- начальное и дополнительное профессиональное образование, подготовка, переподготовка и повышение квалификации кадров для индустрии туризма (колледж, высшая школа).

Вот уже на протяжении 10 лет в Самаре в соответствии с учебными планами по дополнительному профессиональному образованию (повышению квалификации) работают курсы по переподготовке специалистов для отрасли и по повышению уровня профессиональных знаний кадров, занятых в сфере туризма – менеджеров по

туризму. С 2005 г. совместно с туристской компанией «Самараинтур» проводится обучение по программе дополнительного профессионального образования «Экскурсовод».

Учебные программы носят комплексный характер и включают в себя несколько содержательных модулей. Например, в процессе подготовки специалистов по квалификации «Экскурсовод» рассматриваются следующие основные темы: «Теория и практика экскурсионного дела», «Самарское краеведение», «Музееведение», «Религиозные аспекты в экскурсии» и др. В ходе обучения активно используются учебные экскурсии, занятия в музеях, проводится стажировка в творческой группе под руководством опытного экскурсовода-куратора. Слушатели курсов разрабатывают контрольный текст обзорной экскурсии по городу для групп туристов с круизных тепловых и индивидуальные тексты каждого будущего экскурсовода. Защита данных выпускных работ проводится слушателями курсов на маршруте, в виде пробной экскурсии по городу.

5. Использование в учебно-воспитательном процессе результатов мониторингов ожиданий студентов, их родителей, представителей туристских фирм, компаний.

Анкетирование абитуриентов, выбирающих профильную туристскую специальность или специализацию, позволяет выявить ряд факторов, влияющих на выбор туристской профессии, определить их значимость и выстроить ранжированный ряд:

- интерес к туризму и путешествиям – 27,2%;
- желание организовывать путешествия – 16,2%;
- стремление посвятить себя туристской деятельности – 19,2%;
- осознание туристских способностей – 6%;
- желание иметь высшее образование – 13%;
- представление об общественной важности, престиже туристской профессии – 12,2%;
- стремление к материальной обеспеченности – 2,2%;
- так сложились обстоятельства – 4% [2, с. 114].

Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил сделать вывод о том, что лишь немногим более половины будущих специалистов в области туризма выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о туристской направленности их личности.

Работа по профессиональной внутривузов-

ной ориентации на туристскую профессию может эффективно осуществляться по ряду направлений, важнейшие среди которых: согласованное и преемственное взаимодействие школы и вуза по профессиональной ориентации школьников и студентов; выполнение студентами дифференцированных корректировочных программ по внутривузовской профориентации с учетом их типологических особенностей, их довузовского опыта туристской деятельности и мотивов выбора профессии менеджера туризма; вовлечение студентов в различные виды профориентационной деятельности в школах с целью корректировки мотива выбора туристской профессии.

Таким образом, профессиональное туристское образование должно являться одновременно процессом, результатом и системой реализации педагогических технологий и концепций теории и практики туризма в образовательном процессе. Подготовка к профессии менеджера туристской сферы должна начинаться задолго до того, как человек делает свой профессиональный выбор, и продолжаться уже в процессе его профессиональной подготовки в вузе с учетом необходимости формирования конкурентоспособного специалиста, адаптированного к современным экономическим условиям и требованиям туристского рынка.

Библиографический список

1. Приказ Ростуризма от 06 мая 2008 г. № 51 «Об утверждении Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2015 года». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russiatourism.ru/>
2. Васильев В.В. Профориентация будущего специалиста – менеджера туризма и путешествий // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 8. – М.: МАПДО, ИПКГосслужбы, 2005. – 176 с.
3. Менеджмент туризма: Туризм и отраслевые системы: Учебник / Под ред. проф. В.А.Квартальнова – М.: Финансы и статистика, 2002. – 272 с.
4. Статистика. Въезд иностранных туристов в Россию в 2007 году // RATA-news – ежедневная электронная газета для профессионалов турбизнеса. № 2002 от 04.04.2008 // режим доступа <http://www.ratanews.ru/>.
5. Мировой рынок. В мире – 900 млн. туристов // RATA-news – ежедневная электронная газета для профессионалов турбизнеса. № 1955 от

31.01.2008 // режим доступа <http://www.ratanews.ru/>.

6. Субъекты туриндустрии. Интернет-портал Департамента развития туризма Самарской обл.

// режим доступа <http://www.samararegiontour.ru/>

7. Факты и цифры // <http://www.unwto.org/> – Веб-сайт Всемирной туристской организации системы ООН.

УДК 396.5

М.М. ТАТОСЬЯН

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИНДУСТРИИ

В статье раскрывается методология интегративно-модульного подхода к преодолению профессионально-коммуникативных деформаций будущих специалистов туриндустрии через систему принципов построения и организации рассматриваемого процесса.

Стремительное развитие туристической сферы привело к усилению глобального спроса на высококвалифицированных специалистов в данной области. Особенно остро вопрос нехватки таких специалистов стоит в нашей стране. Обладая уникальными природными и другими рекреационными ресурсами, России не удастся выйти в лидеры государств, с высокоразвитой туриндустрией по причине существующего в ней низкого уровня обслуживания, не выдерживающего никакой конкуренции с уровнем сервиса в других странах. Повышение профессионализма кадров является одной из наиболее актуальных стратегий конкурентоспособности отдельных туристских организаций, регионов и всей индустрии в целом.

Сегодня успех на рынке туристических услуг напрямую зависит от того, насколько специалисты владеют иноязычной коммуникативной компетентностью, могут найти «общий язык» с клиентами, учитывают их личностные особенности и особенности сложившейся ситуации коммуникативного взаимодействия и корректируют в соответствии с этим свое поведение. Специалистам туриндустрии, по роду их профессиональной деятельности, которая включает коммуникацию на иностранном языке с представителями других культур совершенно необходимо умение преодолевать барьеры, препятствующие успешному

коммуникативному взаимодействию, а, следовательно, и качественному осуществлению профессиональных обязанностей.

Закрепленные в сознании нарушения общепризнанных этических, этикетных, лингвистических и экстралингвистических норм, отрицательно влияющие на продуктивность профессионального взаимодействия, мы определяем как профессионально-коммуникативные деформации (ПКД).

Изучение практики подготовки специалистов туриндустрии показывает, что недостаточно систематизированная работа по коррекции и преодолению профессионально-коммуникативных деформаций препятствует решению коммуникативных задач в типичных ситуациях конкретного профессионально-коммуникативного взаимодействия и не позволяет осуществлять профессиональную деятельность в полном объеме.

Преодоление профессионально-коммуникативных деформаций в целях повышения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности является одной из приоритетных задач обучения иностранному языку в вузе.

Для построения процесса преодоления ПКД необходимо разработать их типологию. По содержанию ПКД подразделяются на четыре группы: *грамматические* (нарушение правил словообра-

зования - морфологические, а также неверное употребление знаков пунктуации и не соблюдение структуры построения предложений различных типов (повествовательных, вопросительных, восклицательных, повелительных) – синтаксические); *стилистические* (сухая, слишком официальную речь, передача информации официально-книжным языком; вульгарная, бесконтрольная речь с использованием жаргона, сленга, «ненормативной» лексики; употребление слов без учета их эмоционально-оценочной окраски); *лексические* (неверное словоупотребление, нарушение коллокации слов); *фонетические* (неадекватные для той или иной ситуации общения интонации; монотонную серую речь; неверная паузация; искажение иноязычных фонем, сильный акцент).

По способу воплощения речевого этикета, нами выделено четыре вида этикетно-поведенческих деформаций: *фатические* (неумение установить контакт, поддерживать и окончить общение), *апеллятивные* (неумение убедить собеседника в чем-либо, привести необходимые доводы, аргументировать свою точку зрения), *волюнтаристические* (неумение воздействовать на собеседника, побудить его выполнить какое-либо действие или совершить поступок), *эмотивные* (неумение выразить свое отношение к ситуации).

По социальной перцепции ПКД подразделяются на ПКД *прямого восприятия* (статичность восприятия личности клиента, ситуаций профессионального взаимодействия, ограниченное видение ситуации, стереотипизированность восприятия, неадекватное восприятие ролевых позиций) и *обратной связи* (неумение фиксировать и учитывать реакцию адресата в процессе говорения).

По виду реализации когнитивной стратегии существуют *герменевтические ПКД* (непонимание стратегии и тактики поведения партнера по ситуации) и *редакционно-рефлексивные ПКД* (неумение осуществлять самоконтроль, находить и исправлять ошибки в своем тексте).

Решение проблемы отбора и структурирования учебного материала в соответствии с задачами преодоления профессионально-коммуникативных деформаций в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетентности специалистов туристической индустрии, на наш взгляд, целесообразно осуществлять на базе *интегративно-модульного подхода*.

Данный подход определяет принципы построения

и организации рассматриваемого процесса, обеспечивая отбор и структурирование учебного содержания с опорой на междисциплинарную интеграцию, систематизацию педагогического инструментария.

Суть интегративно-модульного подхода к построению процесса преодоления профессионально-коммуникативных деформаций будущих специалистов туристической индустрии отражают следующие принципы:

Принцип модульного конструирования процесса формирования иноязычной компетентности в контексте преодоления профессионально-коммуникативных деформаций предусматривает разбиение процесса преодоления профессионально-коммуникативных деформаций на шесть модулей (пропедевтический, лингвистико-оптимизирующий, этнокультурный, коммуникативно-технологический, социально-психологический, самопроектировочный), что позволяет в условиях неодинакового уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности в различных группах обучаемых, а также вариативного спектра присутствующих у них профессионально-коммуникативных деформаций, значительно повысить эффективность данного процесса и сэкономить время.

В. Б. Закорюкин, В. М. Панченко, Л. М. Твердин, отмечают, что целесообразно именно «такое построение учебного материала, разделы переменной части которого могли бы быть достаточно независимы друг от друга и позволили бы ... быстро изменять, дополнять и развивать учебный материал каждого раздела» [1, с. 73-74].

Принцип педагогической интеграции раскрывает положение о том, что реализация процесса преодоления профессионально-коммуникативных деформаций должна базироваться на межпредметных связях, целенаправленно осуществляемых во время обучения в вузе.

С. В. Щенникова справедливо замечает, что «при реализации межпредметных связей как принципа подготовки специалиста обогащается содержание каждого из видов деятельности студента, усложняются способы его действий, более успешно вырабатываются оценочные суждения, усиливаются коммуникативные связи в процессе применения знаний из различных предметов в сфере своей профессиональной деятельности. Межпредметные связи обучения усиливают обобщающий характер содержания изуча-

емого материала, поисковую направленность в деятельности студентов» [2, с. 55].

Принцип пропедевтической актуализации коммуникативных барьеров заключается в обосновании роли выявления коррекции коммуникативных барьеров в процессе преодоления профессионально-коммуникативных деформаций.

Принцип этапности обосновывает последовательную реализацию процесса преодоления профессионально-коммуникативных деформаций с учетом особенностей их содержания, стереотипизированности, а также приемственного нарастания уровня сложности задач профессионально-ориентированного межкультурного взаимодействия.

Отбор содержания модулей необходимо осуществлять с учетом задач отдельных этапов процесса преодоления ПКД и его межпредметной интеграции.

Так, первый этап связан с реализацией пропедевтического модуля, в рамках которого студенты знакомятся с такими понятиями, как: ПКД, коммуникативные барьеры.

Содержание второго этапа связано с реализацией лингвистико-оптимизирующего и этнокультурного модулей. *Лингвистико-оптимизирующий модуль* рассматривает ПКД через призму лингвистических знаний и навыков и нацелен на преодоление *грамматических, лексических, стилистических и фонетических ПКД*. *Этнокультурный модуль* рассматривает ПКД сквозь призму культурных традиций свойственных разным народам. Особое внимание уделяется развитию умений и навыков корректного поведения в многообразных профессионально-коммуникативных ситуациях с учетом национальной специфики. Этнокультурный модуль представлен *герменевтическими, этикетно-поведенческими, перцептивными ПКД*.

Содержание третьего этапа связано с реализацией коммуникативно-технологического и социально-психологического модулей. *Коммуникативно-технологический модуль* раскрывает студентам содержание понятия «техника общения». Студенты осваивают пути преодоления *перцептивных, этикетно-поведенческих, стилистических, редакционно-рефлексивных ПКД и ПКД обратной связи*, причиной которых является недостаточное владение культурой общения, неадекватное представление о профессионально-ролевых позициях или неверно выработанный инди-

видуальный стиль общения. *Социально-психологический модуль* составляют *фонетические, стилистические, перцептивные, герменевтические ПКД*, причины которых носят социально-психологический характер. В социально-психологическом модуле особое внимание уделяется преодолению коммуникативных деформаций обусловленных влиянием социальной среды, либо индивидуальными психологическими особенностями.

Четвертый этап опирается на самопроектировочный модуль, в рамках которого студенты проектируют коммуникацию с учетом необходимости борьбы с ПКД, определяют пути, методы и средства дальнейшей самореализации, саморазвития.

Необходимым условием успешной реализации процесса преодоления ПКД с использованием педагогического инструментария является опора на наиболее типичные ситуации реального профессионального взаимодействия, которые условно можно подразделить на: *информативно-презентирующие, регулятивно-операциональные и контакто-устанавливающие*.

Контакто-устанавливающие профессиональные ситуации актуализируют умение работников туриндустрии устанавливать отношения, т.е. выбирать адекватные коммуникативные средства приветствия, прощания, обращения, как в устной, так и в письменной речи. Прежде всего, в данных ситуациях необходимо соблюдение специалистом сферы туризма предписанных этикетом норм речевого поведения, а также выбор подходящего стиля коммуникации. Низкий уровень личной культуры и воспитанности, отсутствие или нехватка лингвострановедческих знаний, лежащих в основе этикетно-поведенческих и стилистических ПКД, могут препятствовать успешному развитию контакта, мотивации к продолжению общения или его прерыванию.

Информативно-презентирующие профессиональные ситуации воспроизводят информационную функцию профессиональной деятельности специалистов туриндустрии. Стилистические, грамматические, лексические, фонетические ПКД, причиной которых может являться: недостаточное владение языком, скудный словарный запас, незнание грамматических правил, индивидуальные социально-психологические особенности и др., существенно затрудняют, или даже препятствуют овладению информационным материалом и его предъявлению, например, в таких си-

туациях профессионального взаимодействия, как проведение экскурсии (презентация фактической, статистической информации, описание городов, зданий, памятников, картин, людей...), доклад (устный, письменный), деловые письма-предложения, рекламирование и т.д.

Формой реализации регулятивно-операционных профессиональных ситуаций чаще всего являются: диалог, обсуждение результатов деятельности, урегулирование конфликтных ситуаций, переговоры, дискуссии, дебаты, деловые письма-жалобы, запросы, извинения, подтверждения и т.д. Все перечисленное требует наличия у специалистов туриндустрии умений преодолевать смысловые барьеры, возникающие в общении, фиксировать и учитывать реакцию адресата, осуществлять самоконтроль, вносить необходимые изменения в свое высказывание и т.п. Центрированность будущих специалистов на себе и довольно-таки низкая психологическая значимость для них других людей; нетерпимость к психологическому своеобразию другого человека, нечуждость к его внутренним состояниям, проблемам, отсутствие стремления понять его точку зрения и уважать его интересы, стереотипизированность восприятия приводят к возникновению герменевтических, редакционно-рефлексивных, перцептивных, этикетно-поведенческих ПКД, а также ПКД обратной связи, препятствующих успешному коммуникативному взаимодействию в рамках регулятивно-операционных профессиональных ситуаций.

Главной формой организации процесса преодоления ПКД выступают специально моделируемые *педагогические ситуации*, в основе которых лежат коммуникативные барьеры, ведущие к ПКД.

Так, например, с целью устранения барьеров обратной связи и отстранения, ведущих к *неумению фиксировать и учитывать реакцию адресата в процессе говорения*, необходимо применять педагогические ситуации *ролевых масок* (помогающие студентам поставить себя на место другого человека), *обмена ролями* (позволяющие взглянуть на одну и ту же ситуацию с различных позиций - например, с позиции специалиста и обслуживаемого лица), *соотнесения мимики, жестов, поз и смысла высказывания* (формируют умение более внимательно относиться к невербальным средствам общения и правильно их воспринимать).

Содержание педагогических ситуаций варьируется в соответствии с задачами отдельных этапов процесса преодоления ПКД.

На I этапе содержательная специфика педагогических ситуаций характеризуется общими представлениями о корректном профессионально-ориентированном коммуникативном взаимодействии. Ситуации, как правило, презентуются в сопоставлении: восприятие и теоретический анализ. Большое внимание уделяется коммуникативным упражнениям и заданиям, а также имитационно-ролевым играм.

На II этапе педагогические ситуации моделируются на основе фатических и информативно-презентирующих ситуаций профессионального взаимодействия. Основными формами реализации ситуаций являются доклады (письменные и устные), презентации, проведение экскурсий, имитационно-ролевые игры.

На III этапе подбор ситуаций определяется задачей закрепления позитивного опыта преодоления ПКД посредством многократного вхождения в тренинговые ситуации и формированием контроля за результатами речевого поведения других людей и самоконтроля. Содержание педагогических ситуаций на данном этапе, в основном реализуется посредством регулятивно-операционных ситуаций профессионального взаимодействия. Акцент делается на игры-драматизации.

На IV этапе проводится отработка полученных представлений о корректном коммуникативном поведении, закрепленных в опыте. Этому способствует совместное решение профессионально-ориентированных задач наряду с проведением дискуссий и круглых столов. Содержание же педагогических ситуаций отражает все разнообразие ситуаций профессионального взаимодействия специалистов в сфере социально-культурного сервиса и туризма. Большое внимание уделяется таким видам работы, как проведение круглых столов и дискуссий, требующих от коммуникантов высокого уровня владения языком и наличия специальных знаний.

Итак, внедрение в практику подготовки специалистов туриндустрии интегративно-модульной технологии коррекции и преодоления профессионально-коммуникативных деформаций, позволит систематизировать работу по их коррекции и преодолению и будет способствовать решению коммуникативных задач в типичных си-

туациях конкретного профессионально-коммуникативного взаимодействия, что, в свою очередь, повысит эффективность выполнения профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Закорюкин В. Б.* Модульное построение

учебных пособий по специальным дисциплинам / В.Б. Закорюкин, В.М.Панченко, Л.М.Твердин // Проблемы вузовского учебника. – Вильнюс, 1983.

2. *Щенникова С. В.* Интегративный подход в подготовке будущего педагога к творческой деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук. – Киров, 2003. – 180 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 371.4

О.С. КОРШУНОВА

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЕГО СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В статье раскрыта сущность политического воспитания вне зависимости от общественно-исторического контекста, определены его инвариантные характеристики и параметры для сравнения различных типов политического воспитания.

Ключевые слова: политическое воспитание; субъекты политического воспитания; тип политического воспитания; политическая культура.

Феномен политического воспитания отражает и проявляет глубинную взаимосвязанность и изменчивость таких сфер общественной жизни, как политическая сфера и сфера воспитания.

Возникновение воспитания в истории человечества опережает появление политики. История развития рода *Homo sapiens* связана с передачей опыта от старших поколений младшим, которая начинает осуществляться еще в первобытном обществе. Статус государственной функции воспитание получает в рабовладельческих государствах, которые, в связи с появлением неравенства, отношений господства и подчинения, знаменуют и возникновение политики. Уже в это время с помощью воспитания решается задача сохранения и укрепления существующей политической системы. Взаимозависимость состояния государства и политики государства в сфере воспитания нашла свое яркое отражение, например, в диалоге Платона «Государство».

Понятие «политическое воспитание» в качестве исходных имеет две категории: первую родовую педагогическую категорию – категорию «воспитание», и вторую – категорию «политика», входящую в тезаурус политической науки.

Категория «воспитание» имеет в современной педагогической науке десятки трактовок. Нам представляется, что ее значение в узком смысле слова очень точно отразил С.Д. Поляков: воспитание – это приоритетно «...целенаправленное влияние на ценностно-мотивационную сферу человека» [3, с. 10]. В процессе воспитания у человека формируется система «личностных смыс-

лов» (А.Н. Леонтьев), т.е. система значимых для человека отношений к окружающей действительности и самому себе, которая проявляется через его интересы, мотивы, установки, стремления, ценности. Воспитание – всегда целенаправленный процесс, предполагающий определенное (более или менее жесткое) преобразование, изменение системы личностных смыслов человека.

Другое понятие – «политика», весьма значимое для достижения целей нашего исследования, также не имеет однозначных определений в политологии. Какие явления действительности имеют статус «политических»? Что понимается под термином «политика» современными учеными?

Политика трактуется политологами в широком и узком смысле слова.

В первом значении политика – «...универсальный признак любого организованного общества, избавляющегося от племенной розни и анархии и координирующего свои усилия посредством передачи управленческих функций единому, стоящему над всеми центру» [2, с. 26]. Содержательным ядром политики является осуществляемая в общегосударственном и национальном масштабе власть, т.е. «способ установления регулируемых общественных отношений путем централизации функций принуждения» [Там же, с. 21].

Значение понятия «политика» в узком смысле слова возникает в эпоху зарождения парламентской демократии в Европе в XVII – XVIII вв. В этом случае под политикой понимается «...сравнование различных групповых интересов и со-

перничество за власть при наличии свободного избирателя и единых конституционно-правовых «правил игры» [Там же, с. 26]. Ареал реализации политики в этом значении ограничивается территорией тех стран и режимов, которые пережили период политической модернизации.

Для существования политики в этом (демократическом) смысле слова необходимы, по мнению, например, А.С. Панарина, четыре условия: наличие общественных групп с несовпадающими интересами; осознание специфики групповых интересов посредством гласности – свободного волеизъявления граждан и групп, в частности, с помощью независимых средств массовой информации; политический плюрализм, предполагающий, что различные общественные группы получают возможность организоваться для защиты своих специфических интересов; наличие единых для всех правил политического соперничества.

Понятие «политическое воспитание» – видовой по отношению к категории «воспитание». Политическое воспитание – неотъемлемый атрибут общественной жизни в тех сообществах, в которых сложилась публичная власть, представляющая собой один из системных путей воздействия управляющих на управляемых и, наоборот, в большей или меньшей степени влияющая на состояние существующей политической системы.

Понятие «политическое воспитание» указывает на такое направление воспитания среди других, которое связано с целенаправленным формированием и (или) изменением отношений индивида к миру политики, включающему и политические институты и структуры, и различных политических субъектов, и разнообразные события и явления и прочее, особенно если учитывать международные аспекты функционирования и развития политической реальности.

Несмотря на разнообразие проявлений политической действительности, главным объектом отношений, актуализируемых или формируемых, изменяемых у личности в процессе политического воспитания, является политическая система и ее центр – государство, создаваемое приоритетно правящей политической силой.

Таким образом, *сущность политического воспитания в любом обществе и государстве состоит в формировании и развитии определенного отношения индивида к политической*

системе и в обеспечении такой степени вовлеченности человека в политические отношения (в настоящем и/или будущем), которая желательна с точки зрения общественно-политической силы, выступающей субъектом политического воспитания.

В качестве субъектов политического воспитания могут выступать различные организации, структуры, сообщества, конкретные люди. Субъектов политического воспитания, с нашей точки зрения, можно классифицировать по следующим основаниям:

- по месту и роли субъекта в политической системе;
- по отношению субъекта политических отношений к существующему политическому режиму.

Итак, политическое воспитание могут осуществлять как политические организации, группы и структуры, т.е. те, которые включены в политическую систему общества, государства, так и не являющиеся политическими.

К первой категории относятся органы государственной власти разных уровней, политические партии, движения, группы, а также политические деятели – руководители государства, политические лидеры, представители органов власти различных уровней и пр., ко второй – социальные (образовательные, культурные, спортивные, научные и пр.) организации, а также различные неполитические структуры общества – общественные объединения и движения; субъекты гражданского общества – бизнесмены, руководители ассоциаций, деятели культуры, искусства, выдающиеся спортсмены, родители и т.д. Главным же субъектом политического воспитания населения является государство, обладающее для этого самыми мощными ресурсами (информационными, кадровыми, финансово-экономическими, материально-техническими и пр.).

Субъектов политического воспитания можно разделить по их отношению к существующему политическому режиму, во-первых, на господствующие политические силы (правящая партия и ее сателлиты), образующие большинство в органах государственной власти, во-вторых, на лояльную оппозицию, которая, не разделяя политического курса соперников, поддерживает существующую политическую систему, признает правила политической игры и действует в рамках установленного правопорядка, в-третьих, на оппозицию,

которая активно противоборствует установившемуся политическому режиму и организует диссоциальное воспитание (А.В. Мудрик) политической направленности своих членов (например, в современных условиях террористические, националистические организации и прочие контркультурные структуры).

Изучение литературы по проблеме показывает, что ученые, размышляя о проблемах политического воспитания, чаще всего раскрывают черты политического воспитания, реализуемого на том или ином историческом отрезке времени и в конкретной стране. Самое значительное количество научных книг за всю историю педагогической науки написано, пожалуй, об идейно-политическом воспитании детей и молодежи в нашей стране в советский период и в странах социалистического лагеря.

Признавая исключительную значимость проведенной авторами исследовательской работы, мы полагаем, что необходимо выделить инвариантные характеристики политического воспитания вне зависимости от времени и места его организации, поскольку, вычленив общее, можно выделить и особенные характеристики этого направления воспитательной работы уже с учетом временных и пространственных факторов.

Первое. Поскольку субъектов политического воспитания множество, постольку и политическое воспитание имеет несколько векторов, главным из которых в любом случае является тот, который задается государством и правящей политической силой. Один вектор политического воспитания осуществляется в том случае, если абсолютно все субъекты политического воспитания (или их подавляющее большинство) подчинены стратегическому субъекту политического воспитания, а это возможно в государствах с тоталитарной или авторитарной политической системой. Но даже в этих случаях остается возможность некоторой трансформации общего курса политического воспитания на микроуровне его реализации конкретными исполнителями. Исходя из множественности субъектов политического воспитания, с нашей точки зрения, целесообразно говорить о *государственном политическом воспитании* и *негосударственном*, в последнем случае организация данного направления воспитательной работы осуществляется не за счет средств государства, а через финансовую поддержку данного направления воспитательной рабо-

ты различными объединениями, сообществами – политическими (оппозиционными), общественными, конфессиональными, национальными и пр.

Многовекторность этого направления воспитания возникает, во-первых, в связи с развитием самой политической системы, которая предполагает возможности полноценно участвовать в политическом процессе различным политическим силам, с эволюцией института прав человека; во-вторых, при условии теоретической разработанности идеологии того или иного политического субъекта (в противном случае не будет мировоззренческих основ для альтернативного государственному политическому воспитанию), в третьих, при достаточном уровне развития педагогической науки и, в частности, самой теории политического воспитания, выступающей базой для практического и результативного осуществления данного направления воспитания. Негосударственное политическое воспитание возможно в странах с демократической политической системой или на преддемократическом этапе развития общества, когда государство лишается своей монополии на инициацию и организацию политического воспитания граждан.

Таким образом, политическое воспитание может быть государственным и негосударственным. В зависимости от стратегического субъекта, иницирующего и организующего политическое воспитание, во втором случае речь может идти о различном характере политического воспитания: *прогосударственном*, соответствующем государственным и общенациональным ценностям, так и *антигосударственным*, направленном против существующей политической власти.

Второе. Политическое воспитание всегда ориентировано на *определенного адресата*. Имея в виду различные целевые группы, выделяемые чаще всего по возрастному признаку, можно говорить о политическом воспитании дошкольников, младших школьников, подростков, старшеклассников, молодежи и т.д. Еще более ранней является дифференциация политического воспитания людей по их политическому статусу. Изначально в центре внимания ученых было политическое воспитание элиты (представителей правящего политического класса), а затем уже, говоря современным языком – электората. Не исключен вариант организации системного влияния, преж-

де всего, государства, на политическое развитие населения в целом.

Третье. По степени взаимодействия субъекта с целевыми группами политическое воспитание может быть *прямым и опосредованным*.

При этом надо иметь в виду, что инициатива стратегического субъекта политического воспитания находит выражение в организации этого процесса другими субъектами, находящимися по отношению к стратегическому субъекту в различных позициях (партнерской, подчиненной и др.).

Например, ведущая политическая партия страны «Единая Россия», формируя органы государственной власти, определяет, учитывая и общенациональные интересы, стратегию развития современного образования (воспитания), представленную в ключевых документах об образовании. С конца XX в. после десятилетия деполитизации и деидеологизации воспитания гражданское воспитание детей и молодежи становится приоритетным направлением воспитательной работы во всех образовательных учреждениях страны.

Министерство образования, а с 2004г. – и науки Российской Федерации через сеть государственных и муниципальных образовательных учреждений, педагогические коллективы реализует заказ государства и, следовательно, правящей партии на воспитание подрастающих поколений в духе соответствующих политических ценностей.

Политические партии как коллективные субъекты чаще всего напрямую не влияют на политическое становление детей и молодежи, хотя в структуре партий имеются подразделения, ответственные за работу с молодежью, при этом организаторские и исполнительские функции при непосредственном взаимодействии с детьми и молодыми людьми выполняют практики – конкретные педагоги-организаторы, воспитатели и пр. Исключение составляют лишь те редкие случаи, когда лидеры, представители партии, движения или деятели государства непосредственно общаются с детьми и молодежью, но подобные взаимодействия не являются для одних и тех же лиц системными и не могут, в связи с этим, считаться правилом.

Кроме того, мировая и российская практика показывает, что важным каналом влияния государства, политических партий и движений на политическое развитие детей и юношества являются детские и молодежные общественные объеди-

нения. Однако и в этом случае влияние той или иной политической силы является приоритетно опосредованным, поскольку предполагает трансляцию партийной идеологии через специально подготовленных специалистов или людей, исповедующих или поддерживающих те или иные политические идеи.

Таким образом, политическое воспитание может быть прямым и опосредованным одновременно, поскольку в его инициации, организации участвуют прямо или косвенно различные субъекты, роль которых в осуществлении политического воспитания существенно различается. Стратегия политического воспитания детей и молодежи, их сообществ, групп определяется преимущественно политическими субъектами (влияние на детей и молодежь в национальном масштабе под силу правящей партии), а тактика зависит от непосредственных организаторов этого направления воспитательной работы в отдельных социально-педагогических системах, территориях.

Политика как сфера общественной жизни есть динамичный феномен, в соответствии с которым изменяющимся является и политическое воспитание, зависящее от типа политической системы, господствующей политической культуры. Можно предположить, что каждому типу политической системы и государства соответствует свой тип политического воспитания и тип политического сознания и поведения человека, его индивидуальной политической культуры.

В политической науке ученые выделяют следующие типы политической системы: тоталитарную, авторитарную, поствторитарную и демократическую, в соответствии с которыми можно выделить и разные типы политического воспитания: политическое воспитание в тоталитарном обществе, политическое воспитание в условиях авторитарного режима, поствторитарное или преддемократическое политическое воспитание и демократическое политическое воспитание.

Эти типы политического воспитания отличаются по нескольким признакам:

- по целям политического воспитания, осуществляемого государством;
- по степени теоретической разработки и реализации системы политического воспитания, альтернативной государственной;
- по степени дозирования политической активности индивида.

Общий смысл политического воспитания, осуществляемого различными субъектами политики можно выразить через дилемму «сохранение и (или) изменение существующей политической системы».

Поскольку в функционировании любой социальной (политической) системы себя проявляет как тенденция к сохранению, так и тенденция к развитию (А.Г. Асмолов), постольку на разных исторических этапах развития социального целого главенствует то одна, то другая из них, либо обе тенденции одновременно и гармонично определяют актуальное и будущее состояние общества и его политической подсистемы.

Соответственно и в политическом воспитании удельный вес первой или второй составляющей из дилеммы, отражающей общее назначение политического воспитания, может изменяться в зависимости от выраженности вектора сохранения или вектора развития в существовании общества и его политической сферы.

Сохранение политической системы обеспечивается формированием, как минимум, политической лояльности населения (граждан) к государству, как максимум – личной преданности ему, формированием парохияльной или подданической политической культуры (Г. Алмонд, С. - Верба).

Тенденция к изменению политической системы может выражаться в диапазоне возможных вариантов: от эволюции до революции, следовательно, и назначение политического воспитания может рассматриваться как подготовка граждан:

- к социально-политическому творчеству в существующих правовых границах (формирование активистской политической культуры) (Г. Алмонд, С. Верба);
- к бескомпромиссной борьбе с политической системой, ее полному разрушению, если иметь в виду политических оппонентов государства, готовых преступить его законы (формирование политической контркультуры, включая экстремистскую и террористическую).

Таким образом, политическое воспитание – неотъемлемый атрибут всех обществ, в которых сложилась публичная власть. Это направление воспитания, в рамках которого формируется определенное отношение индивида к политической системе и ее центру – государству, а также дозируется степень актуальной и/или будущей актив-

ности личности в политическом процессе, желательной с позиции той общественно-политической силы, которая выступает субъектом (инициатором и (или) организатором) политического воспитания.

Субъектами политического воспитания могут выступать различные (политические и неполитические) структуры, организации, конкретные акторы, которые занимают различные позиции по отношению к политической системе, государственной власти. В связи с этим политическое воспитание может быть государственным и негосударственным и, во втором случае, соответственно, прогосударственным или антигосударственным; рассчитанным на элиту или электорат, различные или все возрастные группы населения. Важной характеристикой политического воспитания является его адекватность той или иной политической системе, поэтому политическое воспитание имеет свои особенности в тоталитарном и авторитарном государстве, в преддемократическом и демократическом. Спектр целей политического воспитания зависит от преобладающей миссии самой политической системы – ее ориентации либо на сохранение или развитие, либо на гармоничную представленность обеих тенденций в функционировании политического сообщества. Сохранение политической системы будет требовать формирования лояльности или личной преданности человека государству, т.е. формирования парохияльной или подданической политической культуры, а развитие – подготовку граждан к совершенствованию политической системы или противостоянию ей (вплоть до разрушения государства), т.е. формирования активистской политической культуры или политической контркультуры, включая экстремистскую и террористическую.

Библиографический список

1. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. – М.: Пед. общество России, 2001. – 320 с.
2. Панарин А.С. Политология: Учебник. – М.: «Прспект», 1998. – 408 с.
3. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания: опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики. – М., 1996. – 80 с.

МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ПОДРОСТКА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

В представленной статье рассматривается структурно-функциональная модель становления гражданской позиции подростка в воспитательной среде общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: гражданская позиция, подросток, воспитательный процесс, моделирование.

Природа становления гражданской позиции личности, выявленная психолого-педагогической мыслью, открывает возможность создания своего теоретического изображения осваиваемой реальности воспитания. Важной составляющей в этом процессе являются различные формы моделирования сложных систем. Метод моделирования является значимым элементом любого научного исследования.

Моделирование по своей сути представляет собой коллективное планирование будущей деятельности, время проектного творчества, время идей. В его основе лежит процесс абстрагирования, огрубления, конструктивизации действительности [1].

Под моделированием следует понимать «опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система: а) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом; б) способная замещать его в определенных отношениях; дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте» [2]. Таким образом, моделирование системного объекта позволит нам определить структуру теоретической модели становления гражданской позиции подростков в воспитательной среде школы; модели, состоящей из совокупности следующих компонентов: целевого, содержательного, организационно-практического, оценочно-критериального.

Целевой компонент включает цели, принципы, задачи.

Общая цель: становление гражданской позиции подростка в воспитательной среде школы.

При разработке теоретической модели станов-

ления гражданской позиции подростка в воспитательной среде школы мы руководствовались следующими *принципами*: гуманистической направленности; принцип отношений; компетентности; интеграции; вариативности.

Для реализации целей и обозначенных принципов необходимо осуществить нижеперечисленные *задачи*:

1. Создать единое открытое воспитательное пространство школы, интегрирующее компетентность личности в сфере гражданско-общественной деятельности и ее взаимодействие с окружающей действительностью.

2. Обеспечить становление гражданской позиции подростка посредством развития гражданско-правовых отношений с обществом, и самой личностью, через уточнение знаний гражданско-ведческого характера (истории Родины, законов и прав, предусмотренные конституцией РФ), позитивное отношение к участию в гражданско-общественной деятельности под влиянием воспитательной среды школы.

3. Организовать психолого-педагогическое сопровождение становления гражданской позиции подростка с учетом его развития на каждой возрастной ступени и индивидуальных особенностей.

4. Обеспечить поиск и осознание подростком личностных взглядов на гражданско-правовые отношения с окружающей действительностью, развитие у него оснований к собственной гражданской позиции.

Теоретическая модель становления гражданской позиции подростка включает содержательный компонент: функции, основные направления и содержание деятельности. Так как деятельность по становлению гражданской позиции подростка осуществляется поэтапно, то соответственно

ей присущи планирование, организация, координация, контроль, коррекция, анализ и самоанализ ее результатов. При этом нами выделены следующие *функции*: диагностическая, организаторская, образовательно-правовая, воспитывающая, развивающая, оценочно-корректирующая.

Диагностическая – выявление потенциала воспитательной среды школы по становлению гражданской позиции подростка; диагностика индивидуально-психологических особенностей подростка, изучение социальных и гражданских ценностей личности, изучение динамики процесса становления гражданской позиции, мониторинг качества применяемых форм, технологий и методов воспитательной работы.

Организаторская – выбор и обоснование целей, общей мотивации деятельности гражданско-правового направления воспитательной работы; отбор способов достижения целей (содержание этапов работы; формирование открытой воспитательной среды школы); создание условий для становления гражданской позиции подростка.

Образовательно-правовая – формирование гражданско-правовой компетенции; приобщение к выполнению общественной деятельности в демократическом государстве.

Воспитательная – использование потенциала воспитательной среды школы; обеспечение условий для усвоения подростком ценностных отношений к гражданскому обществу, к праву, к другим людям, к самому себе; становление позиции подростка посредством интегрирования норм социального поведения.

Развивающая – создание условий для самореализации, самопознания, самоопределения, становления образа «Я», развитие внутренней позиции подростка.

Оценочно-корректирующая – отслеживание качества воспитательной работы по становлению гражданской позиции подростка; управление этим процессом; анализ, коррекция способов и результатов проведенной деятельности, а так же самоанализ, оценка и осмысление собственного отношения подростка к государству, праву, гражданскому обществу, самому себе как гражданину и к деятельности, в которой эти отношения проявляются.

Цели, принципы, задачи и функции реализуются в содержании воспитательной деятельности по становлению гражданской позиции подростка.

Согласно мнению И.А. Колесниковой, Л.С. Нагавкиной и Е.Н. Барышниковой [2], в основе содержания воспитательной деятельности по созданию условий для становления позиции личности лежит представление о направленности человека, живущего в современном мире и готового в нем самореализоваться.

На основании изученной литературы о становлении гражданской позиции личности в воспитательной среде школы мы определили два *направления воспитательной деятельности*: политико-правовое и нравственное.

Содержание воспитательного обеспечения процесса становления гражданской позиции подростка представлено в деятельности, составляющей организационно-практический компонент (этапы, формы, методы, условия).

Становление гражданской позиции личности ребенка подросткового возраста осуществляется на следующих *этапах*:

Начальный этап – создание благоприятных условий для становления гражданской позиции подростка посредством учета и применения в воспитательной среде школы возможностей педагогической деятельности. На данном этапе осуществляется диагностика воспитательного потенциала школы по становлению гражданской позиции подростка, изучение индивидуально-психологических особенностей всех субъектов школьной среды. Констатируется и создается гибкое и открытое воспитательное пространство образовательного учреждения, осуществляется выработка единых, общих целей, формируется мотивация совместной деятельности, отбираются варианты совместных дел и воспитательных программ.

Процессуальный этап – организация деятельности субъектов воспитательной среды школы по становлению гражданской позиции подростка. В ходе процессуального этапа организация воспитательной работы в школьной среде, согласно обозначенным направлениям, осуществляется в соответствии со следующими видами деятельности:

- популяризация основных понятий о социальных нормах отношений, определяемых в соответствии с содержанием, ратифицированным российским законодательством;
- проведение воспитательных мероприятий, формирующих гражданско-правовое сознание учащихся;
- поэтапное ознакомление школьников с

социальным устройством человеческой жизни путем проведение тематических классных часов «Родина любимая моя» (6 класс), «Основные ценности общественной жизни человека» (7 класс), «Гражданин – это звучит гордо» (8 класс);

- преподавание основ правовой политической культуры, синтезирующих понятие о формировании социальной компетентности подростков;
- функционирование школы как открытой целостной социально-воспитательной системы;
- планирование и осуществление психолого-педагогической поддержки становления гражданской позиции у подростка;
- организация работы школьного ученического самоуправления.

На данном этапе осуществляется поэтапное становление гражданской позиции подростка: направленность, самоопределение положения в обществе, самореализация с учетом сформированности индивидуальных особенностей личности.

Результативный этап – оценка и самооценка результатов становления гражданской позиции подростка.

Деятельность субъектов воспитательной среды школы включает: мониторинг развития личности; оценку педагогического, родительского коллектива, а так же самооценку подростка уровней и показателей становления гражданской позиции. На данном этапе субъекты становления гражданской позиции подростка осуществляют оценочно-результативную деятельность при помощи психолого-педагогического анализа, методов рефлексивной диагностики.

В процессе воспитательной деятельности последовательно осуществляется поэтапное становление гражданской позиции подростка, начиная с момента выдвижения целей, поиска и выбора единой мотивации до оценки качества проведенной совместной работы.

Необходимым элементом организационно-практического компонента являются практико-ориентированные формы и методы педагогической деятельности, применяемые комплексно с учетом возрастных и индивидуальных особенностей школьников. При этом они группируются по **основным целям деятельности:**

- организационные – ученические гражданско-правовые объединения, сообщества, клубы, Дни (Недели, Месячник) патриотического воспитания и др.;

- дидактические – беседы, практикумы, воспитательные задания, познавательные игры, анализ жизненных и виртуальных (аудиовизуальных, компьютерных схематических опор) ситуаций и др.;

- развивающие – тестирование, тест - игры, анкетирование, методы самоконтроля, упражнения на развитие коммуникативной мотивации, гражданско-правовой компетентности и др.;

- воспитательные – встречи, праздники, конкурсы, викторины, поощрение и порицание, традиции, виды трудовой деятельности, игры, линейки, вахты памяти, акции, социально-ориентированные проекты и др..

Первостепенной частью теоретической модели являются педагогические условия, обеспечивающие эффективность становления гражданской позиции подростка в воспитательной среде школы, в качестве которых представлены следующие:

- использование воспитательного потенциала образовательного учреждения, способствующего формированию компетенции гражданственности, развитию системы отношений к самой личности как к гражданину и к обществу в целом;

- обеспечение адаптации воспитательной среды школы к новым разработкам нормативно-правового механизма взаимосвязи и взаимодействия субъектов становления гражданской позиции личности;

- осуществление психолого-педагогического мониторинга по развитию гражданской позиции у подростка.

Рассмотрим оценочно - критериальный компонент – *показатели, уровни и критерии* становления гражданской позиции подростка в воспитательной среде школы.

Проведенный нами теоретический анализ и личный опыт педагогической деятельности показывает, что процесс становления гражданской позиции подростка является индивидуальным, но зависит от уровня сформированности определенной системы отношений. Основа нашего исследования заключается в том, что позиция рассматривается как совокупность отношений личности к окружающему миру. Гражданская позиция личности подразумевает под собой сформированность определенной системы отношений к самому себе как гражданину, а также к праву, к гражданскому обществу и к другим людям. Тем са-

мым мы выделяем отношенческий компонент как системообразующий в общей структуре становления гражданской позиции у подростка.

Таким образом, в качестве основных показателей становления гражданской позиции личности в образовательном учреждении нами приняты: отношенческий, поведенческий, рефлексивный и деятельностный компоненты, а также их выраженность в подростках, степень взаимосвязанности компонентов и устойчивости их проявления.

Основные уровни компонентов становления гражданской позиции подростка в воспитательной среде школы.

Высокий уровень.

Отношенческий - осознанное отношение к себе, к праву, к гражданскому обществу, к другим людям; сформированность ценностных ориентаций к социальным нормам и правилам поведения; устойчивые нравственные установки.

Поведенческий - системные действия по планированию, отбору способов достижения желаемых результатов, реализации личностных планов саморазвития и самоопределения.

Рефлексивный - контрольно-оценочная деятельность, включающая осмысление ее результатов, адекватную самооценку, самоанализ собственных действий и состояний.

Практический - осознание собственного положения в обществе, умение объединять полученные знания, умения и навыки с социальным нормам и правилам жизнедеятельности в обществе.

Средний уровень.

Отношенческий - недостаточно осознанное отношение к себе, к праву, к гражданскому обществу и к другим людям, сформированность ориентаций к социальным нормам и правилам поведения в обществе; неустойчивые нравственные установки.

Поведенческий - нет системы в действиях по планированию, отбора способов достижения проектируемых результатов, реализации личностных планов по саморазвитию и самоопределению.

Рефлексивный - несистематический самоанализ личностных особенностей, неустойчивая адекватная самооценка собственных действий и состояний.

Практический - нет осознанного определения собственного места в общественном укладе

жизни; несформированность компетенции в сфере гражданско-общественной деятельности.

Низкий уровень.

Отношенческий - не складываются устойчивые отношения к себе, к окружающему миру; отличается скрытым характером, разрозненным представлением о смысле и мотивах жизнедеятельности, неглубокими познаниями индивидуально-психологических особенностей личности, технологий саморазвития.

Поведенческий - принимает неверные решения и совершает поступки, за которые бывает стыдно и приходится раскаиваться за их совершение; отсутствие действий по планированию, отбору способов достижения проектируемых результатов, реализации личных планов.

Рефлексивный - неадекватная самооценка собственных действий и состояний; неумение сопоставить собственные особенности с личностными достижениями.

Практический - отсутствие уверенности в своих действиях; нет желания выполнять какое-либо задание, участвовать в различной деятельности; несформированность социальных норм поведения.

Выявленные показатели, критерии и уровни становления гражданской позиции подростка в воспитательной среде школы позволяют отслеживать динамику развития данного процесса и целенаправленно им управлять.

В разработанной нами теоретической модели становления гражданской позиции подростка в воспитательной среде школы представлено комплексное объединение элементов педагогического обеспечения рассматриваемого процесса. Данная системообъединяющая связь включает в себя: целевой компонент (цели, принципы, задачи); содержательный компонент (функция, содержание и основные направления деятельности); организационно-практический компонент (этапы, формы, методы, условия); оценочно-критериальный компонент (критерии уровни и показатели), а также целеполагание и рефлексия собственных действий, ориентируемых на сформированность отношений подростка к себе, к государству, праву, обществу и окружающим людям.

Библиографический список

1. Горский Д.П. О видах научных абстракций и способах их обновления // Вопросы философии. - 1961. - № 9. - С.17

2. Колесникова И.А. Петербургская концепция / И.А.Колесникова, Л.С.Нагавкина, Е.Н.Барышников. – СПб., 1994. – 78 с.

3. Новик И.В. О философских вопросах кибернетического моделирования. – М., 1964. – С. 5.

УДК 373.014.68

Т.В. ХУТОРЯНСКАЯ

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ К СЕМЕЙНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ

В статье представлены результаты анализа сущности сотрудничества как семейно-педагогической проблемы и профессиональной подготовки студентов педвуза к сотрудничеству с семьей. Отмечается, что для обеспечения гармоничного развития личности ребенка необходимо семейно-педагогическое сотрудничество с использованием традиционных и инновационных форм работы.

Ключевые слова: учитель, семья, семейно-педагогическое сотрудничество, профессиональная подготовка студентов.

Политические, экономические, социальные изменения, произошедшие в нашем обществе, обусловили переоценку существовавших десятилетиями представлений о функциях образования и воспитания, взаимодействии школы и семьи. Многие годы декларировалась идея о преобладающей роли общественного воспитания, в результате чего недооценивалась роль семьи. Сегодня значительно возросла роль семейного воспитания, что отражено в концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, где подчеркивается исключительно важная роль взаимодействия семьи и школы в решении задач воспитания.

Повышение роли семьи в воспитании в значительной мере зависит от школы, характера ее отношений с детьми и их родителями. Однако школа как общественный институт не может (и не должна) заменить семью, решить многие социально-экономические и материальные ее проблемы, «но призвана организовать продуктивные педагогические взаимоотношения с родителями своих учащихся» [1] на основе семейно-педагогического сотрудничества.

Изучение литературы по исследуемой проблеме позволяет нам выделить следующие наиболее важные, на наш взгляд, аспекты:

1. Сотрудничество как семейно-педагогическая проблема.

2. Сущность профессиональной подготовки студентов педвуза к сотрудничеству с семьей.

Остановимся на рассмотрении сущности сотрудничества, которое требует уточнения, поскольку в психолого-педагогической литературе нет единого подхода к его трактовке.

В процессе анализа научных источников установлены различные теоретические позиции по рассматриваемой проблеме. В ряде работ сотрудничество понимается как вид взаимодействия, взаимообуславливающий процесс воздействия субъектов друг на друга, порождающий их личный контакт и изменения в деятельности [2; 3]. В других – как наиболее продуктивный тип поведения в конфликтных ситуациях [4] совместная деятельность [5; 6], как смысл совместной деятельности [7]. Несмотря на то, что в приведенных подходах к проблеме налицо различие взглядов, можно выделить ряд общих черт исследуемого понятия: его гуманно-личностная направленность, субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса, демократизация системы взаимодействия, а также особое построение взаимодействия между субъектами совместной деятельности согласно целям сотрудничества.

Между тем, анализ подходов к понятию «сотрудничество» позволил выявить несколько моментов, имеющих существенное значение для

уточнения понятия «семейно-педагогическое сотрудничество»: во-первых, понятие «сотрудничество» независимо от трактовки всегда рассматривается в контексте совместной деятельности; во-вторых, не всякая совместная деятельность является сотрудничеством, а только та, что характеризуется субъект-субъектными отношениями и положительным типом взаимодействия, основанном на диалоге; в-третьих, сотрудничество всегда носит продуктивный характер.

Все выше сказанное позволило нам сформулировать следующее определение: «Семейно-педагогическое сотрудничество – совместная деятельность учителей, детей и родителей, характеризующаяся субъект-субъектными отношениями, равенством в общении (диалог) и партнерством, взаимным уважением и обменом определенными ценностями, что ведет к спланированному типу взаимоотношений при совместном поиске конструктивных решений педагогических задач, связанных с организацией целостного учебно-воспитательного процесса, обеспечением личностного роста его участников и развитием межличностных отношений».

Далее в рамках решения проблемы сотрудничества остановимся на особенностях сотрудничества семьи и школы, которое может быть представлено следующими направлениями:

- повышением педагогического уровня знаний родителей в период всего обучения детей в школе;
- консультированием родителей педагогами и психологами;
- сравнительным анализом (педагогов, родителей и психологов) актуального опыта воспитания и обучения детей;
- согласованием воспитательных педагогических действий педагогов и родителей;
- совместной выработкой наиболее адекватных (с учетом возможностей, традиций, потребностей и т.п.) методов совершенствования воспитания подрастающего поколения.

Под воздействием идеи преобладающей роли школы в воспитании сложилась такая система взаимодействия школы с родителями, которая наряду с позитивным опытом имеет и негативный, который нуждается в преодолении устаревших представлений и формировании созвучных современному дню традиций, отношений.

Издавна школа являлась центром формирования педагогической культуры родителей, а в

широком смысле – общества в целом, поскольку каждый член общества прямо или косвенно, в полном объеме или частично осуществляет воспитательные функции. Педагогическая культура определяется как составная часть общей культуры, в которой воплощен приобретенный человеком опыт воспитания детей в семье, в школе и т.д. «Повышение педагогической культуры в значительной степени обусловлено содержанием тех отношений, которые существуют между семьей и школой. Приобретенный в процессе этих отношений опыт может быть использован непосредственно родителями, членами семьи нескольких поколений, одновременно дети формируются и как будущие родители» [8].

Повышение воспитательного потенциала семьи, педагогической культуры родителей возможно при условии положительно направленного взаимодействия семьи и школы, которое предполагает равноправные позиции педагогов и родителей в воспитании, развитии личности ребенка. Однако надо признать, что в вопросе взаимодействия семьи и школы встречается такое мнение: родители – это «помощники», «подсобная сила» при школе. Таким образом, семье отводится роль объекта педагогического воздействия, а школе – роль доминанта. Реально же взаимодействие предполагает, что школа и семья – равноправные субъекты социального воспитания детей. При уменьшении значимости одного из них неизбежно возрастает роль другого, и равноправие сторон нарушается. Этот недостаток можно ликвидировать через сотрудничество.

Полноценное сотрудничество основывается на таких критериях, как доброжелательность, такт, уважение, вера, оптимизм, откровенность. Определенную роль играют взаимозависимость и взаимопонимание, поскольку успехи одного из субъектов взаимодействия обусловлены усилиями, действиями другого.

Естественно, и школа, и семья стремятся к достижению полноценного взаимодействия. Но нередко еще случаи проявления со стороны педагогов бестактности, нетерпимости, доминирования, непонимания в общении с детьми и их родителями. В свою очередь многие родители не совсем четко осознают свою гражданскую и личную ответственность за развитие, воспитание и обучение своих детей. Есть и такие родители, которые считают своей обязанностью обеспечить детей материально, а воспитание возлагают на

педагогов. Поэтому только совместными усилиями, дополняя, и поддерживая друг друга, семья и школа могут достигнуть желаемых результатов. И у родителей, и у учителей цель одна – благо детей, их полноценное и гармоничное развитие [9].

Пришло время ставить вопрос о системе сотрудничества, при котором субъекты содействуют удовлетворению интересов друг друга на уровне «семья-школа», разумеется, с учетом традиций, имеющегося опыта, возможностей и особенностей образовательного учреждения. Обеспечить взаимодействие, как было выявлено в ходе нашего исследования, целесообразно с помощью семейно-педагогического сотрудничества, которое предполагает следующие позиции:

- родители – не просто помощники педагогов, а равноправные участники процесса развития детей: интеллектуального, нравственного, физического, психического. Все, что касается детей, решается с их ведома и согласия, при условии обоюдной поддержки и непосредственного участия в самом процессе;
- переход школы от доминирующих сегодня форм массовой работы с семьей к групповым и индивидуальным формам сотрудничества, построенным на диалоговой основе;
- осуществление на практике дифференцированного и индивидуального подхода к семьям;
- систематическое и целенаправленное оказание разнообразной психолого-педагогической поддержки семьям;
- установление эффективного контроля, основанного на диагностике, и совместного с семьей поэтапного анализа процессов обучения и воспитания детей, обеспечение своевременной их коррекции в связи с возникающими трудностями и отклонениями в развитии детей.

Представим апробированные традиционные и инновационные формы семейно-педагогического сотрудничества в начальной школе по названным позициям:

- участие родителей в анализе результатов диагностики готовности детей к школе и соответствующих коррекционных мероприятиях по преодолению школьной дезадаптации;
- контрольная для родителей: «Мой ребенок: каким я его вижу?»;
- организация встречи педагогов и родителей со специалистами на тему: «Особенности развития ребенка от 6 до 7 лет»;

- групповые консультации педагогов: «Трудности первоклассников и пути их преодоления»;
- анкета для родителей: «Мои родительские проблемы. Какой помощи в их решении я ожидаю от школы?»;

– обучающий тренинг: «Приемы активного слушания»;

– творческий отчет педагогов, родителей и первоклассников: «Какими мы были, какими мы стали» (в конце 1-го и 2-го полугодий).

– диспут: «Почему взгляды родителей и учителей часто не совпадают?»

– циклы лекций и бесед на тему: «Индивидуальные особенности поведения детей младшего школьного возраста»;

– индивидуальные консультации педагогов с родителями по причинам плохой успеваемости и поведения;

– вечер вопросов и ответов: «Что надо сделать, чтобы родители и педагоги были союзниками?»;

– педагогический практикум: «Как помочь ребенку раскрыть свои способности?»;

– обмен опытом между родителями: «Как я вырабатываю хорошие привычки?»;

– диспут: «Как дать своему ребенку все самое лучшее и не сделать ошибок?»;

– консультация для родителей: «Как научить ребенка дружить?»;

– опросник для родителей: «Опыт сотрудничества с учителем»;

– обучающий тренинг: «Разрешение конфликтов с детьми (с элементами проигрывания ролей)»;

– пресс-конференция: «Учитель и родители – аспекты сотрудничества»;

– педагогический практикум: «Трудные ситуации в школе и дома»;

– круглый стол: «Как научиться быть хорошим родителем?»;

– обучающий тренинг: «Эффективность поощрения и наказания».

Их многообразие позволяет эффективно организовать рассматриваемый процесс, что было подтверждено экспериментально на базе гимназии №1 города Саратова.

Для того чтобы процесс семейно-педагогического сотрудничества был эффективным необходимо еще в вузе организовать целенаправленную профессиональную подготовку студентов к осуществлению данного вида педагогической

деятельности. Не останавливаясь подробно на общетеоретических вопросах профессиональной подготовки, представим ее алгоритм.

Первым его шагом является определение цели и задач. Цель - достижение компетентности будущих учителей в сотрудничестве с семьей. Она определила следующие задачи подготовки будущего учителя к сотрудничеству с семьей младшего школьника:

- развитие у студентов мотивации сотрудничества;
- формирование направленности на овладение технологиями сотрудничества с семьей, включая ее педагогическую поддержку.

Следующим шагом является отбор содержания учебного материала, который представлен такими уровнями: 1) теоретический, 2) уровень учебного предмета и 3) уровень учебного материала.

На первом уровне рассматриваемого блока в рамках теоретической подготовки необходимо приобретение знаний предметов психолого-педагогического цикла и теории организации сотрудничества с семьей.

Практическая подготовка на этом уровне предполагает умения:

- организовывать учебно-воспитательный процесс;
- организовывать сотрудничество с семьей школьника.

В рамках методических умений теоретический уровень предполагает:

- умение применять на практике методики организации учебно-воспитательной работы;
- умение использовать технологии организации сотрудничества.

Второй уровень - уровень учебного предмета содержательного блока включает в себя: программы с/курсов, психолого-педагогических учебных дисциплин, включающие тематические разделы, содержание которых позволяет готовить студентов к сотрудничеству с семьей.

Тексты, видеоматериалы, система учебных проблемных задач-ситуаций, комплекс упражнений и заданий, тренинги – все это составляет уровень учебного материала, который необходим студентам для организации сотрудничества.

Примером подготовки студентов к использованию инновационных форм семейно-педагогического сотрудничества могут служить следующие обучающие тренинги:

– тренинг сензитивности, который имеет своей целью формирование у студентов способности к эмпатии и развитие социальной сензитивности;

– тренинг разрешения конфликтов с детьми (с элементами проигрывания ролей). Его целью является выявление и разрешение типичных конфликтных ситуаций в детско-родительских отношениях;

– тренинг активного слушания, целью которого является формирование у студентов навыков активного слушания;

– тренинг эффективности поощрения и наказания, имевший целью формирование у будущих учителей умения видеть в ребенке личность и оказывать помощь в разрешении проблем-препятствий.

Такие тренинги научат студентов понимать собственные ошибки и преодолеть трудности во взаимодействии с родителями и детьми.

Еще один шаг - это организационная сторона подготовки студентов к сотрудничеству с семьей, которая связана с раскрытием механизмов данного процесса, его этапов. В числе основных этапов использования методов и приемов подготовки будущего учителя к сотрудничеству с семьей необходимо выделить:

1) познавательный этап – формирование у студентов ориентаций в информационном поле семейно-педагогического сотрудничества;

2) действенный этап – приобретение технологических умений сотрудничества с семьей;

3) креативный этап – перенос технологических умений сотрудничества с семьей в профессиональную деятельность.

И, завершающий шаг – определение результата подготовки студентов к сотрудничеству с семьей через критерии готовности и уровни компетентности.

Поскольку в настоящее время отсутствуют общепринятые критерии готовности к семейно-педагогическому сотрудничеству, в качестве критериев предлагаем выделить следующие показатели в соответствии с вышевыделенными этапами: когнитивно-поведенческий, функциональный и творческий.

Когнитивно-поведенческий показатель включает, с одной стороны, наличие знаний по теории и практике семейно-педагогического сотрудничества, а с другой, умение находить и анализировать информацию о сотрудничестве, умение стро-

ить диалогическое общение, умение устанавливать субъект-субъектные отношения на основе сотрудничества. В функциональный показатель включены умения переносить знания о сотрудничестве в профессиональную деятельность в период педпрактики, оценивать процесс сотрудничества с семьей и корректировать его. Творческий показатель – это умение вносить элементы новизны в организацию сотрудничества с семьей.

Как уже было отмечено, результатом прохождения познавательного, действенного и креативного этапов должна стать качественно новая компетентность студентов в сотрудничестве с семьей, включающая элементарный, достаточный и оптимальный уровни.

Итак, профессиональная подготовка будущих учителей включает: расширение содержания образования, использование инновационных форм и методов обучения студентов сотрудничеству школы и семьи; вооружение их знаниями о сущности, задачах, методологических основах семейно-педагогического сотрудничества; выработку умений осуществлять сотрудничество с семьей в профессиональной деятельности.

Таким образом, изучение представленных в статье аспектов подготовки студентов к семейно-педагогическому сотрудничеству позволило определить его сущность и научно обосновать алгоритм совместной деятельности преподавателей и обучающихся, пошаговая реализация которого ведет к достижению высокого уровня компетентности последних в осуществлении данного вида

педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Степанов Е.Н. Воспитательный процесс: изучение эффективности: Метод, рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова и др. – М., 2000.
2. Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович. – М.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
3. Шакуров Р.Х. Психологические основы педагогического сотрудничества: пособие для слушателей ИПК. – СПб., 1994.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2000.
5. Коджаспиров Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М.Коджаспиров, А.Ю.Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
6. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000.
7. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н.Шиянов, И.Б.Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
8. Воронов В.В. Технология воспитания: Пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей. – М., 2000.
9. Кульневич С.В. Воспитательная работа в современной школе. Воспитание: от формирования к развитию: Учеб.-метод. пособие / С.В.Кульневич, Т.П.Лакоцетина. – Ростов н/Д, 2000.

УДК 378

С.Л.ТРОЯНСКАЯ

ИННОВАЦИИ И РЕТРОВВЕДЕНИЯ: СОЗДАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МУЗЕЯ ИНСТИТУТА И ЕГО ОБРАЗЫ

Автором предложена ретроспективная идея включения музея и элементов музейной педагогики в современный вузовский образовательный процесс. Предложены образы педагогического музея института, определены направления его деятельности. Включение музея в вузовский образовательный процесс представляет собой конкретный путь реализации профессионального воспитания студентов.

Ключевые слова: музей, музейная педагогика, профессиональное воспитание.

Есть старинные слова, завещанные нам седой древностью, у которых первоначальный смысл совсем утрачен. К числу таких наименований относится и слово *музей*, которое в древности означало храм муз, где царствовали науки и искусства. С течением времени это одухотворенное, живое и деятельное понятие было утрачено и стало синонимом чего-то пыльного, затхлого и консервативного. Значение хранимых в музее вещей понимают только избранные, которые работают там больше для собственного усовершенствования, охраняя этот склад «ненужного» и часто не осознавая, какое «могучее образовательное оружие» они имеют [1].

Музейное дело – это никак не мертвое архивное дело по сбереганию и хранению коллекций, а совершенно живое, хранящее в себе неиссякаемый запас просветительной энергии и мощный педагогический потенциал. Известный русский философ Н. Ф. Федоров считал музеи нравственно-воспитательными учреждениями, активно влияющими на цели и смысл человеческой деятельности, воплощающими в себе собор, хранилище, школу, способствующие формированию духовности и творческих начал. Постигая глубинные смыслы культуры, мы получаем возможность ориентироваться в культурном и историческом пространстве. Музей сегодня рассматривается как социальный институт, являющий собой образец восприятия классического наследия и современной культуры, ориентированный на развитие ценностных качеств личности, ее общекультурной компетентности. Таким образом, использование музея в вузовском образовательном процессе – это один из конкретных путей реализации профессионального воспитания студентов.

В системе отечественного высшего образования выделяют разные типы нововведений, существуют и критерии их оценки, как, например, степень новизны по фактору времени. Кроме открывающих, замещающих, отменяющих есть и ретровведения [2]. Это освоение вузом чего-то упраздненного или давно забытого. В настоящее время являются педагогически целесообразными такие *ретровведения*, состоящие в организации факультетских музеев разного профиля. Включение музеев в вузовский учебный процесс направлено на его совершенствование, гуманизацию, способствует реализации воспитательной функции обучения.

Обратимся к определению педагогического

музея в Российской педагогической энциклопедии: «Музеи педагогические ведут сбор, научное изучение и хранение, в т. ч. в экспозициях, памятников культуры и документов, отражающих историю образования и педагогической деятельности... собирание и систематизацию наглядных учебных пособий, широкую пропаганду передовых методов преподавания»[3]. Рассмотрим некоторые возможные образы музея и, оттолкнувшись от них, определим направления деятельности педагогического музея факультета.

1. Музей - *память*, хранилище материальных вещей и знаков их пребывания: идей, эмоций, ценностных отношений. Русский философ Н. Ф. Федоров писал: «Всякий человек носит в себе музей, ибо хранение - закон коренной, предшествовавший человеку, действовавший до него... музей есть собрание всего отжившего, но именно потому-то он и есть надежда века, ибо существование музея показывает, что нет дел конечных... музей есть высшая инстанция, которая должна и может возвращать жизнь, а не отнимать ее»[4]. Отсюда - *мемориальное направление*, история факультета, его людей, идей, направлений деятельности, в т. ч. обращенных в будущее.

2. Музей - «учебник», собрание учебных пособий, наглядно-прикладное направление деятельности. Сбор и пропаганда передовых методов преподавания, образовательных стратегий.

3. Музей – «учебная лаборатория». Использование материалов музея для научной деятельности студентов и аспирантов, курсовых и дипломных работ. Читаем у того же Н. Ф. Федорова: «Музей не может быть только хранилищем, читальней, зрелищем... он должен быть и исследованием»[4].

4. Музей как *социальный институт*, как место формирования социальных эмоций и поведения. Нацеленность на «анимацию» - одухотворение социокультурной среды. Воспитательная миссия музея. Кроме того, это возможное место проведения социально-педагогической практики студентов. «Таким образом, музей становится между учеными, производящими работу исследования, и всеми учебными заведениями, посредством их он собирает всех неученых и все младшее поколение, чтобы ввести их в область исследования. Иначе сказать, музей - есть исследование, производимое младшим поколением под руководством старшего. Он может быть открыт для всех только путем учения: вход в него ведет

через учебные заведения, через которые только и может производиться собирание, так как воспитание и есть само собирание, и, таким образом, музей будет действовать душеобразовательно, делая всех и каждого музееобразным»[4].

5. Музей - *кунсткамера*, где собраны диковинки и уникальные вещи, коллекции. Педагогические задачи: удивить и заинтриговать, продемонстрировать, вызвать интерес, мотивировать на учебно-познавательную и исследовательскую деятельность, саморазвитие и самосовершенствование.

6. Музей - *атмосфера, дух, среда*. Музей работает с неодушевленными предметами, но так, чтобы оживить каждый такой предмет, заставить его говорить и сделать значимым для каждого зрителя. Как книга действует через слово, музей - через предмет. Во всякий такой предмет вкладывается идея или комплекс идей, а сам музей делается богатейшим проводником их, действуя образами и в то же время совершенно конкретно. Это поле проблем музейной педагогики и педагога как посредника общения обучающегося и музейного предмета.

7. Музей - *престиж факультета*, создает его корпоративный привлекательный образ, выполняет представительскую функцию.

По инициативе автора в конце 2006 года создан и включен в образовательный процесс Педагогический музей института педагогики, психологии и социальных технологий, работающий как учебно-исследовательская лаборатория. Музей в соответствии со своими классическими функциями осуществляет следующую деятельность:

- образовательную и воспитательную, рассматриваемые как педагогический процесс и способствующие повышению эффективности учебных занятий, мотивации, самостоятельности и заинтересованности студентов, их ценностной ориентации, формированию общекультурной и профессиональных компетенций;

- научно-документационную, заключающуюся в отборе и охране памятников культуры, архивов и документов, связанных с историей образования и современной педагогической, учебной и научной деятельностью ИПСТ, создании фондов музея, их атрибуции и изучении;

- научно-исследовательскую, состоящую в разработке концепции, комплектовании фондов, их систематизации, изучении психолого-педаго-

гического наследия, использование биографического метода исследований в курсовых и дипломных проектах студентов, разработке концепций выставок, проектировании постоянной экспозиции;

- информационно-коммуникационную, ставящую не только средством расширения научного и культурного горизонта, но и осуществляя процессы общения студентов, преподавателей, посетителей и гостей;

- научно-практическую, наглядно реализуя особый раздел педагогической науки – музейную педагогику, в содержание которой входит передача культурного опыта в условиях музейной среды;

- обеспечивает поддержку учебного процесса наглядными пособиями, документами, экспозиционной деятельностью и выставками, являясь базой для проведения учебной практики;

- занимается выставочной деятельностью, устраивая педагогические, образовательные и другие выставки;

- реализует в полной мере и представительскую функцию, знакомя гостей, коллег, студентов с институтом педагогики, психологии и социальной работы, его научной, учебной, межкафедретской и международной деятельностью;

- устанавливает научные связи с музеями и подразделениями других факультетов внутри вуза, а также с другими вузами в России.

В образовательной концепции института педагогики, психологии и социальных технологий музей рассматривается, с одной стороны, как учебное подразделение, осуществляющее организацию и проведение лекционных занятий в форме экскурсий, а также самостоятельной работы студентов на семинарских занятиях, выполнение курсовых и дипломных работ по следующим госстандартным образовательным курсам: «Введение в специальность», «Педагогика», «История педагогики», «История психологии», «Музейная педагогика», «Социальная педагогика» для всех специальностей института. Деятельность музея направлена на приобретение студентами необходимых профессиональных и общекультурных компетенций. С другой стороны - как социальный институт, осуществляющий приобщение к ценностям, проявление положительных эмоций и воспитание студентов.

Включение музея в вузовский образовательный процесс представляет собой конкретный путь

реализации профессионального воспитания студентов как целенаправленного педагогического процесса формирования личностных качеств и позиции, профессиональной и культурной идентичности. Использование образовательных возможностей музейной педагогики и музея – хранилища культурных эталонов и опыта человечества – с целью развития общекультурной и профессиональных компетентностей обучающихся представляется перспективным направлением и может успешно применяться преподавателями вузов, школ, социальными и музейными педагогами.

Библиографический список

1. Новорусский М. В. Музеи и их образовательное значение. В помощь семье и школе / Сост. Н.Н.Бахтин и др. – М., 1911.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2002.
3. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. Т. 1. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – С. 597-600.
4. Федоров Н.Ф. Музей, его смысл и назначение: Сочинения / Общ. ред. А.В.Гулыга. – М.: Мысль, 1982. – С. 575-606.

УДК 371.4

Б.А. КОЛОБОВ

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются вопросы организации воспитательного процесса в условиях спортивной школы, способствующего коррекции девиантного поведения подростков.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика, коррекция, спортивная школа.

Резкие изменения в социально-экономической сфере повлекли за собой ухудшение материального положения семей, имеющих детей, стали причиной роста числа разводов, привели к появлению феномена безнадзорности и социального сиротства. Этим и объясняется актуальность изучения различных аспектов девиантного поведения, путей и способов его профилактики, а также коррекция в школьном возрасте.

Девияция (от лат. *deviatio* – отклонения) в современных источниках имеет несколько трактовок: 1) физическую – отклонение магнитной стрелки компаса от линии магнитного меридиана вследствие влияния близко расположенных намагниченных тел; 2) биологическую – разновидность филэмбриогенеза, при которой изменение в развитии органа происходит на средних стадиях его формирования и приводит к отклонению в строении этого органа у взрослого организма; 3) отклонения движущегося тела от задан-

ного направления движения под влиянием каких-либо внешних причин [6, с. 181]. Таким образом, из приведенного текста видно, что общее, объединяющее все варианты определений в разных науках, – отклонение.

В психолого-педагогических исследованиях под девиантным поведением человека понимается система поступков или отдельные его действия, носящие характер отклонения от принятых в обществе норм [4, с. 108].

В социально – педагогических работах [2] принято выделять типы девиации, объединяя в особые группы людей, отличающихся своеобразием таких отклонений. В частности, по направленности: позитивные (героизм), безразличные (коллекционирование), негативные; по мотивации: (корыстные, агрессивные); по субъекту: индивиды, социальные группы, организации; по масштабности проявления: индивидуальные, групповые; по ориентации: направленные на других

людей (семейные ссоры, насильственные преступления и др.), направленные на себя (пьянство, суицид, наркомания и пр.); по форме проявления: хулиганство, агрессия, воровство и прочее.

Выраженность отклоняющегося поведения на разных возрастных этапах чаще всего представляется на двух уровнях: докриминальном, когда подросток еще не стал субъектом преступления и в его поведении присутствуют мелкие правонарушения, несоблюдение норм морали, употребление токсических средств и т.д., криминальном, когда отклонения в поведении школьников проявляются в уголовно наказуемых действиях [4, с. 62].

Таким образом, девиантное поведение детей, подростков может рассматриваться, во-первых, как симптом зарождения и развития неблагополучия в социальном становлении личности, во-вторых, как потенциальная угроза субъекту поведения, окружающим людям, обществу в целом.

В превентивной педагогике, утвердились различные теории формирования девиантного поведения человека: биологические (Ломброзо, Шелдон), социологические (Дюргейм, Мертон), психологические (Фрейд). К социологическим примыкают аномическая, которая объясняет девиантность человека, как следствие его социальной дезориентированности, нахождение в состоянии тревоги, переживание чувства изолированности от общества, и контрольная, которая видит причины отклоняющегося поведения в слабых социальных связях между индивидом и обществом.

Анализ различных концептуальных подходов (С.А. Беличева, М.А. Ковальчук, М.А. Галагузова, Ю.А. Клейберг, В.Н. Кудрявцева, Л.В. Мардахаев и другие) к проблеме девиантного поведения, которые встречаются в отечественной социальной педагогике, позволяет, во-первых, выделить типичные его проявления у подростков в ситуационно обусловленных поведенческих реакциях (демонстрация, агрессия, вызов, пропуски учебных занятий, неучастие в трудовой деятельности, уходы из дома, бесцельное проведение свободного времени, распитие спиртных напитков и связанные с ними антиобщественные действия), во-вторых, убеждает в том, что оно имеет сложную природу, подвержено влиянию многих факторов, формируется постепенно. Л.В. Мардахаев, например, предлагает выделять

такие этапы становления девиантной позиции в подростковом возрасте:

- возникновение противоречия между социальными нормами и личностью;
- проявление несогласия, отрицание ребенком социальных требований;
- проявление противозаконных действий;
- проявление рецидивов;
- накопление и расширение опыта асоциального поведения;
- включение в группу с асоциальным поведением;
- нарушение законов;
- совершение преступления [2].

Таким образом, в основе социально-негативного отклоняющегося поведения подростка лежат результаты его социального поведения, усвоения им негативного социального опыта, несвоевременного решения жизненных проблем и социализирующих задач.

Своевременные профилактика и коррекция такого поведения призваны замедлить процесс прохождения названных стадий, минимизировать последствия на каждой из них, создать благоприятные условия для искоренения или деформации социального поведения.

Профилактика в научных исследованиях рассматривается как, использование совокупности мер, разработанных для того, чтобы предотвратить возникновение и развитие каких-либо отклонений в развитие, обучение, воспитании.

В социально-педагогической литературе различают первичную профилактику, назначение которой предупреждение отклонений в поведении человека через усиление его жизненной позиции, социальное закаливание, расширение социального опыта личности, нейтрализацию влияния негативных факторов или их уравнивание, замещение; вторичную профилактику, которая имеет своей целью воспрепятствовать переходу нарушений в более сложные формы и третичную, которая предусматривает системную помощь, поддержку, коррекцию поведения индивида и создание ситуации развития.

Следовательно, профилактика отклоняющегося поведения подростков в образовательном учреждении или воспитательной организации предполагает помощь подростку в преодолении трудностей с помощью специальной системы педагогических приемов и мероприятий, включает диагностику, реализацию обучающих и воспита-

тельных программ, организацию жизнедеятельности, создание ситуаций успеха и условий для самоутверждения и самореализации.

Профилактика такого поведения опирается на ряд принципов:

- принцип системности, который предполагает, что соединены между собой, выстроены в определенной логике, цель профилактической работы, методы и приемы, направления и средства;
- принцип объективности, который предусматривает, что в процессе профилактики используются содержание соответствующее состоянию подростка; особенностям проблем, специфике факторов влияния, определяемых на основе всесторонней диагностики;
- принцип интегративности, который ориентирует на достижение целостности профилактических действий, взаимного проникновения всех элементов, взаимодополнения каждого из них ;
- принцип субъективности, который настраивает педагога (воспитателя) на опору в своей деятельности на активность подростка, его собственное включение в предполагаемый процесс коррекции поведения;
- принцип помогающих отношений, который требует, чтобы педагог развивал у девиантного подростка способность самостоятельно справляться с личными сложными ситуациями, стрессами.

В исследованиях последних лет (С.А. Беличева, М.А. Ковальчук, В.Р. Овчарова и др.) подчеркивается, что в профилактической работе с подростками девиантного поведения, предусматривающей переориентацию ценностей, формирование позитивной самооценки, развитие чувства собственного достоинства, приобретение опыта конструктивного решения жизненных проблем, педагогически целесообразное, использование обстоятельств, тренирующих подростков в управлении собственными чувствами, эмоциями, саморегуляцию, особая роль отводится специальным воспитательным организациям, к которым по праву может быть отнесена спортивная школа.

Любая школа, как социальный институт, представляет собой учебно-воспитательное, образовательное учреждение, в котором осуществляется подготовка человека к жизни в современном обществе, к различным видам деятельности. В этом контексте спортивная школа выполняет свое

назначение, способствуя физическому развитию ребенка, установки на улучшение личных достижений и готовность работать в команде.

Спортивную школу можно рассматривать и как воспитательную организацию, основной задачей которой является социальное и коррекционное воспитание детей определенного возраста.

В условиях спортивной школы, как свидетельствуют результаты нашей опытно-экспериментальной работы, профилактика и коррекция отклоняющегося поведения детей и подростков протекает эффективно если:

- реализуется информирование подростков о возрастных нормах допустимого поведения, правах и обязанностях;
- осуществляется знакомство подростков с новыми социально позитивными моделями поведения;
- происходит включение таких детей в нормотворчество, в разработку кодекса спортивной чести, предполагающего уважение личности, свободу и ответственность, право быть счастливым и право на ошибку, делать добро, быть хозяином своего слова, концентрировать усилие на главном, уметь побеждать и проигрывать;
- обеспечивается увлечение их радостной перспективой, творческим поиском, реальными позитивными действиями;
- развитие воли, умения ставить перед собой цели и сознательно достигать их, принимать решения и исполнять их;
- достигается усилие положительных ресурсов личности, которое строится с учетом в повседневной жизнедеятельности спортивного коллектива (команды) на индивидуальных потенциалах каждого воспитанника;
- создаются условия ситуаций проб для формирования будущих позитивных жизненных устремлений, воспитания устойчивости у детей и подростков, обучающихся в спортивном образовательно-воспитательном учреждении
- складывается безопасная среда для апробации новых форм поведения и самореализации личности.

Учащихся спортивной школы, имеющих отклонения в поведении, для отбора педагогически целесообразного содержания профилактической и коррекционной работы условно были разделены нами на: детей и подростков с неустойчивой отрицательной направленностью своих действий,

которые имеют некоторый перевес негативного опыта, соответствующих интересов, легко попадают под влияние других людей с четкой жизненной позицией; на детей и подростков, их поведение характеризуется недисциплинированностью, демонстративностью; детей и подростков, которые сторонятся коллективного взаимодействия, стараются остаться в тени, но при этом в микрогруппе занимают лидирующие позиции; детей и подростков, которые систематически нарушают дисциплину, предпочитают свои негативные действия совершать внезапно, которые хитры, изворотливы, адаптивны. Все это требует проведения как общей профилактической работы со своими школьниками, так и осуществление коррекционно-профилактических действий применительно к представителям каждой из описанных выше групп.

Общими задачами такой работы в спортивной школе станут: поддержание физической формы, восстановление и укрепление психического здоровья, сохранение эмоционального благополучия, вооружение знаниями, формирование умений, которые необходимы для приобретения позитивного нормативного личностного и социального статуса в спортивном сообществе, усиление мотивации на преодоление трудностей и достижение успехов.

В соответствии с этим предусматривается в рамках спортивной школы организация профилактической деятельности по таким основным направлениям: 1. Организация учебной деятельности, в ходе которой подросток с девиантными формами поведения; переживая ситуацию успеха, знакомится не только с учебным материалом, но и усваивает новые формы поведения, приобщается к нравственным спортивным нормам и ценностям.

Систематическая работа в этом направлении позволяет достигать такие результаты, как выполнения требований режима дня, отсутствие пропусков занятий без уважительных причин, повышение качества выполняемых упражнений.

2. Организация внешней опоры правильного поведения, то есть оказание поддержки в правильных действиях, которую оказывают старшие подростки, выступающие в роли наставников. Они, с одной стороны, курируют их подготовку и участие в соревнованиях, показательных выступлениях, с другой – включаются вместе с ними в различные формы совместной деятельности при

проведении внеурочной работы: спортивные праздники, встречи с интересными людьми (выпускниками школы, студентами факультета физической культуры, известными спортсменами и тренерами), разработка и реализация проектов, вечеров отдыха, коллективных походов, экскурсий.

3. Социально-психолого-педагогическое сопровождение, которое предполагает всестороннее изучение личности трудных воспитанников, оценку их интеллектуальной, эмоционально-волевой, экзистенциальной сферы, имеющихся способностей, общего уровня развития, взаимоотношений с окружающими, положение в семье, классе, команде, наличие проблем и ведение путей их решения. Благодаря этому ведутся карты индивидуального развития детей, позволяющие судить о динамике сдвигов после проведения профилактических мероприятий.

В дополнение к этому предусматриваются специальные индивидуальные групповые занятия с психологом, спортивным врачом, социальным педагогом, проведение «Веревочного курса», арттерапевтических занятий, использование информационных технологий, (демонстрация, обучение анализу, синтезу, сравнению, обобщению, безопасному обращению с компьютером).

Таким образом, способствует эффективности, профилактики и коррекции девиантного поведения подростков – учащих спортивной школы культивирования у них уверенности в собственных силах, активное формирование нравственно-правового опыта, воспитание стойких коллективистических ориентаций, развитие у подростков интереса к спорту и достижение в нем успеха.

Библиографический список

1. *Антонян Ю.М.* Неблагоприятные условия формирования личности в детстве и вопросы предупреждения преступности / Ю.М.Антонян, Е.Г.Саличев. – М., 1983.
2. *Социальная педагогика: Курс лекций* / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М., 2000.
3. *Добрунова М.Н.* Коррекция девиантного поведения подростков в условиях оздоровительно-образовательных центров: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2008.
4. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика. –

М., 2006.

5. Словарь-справочник по педагогике. – М., 2004.

6. Современный словарь иностранных слов. – СПб., 1994.

УДК 376.5 – 05856: 371.322

Э.В. ЗАУТОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОСУЖДЕННЫХ МОЛОДЕЖНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Проблема коррекции ценностных ориентаций осужденных молодежного возраста средствами искусства является актуальной. Искусство – источник субъектного развития, эмоционального и эстетического совершенствования, средство формирования и коррекции ценностных ориентаций, позволяющее человеку реализовать свои возможности, приобщить его к общечеловеческим интересам, устремлениям, идеалам. Приобщение осужденных к искусству способствует эффективности исправительного процесса.

Ключевые слова: коррекция ценностных ориентаций, осужденные молодежного возраста, отбывающие лишение свободы, педагогический потенциал искусства.

В последние годы в России наблюдается тенденция увеличения рецидивной преступности среди лиц молодежного возраста; насчитывается 57,7% осужденных в возрасте до 29 лет от общего количества осужденных, находящихся в местах лишения свободы [1, с. 160]. Отмечается ухудшение криминогенного состава осужденных, характеризующихся негативной ценностно-нормативной сферой, низким значением общепризнанных социальных ценностей. При этом у большинства из них не сформировано умение прогнозировать свою жизнь и реализовывать поставленные цели, нести ответственность перед самим собой, своей семьей, что тесно связано с проблемами развития и содержания их экзистенциальной сферы и в значительной мере осложняет процесс исправления.

Демократизация и гуманизация уголовно-исполнительного законодательства, непрерывное развитие отечественной педагогической науки, а также накопившиеся проблемы в деятельности исправительных учреждений обуславливают необходимость расширения их воспитательного потенциала, поиска новых подходов к исправле-

нию и перевоспитанию преступников, активизации личностных возможностей осужденных путем специально организованной психолого-педагогической работы. Позитивные тенденции исправительной политики сталкиваются с медленным темпом реформирования устаревших методов и технологий в практике коррекционного воспитания учреждений исполнения наказаний. Вследствие чего осужденный, как правило, остается лишь объектом педагогической деятельности. Воспитательная работа слабо ориентирована на развитие субъектности осужденного, его готовности к сознательному выбору цели жизни и понимания ее смысла, наблюдается формализм и заорганизованность в ее проведении.

В своей работе мы руководствовались исследованиями в области пенитенциарной педагогики: нравственного воспитания осужденных и разработки системы воспитательной работы в пенитенциарных учреждениях (Г.П. Байдаков, С.А. Ветошкин, В.М. Литвишков, А.В. Пищелко, А.М. Столяренко, М.П. Стурова, Н.А. Тюгаева); определение механизмов перевоспитания лиц, лишенных свободы (Ю.М. Антонян, С.А. Беличева, М.Г.

Детков, В.И. Поздняков, В.И. Хомлюк). Исследованием смысловой сферы личности осужденных занимались Н.А. Деев, А.В. Наприс, В.В. Яковлев и др.

В местах лишения свободы осужденные молодежного возраста составляют достаточно многочисленную группу. В литературе к молодежи относятся люди от 14 до 30 лет. При этом данный возрастной период неоднороден и делится учеными на различные стадии [2, с.24]. На каждой стадии возрастного развития происходят значительные изменения физического и психологического состояний, меняются эмоциональные и коммуникативные восприятия.

В пенитенциарной практике рассматриваемый жизненный период подразделяется на ряд этапов: 14-18 лет – несовершеннолетние осужденные, содержащиеся в воспитательных колониях (при достижении совершеннолетия осужденные в закрытом учреждении могут находиться до 21 года) и 18-30 лет - осужденные молодежного возраста, содержащиеся в исправительных колониях (в пенитенциарной психологии данный период подразделяется в свою очередь также на два периода: с 18 до 25 лет и с 26 до 30 лет) [4]. В исправительных учреждениях осужденные формируются по половому и возрастному принципу.

Осужденные молодежного возраста отличаются особой восприимчивостью к воздействиям окружающей среды, повышенной эмоциональностью, категоричностью суждений. Лица, лишённые свободы, в этом возрасте обладают достаточно высокими потенциальными возможностями в силу своей молодости, активности, физического здоровья, отличаются криминальным опытом, стремлением занять определенный статус, создать группировки отрицательной направленности и лидировать в них. В связи с этим процесс коррекции их ценностных ориентаций приобретает особую значимость.

Коррекция ценностных ориентаций осужденных в современных условиях развития уголовно-исполнительной системы является одним из важнейших направлений воспитательной работы. В специфических условиях лишения свободы данный процесс представляется как планируемый и особым образом организуемый педагогический процесс, реализуемый с осужденными, направленный на целенаправленное изменение их социально-психологических установок и представлений, овладение приемами и способами само-

регуляции и саморазвития, формирование положительной направленности на осмысленную деятельность и способствующий интеграции лиц молодежного возраста в социум.

Процесс коррекции в отношении осужденных в первую очередь направлен на изменение негативного содержания экзистенциальной сферы их личности, формирование нравственных убеждений, чувств, привычек и образцов поведения в соответствии с общечеловеческими ценностями и общепринятыми моральными нормами, на повышение уровня осмысленности собственной жизни, развитие способности к самостоятельному творчеству и самосовершенствованию.

Важным источником субъектного развития, эмоционального и эстетического совершенствования, средством формирования и коррекции ценностных ориентаций молодых осужденных является искусство, позволяющее человеку реализовать свои возможности, приобщить его к общечеловеческим интересам и идеалам («учебник жизни», «источник самосовершенствования»). Искусство в концентрированном виде содержит универсальные человеческие ценности и своей образностью активно воздействует на сознание, чувства, волю людей, играет существенную роль в формировании общей культуры человека, а также помогает осознанию, уточнению целей, желаний, трудностей и проблем, укрепляя возможность для активной познавательной, социально-творческой деятельности. Наибольшую значимость искусство имеет в воспитании внутренней свободы и дисциплины человека, формировании его смысложизненных ориентаций, мироощущения, миропонимания.

С целью приобщения молодых осужденных к ценностям искусства была разработана и апробирована авторская программа «В мире гармонии», которая предполагает использование различных видов искусства как средства коррекции и формирования ценностных ориентиров, личностной самореализации и повышения самооценки осужденного. Специально подобранный художественный материал в представленной программе способствует активизации процессов осмысления молодыми людьми собственной системы ценностей, выработки новых жизненных ориентиров, проявлению самостоятельности в художественно-творческой деятельности.

При отборе содержания программы мы руководствовались рядом взаимосвязанных прин-

ципов, следование которым обеспечивало гибкость ее применения в зависимости от индивидуальных особенностей осужденных:

- принцип гуманности и демократии. В судьбе осужденного сотрудники должны быть искренне заинтересованы, глубоко верить в процесс формирования его личности; осужденный принимает активное участие в жизнедеятельности коллектива («воспитание в коллективе и через коллектив»: свободный выбор осужденным той или иной деятельности, заинтересовавшей его; добровольная ориентация на получение знаний конкретно выбранной деятельности). Подлинной сутью воспитания является процесс совместной жизнедеятельности, построенный на началах сотрудничества;

- принцип самостоятельности и автономности осужденного в принятии решений относительно своего развития. Правовые, психолого-педагогические и иные меры пенитенциарной практики должны способствовать его саморазвитию, предоставлять возможность выбора форм поддержки;

- принцип эстетизации ориентирует на подчинение всех направлений и форм педагогического процесса законам красоты и гармонии, на стремление к целостности, гармоничности, художественной оформленности, образности и эмоционального содержания и способам его конструирования и трансляции;

- принцип рефлексивной креативности подразумевает индивидуально-творческий подход, определяет положение осужденного в воспитательном процессе, означает признание его активным субъектом данного процесса;

- принцип ориентации на формирование готовности к жизненной самореализации предусматривает направленность всех компонентов педагогического процесса на актуализацию потребностей в саморазвитии, самосовершенствовании и самореализации через стимулирование активности, удовлетворенности собой при личностном росте, предоставление возможностей выбора индивидуальной образовательно-культурной траектории движения в условиях исправительного учреждения через предоставление возможности проявить себя в творческой деятельности.

Соблюдение данных принципов способствует нахождению осужденным личностного смысла в изучении произведений искусства, формированию нравственных и эстетических взглядов,

ценностных ориентаций.

Значительное место в содержании программы занимают специально подобранные ситуации морального выбора, способствующие более продуктивному усвоению общечеловеческих норм и идеалов, развитию экзистенциальной сферы участников, повышению уровня сформированности их субъектной позиции. Природа этого метода моделирует момент реальной жизни; ситуация только тогда становится для человека ситуацией выбора, когда она является личностно и жизненно значимой, только тогда самостоятельно, мобилизовав свои знания, чувства, волю, привычки, ценностные ориентации человек может принять решение.

Обсуждаемые ситуации, построенные на основе художественного материала (литература, музыка, кино, живопись и др.) и близкие для понимания описывают обстоятельства жизни, проблемы, сходные с обстоятельствами жизни и выбора каждого человека. Осужденные находят общее между собой и персонажами произведений в переживаемых чувствах, поступках, мыслях, поведении и жизненных обстоятельствах; учатся выражать чувства, анализировать решение проблем героев, рассматривать возможные альтернативные решения.

При этом участник должен стараться, как можно ярче почувствовать душевные переживания героя, а также важно определять свое отношение к самому действию, поступку, а не к тому, кто его совершил, решать для себя некоторую нравственную проблему. При невозможном однозначном разрешении подобранных ситуаций молодой человек вынужден сделать выбор, сообразуясь со своей совестью, нравственными принципами, взять ответственность за свой выбор, не обвиняя других людей и внешние обстоятельства.

При решении ситуаций морального выбора осужденным предлагается следующий алгоритм принятия решения: 1) распознать и прояснить дилемму; 2) получить все возможные факты; 3) перечислить все варианты выбора; 4) проверить каждый вариант, задавая себе вопросы: «это законно?», «это правильно (нравственно, по-человечески)?»; 5) принятие решения; 6) проверить решение, задавая вопросы: «как я себя буду чувствовать, если мои близкие узнают о моем решении?»; «как воспримут окружающие мое решение?».

Хотя специфика представленной ситуации

состоит в том, что ни одна из них не содержит абсолютно правильного, безупречного решения – любой вариант имеет свои минусы, все-таки решение проблемы – это выход из негативной ситуации, поиск путей перевода ее в позитивную. Для решения проблемы требуется произвести ряд осмысленных действий, затратить время и ресурсы, может быть, и привлечь других людей. Но, прежде всего, надо понять, что конкретно представляет из себя данная ситуация, определить, какие есть варианты ее решения и выбрать наиболее оптимальный выход [2, с. 138-145]. Задачей педагога было поставить участника в ситуации, в которых он был бы вынужден раскрывать и изменять свои взгляды, поведение, преодолевать внутреннее сопротивление; основной акцент ставился на формирование ответственного отношения осужденного к своей судьбе, изменению своих ценностных установок.

Для получения данных об уровне сформированности ценностных ориентаций осужденных была применена методика М. Рокича «Ценностные ориентации» [3]. На разных этапах исследования (2004-2008 гг.) приняли участие около тысячи молодых осужденных мужского и женского пола, содержащихся в исправительных учреждениях различных регионов (Республика Коми, Краснодарский край, Архангельская, Вологодская и Костромская области).

Проводимая работа показала появление в системе жизненных ценностей осужденных нравственных ориентиров (терминальные ценности), стремление руководствоваться теми из них, которые реализуют социальные отношения и творческий характер. Отмечается интерес к эстетическим явлениям, проявление интеллектуальной активности молодых людей в различных областях жизнедеятельности, потребности в самообразовании (если до эксперимента «творчество» выбрали только 2%, то после эксперимента – 14,7% осужденных; «развитие» соответственно 9% - 14,7%; «познание» 9% - 16,8%; «красота природы и искусства» 13% - 25,3%; «счастье других» 3% - 11,3%).

У лишенных свободы наблюдается изменение отношения (рост доверия) к сотрудникам воспитательного отдела (выделение их из ряда остальных сотрудников), позитивный настрой к своему будущему (более четкое и объемное формулирование жизнеутверждающих целей на перспективу, связывание асоциальных ценностей с про-

шлым). Среди инструментальных ценностей актуализировались те, которые связаны с принятием других людей: общение и направленность на умение понять чужую точку зрения, уживчивость, терпимость (с 25,5% возросло до 56,4%), чуткость (с 21,8% до 30,9%), воспитанность (с 30,9% до 40%).

В ходе опытно-экспериментальной работы повысился уровень сформированности эстетической потребности осужденных, а также отмечается, что у участников процесса проявляется склонность связывать общее развитие человека с повышением его умственного уровня, понимание того, что активная деятельность приводит к интеллектуальному развитию личности, большей степени удовлетворенности в жизни. На наш взгляд такое понимание не складывается стихийно и является результатом специальной работы с осужденными молодежного возраста в местах лишения свободы.

Отмечено, что в ходе реализации программы осужденные стали чаще ориентироваться на внутренние состояния и качества личности (каков я, каковы другие); оценивать обсуждаемую ситуацию с позиций сопереживания, больше говорить об отношениях, личностных качествах, необходимых в законопослушной жизни, взаимопомощи между людьми и т.д. Участники процесса больше стали думать о себе как о человеке с присущими только ему неповторимыми качествами, осмысленнее и ответственнее подходить к жизненному выбору.

Наблюдения также показали, что эмоциональное состояние, общая картина эмоциональных переживаний осужденных молодежного возраста имела тенденцию к улучшению. У респондентов экспериментальной группы в меньшей степени стала проявляться излишняя придирчивость к окружающим, чаще - более терпимое отношение к чужим убеждениям и ценностям, отличным и противоположным собственным. Отмечено более широкое взаимодействие в коллективе осужденных, проявления толерантности, доброжелательности, а также сотрудничество с администрацией учреждения.

В ходе исследования изучались и анализировались продукты творчества осужденных (рисунки, поделки, литературно-поэтические работы, песенное творчество и др.) и результаты наблюдений за поведением и деятельностью участников, изучался характер и частота совершаемых

поступков (проступков), соблюдение режимных требований, выполнение возложенных на них обязанностей и поручений. Данные свидетельствуют, что у осужденных молодежного возраста четко просматривается тенденция снижения дисциплинарных нарушений, отмечается стремление соответствовать режимным требованиям, более активное участие в самодеятельных организациях (показатели по условно-досрочному освобождению). В этом проявляется изменение отношения молодых осужденных к самому факту уголовного наказания, осознанность своей вины и принятие справедливости наказания, что является важными показателями коррекционной работы в местах лишения свободы.

Таким образом, включая произведения искусства в воспитательную работу с осужденными, мы помогаем создавать благоприятные возможности для их самовыражения, повышаем интерес к окружающей действительности. Обладая огромным воспитательным потенциалом, произве-

дения искусства способствуют эффективности процесса коррекции ценностного мира молодых людей, оказывают влияние на социальное становление личности, развитие ее творческих способностей, предоставляют возможность человеку задуматься о смысле жизни, открыть путь к поиску самостоятельной дороги свободного развития, что будет в большей мере способствовать их исправлению.

Библиографический список

1. Преступность и правонарушения: 2002-2008 гг.: Статический сборник. – М., 2007.
2. Рожков М.И. Юногика: Педагогическое обеспечение работы с молодежью. – Ярославль, 2007.
3. Rokech M. Universals humam values. – N.-Y.: Free press, 1979.
4. Уголовно-исполнительный кодекс РФ. Ст. 139. – М., 2000.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 378

Н.М. АЙГУБОВ

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ КИКБОКСИНГА

Целью работы является определение степени воздействия средств кикбоксинга на психофизическое развитие студентов гуманитарного вуза. Работа является актуальной, потому что кикбоксинг как средство физической культуры пользуется большой популярностью среди молодежи. В систему физического воспитания студентов гуманитарного вуза была внедрена методика с использованием средств кикбоксинга. Полученными результатами являются улучшение общей физической подготовленности, уровня самооценки и функциональных возможностей организма студентов.

Ключевые слова: средства кикбоксинга, физическое воспитание, физическая подготовленность, уровень самооценки личности.

В современных условиях реформирования системы высшего профессионального образования, к организации учебно-воспитательного процесса студентов предъявляются более высокие требования. Наряду с этим состояние здоровья студенческой молодежи постоянно ухудшается. Обучение в вузе требует значительного психофизиологического напряжения, поэтому особую значимость приобретают вопросы, связанные с повышением уровня их общей физической подготовленности, развитием основных физических качеств, формированием физической культуры личности будущих специалистов [2, с. 13].

Содержание физкультурных занятий, их воспитательно-образовательный потенциал, формы организации не удовлетворяют индивидуальных и коллективных запросов студентов гуманитарных вузов, не содействуют развитию мотивационно-потребностной характеристики сферы, не оказывают необходимого влияния на личность и социально-профессиональную готовность [1, с. 36-84].

Очевидно, что так продолжаться достаточно долго и в то же время успешно не может, если не осуществлять параллельно с этим мероприятий обеспечивающих соответственный рост функци-

ональной и профессиональной работоспособности студенческой молодежи. Таким образом, можно выделить противоречия между повышенными требованиями к подготовленности студентов гуманитарных вузов, в частности к проявлению высокого уровня развития физических качеств и традиционной системой обучения и физического воспитания.

Учитывая состояние проблемы, возникает необходимость в более глубоком изучении данного вопроса, а также в поиске средств, форм и методов физической культуры, адекватных интересам и мотивам занимающихся, обеспечивающих необходимый уровень поддержания работоспособности и укрепления здоровья студентов.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать проблему исследования: создание педагогических условий для занятий физическими упражнениями со студентами, эффективно влияющими на их физическое развитие и подготовленность.

В настоящее время среди широкого спектра средств физической культуры большой популярностью пользуется кикбоксинг. Кикбоксинг как вид двигательной активности чрезвычайно разнообразен. В этом отношении он очень ценен как средство совершенствования самых различ-

ных физических и личностных качеств человека. Учитывая столь высокую значимость кикбоксинга, а также ориентацию современной молодежи на единоборства и неразработанность педагогических условий эффективности занятий кикбоксингом со студентами гуманитарного вуза, можно говорить об актуальности разработки системы занятий физическими упражнениями на основе использования средств данного вида спорта со студентами гуманитарного вуза.

В соответствии с программой исследования были сформированы две группы студентов гуманитарного вуза (Ивановский государственный университет) по 20 чел. В контрольной и экспериментальной. Занятия физической культурой в контрольной группе осуществлялись по традиционной программе и методике, в экспериментальной занятия проводились с применением средств кикбоксинга.

В рамках занятий студентов знакомили с основными техническими приемами данного вида спорта. На начальном этапе предлагалось наносить одиночные удары руками и ногами по подвешенному боксерскому мешку. По мере усвоения одиночных ударов студентам предлагалось

усложнить задание, добавлением двух и более ударов. На втором этапе осуществлялось совершенствование техники нанесения ударов руками и ногами по подвешенному мешку с использованием защитных действий (уклоны, нырки и т.д.).

На третьем этапе студентам предлагалось наносить удары по боксерским мешкам на время. Время, которое студенты наносили удары, равнялось времени одного раунда на официальных соревнованиях по кикбоксингу, т.е. 2 мин, а к концу эксперимента довели до трех раундов с интервалом отдыха между раундами по одной минуте. Для четвертого этапа экспериментальных занятий характерен переход к реальной боевой обстановке. Студенты отрабатывали удары в паре с партнером, с использованием защитных действий.

Таким образом, был осуществлен плавный поэтапный переход от простого к более сложному варианту использования средств кикбоксинга.

Анализ показателей, характеризующих уровень физической подготовки студентов в начале эксперимента не выявил достоверных различий между контрольной и экспериментальной группами (таблица 1).

Таблица 1

**Достоверность различий результатов общей физической
подготовленности студентов экспериментальной и контрольной группы
(t-критерий Стьюдента)**

№п/п	Наименование теста	Начало педагогического эксперимента			Конец педагогического эксперимента		
		t эксп	t табл	p	t эксп	t табл	p
1	Подтягивание на перекладине	0,49	2,02	0,05	3,4	2,02	0,05
2	Отжимание от брусьев	0,066	2,02	0,05	5,24	2,02	0,05
3	Бег 100 м	-2,03	2,02	0,05	-2,49	-2,02	0,05
4	Прыжок в длину с места	1,8	2,02	0,05	2,38	2,02	0,05
5	Челночный бег 3x10	0,53	2,02	0,05	-0,6	2,02	0,05
6	Подъем ног к перекладине	0,03	2,02	0,05	3,32	2,02	0,05
7	Бег 3 000 м	-1,09	2,02	0,05	-2,27	-2,02	0,05

Анализ всех показателей (за исключением теста «Челночный бег 3х10»), характеризующих уровень физической подготовки студентов в конце эксперимента выявил достоверные различия между результатами студентов контрольной и экспериментальной групп. Полученные статистически достоверные различия в результатах тестовых заданий между студентами экспериментальной и контрольной групп, отражают степень более высокого развития, повышение их уровня физической подготовленности и укрепление здоровья.

Таким образом, внедрение средств кикбоксинга в занятия по физической культуре, оказывают благоприятное влияние на развитие и совершенствование основных физических качеств студентов гуманитарного вуза.

Для исследования самооценки личности студентов использовалась методика С.А. Будасси. Используя данную методику, мы провели анкетирование в контрольной и экспериментальной группах. Полученные результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анкетирования на начальном этапе

Группа	Уровень самооценки, чел. (%)		
	Низкий	Средний	Высокий
Контрольная	60 ±3	20 ±1	20 ±1
Экспериментальная	65 ±3,2	20 ±1	15 ±0,7

Результаты анкетирования показали, что на начальном этапе исследования в контрольной и экспериментальной группах значительных различий в уровне самооценки студентов не было. У 60% студентов контрольной группы уровень самооценки – низкий, у 20% – средний и у 20% высокий уровень самооценки. Почти такая же

тенденция наблюдается и в экспериментальной группе, у 65% опрошенных уровень самооценки – низкий, у 20% – средний и у 15% высокий уровень самооценки.

На заключительном этапе исследования было проведено повторное анкетирование студентов контрольной и экспериментальной групп (таблица 3).

Таблица 3

Результаты заключительного анкетирования

Группа	Уровень самооценки, (%)		
	Низкий	Средний	Высокий
Контрольная	55 ±2,7	25 ±1,2	20 ±1
Экспериментальная	40 ±2	30 ±1,5	30 ±1,5

Анализируя полученные результаты можно сделать вывод о том, что за время проведения эксперимента в контрольной группе произошли изменения, но они незначительны. Уменьшилось количество студентов с низкой самооценкой на

5%, на столько же увеличилось количество студентов, отнесенных к среднему уровню. Количество студентов с высоким уровнем самооценки не изменилось.

Напротив, в результатах экспериментальной

группы произошли значительные изменения в структуре уровня самооценки. Количество студентов с низкой самооценкой снизилось на 25%, на 15% увеличилось количество студентов с высоким уровнем самооценки и на 10% со средним уровнем самооценки личности.

Исходя из полученных в ходе эксперимента результатов, можно сделать вывод о том, что использование средств кикбоксинга в системе физического воспитания гуманитарного вуза, положительно влияют на уровень самооценки лично-

сти, самоуверждения и физической подготовленности.

Библиографический список

1. Лотоненко А.В., Стеблев Е.А. Молодежь и физическая культура. – Москва: Физкультура, образование, наука, 1997. – С. 36–84.
2. Семенов А.Г. Повышение эффективности физического воспитания студентов: Дисс. ... канд. пед. наук. – СПб. – 13 с.

УДК 37.037.1: 373.24

И.В. ФРАЙФЕЛЬД, А.Е. ТЕРЕНТЬЕВ

ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 3-5 ЛЕТ

В данной статье автор рассматривает существующие проблемные ситуации в вопросе формирования эмоционального благополучия дошкольников 3-5 лет. В качестве средства формирования эмоционального благополучия детей автор предлагает использовать физкультурно-оздоровительные занятия. В статье указаны основные особенности формирования эмоционального благополучия дошкольников 3-5 лет средствами физкультурно-оздоровительных занятий. Рассмотрено влияние физкультурно-оздоровительных занятий на изменение уровней эмоционального благополучия детей.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, физкультурно-оздоровительные занятия, дошкольники 3-5 лет, средства, показатели, уровни эмоционального благополучия.

Ценность эмоциональной составляющей как одной из базисных в человеческой жизни не вызывает сомнений. Еще С.Л. Рубинштейн, выдающийся отечественный психолог, отмечал, что «один и тот же процесс может быть (и обычно бывает) и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым» (другое дело, в различных возрастных периодах, тех или иных ситуациях ведущей может стать или интеллектуальная составляющая, или эмоциональная, или волевая).

Более эмоционального существа, чем маленький ребенок, трудно найти. Л.С. Выготский называл ребенка «ярким образцом эмоционального типа поведения». Говоря о дошкольном возрасте, А.И. Захаров отмечал, что «именно в это вре-

мя ребенок наиболее непосредственен в выражении чувств: его радость безмерна, страх искренен, обида глубока» [6, с. 83-85]. Начиная с трехлетнего возраста, ребенок впервые психологически выходит за рамки семьи, за пределы окружения близких людей, мир ребенка уже, как правило, неразрывно связан с другими детьми и людьми. Именно в этом возрасте у детей возникает потребность в общении, повышенная потребность в признании окружающих, желание заслужить похвалу. И от того, насколько удовлетворены эти потребности, насколько эмоционально благополучно проживает ребенок период дошкольного детства, зависит и его дальнейшее развитие.

Так, если ребёнку его мир представляется отталкивающим, не любящим, враждебным по отношению к нему, то возникают тревожность и беспокойство, сниженное настроение или, наоборот, выраженная агрессия, отрицательно влияющие на его здоровье, речь, самооценку, когнитивные процессы, общение со сверстниками, близкими взрослыми и т.д.

Первостепенность проблемы формирования эмоционального благополучия детей дошкольного возраста отмечают многие современные исследователи: медики, физиологи, педагоги, психологи. Эмоциональное благополучие является показателем общего развития ребенка и его психического здоровья (Г.Г. Филиппова), влияет на познавательную сферу, эмоционально-волевою, отношение ребенка к миру, отношения со взрослыми, сверстниками, а также способ переживания стрессовых ситуаций (А.Д. Кошелева, В.И. - Перегуда, И.Ю. Ильина, Г.А. Свездлова и др.) [3, с. 55-56].

Под эмоциональным благополучием дошкольника 3-5 лет мы понимаем положительно-окрашенное эмоциональное состояние ребенка, характеризующееся ощущением комфорта, защищенности, успешности, возникающим на основе удовлетворения его фундаментальных потребностей в безопасности, любви и принадлежности, самовыражении и общении.

Для развития и коррекции эмоциональной сферы детей различными исследователями были предложены разнообразные методы психолого-педагогического воздействия на детей, среди которых организация интересной, увлекательной деятельности, игротерапия, применение творческого детского театра, арттерапия, танцетерапия, музыкотерапия, беседы, составление рассказов, рассматривание картин, отражающих эмоциональные состояния людей, создание эмоционально-развивающей среды и т.п.

Еще в древности говорили: «Mens sana in corpore sano» – в здоровом теле здоровый дух. Опираясь на достижения возрастной физиологии, нейропсихологии, детский организм рассматривается как единая саморегулируемая система, в которой взаимодействуют управляемые высшей нервной деятельностью физиологические, психологические и функциональные процессы, развитие дошкольника в физической и психосоциальной областях происходит во взаимосвязи и взаимовлиянии. Поэтому логичным является заклю-

чение, что с помощью физической культуры можно повлиять и на эмоциональное благополучие дошкольников.

Но любые ли занятия физической культурой способствуют формированию эмоционального благополучия детей? В настоящее время в многочисленной практике работы с детьми дошкольного возраста физкультурные занятия сводятся в основном только лишь к улучшению показателей основных видов двигательной активности - ходьбы, бега, прыжков и др., занятиям присущи командный стиль общения с детьми, формализм, заорганизованность, отсутствие игрового сюжета. Вопросу формирования эмоционального благополучия дошкольников в процессе двигательной деятельности уделено очень мало внимания.

Методика. Сформулируем основные особенности формирования эмоционального благополучия дошкольников 3-5 лет средствами физкультурно-оздоровительных занятий:

1. Средства физической культуры, направленные на формирование эмоционального благополучия дошкольников 3-5 лет. Характерной особенностью используемых средств физической культуры явилось их обогащённое психологическое содержание. Упражнения беби-йоги, релаксационные, дыхательные упражнения способствовали глубокому мышечному и психическому расслаблению, снижению эмоционального напряжения, раздражения или волнения, повышению уверенности в себе. Разнообразные виды массажных упражнений, прохлопываний и потягиваний позволяли снизить нервное перенапряжение, повышенную раздражительность, мышечные зажимы, вызванные повышенной тревожностью, помогали ощущать работу мускулатуры, ближе узнавать свое тело, успокаивали нервную систему и уменьшали тревожность ребят.

Подвижные игры (оздоровительные, направленные на сплочение детского коллектива, на снижение мышечного напряжения, с остановкой движения, по преодолению страхов, на снижение агрессии и ослабление негативных эмоций и др.) и танцевальные упражнения вызвали положительные эмоции, эмоциональный подъем, создавали у детей повышенный тонус всего организма, состояние психологического комфорта. Радостное настроение и мышечная нагрузка давали возможность ребенку свободно выражать свои эмоции, были созданы благоприятные возможности для свободного самовыражения и раскры-

пощенности.

Различные имитационные упражнения, упражнения с элементами психогимнастики, подвижные игры, направленные на распознавание и выражение различных эмоциональных состояний непосредственно через проигрывание помогали ребятам узнавать основные эмоции, лучше понимать настроения, тем самым, улучшались коммуникативные навыки дошкольников.

Беговые упражнения улучшали подвижность нервных процессов и повышали психический тонус детей, отвлекали от тревожащих эмоций. Глазодвигательные упражнения, упражнения пальчиковой гимнастики, а также для ушных раковин, развивали в детях умение концентрации внимания и сосредоточенности, обеспечивали развитие межполушарного взаимодействия, навыков волевой регуляции, умения управлять движениями и контролировать свое поведение, давали возможность ребятам сбросить накопившуюся энергию, снять излишнюю двигательную активность, способствовали мускульному расслаблению, улучшали самочувствие детей. Эффективно воздействовали на психическое состояние детей, снимая напряжение и стресс, водные процедуры.

2. Принципы формирования эмоционально-благополучия средствами физкультурно-оздоровительных занятий.

- гуманистическая ориентированность педагогического процесса как система воззрений;

- принятие ребенка как ценности, что подразумевает признание за ним права на существование его таким, каков он есть, права на ошибку – без проб и ошибок невозможно стать творческой личностью, иначе весь процесс познания станет репродуктивной деятельностью;

- принцип активности – ориентация на активную деятельность ребенка, которая основана на интересе, личностном смысле;

- принцип доступности и индивидуализации – требование оптимального соответствия задач, средств и методов физического воспитания возможностям занимающихся;

- принцип возрастной адекватности – последовательное изменение направленности физического воспитания в соответствии с возрастными этапами и стадиями человека, заставляет опираться на ведущую деятельность конкретного периода развития ребенка, которая определяет его психическое развитие и обуславливает возникновение и формирование психологических новооб-

разований;

- принцип наглядности – построение процесса физического воспитания с широким использованием наглядности при обучении и воспитании;

- принцип непрерывности процесса физического воспитания. Реализация этого положения в процессе физического воспитания определяется дидактическим правилом: «от простого к сложному».

3. Методы и приемы, используемые педагогами в процессе проведения физкультурно-оздоровительных занятий, направленных на формирование эмоционального благополучия детей дошкольного возраста:

- игровой – введение сказочных персонажей, вхождение в роли героев сюжета, игровые ситуации и сюрпризы

- творческих заданий – проблемные ситуации, вопросы-«провокации», «дискуссии с героями», двигательные загадки

- сюжетный – все занятие подчинено одной теме или сюжету («путешествие», «сказка» и т.д.)

В условиях опытно-поисковой работы активно применялось музыкальное сопровождение. Соответственно подобранная музыка усиливала эмоции, делала ярче образные представления детей, помогала ребятам легче понимать и выражать эмоциональные состояния. Так, лирическая музыка (отражающая тончайшие нюансы настроения) способствовала общему успокоению, а драматическая музыка (отражающая концентрированные эмоции аффекта в их сложности) возбуждала, повышала жизненный тонус детей. Для уменьшения тревожности, расслабления, снятия психоэмоционального напряжения иногда перед дневным сном детям давали послушать спокойную, лирическую, классическую музыку.

4. Формы проведения физкультурно-оздоровительных занятий. При проведении опытно-поисковой работы учитывалось, что все режимные моменты должны действовать в комплексе: сон, питание, занятия, закаливающие процедуры, прогулки и т.д. – и служить задачам стабилизации эмоционального состояния детей в процессе все-го пребывания детей в ДОО.

Физкультурно-оздоровительные занятия гармонично вписывались в режим пребывания детей в ДОО и осуществлялись в форме утренней гимнастики, гимнастики перед и после дневного сна, физкультминуток, оздоровительной прогул-

ки, основного физкультурного занятия, а также физкультурных праздников и походов.

Результаты. В опытно-поисковой работе приняли участие 110 детей в возрасте от 3 до 5 лет, базовыми площадками выступили три ДОО Свердловской области: г. Екатеринбург №103 (40 чел.), г. Екатеринбург «Индра» (30 чел.), г. Верхняя Пышма МДУ №11 «Петушок» (40 чел.). В каждом ДОО была осуществлена начальная диагностика уровня эмоционального благополучия дошкольников и конечная - после четырехмесячной работы с применением нашей методики.

Диагностика осуществлялась по следующим показателям уровня эмоционального благополучия дошкольников 3-5 лет: 1. активность;

- преимущественно положительный фон настроения;
- уверенность;
- адекватная тревожность;
- эмоциональная окрашенность речевого контакта со взрослым;
- эмоциональная окрашенность речевого контакта со сверстниками.

Для оценки уровня эмоционального благополучия дошкольников по вышеперечисленным показателям, мы использовали следующие методы: систематическое наблюдение за поведением детей в свободной деятельности, при взаимодействии с воспитателем и со сверстниками; диагностические методики и задания; социометрический эксперимент; анкетирование воспитателей и родителей; беседы с детьми, родителями и педагогами; анализ педагогической документации.

По результатам диагностики в каждом ДОО были выделены три группы дошкольников по уровню эмоционального благополучия: дошкольники с высоким уровнем эмоционального благополучия, средним и низким соответственно.

Итоговая диагностика выявила положительную динамику в изменении уровней эмоционального благополучия дошкольников из всех базовых ДОО (табл. 1). Так, в ДОО № 103, г. Екатеринбург значение низкого уровня эмоционального благополучия снизилось с 32 до 8%, а среднего и высокого уровней возросло с 40 до 44% и с 28 до 48% соответственно. В ДОО «Индра», г. Екатеринбург перед проведением опытно-поисковой работы ребят с высоким уровнем эмоционального благополучия было 30%, после проведения – 53%, средний уровень эмоционального благополучия

дошкольников уменьшился с 43 до 41%, а низкий – с 27 до 6%. В ДОО № 11, г. Верхняя Пышма значение высокого уровня эмоционального благополучия возросло с 27 до 52%, среднего уменьшилось с 50 до 44%, а низкого с 23 до 4%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что к концу эксперимента произошли значимые изменения по всем показателям уровня эмоционального благополучия детей из базовых ДОО. Повысилась их активность, уверенность в себе и положительный фон настроения, увеличился показатель адекватной тревожности во всех группах, а также эмоциональная окрашенность речевого контакта со взрослым и со сверстниками. Ребята стали проявлять творческую активность в играх с детьми, легче вовлекаться в совместную деятельность со взрослым, а также смелее приступать к новым видам деятельности. Многие дошкольники сами стали проявлять инициативу контактировать со сверстниками и со взрослыми, у них появился оптимистический настрой, преимущественно бодрое, жизнерадостное настроение, дети проявляли раскованность и свободу в самовыражении.

В настоящее время в современном обществе остро стоит проблема различных эмоциональных расстройств как у взрослых, так и у детей. Наибольшей потребностью в формировании эмоционального благополучия обладают дошкольники 3-5 лет. От эмоционального благополучия зависит насколько счастливым, внутренне защищенным и уравновешенным растёт ребёнок, как он уживается со взрослыми, сверстниками, детьми других возрастов, насколько он доброжелателен или равнодушен, как он реагирует на незнакомую ситуацию.

Для развития и коррекции эмоциональной сферы дошкольников различными исследователями были предложены разнообразные методы психолого-педагогического воздействия на детей, однако занятия по физической культуре целенаправленно не используются для формирования эмоционального благополучия ребят. Разработанная нами методика, с учетом особенностей формирования эмоционального благополучия дошкольников 3-5 лет средствами физкультурно-оздоровительных занятий оказала положительное воздействие на формирование эмоционального благополучия детей дошкольного возраста.

Таблица 1

Динамика изменения уровня эмоционального благополучия дошкольников

Уровень эмоционального благополучия, % ДОУ	Номер контрольно го замера	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
ДОУ №103, г. Екатеринбург	1	28	40	32
ДОУ №103, г. Екатеринбург	2	48	44	8
ДОУ «Индра», г. Екатеринбург	1	30	43	27
ДОУ «Индра», г. Екатеринбург	2	53	41	6
ДОУ №11, г. Верхняя Пышма	1	27	50	23
ДОУ №11, г. Верхняя Пышма	2	52	44	4

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 366 с.
2. *Кортаева Е.В.* Проблемы создания эмоционально развивающей среды для детей раннего возраста / Е.В. Кортаева, Л.А. Максимова // Начальная школа плюс До и После, 2007. – № 5. – С. 1–4.
3. *Кошелева А.Д.* Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
4. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
5. Развитие личности ребенка от трех до пяти / сост. В.Н. Ильина. – Екатеринбург: У-фактория, 2004. – 512 с.
6. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Наука, 1986. – 174 с.
7. *Сергеева Н.Ю.* Педагогические условия обеспечения эмоционального благополучия младших школьников средствами изобразительного искусства: Дисс ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2002. – 204 с.
8. Технология развития общения у детей старшего дошкольного возраста / А.С. Белкин, В.И. Яковлев, И.С. Зимина, Б.В. Закирова, Е.Е. Новожилова. – Екатеринбург, 1997. – 64 с.

УДК 373.2

Ю.Н. ЕРМАКОВА

ВЛИЯНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРЫ В ФУТБОЛ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ

В статье рассматривается проблема совершенствования занятий физическими упражнениями с детьми 5-7 лет на основе применения элементов игры в футбол и влияние экспериментальной методики на психофизическое развитие дошкольников.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, элементы игры в футбол, психическое развитие, физическая подготовленность.

В настоящее время программы образовательной-воспитательной работы с детьми в дошкольных образовательных учреждениях направлены на гармоничное и всестороннее развитие личности ребенка. Т.А. Ильина отмечает, что всесторонность и гармоничность воспитания означает формирование всех сторон личности одновременно и в тесной взаимосвязи между собой: умственного, нравственного, трудового, эстетического и физического [3]. В большинстве же программ дошкольных учреждений в связи с возросшими требованиями к будущим первоклассникам приоритет отдается развитию умственных способностей. В сетку занятий в ДОУ вводятся дополнительные занятия по развитию интеллектуальной сферы детей. Все это привело к увеличению объема учебно-познавательной деятельности дошкольников и снижению их двигательной активности [2].

Многочисленные исследования Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, А. Валлона свидетельствуют о первостепенной роли движений в становлении психических функций ребёнка. Первые представления о мире ребенок получает через движение и чем богаче его двигательный опыт, тем активнее он познает окружающий мир, а следовательно, создаются наиболее благоприятные условия для умственного развития.

Игра, представляя собой главную форму деятельности ребенка в дошкольный период, является существенным импульсом для развития его психических функций и качеств. Поведение ребенка во время игры характеризуется сильной эмоциональностью в достижении поставленной цели, с которой связано быстрое развитие мыслительных операций и фантазии. В игре расширяется круг представлений ребенка, стабилизируются контакты с другими детьми, что в свою очередь влияет на развитие и становление личности [1]. Известно, что в спортивных играх благодаря ярко выраженной деятельности различных анализаторов и взаимодействий с другими участниками, создаются благоприятные возможности для развития двигательных действий и совершенствования деятельности центральной нервной системы.

В современных программах по физическому воспитанию обучение элементам спортивных игр носит фрагментарный характер, в основном предпочтение отдается так называемой «школе мяча». В программах по физическому воспитанию пре-

дусматривается обучение элементам спортивных игр, в том числе и футбола (удары, передачи, ведение). При этом занятия футболом способствуют физическому и психическому развитию за счет выполнения всевозможных двигательных действий и быстроты мыслительных процессов для решения игровых задач [3]. Отсутствие методики обучения элементам игры в футбол ведет к исключению их на занятиях по физическому воспитанию дошкольников.

Целью исследования стало изучение влияния элементов игры в футбол на психическое и физическое развитие детей 5-7 лет.

Исходя из вышеизложенного, нами была разработана и апробирована экспериментальная методика применения элементов игры в футбол на занятиях физического воспитания с детьми 5-7 лет. Разработанная методика включала в себя поэтапное обучение различным элементам игры в футбол и подвижные игры.

Методика исследования. В начале и по окончании педагогического эксперимента определялся уровень развития психических процессов (восприятие, мышление, память, внимание, воображение) [1], уровень физической подготовленности и физического развития. Тестирование проводилось два раза в год (в сентябре и мае) среди детей контрольной и экспериментальной группы.

Тестирование уровня физической подготовленности проводилось с использованием контрольных упражнений наиболее часто употребляемых в практике работы с детьми старшего дошкольного возраста: бег 10 м с хода (позволяет оценить скоростные качества ребенка и его реакцию); бег 30 м. со старта (тестируются скоростные качества); прыжок в длину с места (для определения скоростно-силовых качеств); «Динамометрия» для измерения мышечной силы кистей рук с помощью ручного механического динамометра; бросок набивного мяча массой 1 кг способом из-за головы двумя руками стоя; наклон вперед сидя (для измерения активной гибкости позвоночника и тазобедренных суставов); бег 10 м змейкой (развитие ловкости); челночный бег (браз по 5 метров)»- комплексно характеризует скорость, выносливость и двигательную координацию.

Для оценки физического развития детей были использованы унифицированные методики антропометрических измерений. Изучались следующие показатели: длина тела (см); масса тела (кг); окружность грудной клетки (см).

Таблица 1

Показатели физической подготовленности детей 5-7 лет в начале и по окончании педагогического эксперимента ($X \pm m$)

Тесты	Время проведения	КГ (43 чел)	ЭГ (44 чел.)	
Бег 10м. с хода (сек)	Начало	2,5±0,04	2,6±0,06	0,05
	Окончание	2,4±0,03	2,1±0,05	0,05
Бег 30м. (сек)	Начало	8,5±0,1	8,3±0,2	0,05
	Окончание	7,9±0,1	6,8±0,2	0,05
Бег 10м. змейкой (сек)	Начало	9,3±0,2	9,3±0,3	0,05
	Окончание	8,4±0,2	6,1±0,1	0,05
Челночный бег 6х5м (сек)	Начало	16,3±0,3	16,4±0,3	0,05
	Окончание	15,9±0,3	13,2±0,2	0,05
Наклон вперед (см)	Начало	6,9±0,3	6,5±0,2	0,05
	Окончание	7,4±0,3	9,3±0,4	0,05
Прыжок в длину с места (см)	Начало	111,7±1,8	111,6±2,1	0,05
	Окончание	116,3±2,5	125,3±1,6	0,05
Бросание набивного мяча (см)	Начало	167,6±6,4	167,5±5,9	0,05
	Окончание	202,7±5,8	242±4,9	0,05
Подъем туловища (кол-во раз)	Начало	10,6±0,8	9,4±0,4	0,05
	Окончание	12,6±0,9	18,9±0,8	0,05
Сила кисти правой руки (кг)	Начало	5,1±0,4	5±0,4	0,05
	Окончание	6,3±0,4	8,2±0,2	0,05
Сила кисти левой руки (кг)	Начало	3,7±0,2	4,1±0,3	0,05
	Окончание	5,7±0,4	7,5±0,3	0,05

В исследовании приняло участие 87 детей в возрасте 5-7 лет. Были сформированы две группы: экспериментальная – 43 ребенка и контрольная – 44 ребенка. Однородность обеих групп была определена в ходе предварительного тестирования. Занятия с детьми проводились по программе физического воспитания «Программа воспитание и обучение в детском саду» (под ред. М.А. Васильевой и др., 2004). Занятия по физическому воспитанию в контрольной и экспериментальной группах осуществлялись 3 раза в не-

делю: 2 занятия в условиях спортивного зала и 1 занятие на свежем воздухе продолжительностью 25-30 мин, что соответствует требованиям организации воспитательно-образовательного процесса в ДООУ. Занятия проводили инструктора по физическому воспитанию. Количество занятий в экспериментальной группе с применением разработанной методики составило 42% от общего числа занятий.

Эффективность разработанной методики определялась степенью роста результатов двига-

тельной подготовленности, степенью развития психических функций, интереса к физкультурным занятиям среди детей, воспитателей и родителей.

Результаты и их обсуждение. Диагностика физической подготовленности в ходе эксперимента позволила определить уровень влияния занятий на основе применения элементов игры в футбол на двигательные качества детей 5-7 лет. Результаты тестирования детей, участвовавших в педагогическом эксперименте, представлены в таблице 1.

В начале педагогического эксперимента между среднерупповыми результатами в двигательных заданиях на физическую подготовленность у детей контрольных и экспериментальных групп достоверно значимых различий не зафиксировано ($p > 0,05$).

В ходе проведения педагогического эксперимента, в рамках которого в систему занятий фи-

зическими упражнениями с детьми 5-7 лет была внедрена экспериментальная методика на основе применения элементов игры в футбол, отмечен значительный рост результатов в тестах у детей экспериментальной группы. В соответствии с полученными данными t-расчетный превышает t-табличный при сравнении среднерупповых результатов по всем контрольным тестам на 95% уровне значимости.

Развитие психических процессов оценивалось по методике О.М. Дьяченко и Т.В. Лаврентьевой. Данная методика позволила определить уровень развития основных психических процессов: восприятие, мышление, память, внимание, воображение во время проведения педагогического эксперимента. До начала проведения эксперимента у детей 5-6 лет контрольной и экспериментальной групп показатели уровня развития психических процессов не имели достоверно значимых различий.

Таблица 2

Уровень развития психических процессов у детей 5-6 лет до начала эксперимента (%)

Психические процессы	Группы	Высокий уровень			Средний уровень			Низкий уровень		
		До	После	Прирост	До	После	Прирост	До	После	Прирост
Восприятие	КГ	69,8	81,4	11,6	23,3	16,3	-7	6,9	2,3	-4,6
	ЭГ	70,5	95,5	25	22,7	4,5	-18,2	6,8	0	-6,8
Мышление	КГ	37,2	51,2	14	32,6	30,2	-2,4	30,2	18,6	-11,6
	ЭГ	36,4	81,8	45,4	34,1	15,9	-18,2	29,5	2,3	-27,2
Память	КГ	46,5	62,8	16,3	32,6	27,9	-4,7	20,9	9,3	-11,6
	ЭГ	45,5	84,1	38,6	31,8	15,9	-15,9	22,7	0	-22,7
Внимание	КГ	25,6	53,5	27,9	53,5	39,5	-14	20,9	7	-13,9
	ЭГ	27,3	84,1	56,8	52,3	15,9	-36,4	20,4	0	-20,4
Воображение	КГ	37,2	58,2	21	27,9	20,9	-7	34,9	20,9	-14
	ЭГ	34,1	72,7	38,6	34,1	22,7	-11,4	31,8	4,6	-27,2
Средний %	КГ	43,3	61,4	18,1	34	27	-7	22,7	11,6	-11,1
	ЭГ	42,8	83,6	40,8	35	15	-20	22,2	1,4	-20,8

В начале педагогического эксперимента отмечено, что у большинства детей контрольной (69,8%) и экспериментальной (70,5%) групп уровень развития восприятия выше, чем остальных психических процессов. Высокий уровень развития мышления и воображения отмечен у 30% детей, памяти у 25%. У 25,6% детей в контрольной и у 27,3% в экспериментальной группах выявлен

высокий уровень развития внимания. При этом у 30% обследуемых детей в процессах мышления и воображения был выявлен низкий уровень развития. По половым признакам значительных различий ($p > 0,05$) в развитии психических процессов не было выявлено.

После завершения педагогического эксперимента прирост показателей развития психичес-

ких процессов у детей в экспериментальной группе составил 40,8%, что превышает аналогичные в контрольной, более чем в два раза. Низкий уровень развития психических процессов, после завершения эксперимента, отмечен у 1,4% детей экспериментальной группы, что на 20,8% меньше, чем до начала занятий по экспериментальной методике. В контрольной группе данный показатель снизился на 11,1% и составил 11,6%.

По результатам данных физического развития контрольной и экспериментальной групп, проводимых в ходе эксперимента, было отмечено, что по всем показателям (масса тела, длина тела, окружность грудной клетки) статистически достоверных отличий выявлено не было. Данный факт свидетельствует о том, что средства, формы и методы, используемые в ходе педагогического эксперимента, не оказали негативного влияния на естественный процесс физического развития

детей.

Таким образом, применение экспериментальной методики занятий физическими упражнениями на основе использования элементов игры в футбол с детьми 5-7 лет позволило эффективно воздействовать на их психофизическое развитие.

Библиографический список

1. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой. – М.: Изд-во ГНОМид, 2000. – 144 с.
2. Прищепа С.С. Физическое развитие и здоровье детей 3-7 лет: обзор программ дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
3. Психомоторная организация человека: Учебник для вузов / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.

ДЕЛОВЫЕ ПАРТНЕРСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ: СПЕЦИФИКА, ОЦЕНКА, РАЗВИТИЕ

Статья посвящена проблемам деловых партнерских отношений. Предложена поэтапная модель развития деловых партнерских отношений. Предпринята попытка описания успешных партнерских отношений, а также поиска личностных качеств, способствующих созданию и поддержанию успешных деловых партнерских отношений. Сформулирован вопрос о роли доверия и надежности в становлении деловых партнерских отношений.

Ключевые слова: Деловые партнерские отношения, этапы развития деловых партнерских отношений, критерии успешности деловых партнерских отношений, личностные качества, доверие.

В современной российской экономике с ее складывающейся системой рыночных отношений становится очевидно, что достижение устойчивого положительного результата без привлечения потенциала, – сотрудничества между различными фирмами и предприятиями, – становится практически невозможно, особенно учитывая многообразие форм такого рода взаимоотношений: межгосударственное, социальное, межфирменное партнерство.

Однако создание деловых партнерских отношений предполагает определенную готовность к подобного рода отношениям от обеих сторон, а также значительные усилия для их поддержания. Не случайно, что в системах западных стран культура создания и поддержания деловых партнерских отношений имеет богатую историю и также не случайно стало появление таких должностных позиций, в функциональные обязанности которых входит именно эта деятельность – поддержание и развитие партнерских отношений с представителями других фирм.

В нашей стране еще рано говорить о сложившейся культуре деловых партнерских отношений [8], однако использование подобного рода отношений в качестве дополнительного ресурса является очевидным преимуществом для представи-

телей многих отраслей экономики и бизнеса, в результате чего отдельной самостоятельной деятельностью становится проведение переговоров, сопровождение разнообразных проектов и целая система, ориентированная на поддержание складывающихся и развивающихся деловых партнерских отношений.

Изучение деловых партнерских отношений, их специфики, факторов, влияющих на успешность развития отношений с одной стороны очень актуально, и имеет серьезную не только научную, но, прежде всего, практическую важность, а с другой стороны, практическая ценность исследований и разработок в этой области широко не афишируется из-за возможности коммерческого использования результатов, которые сами по себе являются объектом продажи и одним из элементов ведения успешного бизнеса. В это же время широкое распространение популярной литературы, основанной не на научных исследованиях, а чаще всего на практическом опыте того или иного автора, отражает реальную востребованность знаний, необходимых для успешного выстраивания партнерских отношений, которые все глубже проникают в мир большого, среднего и малого бизнеса.

Именно поэтому изучение деловых партнер-

ских отношений в аспекте их развития стало основным фокусом нашего исследования. Что представляют собой успешные деловые партнерские отношения? Какие факторы способствуют их развитию? Можно ли спрогнозировать пути развития отношений, и если да, то по каким основаниям? Какие этапы проходят партнеры при выстраивании деловых отношений? Насколько они универсальны?

Прежде, чем искать ответы на эти и другие вопросы мы попытались очертить круг явлений, которые можно было бы назвать деловыми партнерскими отношениями. В данном понятии нам особенно важно было подчеркнуть партнерскую природу отношений (в противовес, например, иерархическим отношениям), а также их деловую направленность (в отличие, например, от партнерства в браке). Обобщение литературных источников, посвященных данному вопросу, позволило выделить принципиальные моменты для деловых партнерских отношений [1; 3; 5; 7; 9]. Во-первых, каждая из сторон имеет свои собственные цели (или иначе – выгоды), достижение которых возможно только в результате совместной работы. Во-вторых, выдвигаемые цели каждого из партнеров являются достаточно значимыми. В-третьих, сотрудничество потенциально может продолжаться достаточно длительный период (и даже не иметь четко запланированного конца во времени), хотя в каждый момент времени любой из партнеров может принимать решение о продолжении или приостановлении сотрудничества. И, наконец, особая природа деловых партнерских отношений, в которых параллельной реальностью являются не только деловые отношения (каждый из партнеров может представлять компанию, коллективы и т.д.), но и личные отношения между партнерами (взаимная симпатия, интерес и т.д.).

Необходимо отметить, что эмпирическое изучение такого сложного явления как деловые партнерские отношения достаточно затруднительно, поэтому для первоначальных ответов на возникающие вопросы в качестве экспертов были привлечены лица, имеющие реальный и разнообразный продолжительный опыт построения партнерских отношений в бизнесе. Основной задачей интервьюирования наших экспертов являлся анализ их представлений о природе деловых партнерских отношений, условиях и механизмах их создания и развития. Привлеченными эксперта-

ми (10 человек) выступили владельцы и топ-менеджеры компаний, бизнес которых построен на развитии партнерских отношений с другими Компаниями. Опыт каждого эксперта в сфере построения деловых партнерских отношений превышает 10 лет.

Среди многообразия вопросов (об опыте работы, понимании феномена деловых партнерских отношений, анализе успешных и неуспешных деловых партнерских отношений), которые предлагались экспертам, наиболее значимыми оказались три основных момента: сформулированные этапы развития деловых партнерских отношений, выделение характеристик успешных деловых партнерских отношений, а также личностных особенностей, способствующих созданию таких отношений.

В.В. Масленников рассматривает партнерство в контексте динамики создания определенного коммерческого продукта силами нескольких субъектов бизнеса. Приводимые им стадии развития являются, по сути, шагами к достижению этого совместного результата. В фокусе внимания находится конечный продукт, а отношения между партнерами по бизнесу подробно не рассматриваются, при этом имеется лишь упоминание о появлении и развитии новых коммуникационных возможностей между партнерами [4]. Стадии, приводимые А.Л. Журавлевым [2], характеризуют этапы совместной деятельности, но также не отражают отношенческий компонент в бизнес-партнерстве. Анализ материалов интервью, полученных в нашем исследовании, позволил выдвинуть рабочую модель развития деловых партнерских отношений, включающую ряд этапов. На начальном этапе происходит знакомство партнеров друг с другом и установление определенной структуры отношений (разработка и соблюдение регламента партнерских отношений) [10]. В дальнейшем происходит упорядочивание отношений, которое часто сопровождается чрезмерно завышенными ожиданиями от партнерства (по словам некоторых экспертов – «эйфория»). Этот этап может продолжаться около 6 месяцев до момента возникновения той или иной серьезной и содержательной проблемы, которая оказывается с одной стороны возможностью проверки стабильности и при этом гибкости созданных отношений, а с другой стороны может быть катализатором перехода отношений на качественно иной уровень развития при условии успеш-

ного выхода из проблемной ситуации. После преодоления создавшейся проблемы отношения переходят к этапу интенсивного формирования, протекающему в плотной совместной работе и получении достаточно быстрых результатов, оказывающихся выгодными для обоих партнеров. Однако такая интенсивность отношений не может длиться бесконечно и ее завершение приходит с появлением большого объема рутинной работы, исчезновением элементов новизны в работе и отношениях, а также с появлением потребности в стабильном и предсказуемом результате. С этого момента отношения партнеров выходят на некое плато, на котором осуществляются привычные, уже отработанные схемы действий и взаимоотношений, приводящие к устойчивому позитивному результату. После этого (достаточно длительного) периода происходит угасание отношений, которое потенциально имеет два выхода: прекращение отношений, связанное с появлением новых задач у одного из партнеров или расхождением в целях и способах реализации целей, либо возобновление нового интереса в отношениях, связанного с новыми целями и новыми смыслами, которое снова может сопровождаться радужными ожиданиями (т.е., по сути, происходит выход на новый цикл в деловых отношениях).

Таким образом, на основании мнений экспертов можно проследить динамику развития отношений бизнес-партнеров, которая в целом выглядит достаточно похожей на динамику развития внутрисемейных отношений партнеров в браке. Такое наблюдение ставит под сомнение специфичность этапов развития именно деловых отношений и величину вклада межличностного взаимодействия партнеров как универсального фактора.

Одним из аспектов построения деловых партнерских отношений могут быть разнообразные личностные проявления партнеров, которые могут вносить свой существенный вклад в успешное развитие отношений между партнерами. Так, О.И. Титова, обобщая разнообразные исследования личностных предпосылок успешного партнерства, приводит перечень отдельных качеств, таких как уверенность в себе, тактичность, вежливость, добросовестность, коммуникабельность, серьезность, внимательность к потребностям других, уважение к другим, принятие другого мнения, умение приспосабливаться, надежность,

готовность оказать помощь, справедливость, сильная личность [6]. В нашем исследовании экспертами особо выделялись такие личностные качества, как коммуникабельность, надежность, высокая сила личности, стремление к взаимовыгодному сотрудничеству, ответственность по отношению к состоянию дел и людей. Таким образом, полученные данные согласуются с результатами более ранних исследований. Однако ни в обзоре, сделанном О.И. Титовой, ни в результате нашего исследования нет возможности разделить упоминаемые личностные качества на ведущие, предопределяющие успешность партнерских отношений и второстепенные, которые являлись бы желаемыми, но не обязательными. Ответ на этот вопрос может иметь большую практическую значимость, связанную с выделением определенных базовых качеств и навыков, важных как для кадровых расстановок, так и для всей системы обучения и развития персонала.

При ответе на вопрос о сущности успеха в развитии деловых партнерских отношений наши эксперты отмечали такие аспекты, как достижение намеченных целей, т.е. наличие фактического результата совместной деятельности, удовлетворение от процесса совместной деятельности, ощущение комфорта от взаимодействия, возможность конструктивно преодолевать возникающие рабочие конфликты, а также формирующиеся ощущения надежности партнера. При этом анализ выделенных критериев успеха деловых партнерских отношений выявило высокую степень согласованности мнений экспертов в отношении такого критерия, как взаимное доверие.

С другой стороны, негативный вариант развития взаимоотношений может быть спровоцирован отсутствием открытого общения, совместного обсуждения перспектив, неисполнительностью и необязательностью, а также снижением уровня доверия к партнеру.

Полученные в нашем исследовании данные позволяют заключить, что эффективное партнерство напрямую зависит от доверия и взаимопонимания, которые складываются со временем и требуют постоянных усилий. В самом деле, невозможно все заранее оговорить в контракте (соглашении), особенно при обращении к новым сферам деятельности. Необходимо гибкое реагирование партнеров на неожиданные события и взаимный учет интересов друг друга. Таким образом, можно заключить, что доверие является

важным фактором в формировании деловых партнерских отношений, что подтверждается целым рядом исследований доверия в различных областях науки [3]. При этом понимание доверия именно как психологического отношения с акцентом на взаимоотношении, вслед за А.Б. Купрейченко, видится нам наиболее перспективным для дальнейших исследований. В этом случае под доверием будет пониматься «отношение, построенное в результате проверки и объективного оценивания людей и объектов окружающего мира как достойных, заслуживающих доверия» [3, с. 85].

Однако наряду с важностью такой характеристики отношений как доверие, многие эксперты подчеркивают значимость надежности партнера для успешного развития дела и отношений. В связи с этим отдельной теоретической задачей дальнейшего исследования может стать разведение понятий «доверие» и «надежность» в сфере деловых партнерских отношений, а также проверка гипотезы о возможности успешного развития деловых партнерских отношений, наполненных не только позитивными эмоциональными переживаниями, но и приносящими эмоциональный дискомфорт.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило наметить общие контуры рабочей модели развития деловых партнерских отношений, которая требует своего дальнейшего теоретического уточнения и эмпирической проверки.

Библиографический список

1. Богданова Л.С. Доверие как социальный фактор развития партнерских отношений между

организациями: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006.

2. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 640 с.

3. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – 571 с.

4. Масленников В.В. Формирование партнерских отношений в предпринимательской деятельности: Дисс. ... д. эконом. наук, 1998.

5. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе. – Екатеринбург, 2008. – 448 с.

6. Титова О.И. Гендерные различия в отношениях российских предпринимателей к конкуренции и партнерству: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2007.

7. Социальные коммуникации: учеб. пособие / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская. – М.: Гардарики, 2008. – 279 с.

8. Шихирев П.Н. Введение в российскую деловую культуру. – М., 2000. – 200 с.

9. Shiu Ho Wong, Tjosvold D. Developing relationships for leading in Asia: Studies on cooperation and competition in the supply chain. Paper presented at the 28th International Congress in Psychology, Beijing, China, 2004.

10. Sydow J. V. Understanding the constitution of interorganizational trust // Trust Within and Between Organizations. C. Lane and R. Bachmann (Eds.). Oxford, 1998, p.31-63.

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПОНИМАНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ*

В работе обсуждается проблема научности в психотерапии и психологическом консультировании. Существующая терминологическая разобщенность понятийного аппарата сужает возможность психологов в разработке стратегий и техник решения проблем клиента. Автор предлагает рассмотреть качество психотерапевтического и психоконсультационного процессов через феномены «взаимодействие» и «понимание». В статье представлены определения этих двух понятий.

Ключевые слова: психотерапия, психологическое консультирование, взаимодействие, понимание, теория поля, контакт.

За последние двадцать лет отечественная психология неузнаваемо изменилась. Численность дипломированных психологов выросла в десятки раз, и подавляющее большинство из них, в отличие от предыдущего поколения, занято не исследовательской и преподавательской, а практической психологической работой. Это не просто количественные перемены, изменился социальный статус психологии, она все больше превращается в самостоятельную социальную сферу, и в связи с этим происходят радикальные структурные преобразования всей дисциплины. Поэтому глобальная методологическая проблема современной отечественной психологии состоит в выстраивании новой системы отношений между психологической наукой и практикой. Вместе с тем, научные основы психотерапии и психологического консультирования находятся на стадии разработки.

Обобщение данных литературы по психотерапии и психологическому консультированию (Б.Д. Карвасарский [12], Н.Н. Обозов [16], М.А. Гулина [11], А.Ф. Копьев [14], А.Б. Орлов [17], В.А. Ташлыков [23], Г.С. Абрамова [2], В.А. Абабков [1] и др.) показывает существование различных концепций к раскрытию содержания как психотерапевтического, так и консультативного процессов. В понимании предмета, объекта, содержания, методов, а также эффективности психологического консультирования и психотерапии наблюдается отсутствие четких теоретических ориентиров. У практикующих психологов нет единства понимания в различии границ между психотерапевтической и консультативной

деятельности, что создает зоны многозначности и неопределенности во взаимодействии субъектов данных видов деятельности.

Не систематизированность понятийного аппарата сужает возможность продуктивного взаимодействия психологов в разработке стратегий и техник решения проблем клиента, тогда как, по мнению ведущих специалистов (З. Фрейд [25], К. Роджерс [20], Р. Гринсон [10], О. Кернберг [13], Б.Д. Карвасарский [12] и др.), качество психотерапевтического взаимодействия является одним из важнейших факторов, определяющих успех психотерапии и консультирования. Именно эта наиболее трудная даже для описания и обобщения процессуальная часть психотерапии, и тем более, консультирования, не развивалась в отечественной науке до недавнего времени.

Мы предлагаем рассмотреть феномен взаимодействия в психотерапии и психологическом консультировании через категорию «поле». Содержательная наполненность понятия «поле взаимодействия» разными авторами описывается по-разному, поэтому имеет смысл соотнести терминологии.

Категория «поле» привнесена в психологию из естествознания. В.В. Горбачев [9] указывает, что содержание «поле взаимодействия» субъекта с объектом живой и неживой природы принципиально отличается. Объект живой природы (человек) обладает собственной субъективностью, обладает способностью изменять содержание своей интенции в зависимости от того как, он воспринимается субъектом.

* Печатается в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы НК-393П (17).

Гештальт-психолог К. Левин характеризует теорию поля как «метод анализа причинных отношений и построения научных конструктов» [15, с. 240]. При этом взаимодействие предполагает активность обоих партнеров, каждый из них является одновременно воспринимающим другого и воспринимаемым. По мнению К. Левина, «социальное поле на деле является эмпирическим пространством, которое столь же реально, как и физическое» [15, с. 318].

Гештальт-терапия ссылается на теорию «поле организм/окружающая среда», где «организм/окружающая среда» необходимо понимать как «контакт», который происходит между данным организмом и его окружающей средой, между субъектом и тем, что не является субъектом. М. Парлетт считает, что, взаимодействуя со средой, организм образует «контактную границу», здесь организм выступает как основной элемент, а окружающая среда является другой частью поля, причем сам организм включен в это поле. «Нет четко обозначенных границ «внутреннего» и «внешнего», единое поле является местом встречи обоих реальностей» [18].

Практически все определения контакта указывают на несколько специфических черт данного феномена в психотерапевтическом / консультативном процессах. George R.L., Cristiani T.S. [26] отмечают, что с помощью контакта происходит исследование переживаний клиента, взаимный обмен переживаниями, что способствует доверительным отношениям, при котором создаются условия для поддержки нового поведения клиента. При смене клиента меняется и специфика контакта.

Дж. Бьюдженталь [6] указывал, что уровень контакта между консультантом и клиентом, психотерапевтом и пациентом должен быть близким настолько насколько это возможно.

Однако важное значение для построения психотерапевтического / консультационного взаимодействия имеет не только сам по себе контакт, а также способ осознания, восприятия себя и мира как некоторой ценности. В. Тэхкэ отмечает, что сближение психотерапевта / консультанта с пациентом / клиентом может быть достигнуто лишь посредством вступления с ним в эмпирическое взаимодействие, помогающее специалисту получить объективные знания о психической реальности пациента / клиента. Как утверждает В. Тэхкэ, максимальное понимание психики другого человека возможно лишь через максимальное

использование собственной психики как воспринимающего, регистрирующего и делающего заключение инструмента [24, с. 103].

В обобщающих теоретических и конкретно-эмпирических исследованиях психотерапии и психологического консультирования понимание рассматривается как основное условие и фактор изменений, личностного развития пациента/клиента в процессе взаимодействия со специалистом.

Современные и классические исследования понимания можно разделить на три группы исследований.

Авторы первой группы исследований (Г.М. Андреева [3], Е.И. Горбачева [8] и др.) рассматривают понимание как объяснение, сосредоточивая свое внимание на предметном характере понимания, выступающем как процесс обнаружения значения проблемной ситуации, высказывания или поступка человека. Критерием понимания как объяснения является вневременная миру объективная истина.

Во второй группе исследований (Е.Ю. Савин [22], В.Н. Порус [19] и др.) понимание выступает преимущественно интерпретация, как процесс познающего субъекта, обладающего различными и в разной мере субъективно доступными и полезными стратегиями (типами, способами) понимания реальности. В данной группе исследований подчеркивается наличие у субъекта способности к созданию новых способов осмысления происходящего.

Третья группа исследований (К. Роджерс [20], М.М. Бахтин [4], М. Бубер [5], Б. Ванденфельс [7], А.Ф. Копьев [14] и др.) рассматривает понимание как условие возникновения смысла в процессе диалога. Понимание выступает уже как сопереживание реальности, способ организации эффективного межличностного взаимодействия и взаимопонимания. Процесс понимания тесно взаимосвязан со спецификой внутреннего строения и функционирования ценностной системы практикующего психолога, так как на самом деле полное понимание субъективной действительности не возможно, важно лишь желание понять и его трансляция. Объективная ограниченность возможностей понимания по отношению к неопределенным и многосмысленным ситуациям помогает психотерапевту / консультанту слушать своей внутренний голос и настраиваться на внутренний мир другого.

Следовательно, проблема понимания психотерапевтом / консультантом своего пациента / клиента строится по трем принципам: объяснение, интерпретация и «со-значение» (понимание). Путь профессионального понимания лежит через опыт психотерапевта / консультанта, способ его проникновения в процессе взаимодействия, который определяется его ориентацией на тот или иной психотерапевтический метод, так и личностными предпочтениями психотерапевта / консультанта.

Дальнейшее наше изучение будет связано с изучением специфики содержания психотерапевтического метода исходя из понятий взаимодействия и понимания. При этом взаимодействие мы будем понимать как феномен, происходящий в определенном пространстве и времени, порождающий активность обеих сторон в процессе психотерапии / консультирования, где каждая из которых является одновременно воспринимающей и воспринимаемой. Понимание нами будет рассматриваться как целостное переживание и сопереживание реальности, способ организации эффективного психотерапевтического/консультационного взаимодействия.

Библиографический список

1. Абабков В.А. Проблема научности в психотерапии. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1998. – 76 с.
2. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 264 с.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 237 с.
4. Бахтин М.М. Этика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
5. Бубер М. Два образа веры. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
6. Бюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
7. Вандерфельс Б. Своя культура и чужая культура. Парадокс науки о «чужом» // Логос. – 1994. – № 6. – С. 77–97.
8. Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления и понимания // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 78–85.
9. Горбачев В.В. Концепции современного естествознания. – М.: Экономистъ, 2001. – 448 с.
10. Гринсон Р. Практика и техника психоанализа. – Новочеркасск: Агентство САГУНА, 1994. – 337 с.
11. Гулина М.А. Теоретическая и консультативная психология. – СПб.: Изд-во «Речь», 2001. – 352 с.
12. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. – М.: Медицина, 1985. – 304 с.
13. Кернберг О. Тяжелые личностные расстройства: Стратегии психотерапии. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 464 с.
14. Копьев А.Ф. Между свободой и необходимостью: к методологии краткосрочного психологического консультирования // Вопросы психологии. – 1996. – № 4. – С. 44–54.
15. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
16. Обозов Н.Н. Психологическое исследование и консультирование. – СПб.: АППИМ, 1998. – 214 с.
17. Орлов А.Б. Психологическое консультирование и психотерапия: триалогический подход // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 3–19.
18. Парлетт М. Раздумье о теории поля // Журнал практического психолога. – 2003. – № 3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gestaltline.com/printon182html>, свободный.
19. Порус В.Н. Искусство и понимание: сотворение смысла // Заблуждающийся разум: Многообразие вненаучного знания / Под ред. И.Т.Касавина. – М.: Политиздат, 1990. – С. 256–278.
20. Роджерс К. Человекоцентрированный/клиентоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 48–58.
21. Романенко О.К. Практическая гештальт-терапия. – М.: Фолиум, 1995. – 112 с.
22. Савин Е.Ю. Понимание как форма познавательной активности субъекта. – Калуга: КГПУ им. К.Э.Циолковского, 1996. – 80 с.
23. Тапшлыков В.А. Психология лечебного процесса. – Л.: Медицина, 1984. – 182 с.
24. Тэхкэ В. Психика и ее лечение: Психоаналитический подход. – М.: Академический проект, 2001. – 576 с.
25. Фрейд З. Конечный и бесконечный анализ // «Конечный и бесконечный анализ» Зигмунда Фрейда. Пер с нем. и англ. / Под ред. Дж. Сандлера. – М.: МГ Менеджмент, 1998. – С. 15–60.
26. George R.L., Cristiani T. S. Counseling: Theory and Practice, 3rd Ed., Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall, 1990.

ПОЗИТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОТКРЫТОСТИ СИСТЕМЫ ВНУТРЕННЕГО МИРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ¹

Статья посвящена исследованию малоизученной области – восприятию другого человека интеллектуально одаренными подростками. В статье позитивное восприятие другого человека рассматривается как показатель открытости внутреннего мира человека. Анализируются данные, полученные в результате применения авторской методики предназначенной для исследования восприятия человека человеком. На основе сравнительного анализа, констатируется более позитивное восприятие других интеллектуально одаренными подростками, обеспечивающее открытость информационному воздействию.

Ключевые слова: внутренний мир, восприятие человека человеком, открытость информационному воздействию.

В настоящее время, в условиях происходящих методологических изменений, возникает необходимость уточнения предмета психологической науки, при попытках его определении с позиции системного подхода, внимание ученых обращается к внутреннему миру человека [2; 8].

Изменение методологии, вызвано, прежде всего, усилением дистанции между психологической наукой и практикой, обусловленной отсутствием в науке целостного человека, в то время как в психологической практике работа осуществляется именно с человеком как психологической системой. Особенно остро сложившиеся противоречие ощущается в области психологии одаренности, в которой хотя и существуют попытки построения психологического портрета одаренного человека, между тем одаренность рассматривается как некая оторванная от целостного человека реальность. Предложенные модели одаренности не указывают на ее место во внутреннем мире, однако, реальных достижений продолжают ожидать не от смоделированной одаренности, а от конкретного человека.

Общество, на современном этапе развития, осознало, что одаренные люди являются резервом человеческой цивилизации, направляющим и инициирующим развитие многих обществен-

ных, политических, культурных процессов. Вместе с тем, наряду со сформировавшимся запросом общества, очевидно, что не все интеллектуально одаренные индивиды реализуют себя. В таких случаях говорят о скрытой одаренности и обращаются к раскрытию мотивационных, средовых и иных факторов, фрустрирующих одаренность, однако, с нашей точки зрения, проблема была бы решена с большим успехом при целостном взгляде на одаренного человека и обращении к особенностям и психологическим механизмам становления его внутреннего мира.

Внутренний мир человека развивается при общении и взаимодействии с другими людьми. Еще С.Л. Рубинштейн [5] отмечал, что сердце человека все соткано из человеческих отношений с другими людьми, то из чего оно стоит целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать.

Отношение к другому человеку возникает на основе его восприятия. Восприятие человеком другого человека является особым видом восприятия [1] и представляет собой процесс, в котором происходит отражение его внешних признаков, соотнесение их с личностными свойствами воспринимающего индивида и осуществление на этой основе понимания его внутреннего мира и поведения. Однако, реконструкция внутреннего

¹ выполнено при поддержке гранта РГНФ №08-06-00343а

мира другого человека представляет для субъекта весьма сложна, ведь ему непосредственно дан лишь внешний облик других людей, их поведение и поступки, с опорой на эти данные он должен сделать заключение о способностях, мыслях, намерениях людей, с которыми он вступил в общение. В продолжение данной мысли представляется возможной цитата Е. Мелебруда: «Я воспринимаю его так же, как субъекта, воспринимающего меня, думающего обо мне, оценивающего, понимающего меня. Я не только сам вижу кого-то, но и являюсь объектом чьёго-то восприятия. А поскольку, я воспринимаю другую личность как кого-то, кто со своей стороны воспринимает меня, я не только ввожу его в свой внутренний мир, в мир моих мыслей, образов, чувств, но делаю эту личность как бы присутствующей во мне в качестве кого-то, кто в свою очередь вводит меня в свой внутренний мир» [4, с. 102].

Основываясь на положении Д.В. Шадрикова [8] о том, что другой человек является одним из факторов, нарушающих равновесие внутреннего мира, мы рассматриваем позитивное восприятие другого человека как показатель открытости системы внутреннего мира к информационному воздействию. При этом полагаем, что чем более позитивно человек воспринимает другого, тем он более открыт информационному воздействию с его стороны.

Обратимся к анализу результатов изучения восприятия другого человека в группах интеллектуально одаренных и обычных испытуемых. Совместно с И.А. Шишкиной, нами была разработана методика для изучения эмоционально-оценочной стороны процесса восприятия человека человеком. Были отобраны фотографии подростков мужского и женского пола (20 фотографий, из них 50% с изображением лиц мужского и 50% — женского пола). При отборе стимульного материала исключалось влияние установки. Наряду с фотографиями испытуемым предлагалась анкета, содержащая 17 вопросов, направленных на определение эмоционально-оценочных параметров восприятия другого человека.

Мы проанализировали среднegrupповые значения по параметрам анкеты, имеющим с нашей точки зрения наибольшую связь с открытостью воздействию со стороны другого человека. К числу таковых были отнесены: выраженность симпатии, доверия, физическая привлекательность, уважение и ожидание отказа в общении.

Результаты показали, что интеллектуально одаренные испытуемые склонны воспринимать другого человека как более симпатичного ($t=2,55$, $p<0,01$), в меньшей степени склонны не доверять ($t=2,34$, $p<0,02$), чем обычные подростки.

Мы ввели в анкету вопросы, предполагающие отраженное восприятие другого человека, когда испытуемый дает оценку не только собственную оценку, а еще и предполагает как человека, изображенного на фото будут воспринимать другие люди. Это позволяет с одной стороны получить информацию о системе отношений к «этим другим людям», которые интроецированы во внутренний мир испытуемого с другой проанализировать сопряженность оценок испытуемого с позиции «Я» и позиции «Другие».

Как свидетельствуют данные, представленные в таблице 1 испытуемые обеих выделенных групп при оценке с позиции «другие» более позитивно воспринимают людей, изображенных на фото, о чем свидетельствуют среднестатистические значения, в частности возрастают показатели симпатии, доверия, физической привлекательности, снижается вероятность отказа в общении.

Интересно, что одаренные подростки демонстрируют явные различия в восприятии другого человека с позиции «Я» и «Другие», при этом качественный анализ позволяет говорить, что с личностной позиции одаренные воспринимают других более критично, особенно это относится к параметрам физической привлекательности и уважения. Другие люди, как представляется одаренным, менее требовательны к внешности других, склонны уважать, относятся с симпатией и доверием. То есть мы вновь констатируем, что по мнению одаренных, другие люди более позитивно относятся к окружающим, чем они сами.

Однако статистический анализ показал, что если в группе обычных испытуемых эти изменения не имеют статистической достоверности, исключение составляет параметр симпатии, но в группе интеллектуально одаренных детей по большинству исследуемых параметров различия статистически значимы. Так, с не личностной позиции одаренные испытуемые склонны воспринимать других как вызывающих симпатию, доверие, физически привлекательных, вызывающих уважение. С нашей точки зрения данные свидетельствуют о том, что интеллектуально одаренные подростки считают, что другие люди склонны более позитивно воспринимать изображенных на фото

подростков, чем они сами. При этом очевидно, что если другие, с чьей позиции судит испытуемый, оценивает изображенных на фото позитивно, это характеризует и их самих, то есть другие в глазах одаренных доверяют, симпатизируют, вызывают уважение. С другой стороны, представленные различия показывают, что сами подростки с личностной позиции более критично воспринимают изображенных на фото людей, более

взвешенно подходят к их оценке, при имеющейся базовой тенденции к позитивизму по отношению к другим людям. В отличие от одаренных, испытуемые из группы обычных подростков не демонстрируют сколько-нибудь значимых различий между собственной оценкой людей на фотографиях и предполагаемым восприятием их со стороны других людей.

Таблица 1

Различия в восприятии другого человека интеллектуально одаренными и обычными испытуемыми с позиции «Я» и «Другие»

№	Параметр	Ср. знач.		t	p	Ср. знач.		t	p
		«Я»	«Другие»			«Я»	«Другие»		
1	Вызывает симпатию	6,9	10,7	3,96	0,0001	5,5	8,6	2,93	0,005
2	Не вызывает симпатии	12,8	9,2	4,04	0,0001	14,5	11,3	2,95	0,005
3	Вызывает доверие	8,2	11,0	3,46	0,001	7,7	8,6	0,76	0,43
4	Не вызывает доверия	11,6	8,9	2,92	0,005	12,3	11,3	0,75	0,45
5	Вызывает недоверие	8,1	5,7	2,23	0,03	11,0	9	1,66	0,113
6	Физически непривлекателен	11,2	9,2	1,60	0,07	11,2	10,8	0,40	0,69
7	Физически привлекателен	5,4	9,6	3,64	0,0001	6,6	7,9	1,10	0,13
8	Вызывает уважение	4,75	8	2,63	0,01	8,1	9,3	1,75	1,75
9	Откажет в общении	6	4,5	1,49	0,14	5,8	6,2	0,33	0,73
10	Не откажет в общении	11,5	12,3	0,76	0,44	10,5	10,5	0,021	0,96

Таким образом, результаты изучения восприятия других людей интеллектуально одаренными и обычными испытуемыми показало, что одаренные склонны более позитивно воспринимать других людей, относиться к ним с симпатией уважением и доверием. Это демонстрирует, что при такой позитивной окраске восприятия одаренные более открыты в целом по отношению к другим и информационному воздействию с их стороны, как следствию.

Обратимся к таблице 2, в содержании которой представлены различия в оценках испытуе-

мыми превосходства над ними воспринимаемых людей по ряду параметров, таких как «здоровье», «умственные способности», «физическая привлекательность», «физические возможности», а также другим параметрам, которые представляются самому испытуемому, но не указаны анкете.

Сопоставление групп одаренных и обычных подростков показало, что достоверно отличаются восприятие превосходства другого человека по параметру «здоровье» ($t = 2,69$, $p < 0,009$), что свидетельствует о том, что одаренные испытуемые воспринимают других как имеющих более

крепкое здоровье, чем они сами. Испытуемые из группы обычных подростков в меньшей степени

склонны оценивать других людей как более здоровых, чем они сами.

Таблица 2

Различия в параметрах восприятия, по которым изображенный на фото превосходит испытуемого

№	Параметр	Среднее значения		t	p
		I	III		
1	Здоровье	3,3	1,4	2,69	0,009
2	Умственные способности	1,6	3,1	1,5	0,13
3	Физическая привлекательность	2,5	2	0,68	0,49
4	Физические возможности	4,7	2,4	2,32	0,02
5	Другое	7,1	11	2,15	0,03

Представленные данные полностью согласуются с мнением многочисленных авторов одаренных детей [7; 3; 6], отмечающих физическую и соматическую ослабленность, болезненность данной категории детей. В этой связи обсуждаемые результаты позволяют говорить с одной стороны о более позитивном восприятии других людей, с другой – о реалистичном восприятии одаренными подростками своих физических возможностей и состояния здоровья.

Сходная картина наблюдается в отношении оценки превосходства над ними других людей по параметру «физические возможности» ($t = 2,32$, $p < 0,03$), при этом одаренные воспринимают изображенных а фото сверстников как более имеющих большие физические возможности. Интересно, что одаренные и обычные подростки не различаются по восприятию других как превосходящих их по физической привлекательности и умственным способностям, подростки обеих выделенных групп, склонны воспринимать других как имеющих сходные с ними умственные способности, и в равной степени физически привлекательных.

Обобщая вышеизложенное, хотелось бы особо отметить, что восприятие человека человеком как процесс зависит и от опыта человека. В зависимости от того, как складывались у него отношения с людьми раньше, он проявляет доверчи-

вость или боязливость, ласковость или грубость, исполнительность или упрямство, драчливость или уступчивость по отношению к новым для него людям [1]. Опыт взаимодействия и общения одаренного ребенка нельзя считать однозначным, это и сложности межличностных отношений со сверстниками и учителями, в силу отличающихся от большинства познавательных способностей и особенностей личности, вызывающих сложности в межличностном взаимодействии [3]. Указанные особенности констатируются многочисленными исследователями.

Итак, мы видим, что обе группы одаренных детей характеризует позитивное восприятие другого человека. Здесь уместно процитировать А.А. Бодалева который указывал, что «восприятие человека человеком всегда опосредованно особенностями, которые характеризуют этого человека как личность, а выступая в качестве объекта познания, другой человек отражается в сознании людей «преломляясь» через их внутренний мир» [1, с. 56]. Результаты показывают, что именно интеллектуальная одаренность выступает той особенностью, которая опосредует позитивное восприятие другого человека, минуя не всегда позитивный опыт отношений с другими людьми, и обеспечивает открытость внутреннего мира к воздействию со стороны другого человека через его позитивное восприятие.

Библиографический список

1. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
2. Зинченко В.П. Общество на пути к человеку психологическому // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 3–11.
3. Ларионова Л.И. Особенности развития одаренных детей в условиях современной семьи и коллектива. – Иркутск: Изд-во Иркутского гос. пед. ун-та, 2000. – 141 с.
4. Мелибрда Е. Я-ТЫ-МЫ: Психология возможности улучшения общения: Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1986. – 256 с.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 498 с.
6. Фримен Д. Ваш умный ребенок. – М.: Семья и школа, 1996. – 192 с.
7. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 30–40.
8. Шадриков В.Н. Мир внутренней жизни человека. – М.: Университетская книга, Логос, 2006. – 392 с.

УДК 316.474

А.А. МЕЛЕШНИКОВ

**РОЛЬ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ОЦЕНКИ ФИЗИЧЕСКОГО ОБЛИКА
ПРИ ОБЩЕНИИ НА САЙТАХ ЗНАКОМСТВ**

Работа посвящена анализу роли физической привлекательности и характеристик физического облика в успешности взаимодействия на сайтах знакомств. Было установлено, что принятие решения о знакомстве определяется не только уровнем внешней привлекательности, но и качествами физического облика, независимыми от этой переменной. Также были показаны межполовые различия во влиянии компонентов интерпретации внешнего облика.

Ключевые слова: физическая привлекательность, общение, знакомства, атрибутивная модель физического облика, интернет.

Спустя почти два десятилетия после начала психологических исследований в сети Интернет стало понятно, что сам объект исследования за это время существенным образом изменился [1]. Интернет стал действительно массовым. К нему обращаются и в домашних условиях, и на рабочем месте. Сеть регулярно посещают люди разного возраста, пола, образования и имеющие различный уровень компьютерной грамотности. Пользователь Интернет по своим характерным особенностям постепенно приближается к среднестатистическому индивиду.

Таким образом, исследования, проводимые в Глобальной сети, в настоящее время обладают особой значимостью. С одной стороны, они позволяют выявить реально новые и специфические явления, характерные для этой среды, а с дру-

гой – уточняют многие фундаментальные закономерности на более обширной выборке. Одним из тех феноменов, анализ которого может дать актуальные и ценные результаты, выступают интернет-знакомства.

Знакомство является первым и исключительно важным этапом установления любых межличностных отношений. В социальной психологии эта проблема рассматривается, прежде всего, в контексте исследований перцептивной стороны общения и формирования первого впечатления [3]. Тема знакомства, особенно в сфере взаимодействия полов, была актуальна в любое время и в любой культуре [2; 6]. Вполне естественно, что Интернет как интегрирующая среда, стала воплощением новых способов знакомства.

Проведенный нами в 2006-2008 годах анализ

показал, что сайты он-лайн знакомств являются исключительно удобными для проведения широкомасштабных исследований физической привлекательности (далее – ФП) с использованием фотографий [4]. Во-первых, достигается необходимый объём выборки; во-вторых, повышается экологическая валидность исследования: респонденты оценивают привлекательность не по заданию экспериментатора, а в процессе реального выбора партнёра для знакомства. Таким образом, их мотивация реальна и способ выражения оценки также адекватен – написание приветственного сообщения.

Особенностью первой части исследования было использование в качестве стимулов только женских фотографий. Дело в том, что взаимодействие на современных сайтах знакомств между мужчинами и женщинами носит асимметричный характер. Иными словами, число инициатив по установлению контакта со стороны женщин намного ниже, чем со стороны мужчин. Казалось бы, такая ситуация вполне отражает действительность и за пределами сайта, в реальной жизни. Тем не менее, это не совсем так. В среднем после размещения анкеты девушка со средней ФП в возрасте 18-22 года получает от 20 до 40 сообщений с предложением познакомиться за 245 часа, в то время как юноша такого же возраста – от 0 до 5 сообщений. Как видно, асимметрия здесь носит более ярко выраженный характер, чем вне сайта. По всей видимости, в основе такого явления лежат различия гендерных ролей [3], а на биологическом уровне – эволюционной стратегии мужчин и женщин. Целью мужчин с этих позиций выступает как можно более широкое распространение своих генов, а целью женщин – выбор наиболее генетически-ценного полового партнёра. В то же время в реальной жизни мужчин сдерживает большое количество барьеров, ограничивающих их стремление знакомиться с огромным числом женщин. На сайтах знакомств такие барьеры значительно меньше выражены.

Таким образом, на сайтах знакомств мужчины, как правило, осуществляют выбор из всех женщин, подходящих по базовым критериям (возраст, страна, город, наличие фотографии), а женщины – из числа мужчин, написавших им сообщения. Понятно, что в обоих случаях внешность имеет большое значение, однако её влияние будет неодинаково. В первом случае мужчина рассматривает конкретную женщину лишь как воз-

можный вариант, при этом не знает, заинтересуется ли она им или нет. Во втором случае женщина выбирает мужчин, зная, что каждый из них уже проявил к ней интерес.

Общее число мужчин, просмотревших составленные нами анкеты, – более 2000 человек, написавших сообщение – более 500 человек. Общее число мужчин, увидевших уменьшенные варианты фотографий, как минимум 10000 человек. Возраст написавших сообщения – от 18 до 42 лет, средний возраст – 25 ± 6.23 года.

Процедура проведения эксперимента состояла в следующем. Анкеты с фотографиями загружались на сайт знакомств Mamba.ru. В анкетах использовались различные данные 3-х типов, распределённые по анкетам случайным образом. Различные данные использовались для того, чтобы снять возможное подозрение посетителей сайта в случае появления абсолютно одинаковых анкет. Через 24 часа и через 72 часа после размещения анкеты нами фиксировалось число просмотров, число отправленных сообщений и «подмигиваний»¹, а также возрастные характеристики написавших сообщения. Все тексты сообщений сохранялись для дальнейшей обработки. Промежуток между отправкой анкет составлял от трёх дней до одной недели.

Данное исследование базировалось на серии проведённых нами в 2003-2007 годах работ, посвящённых исследованию субъективной интерпретации физического облика человека². Ключевым понятием сформированной концепции была «атрибутивная модель физического облика» (далее – АМФО). Под АМФО понимается система приписываемых субъектом индивидуально-психологических особенностей другого человека, формирующаяся на основе непосредственного восприятия физического облика [4].

При помощи факторного анализа было установлено, что основными универсальными компонентами АМФО являются привлекательность, стабильность, оптимизм и женственность. Далее

¹ – специальная функция для выражения симпатии без написания содержательного сообщения.

² – физический облик понимается как совокупность анатомических, функциональных и социальных признаков, доступных конкретно-чувственному отражению [5]

мы рассмотрим, как каждый из этих компонентов оказывает влияние на решение о знакомстве.

Несмотря на то, что изучение сайтов знакомств – относительно новая сфера психологических исследований, роль ФП в процессе взаимодействия на подобных сайтах уже рассматривалась в ряде работ, преимущественно в США [7]. Так, было установлено, что внешняя привлекательность является одним из важнейших факторов, определяющих популярность мужчины на сайте знакомств и наиболее важным из всех детерминант популярности женщины.

Для определения роли ФП в принятии решения о знакомстве нами были вычислены коэффициенты линейной корреляции между уровнем ФП, числом просмотров и числом сообщений за 72 часа. Было установлено, что ФП обладает значимой связью как с числом просмотров, так и с числом сообщений, причём определяет эти параметры более чем на 57 – 68%. Таким образом, данный коэффициент близок к данным, полученным в 60-х годах Брислин и Льюис [цит. по 2]. В указанном исследовании было выявлено, что желание мужчины назначить свидание на 79% зависит от ФП женщины. Нетрудно заметить, что роль ФП оказывается сходной в самых разных условиях взаимодействия.

Безусловно, факт влияния ФП индивида на интерес к нему среди посетителей сайта знакомств достаточно очевиден. Однако, признавая наличие такой связи априори, трудно сказать что-либо наверняка о характере этой связи. Дело в том, что *ФП может воздействовать на популярность анкеты в зависимости от собственного значения*. Опираясь на данные исследований А. Гриффин и Д. Ланглуа [6], мы предположили, что ФП будет в большей степени определять популярность анкеты при наименьших значениях. То есть снижение популярности в результате низкой ФП будет значимо более заметным, чем повышение при высокой ФП.

Для проверки данного предположения мы привели значения ФП и число просмотров к шкале одной размерности, после чего разделили пары значений ФП и числа просмотров на три группы в зависимости от уровня ФП. Выяснилось, что при высокой и средней ФП просмотры и привлекательность находятся на одном уровне, в то время как при низкой ФП число просмотров становится ниже. В дальнейшем необходим более глубокий анализ данной закономерности на более

обширной выборке лиц-стимулов.

Как правило, признаётся, что информация о физическом облике позволяет вынести достаточно много суждений о личности воспринимаемого, но в то же время эти суждения не имеют реальной действующей силы, если не связаны с привлекательностью. Согласно нашему предположению, когнитивный компонент реакции на внешность на самом деле обладает действующей силой, но обычно его влияние не выявляется вследствие раздробленности влияния отдельных элементов АМФО. Для того, чтобы устранить эту трудность, мы использовали в качестве переменных для анализа значения компонентов АМФО, полученных в результате ортогонального вращения.

Первый фактор АМФО не рассматривался по причине практически полного его совпадения со значениями параметров ФП и «сексуальность». Для оставшихся трёх компонентов были вычислены коэффициенты линейной корреляции с числом просмотров и числом полученных сообщений. Единственной значимой корреляцией оказалась взаимосвязь компонента «легкомыслие» и числа просмотров анкеты. Тем не менее, следовало выяснить, является ли это соотношение независимым от влияния ФП, так как данный фактор обладает значимой связью с внешней привлекательностью. Для проверки нами был использован метод частичных корреляций, показавший, что *при контроле переменных «ФП» и «сексуальность» корреляция числа просмотров и фактора «легкомыслие» теряет значимость*.

Анализ частичных корреляций позволил подтвердить то предположение, что отдельные компоненты АМФО, не связанные с ФП, сами по себе не оказывают значимого влияния на принятие решений о знакомстве. В то же время выявление взаимосвязи фактора «легкомыслие» и числа просмотров, пусть и зависящей от ФП, подтверждает выдвинутую нами гипотезу о качествах красоты и двойственности мужского стандарта выбора партнёрши, которая на первый взгляд была достаточно сомнительной.

Как мы отмечали выше, три фактора АМФО были получены при помощи ортогонального вращения, а значит, они являются независимыми друг от друга. Пользуясь этим условием, мы вычислили сумму значений данных трёх компонентов и проанализировали её взаимосвязь числом просмотров и сообщений. В результате были

выявлены значимые линейные корреляции, равные 0.51 и 0.39 соответственно. Далее мы также проверили значения этих корреляций при контроле переменных «ФП» и «сексуальность». Было установлено, что в данном случае связь остаётся значимой.

В содержательном плане выявлено, что романтическое влечение мужчины, скорее всего, возникнет к той девушке, которая, кроме ФП обладает *сочетанием* таких качеств как оптимизм, легкомыслие и слабость. Дополнительный анализ показал, что влияние указанной системы качеств на решение о знакомстве тем выше, чем ниже уровень ФП. При высокой ФП его воздействие не превышает 22%, при низкой – составляет более 60%.

Вторая часть нашего исследования была посвящена анализу факторов привлекательности мужских анкет на сайте знакомств. Как и в случае с женскими анкетами, через 24 часа отмечалось число просмотров и число сообщений. Однако, как отмечалось ранее, число сообщений, адресованных любому мужчине на сайте, в десятки раз меньше аналогичного показателя для женщин. Таким образом, полученные данные не могли в полной мере отразить влияние характеристик внешности на принятие решения о знакомстве.

В силу указанных особенностей, была использована иная программа эксперимента. От имени каждого из мужчин были написаны сообщения женщинам, что полностью отражало реальную ситуацию знакомства на сайте. Всего было использовано четыре текста сообщений, отражающих наиболее распространённые стили, выявленные на первом этапе исследования: простое приветствие, прямое выражение симпатии, явный комплимент, указание на сходство.

Данный подход имел целый ряд преимуществ. Во-первых, мы смогли установить роль ещё одного фактора принятия решения о знакомстве – текста первого сообщения. Во-вторых, используя разные тексты типичных сообщений, мы смогли ещё больше повысить экологическую валидность исследования. В-третьих, мы получили возможность изучить взаимодействие факторов текста сообщения и особенностей внешности.

Как отмечалось ранее, для успешного знакомства на сайте мужчинам требуется писать десятки сообщений, в то время как женщины могут просто зарегистрироваться и ждать адресованных

им сообщений. В связи с этим можно было предполагать, что *объектные характеристики для мужчин будут играть меньшую роль, чем для женщин*. В то же время известно, что ФП выступает универсальной переменной, определяющей практически в равной степени успешность знакомств среди представителей обоих полов.

Взаимосвязь ФП и параметров АМФО с успешностью анкет на сайте знакомств вычислялась при помощи корреляционного анализа. В результате было установлено следующее:

1. Хотя корреляция между числом просмотров за 24 часа и числом ответов составляет всего 0.56 (т.е. менее трети общей дисперсии), объектные детерминирующие факторы для этих показателей очень схожи. В то же время их влияние определённым образом перераспределяется. Так, роль ФП при ответах на сообщения снижается, но повышается вклад переменных «сила», «общительность», «опыт». Подобную трансформацию можно объяснить с позиций значимости данных факторов и времени их оценки. ФП выступает главным биологическим сигналом при оценке внешности [2; 3; 8], поэтому его влияние наиболее велико в первые секунды экспозиции, причём даже тогда, когда речь идёт о восприятии уменьшенных изображений. Известно, что признаки ФП кодируются с избыточностью, а значит даже в условиях дефицита информации этот индикатор воспринимается с высокой точностью. В то же время при дальнейшем более подробном «всматривании» в фотографию субъект начинает фиксировать и другие характеристики АМФО.

2. Описанный механизм выступает не единственным объяснением перераспределения роли факторов привлекательности анкеты. В частности, на первый взгляд, весьма странным выглядит снижение вклада переменной «ум». Однако следует иметь в виду, что просмотр полноразмерных фотографий происходил только после чтения сообщения. Таким образом, интерпретация внешности была опосредована текстом сообщения. Само сообщение также оценивалось по ряду критериев, среди которых был и фактор интеллекта. При этом личность написавшего воспринимается цельно, то есть его образ строится, исходя из данных мини-варианта фотографии, текста сообщения, анкеты и полноразмерного варианта фотографии. Именно целостность образа и определяет снижение роли переменной «ум». Дело в том, что этот показатель в большей степе-

ни отражает текст сообщения, а не физический облик.

3. Как и предполагалось, влияние ФП на успешность мужских анкет существенно меньше, чем на успешность женских. Для написания сообщения в первом случае коэффициент детерминации составлял 0.17, а во втором – 0.56. Для просмотра анкеты – в первом случае 0.26, во втором – 0.62. Это значит, что принятие решения о знакомстве женщиной определяется большим числом факторов, чем принятие такого решения мужчиной. Полученные данные полностью согласуются с концепцией половых различий в эволюционных стратегиях [8].

Таким образом, в настоящем исследовании мы смогли впервые показать, что совокупное влияние компонентов АМФО, не связанных с ФП, действительно существует. Информация о личности, получаемая на основе восприятия внешности, оказывает значимое воздействие на принятие решений о знакомстве, даже если она не касается привлекательности. Подобный вывод позволил также подтвердить эффективность введённого нами понятия атрибутивной модели и его применимость в практике экспериментально-психологических исследований.

Библиографический список

1. Жичкина А.Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет. // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 75–78.
2. Кислер С. Поиск партнёра для романтических отношений. Влияние самооценки и физической привлекательности / С.Кислер, Р.Бэрал // Общественное животное: Исследования / под ред. Э. Аронсона. Т.2. – СПб., 2003. – С. 271–285.
3. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н.Куницына, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша. – СПб, 2001. – 544 с.
4. Мелешиников А.А. Восприятие внешности и физическая привлекательность: многомерный анализ // Вестник интегративной психологии. – Ярославль, Москва, 2008. – С. 123–125.
5. Познание человека человеком. / Под ред. А.А.Бодалёва, Н.В.Васиной. – СПб., 2005. 324 с.
6. Griffin A., Langlois J. Stereotype Directionality and Attractiveness Stereotyping: Is Beauty Good or is Ugly Bad? // Social Cognition. April 2006. 24. pp. 111-137
7. Hitch G. What makes you click? An Empirical Analysis of Online Dating. // UCSC Economics Department Seminars. 2004. P. 3
8. Penton-Voak I. Consistency and individual differences in facial attractiveness Judgments. // Social Research. – 2000, Spring. P.43

УДК 159.9:331.102.146

К.Р. ВАРЕЛДЖЯН

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ ЖЕНЩИН

Обосновывается актуальность создания модели психологического сопровождения трудовой деятельности женщин, осужденных к лишению свободы в условиях современной пенитенциарной системы.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, трудовая деятельность, труд по принуждению, внешняя мотивация, внутренняя мотивация.

Пребывание в социальной изоляции оказывает сильное воздействие на личность женщины, ее дальнейшую судьбу, так как часто следствием

отбывания наказания в виде лишения свободы является дезадаптация, предполагающая уменьшение возможностей женщин приспособиться в

постпенитенциарный период к существующим нормам права и морали, условиям жизни на свободе [5]. То есть дезадаптация сдерживает процесс ресоциализации. В результате дезадаптации нарушаются формы взаимодействия женщины с социальной средой, что препятствует формированию у нее адекватной реакции на жизненные ситуации. Возможно искажение субъективного образа мира, то есть представлений и отношений к себе и окружающему миру в целом [3]. Такое искажение сигнализирует о глубинном рассогласовании базисного механизма бытия и развития личности по типу «идентификации-обособления»: в качестве глубинной психологической защиты «включается» отчуждение и нарушается адаптация человека к жизни. Среди осужденных наиболее распространены такие деформации образа мира и нарушения адаптации, как: комплекс жертвы, выражающийся сочетанием психических реакций – апатии, отказа от ответственности за себя и других, беспомощности, безнадёжности, снижения психологической самооценки; комплекс отверженности, характеризующийся разобщенностью, холодностью и жизненным девизом: «Никому не верь, ни на что не надейся, никого ни о чем не проси». Данные явления отягощают процесс ресоциализации осужденных, и для успешного осуществления пенитенциарного процесса необходима специальная работа по возрождению у них механизма идентификации-обособления, обретения ими ответственности за себя и свой образ жизни, позиции «я – хозяин своей жизни и ее творец». Эффективной формой решения данной проблемы может стать специально организованный процесс – социально-психологическое сопровождение женщин, осужденных к лишению свободы.

Видится принципиальным отличие психологического сопровождения от феноменов «коррекция» и «помощь».

В отличие от коррекции сопровождение предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с миром людей [3].

Сопровождение существенно отличается и от помощи в плане сохранения меры ответственности субъекта сопровождения, которую необходимо развивать в процессе ресоциализации в исправительных учреждениях [4].

В основание системы сопровождения человека лежит концепция свободного выбора как условия развития. Исходным положением для формирования теории и методов психологического сопровождения рассматривается подход, при котором развитие понимается как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций. Естественно, каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем. Сопровождение может трактоваться как помощь в формировании ориентационного поля развития, в котором ответственность за действия несет сам человек [3].

Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за это ответственность. Однако декларация этого права еще не является гарантией. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать первые шаги.

В основе системы психологического сопровождения должна лежать теоретическая модель, представляющая собой единство концептуальных положений и используемых психотехнологий и сориентированная на содержание проблем.

В данном контексте представляется интересным определение понятия «сопровождение» в контексте социально-ориентированного подхода, данное С.Г. Рудаковым. По его мнению, сущность изучаемого явления состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки субъекта развития [3].

Таким образом, под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ситуация жизненного выбора – это множественные проблемные ситуации, путем разрешения которых человек определяет для себя путь развития.

В качестве основных характеристик психологического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную повседневную

жизнь человека. В процессе психологического сопровождения происходит адаптация личности к жизни. Ключевым в этом процессе является момент экзистенциального жизненного изменения [4].

Социально-психологическое сопровождение осужденных, группы особого риска – это формирование новых отношений человека с собой и миром.

Результатом психологического сопровождения личности в процессе адаптации к жизни становится новое жизненное качество – адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях. Адаптивность предполагает принятие жизни (и себя как ее части) во всех проявлениях, относительную автономность, готовность и способность изменяться во времени и изменять условия своей жизни – быть ее автором и творцом [3].

Следовательно, основной идеей сопровождения является необходимость развития самостоятельности и ответственности субъекта деятельности, что является одним из основных аспектов успешной ресоциализации осужденных к лишению свободы.

Исходя из выше сказанного, психологическое сопровождение в колониях должно быть направлено как на преобразование и нивелирование неблагоприятных условий, так и на активизацию внутренних резервов, коррекцию образа «Я» и образа мира, развитие личности с целью ее самостоятельного успешного дальнейшего существования в социуме.

Анализируя особенности пребывания осужденных женщин в колониях можно сделать вывод, что в современной системе пенитенциарного процесса основной детерминантой процесса ресоциализации осужденных выступает труд, способствующий формированию регуляции социального поведения в системе общественных отношений. В связи с чем целесообразно создание психологической модели сопровождения трудового процесса. Модель подразумевает организацию процесса деятельности, направленную на создание психологических условий, способствующих формированию внутренней мотивации к труду у заключенных как одного из аспектов успешной ресоциализации [1].

Внутренняя мотивация рассматривается К. -

Замфир в качестве одной из трех составляющих мотивации, где присутствуют еще внешняя положительная и внешняя отрицательная мотивация [1].

Под внутренней мотивацией понимается то, что порождается в сознании человека самой трудовой деятельностью (удовлетворение, которое приносит работа). Внешняя мотивация содержит те мотивы, которые находятся за пределами самого работника и труда как такового (материальное стимулирование, общественное одобрение, осуждение), то есть, те стимулы, ради которых человек считает нужным прикладывать свои усилия.

Примером внутренней мотивации осужденных женщин могут послужить: приобретение и совершенствование профессиональных навыков, избегание стагнации личности, реализация себя, самопознание, ощущение своей причастности к общему делу, удовлетворение потребности в достижении результатов и преодолении препятствий. Внешняя положительная мотивация в условиях колонии может быть представлена в виде досрочного освобождения, хорошего отношения сотрудников. Демонстрацией внешней отрицательной мотивации могут послужить нормативные наказания, предусмотренные законодательством, осуждение.

Несомненно, человека можно заставить работать, но нельзя заставить его хотеть работать. В условиях жесткого внешнего принуждения «отмирают», прежде всего, высшие социогенные потребности в творчестве, самореализации, достижениях. Принуждение блокирует внутреннюю мотивацию, являющуюся неиссякаемым источником трудовых достижений. Также, принуждение как особая форма стимулирования к труду, обладает определенными характеристиками [5]: использование отрицательных стимулов – санкций (угроз ухудшения положения субъекта); ограниченная свобода выбора субъектом способов поведения в трудовой сфере; механизм принуждения действует на уровне первичных, витальных потребностей, удовлетворение которых необходимо для обеспечения существования субъекта. Перечисленные особенности принуждения как способа внешней отрицательной мотивации могут замедлить процесс ресоциализации, так как субъект тратит большую часть своей энергии на избегание «наказания», нежели на внутриличностное развитие.

При многократном использовании внешняя мотивация теряет свою мотивационную нагрузку и ориентирует человека на сугубо личные интересы. Особенно разрушительна для личности роль внешней негативной мотивации, которая развивает конформизм, пассивность и безответственность, что явно не способствует успешному процессу ресоциализации. При этом внутренняя мотивация более устойчива в отсутствии видимых наград, положительно влияет на когнитивную гибкость, способствует более успешному обучению, вызывает эмоции интереса, выступает источником развития личности.

Между тремя рассмотренными видами мотивации, наиболее благоприятным для развития личности считается соотношение, при котором центральное место уделяется внутренней мотивации при одновременном использовании внешней положительной и отсутствии или ограничении внешней отрицательной мотивации. Наименее эффективно соотношение – внешняя отрицательная мотивация превалирует над внешней положительной, которая также превосходит внутреннюю мотивацию. В контексте анализа пениitenciарного процесса наблюдается последний вариант соотношения видов мотивации. Возможно, это обусловлено более скорым и наглядным результатом, но особой проблемой является неустойчивость данной композиции. Каждый последующий стимул внешней мотивации должен быть большим в сравнении с предыдущим. То есть, либо возрастает «награждение», либо усиливается «наказание», что относительно в условиях колонии, так как и возможные поощрения, и наказания предусмотрены законодательно.

Одной из детерминант, подтверждающих неэффективность использования формулы «внешняя отрицательная мотивация» > «внешняя положительная мотивация» > «внутренняя мотивация» в процессе ресоциализации осужденных, является увеличение доли повторного попадания осужденных в места лишения свободы.

При создании модели психологического сопровождения также необходимо учитывать специфику трудовой деятельности в исправительных колониях – она носит принудительный характер.

А.С. Панкратов противопоставляет вынужденный труд, или «труд-по-принуждению», когда человек трудится для того, чтобы потреблять продукты труда, «трудо-по-потребности», когда он, наоборот, потребляет продукты труда, чтобы тру-

диться [5].

Вынужденный тип отношения к труду характеризуется некоторыми особенностями мотивационной сферы: во-первых, низким уровнем удовлетворения витальных потребностей, соответственно – ростом их актуальности, прежде всего потребностей в безопасности. Во-вторых, для данного вида мотивации свойственно формирование выживания как специфического интереса, неразвитость других интересов, связанных с трудовой деятельностью. В-третьих, имеет место усиление «ближней» мотивации (мотивации выживания) и временном отказе от стратегических жизненных целей.

Очевидно, что в условиях исправительных учреждений полностью избежать «труд по принуждению» и влияние внешней отрицательной мотивации не представляется возможным. Между тем, при качественном изменении мотивационно-ценностного отношения к труду у заключенных, на уровне внутренней мотивации, трудовая деятельность позволит нивелировать некоторые негативные воздействия пребывания в социальной изоляции и обеспечить продуктивность постпенитенциарного периода.

Психологическое сопровождение трудовой деятельности осужденных женщин должно способствовать качественному изменению их отношения к ней, позволить осознать возможные перспективы, способы и средства восстановления утраченных психосоциальных связей в контексте своих реальных возможностей, сформировать более четкий и адекватный образ будущего. Во-первых, это будет способствовать снижению воздействия дезадаптирующих факторов в колонии. Во-вторых, в целом будет способствовать более успешному протеканию постпенитенциарного периода.

Таким образом, модель психологического сопровождения трудовой деятельности женщин, осужденных к лишению свободы, должна учитывать специфический характер труда в колонии (труд по принуждению), эффективность соотношения составляющих мотивации (внутренняя мотивация, внешняя положительная и внешняя отрицательная мотивация) и формировать адекватные представления о себе у осужденных в перспективе. При этом необходимо сохранить отличительную особенность сопровождения – развитие личности с целью ее самостоятельного успешного дальнейшего существования в социу-

ме.

Так как психологическое сопровождение представляет собой целостную систему, оно должно состоять из компонентов, которые одновременно являются его инвариантными этапами.

Ориентируясь на общие характеристики психологического сопровождения и анализируя имеющийся опыт конкретных программ психологического сопровождения в других сферах, определены основные этапы модели психологического сопровождения труда в исправительных колониях: 1) осознание осужденными своего «Я» в соотношении с окружающим миром; 2) определение осужденными женщинами образа желаемого будущего – представление о благополучии, оценка степени реальности его достижения; 3) отбор и применение методических средств, необходимых и достаточных для позитивного развития личности в рамках объективно существующей среды и полноценной адаптации в социуме; 4) овладение осужденными женщинами необходимыми жизненными стратегиями и тактиками поведения.

Одним из обязательных компонентов работы на третьем этапе является анализ промежуточных и конечных результатов и внесение на его основе изменений в программу и методы сопровождения. Психологическое сопровождение основано на процессуальном анализе, определении динамики, состоящей из стадий и ступеней на протяжении всего пролонгированного процесса психологического сопровождения [4].

Очевидна сложная организация процесса психологического сопровождения – с одной стороны достаточно динамичного процесса, отвечающего актуальным проблемам настоящей действительности, но четко структурированного – с другой стороны.

Итак, исходя из положения, что труд способствует изменению основной направленности личности осужденных женщин [5], можно сделать вывод, что для более успешной адаптации осужденных в постпенитенциарный период необходима организация психологического сопровождения данной деятельности.

Труд должен способствовать изменению ос-

новной направленности личности. Цель процесса труда в том, чтобы заинтересовывать осужденного, ставить перед ним определенные задачи, заставлять работать не только физически, но и умственно. Труд предназначен для вовлечения в свой процесс физических и умственных сил осужденных, а не для отягощения личности своей тяжестью и бесцельностью.

Таким образом, проблема психологического сопровождения трудовой деятельности осужденных достаточно актуальна для современной пенитенциарной системы. Анализ специальной литературы по вопросу предупреждения правонарушений и преступлений в исправительных колониях со стороны спецконтингента, а также исследование практики организации воспитательной деятельности в женских исправительных колониях показал, что для более эффективного воздействия на осужденных с целью их исправления и перевоспитания, а также для профилактики правонарушений и преступлений в местах лишения свободы целесообразно создание специфических психологических условий, сопровождающих трудовую деятельность в качестве основной детерминанты пенитенциарного процесса.

Библиографический список

1. Адаур Д. Эффективная мотивация. – М.: Эксмо, 2003. – 256 с.
2. Казакова Е.И. Системно ориентированный подход к развитию общеобразовательных школ // Современная развивающаяся школа. – СПб., 1997. – 204 с.
3. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям. Тез. докл. межрегиональной научно-практической конференции. – М.: Красная площадь, 1996. – С. 103–105.
4. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992 – 24 с.
5. Ушатиков А.И. Основы пенитенциарной психологии / А.И. Ушатиков, Б.Б. Казак. – Рязань, 2001. – 554 с.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЖЕНЩИН, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ

Данная статья посвящена проблеме межличностного взаимодействия женщин, отбывающих наказание. В ней определены критерии анализа специфики интеракций, отражены основные проблемы и деформации межличностных отношений в условиях лишения свободы, выявлены характерные стили взаимодействия женщин.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, ведущие тенденции личности, групповое пространство, групповой статус, взаимозависимость, эмоциональные отношения, стиль межличностного взаимодействия.

Проблема женской преступности чрезвычайно актуальна на современном этапе развития нашего общества. Чаще всего в социально-психологической и социологической литературе причиной этого явления считают сложные социальные условия жизни современной женщины. Однако нам эта проблема представляется более глубокой, и основными детерминантами криминального поведения мы считаем такие личностные характеристики, как жестокость, агрессивность, импульсивность, доминантность – с одной стороны; закомплексованность, ригидность, неуверенность, бесправие женщины – с другой стороны.

Кроме того, данные личностные характеристики не только приводят женщин к преступлению, но и значительно затрудняют процесс ресоциализации в условиях исправительного учреждения, искажая коммуникативную деятельность и межличностное взаимодействие женщин, отбывающих наказание.

На протяжении семи лет нами ведется исследование специфики межличностного взаимодействия женщин в условиях исправительного учреждения с целью комплексной диагностики и своевременной, адекватной коррекции ролевых позиций, эмоциональных состояний женщин, стилевых характеристик межличностных интеракций.

Идея взаимодействия как подхода к пониманию социально-психологического общения, его места и роли в социальной жизни общепринята и получила распространение среди отечественных

социальных психологов.

Так, Г.М. Андреева рассматривает взаимодействие как организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность [2].

Б.Д. Парыгин же рассматривает взаимодействие с двух сторон: как процесс, который складывается из физического контакта, совместного перемещения в пространстве, совместного группового или массового действия, и как процесс духовного вербального или невербального информационного контакта [7].

В трудах А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского феномен «межличностного взаимодействия» рассматривается как совокупность связей и взаимовлияний людей, складывающихся в процессе их совместной деятельности [8].

При этом межличностное взаимодействие можно рассматривать, по мнению Я.Л. Коломинского, как диалектическое единство внутренних психологических инстанций (межличностные отношения) и внешне наблюдаемого поведения [9].

По мнению В.Н. Кунциной, Н.В. Казариновой, В.М. Погольши, межличностное взаимодействие указывает не только на действия и отношения участников общения, но и на то, как люди соотносят свои цели и организуют их достижение [4].

Обобщая взгляды отечественных психологов о сущности межличностного взаимодействия, мы понимаем этот феномен как социальный процесс, представляющий собой систему взаимонаправленных, взаимосогласованных и взаимовлия-

ющих действий двух или более человек, вызывающих взаимные изменения в когнитивных, эмоциональных и поведенческих характеристиках участников процесса.

Несомненно, что в условиях исправительно-го учреждения межличностное взаимодействие осужденных женщин носит специфический характер, обусловленный фактором социальной изоляции и сменой социального статуса личности. Лишение свободы – мощный фактор модификации человеческого поведения, на который психика каждой женщины реагирует по-разному.

Многие отечественные авторы отмечают, что личность в условиях изоляции обретает новые деструктивные личностные качества:

- агрессивность (И.М. Грязнов) [3];
- импульсивность, неуверенность, сниженный контроль за собственным поведением (Е.В. - Кунц) [5];
- повышенная конфликтность (Е.Р. Чернышева) [13];
- деформация системы внутренней регуляции и искажение ценностно-нормативных представлений, формирование антиобщественной направленности (А.С. Новоселова) [6];
- депрессивные неврозы, апатия, безразличие к себе (В.А. Сушко) [12];
- изменение специфики мировосприятия, искажение механизмов межличностной перцепции (идентификация, эмпатия) (Е.Р. Абызова) [1].

Нами была предпринята попытка изучения характера межличностного взаимодействия и проявления в нем специфических личностных качеств осужденных женщин.

В исследовании приняли участие 120 женщин в возрасте от 25 до 40 лет, отбывающих длительное наказание во втором и восьмом отрядах исправительного учреждения № 3 в пос. Прибрежное Костромского района. Все женщины постоянно взаимодействуют друг с другом на протяжении трех лет.

С целью описания особенностей межличностного взаимодействия осужденных, мы использовали три критерия:

- 1) способы размещения в групповом пространстве (позиция, статус, уровень взаимозависимости);
- 2) характер эмоциональных проявлений, отношений и интересов;
- 3) степень личностной вовлеченности в про-

цесс взаимодействия.

При этом специфика межличностного взаимодействия рассматривается нами с учетом выявленных ведущих тенденций.

Для диагностики был подобран комплекс методик, позволяющий выявить специфику межличностного взаимодействия:

1. Индивидуально-типологический опросник Л. Собчик, позволяющий определить профиль ведущих тенденций и индивидуальный стиль поведения личности [11].

2. Методика пространственно-знаковой сферы неформального взаимодействия осужденных женщин В.Ф. Пирожкова, позволяющая описать социальный статус, ролевые позиции и уровень взаимозависимости [10].

3. Методика оценочных шкал межличностных отношений А.М. Мокрецова, позволяющая определить характер доминирующих эмоциональных отношений с опорой на экспрессивные формы поведения осужденных [10].

Скрытое видео-наблюдение за осужденными проводилось в неформальной ситуации в процессе их досуговой деятельности, место наблюдения – комната отдыха.

Результаты исследования показали, что среди осужденных преобладают женщины спонтанного, ригидного и сенситивного типа личности. Несмотря на сходство личностных характеристик, межличностное взаимодействие женщин в разных отрядах имеет существенные различия.

Так, у женщин второго отряда отсутствует лидер и «авторитетное лицо», способное оказывать влияние на окружающих, поэтому их месторасположение в групповом пространстве достаточно свободно (рис. 1).

В этом отряде доминируют женщины спонтанного типа (группа № I) с активной личностной позицией, занимающие наибольшее и наилучшее пространство в группе. По уровню материально-бытового обеспечения они принадлежат к «середнячкам». Характер их активности в основном направлен на поиски сексуальных партнеров и создание «любовных семей». Если на пути «ухаживания» встречаются препятствия, то у некоторых женщин возникает напряжение, разряжаемое демонстративно-враждебными сценами.

Женщины ригидного типа (группа № II) занимают независимую или обособленную личностную позицию. Большинство этих женщин из обеспеченных семей (дети «шоколадных» родителей);

им важен высокий социальный статус, они требуют особого к себе отношения и имеют завышенные материальные притязания. Обычно для выполнения «грязных» работ (уборка террито-

рии, мытье полов, стирка вещей и др.) они нанимают на работу «бедных» женщин, нуждающихся в деньгах. Они не проявляют интереса к какой-либо сфере досуговой деятельности.

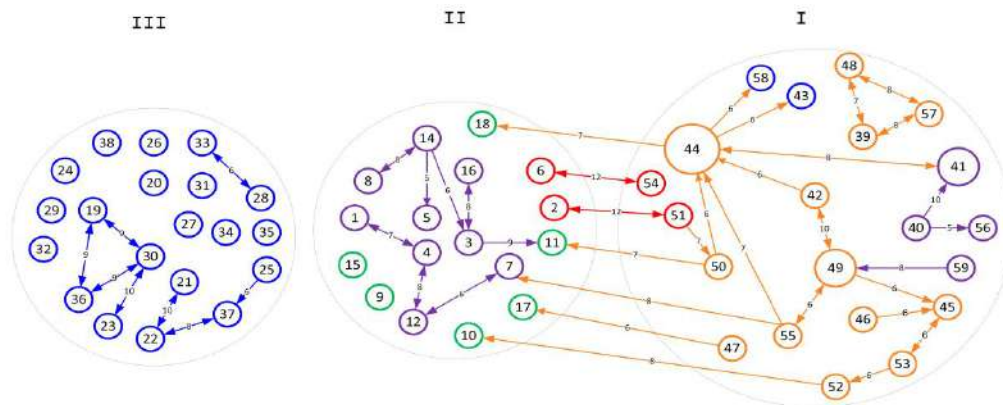


Рис. 1 Социографическая матрица межличностных связей женщин-осужденных 2 отряда

Условные обозначения:

I – Группа женщин спонтанного типа; II – Группа женщин ригидного типа; III – Группа женщин сенситивного типа.

Уровень взаимозависимости: 12-10 – Крайне устойчивый; 9-8 – Устойчивый; 7-6 – Умеренный; 5-4 – Неустойчивый; 3-0 – Крайне низкий.

Позиция в группе: Оранжевый – Активная; Фиолетовый – Независимая; Зеленый – Обособленная; Голубой – Пассивная; Красный – Ведомый-Ведущий.

1 – Порядковый номер женщины; ↔ – Взаимодействие; → – Одностороннее действие.

Женщины сенситивного типа (группа №III), «среднячки» и «бедные», стремятся к созданию образа законопослушных, ответственных, «примерных» осужденных. Они занимают пассивную личностную позицию и предпочитают находиться подальше от шума и суеты. Их основное занятие – рукоделие (вязание на спицах, плетение кружев) и чтение детективов. Именно эти женщины не желают устанавливать взаимосвязи с другими осужденными и держатся от них автономно.

У женщин-осужденных восьмого отряда характер расположения в межличностном пространстве несколько иной (рис. 2), так как в отряде есть «авторитетное лицо» (№ 119), позиция которого характеризуется независимостью и властью. Эта женщина имеет большое влияние на окружающих и контролирует межличностные отношения, поэтому структура межличностных взаимодействий в отряде более четкая и менее дифференцированная.

Осужденные женщины спонтанного типа

(группа №I) из ближайшего окружения «авторитета» с умеренно-активной личностной позицией умело маскируют чувства, сдерживают эмоции, прячут тревогу и страхи, ориентируются на статус осужденной, индивидуальные различия и подчиняются «авторитетному» лицу. Месторасположение спонтанных женщин с независимой позицией отличается крайней неустойчивостью и зависит от настроения авторитета. В целях самоутверждения, стараясь выбраться в «элиту», они сохраняют и тщательно оберегают свой статус и право на получение привилегий перед другими осужденными (лучшие места и вещи, «подряды», сигареты, чай), проявляя при этом активность, изощренность, изворотливость и хитрость. Они уважают правила и традиции, принятые «авторитетным» лицом, способны «навести порядок» в группе, но в межличностных отношениях властолюбивы и жестки, часто несдержанны и недисциплинированы. В целом для спонтанных женщин характерно отсутствие интереса к какой-

либо сфере досуговой деятельности (основное занятие – просмотр телепередач, кроссворды и

гадание на картах).

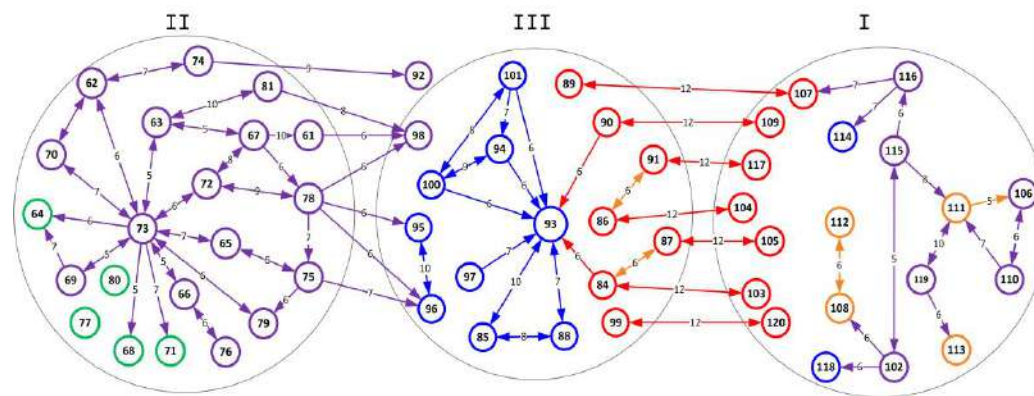


Рис. 2 Социографическая матрица межличностных связей женщин-осужденных 8 отряда

Условные обозначения:

I – Группа женщин спонтанного типа; II – Группа женщин ригидного типа; III – Группа женщин чувствительного типа.

Уровень взаимозависимости: 12-10 - Крайне устойчивый; 9-8 - Устойчивый; 7-6 - Умеренный; 5-4 - Неустойчивый; 3-0 - Крайне низкий.

Позиция в группе: ○ - Активная; ○ - Независимая; ○ - Обособленная; ○ - Пассивная; ○ - Ведомый-Ведущий.

① Порядковый номер женщины; \longleftrightarrow - Взаимодействие; \longrightarrow - Одностороннее действие

Женщины чувствительного типа (группа №II) уважают и боятся «авторитетного» лица, поэтому предпочитают находиться в некотором удалении от него и занимают пассивную позицию. Этих женщин объединяет общее в данном отряде увлечение – пошив детских игрушек для детей-сирот.

Для женщин чувствительного типа с крайне устойчивой взаимозависимостью характерна тенденция к укреплению своей позиции за счет привязанности и защиты со стороны сильного, «ведущего» партнера из группы импульсивных женщин. Эти диады – прочные «супружеские» пары, со строгим разделением на активную и пассивную половины, располагаются в некотором удалении от «авторитета».

Для женщин ригидного типа (группа №II) подчинение неприятно, поэтому они располагаются в абсолютном удалении от «авторитетного» лица, занимая места на последних рядах комнаты отдыха. Они не терпят однообразия и стремятся к эмоциональному возбуждению. Для удовлетворения собственных прихотей устраивают шумные сборища и зрелища, проявляя при этом

свой капризный нрав и упрямство.

Экспрессивные проявления в межличностном взаимодействии напрямую связаны с позициями и статусом осужденных. У «супружеских» пар с крайне устойчивой взаимозависимостью доминирующими формами экспрессивных проявлений выступают раскованность, выраженная демонстративность в проявлении чувств и манер (они вызывают «заигрывают»), обмениваются неестественными любезностями, взглядами и «ужимками»). Для женщин «активной стороны» характерна тяжелая и размеренная походка, самоуверенные позы, бегающий взгляд, размашистые движения, изменчивые позы, тело направлено в сторону к партнеру. Для женщин «пассивной стороны» характерна легкая походка, свободные позы, выражение «счастья» на лице, голова наклонена в сторону партнера, но глаза чаще опущены.

У женщин чувствительного типа с устойчивой и умеренной взаимозависимостью, нуждающихся в покое и поддержке, доминирующими формами экспрессивных проявлений выступают открытый прямой взгляд и доброжелательная улыбка.

В умеренной степени это выражают дружеские толчки и мягкие касания. На стуле сидят свободно, но часто сутулятся, горбятся. Перед тем как зайти в комнату отдыха, останавливаются, всматриваются. Походка легкая. В коммуникациях разворачиваются в анфас, слушают, подбадривают, успокаивают собеседника, при необходимости помогают советом; говорят тихо, стремятся к сокращению физической дистанции.

Для женщин спонтанного типа с умеренной взаимозависимостью характерно приподнятое настроение и стремление найти общий язык с другими. Доминирующими формами экспрессивных проявлений выступают открытый взгляд, широкая улыбка. В дверях комнаты отдыха не задерживаются, быстро проходят к первым рядам помещения, при этом походка уверенная, твердая, голова поднята. Долго не задерживаются на одном месте и часто меняют позы. В ответ на критику легко вспыхивают, но гнев быстро угасает. Часто кладут руки на плечи собеседника, поправляют платок или накручивают его кончики на палец, потирают руки, трут глаза, почесывают виски. Для них характерна речевая сверхактивность (многословие, речь быстрая, прерывистая, нередко переходящая в покрикивание). Отличаются избыточной смешливостью, склонностью к шуткам и проказам.

У женщин спонтанного типа с неустойчивой взаимозависимостью и сильным желанием получить власть над другими, хотя бы и временную, пристальный, презрительный и пренебрежительный взгляд, враждебность в адрес окружающих. Перед дверью в комнату отдыха не останавливаются, на лице – выражение «готовности к действиям», походка твердая и уверенная, движения рук размашистые, резкие и интенсивные. На стуле сидят уверенно, но к спинке стула не прислоняются; тело больше подается вперед, локти опираются на спинку впереди стоящего стула с одновременным постукиванием по ней указательными пальцами. Резко поворачивая голову в разные стороны, ищут и выбирают «мишень» для разрядки эмоций, резко вскакивают, открыто высказывают угрозы и оскорбления, затем медленной походкой возвращаются на место. После таких «выходок» могут спокойно разговаривать с окружающими.

Женщины ригидного типа с умеренной взаимозависимостью предпочитают «избранный» круг общения и делают окружающих на «своих» и

«чужих». Доминирующими формами экспрессивных проявлений выступают самодовольный взгляд, наглая кривая улыбка. Перед дверью в комнату отдыха чуть задерживаются, затем размеренной и вальяжной походкой, степенным и представительным шагом следуют к «своим». На стульях сидят «развалившись», нога на ногу, руки кладут на правую и левую спинку соседних стульев, иногда правой и левой рукой опираются на сидение соседних стульев, стремясь занять большее пространство. В разговорах внимание сосредотачивают на собеседнике, но тут же намеренно спорят, идут «против течения» из удовольствия доказать свои возможности, допускают резкий тон и нецензурную брань. Их своеобразный юмор, жеманство, инфантилизм, позволяют им легко взаимодействовать между собой. Однако не всех «своих» можно включить в общий «баллан». Исключение составляют две категории женщин. Первая – женщины с претензией на исключительность, отличающиеся выраженной «эмоциональной холодностью» и демонстративным равнодушием (их отличительные черты – скольжение взгляда, отворачивание головы, отгораживающие жесты или избегание контакта). Вторая – женщины с тенденцией на враждебность в отношении слабых, по их мнению, личностей (их отличительные черты – дерзкая и показная удаль, издевательские высказывания, хамские и заносчивые выходки).

Женщины с неустойчивой зависимостью и обособленной позицией предпочитают не выделяться и находиться в «тени», наблюдая за действиями окружающих. Доминирующими формами экспрессивных проявлений выступают сдержанный взгляд и улыбка, стремление к увеличению дистанции, высокий самоконтроль, что позволяет им сохранять внешнее спокойствие. На пороге комнаты отдыха задерживаются, как бы придавая лицу выражение грусти, затем тихой и мягкой походкой проходят в помещение, осторожно сядь на край стула, осматривают все вокруг. Руки опущены на колени, ноги всегда вместе. Речь тихая и спокойная.

Женщины с крайне низкой взаимозависимостью замкнуты и необщительны, склонны «уходить в себя». Доминирующими формами экспрессивных проявлений выступают «закрытые» позы (нога на ногу, руки скрещены перед грудью, подбородок опирается на грудь, взгляд направлен в «никуда»), чувствуется эмоциональная

настороженность и напряженность. Походка тяжелая и шаркающая, тело сгорбленное, женщины с явной неохотой идут на контакты. В ситуации враждебности, бестактности и грубых насмешек со стороны сильных личностей невозмутимы (молча соглашаются со всем, что говорят). Свои переживания тщательно скрывают и, находясь в одиночестве, переносят их в личные дневники или письма, свободное время проводят в церкви у батюшки. Осужденные называют их «странными».

Обобщая результаты эмпирического исследования, мы выделили четыре основных стиля поведения в межличностном взаимодействии женщин в условиях исправительного учреждения: игровой, уступчивый, утверждающийся и псевдовеликодушный.

«Игровой стиль» характерен для женщин с высокими показателями спонтанности (часто экстраверсии) и крайне устойчивой взаимозависимостью. Им важен телесный контакт, они выражают своё «Я» в строгом соответствии с ролью. «Активная сторона» стремится к доминантности, «пассивная сторона» — быть объектом опеки. Эти женщины способны влиять на других, самоуверенны, не критичны, гедонистичны. Мотивация направлена на достижение собственного успеха и удовлетворение своих эгоистических потребностей (риск, поиск острых ощущений, желание быть в центре внимания). В реальности для женщин этого типа важна установка на соперничество, победу любой ценой с целью почувствовать себя сильной и значимой личностью.

«Уступчивый стиль» взаимодействия свойственен женщинам с высокими показателями тревожности, устойчивой взаимозависимостью и установкой на доброжелательность. Им важно любой ценой уйти от конфликта с окружением, скрыть свою эгоцентричность и агрессивность, поэтому они строят свое поведение и эмоциональные реакции в соответствии с ожиданиями близкого окружения. Выражают себя через вежливые, тактичные, дипломатичные действия и творческую активность. Вынужденное подчинение необходимо для того, чтобы заглушить чувство собственной неполноценности.

«Утверждающийся стиль» взаимодействия характерен для женщин с высокими показателями ригидности (агрессивности), умеренной и неустойчивой зависимостью. Для них важно отстаивать свою позицию, сохранить свои интересы

и доказать свои возможности, поэтому выражают себя через неконформизм и индивидуализм. Они сочетают в себе такие качества, как сдержанность и общительность, целеустремленность и непоследовательность, замкнутость и бурные проявления эмоций. «Авторитетных» личностей уважают, но не подчиняются им. Проявляют интерес к своему окружению с целью самоутвердиться. Этот стиль взаимодействия связан с негативизмом. Причем негативизм принимает различные формы (протестное поведение, подчеркивание собственной исключительности, дерзость и удаль).

«Псевдовеликодушный стиль» взаимодействия наблюдается у женщин с высокими показателями экстраверсии (лабильности), умеренной или неустойчивой зависимостью, установкой на альтруизм, высокой эмоциональной откликаемостью на происходящее. Для них важен тот круг общения, где возможны самодемонстрация и саморазвитие, при этом они максимально выражают себя не через организаторские, а через исполнительские действия. Они готовы идти на контакт, давать и принимать советы, похвалу и замечания. Отношения окружающих к ним позитивны: их любят, к ним тянутся, им доверяют, поскольку они способны увлечь других своими интересами (в том числе и асоциального характера). Но при этом все эти действия призваны разряжать высокий уровень их агрессивности, тревожности, эгоцентричности.

Проведенное исследование позволило нам разработать и апробировать программу социально-психологической адаптации осужденных женщин, снизить уровень тревожности и агрессивности, несколько оптимизировать межличностные контакты в группах. Но вместе с тем можно отметить, что структура и специфика межличностного взаимодействия в условиях исправительного учреждения достаточно устойчивы и сами по себе уже являются индивидуальными вариантами приспособления осужденных к условиям изоляции и тотального контроля.

Библиографический список

1. Абызова Е.Р. Криминологическое исследование личности женщин, совершивших преступления и предупреждение их преступного поведения: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. — Москва, 2007. — 21 с.

2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2004. – С. 104.
3. Грязнов И.М. Преступления, связанные с наркотическими средствами, психотропными веществами или их аналогами, совершаемые женщинами (криминологический анализ и уголовно-правовое реагирование): Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Н. Новгород, 2005. – 35 с.
4. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н.Куницына, Н.В.Казаринова, В.М.Погольша. – СПб.: Питер, 2002. – С. 106.
5. Кунц Е.В. Преступность среди женщин и ее предупреждение в современной России: Автореф. дис. ... д-ра. юрид. наук. – М., 2006. – 49 с.
6. Новоселова А.С. Психолого-педагогические основы взаимодействия убеждения и внушения как условие ресоциализации личности осужденных. – Пермь: ГПУ, 1998. – С. 35.
7. Парыгин Б.Д. Социальная психология. – СПб.: ГУП, 2003. – С. 412.
8. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М: ИНФРА-М, 1998. – С. 292.
9. Психология педагогического взаимодействия / Под ред. Я.Л. Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – С. 66.
10. Рабочая книга пенитенциарного психолога. – М.: ВНИИ МВД России, ГУИН МВД России, 1997. – 208 с.
11. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности: Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2003. – С. 64.
12. Сушко В.А. Совершенствование условий и порядка отбывания наказания в виде лишения свободы осужденными женщинами: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Москва, 1994 – 25 с.
13. Чернышева Е.Р. Криминологическая характеристика современной женской преступности и её предупреждение: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.

УДК 37.01

Л.Х. ТАДТАЕВА

**ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ,
ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СРЕДНЕГО НАЧАЛЬСТВУЮЩЕГО
СОСТАВА КАК ОДНОГО ИЗ ФАКТОРОВ ВЛИЯЮЩЕГО
НА КАЧЕСТВО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОГО СОСТАВА**

В статье выявляется роль педагогических знаний, умений и навыков в практической деятельности для сотрудников органов внутренних дел, расширяющие их профессиональные возможности. Определены педагогические задачи в работе с младшим начальствующим составом и слушателями. Определена взаимосвязь профессионально важных личностных качеств среднего начальствующего состава, с эффективной деятельностью личного состава МВД.

Ключевые слова: воспитание, задачи, профессионализм, качества, целенаправленность, формирование, индивидуализация, процесс, личность.

Противоречивые преобразования в социально – экономической жизни общества, нестабильность жизни и социальная напряженность, изменение привычных устоев и нравственных ориентиров усложнили воспитательную работу в подразделениях органов внутренних дел.

Одним из важнейших направлений воспитания и обучения сотрудника МВД РФ является

формирование глубокого уважения и готовности к профессиональной деятельности, развитие качеств, определяющих успешное решение оперативно-служебных задач.

Все это свидетельствует об актуальности преобразований, осуществляемых в органах внутренних дел, направленные на совершенствование учебно-воспитательной работы, с сотрудниками

органов внутренних дел, развитие активного, самостоятельного, творческого мышления, воспитание в них профессиональных качеств, умения оптимально действовать в нестандартных ситуациях.

Отношение офицера к службе – главный критерий социальной оценки, основа воспитания личности. Профессиональная деятельность предъявляет к офицеру МВД высокие требования. Военные психологи и педагоги (В.А. Алексеев, В.Я. Кикоть, В.В. Кутузов, А.Н. Михайлов, В.И. Хальзов и др.), анализируя требования к личности офицера, едины во мнении, что речь должна идти, прежде всего, о творческом складе ума, глубине, логичности и гибкости мышления, эмоционально-волевой устойчивости, настойчивости в преодолении трудностей, умении владеть собой, постоянном профессиональном самосовершенствовании [4].

Следует подчеркнуть непосредственную взаимосвязь общего воспитания слушателя (как офицера) и профессионального воспитания (как сотрудника МВД), в частности. В первом случае целью воспитания является формирование и развитие трудолюбия, потребности в воинской службе, сознательного, творческого отношения к ней. Это способствует формированию, таких качеств личности, как целеустремленность, настойчивость, аккуратность, организованность, дисциплинированность, ответственность. Главная же цель профессионального воспитания – формирование и развитие положительно активного отношения к своей профессии, тех качеств, которые нужны слушателю как профессионалу, сотруднику МВД, что требует воспитание творческого отношения к профессиональному труду, к оперативно-служебной деятельности.

Совокупность этих условий, как показывает опыт работы, а также проведение специальных исследований (В. А. Алексеев, Н.А. Тереховым и др.) создает необходимую основу для решения всего комплекса воспитательных задач, связанных с моральным становлением и развитием личности слушателя. Определяющим фактором эффективности воспитания является педагогическое мастерство воспитателя.

В данном случае воспитателем выступает средний начальствующий состав, куда входят командиры взводов, инспектора, командиры рот.

Для успешного решения данных задач среднему начальствующему составу необходима вы-

сокая культура педагогического труда, знание закономерностей воспитания, обучения и психологическая подготовка к выполнению функциональных обязанностей, проведение занятий в системе боевой и служебной подготовки личного состава. Так как каждый сотрудник обладает только одному ему присущими особенностями интеллекта, эмоций, воли, характера, поведения, то каждый нуждается в индивидуальном подходе [1].

Таким образом, мы можем выделить следующие задачи педагогического воздействия:

- исследование влияния изменяющихся социальных условий на идеологические представления и обусловленные ими действия милиционеров;
- решение социально-психологических проблем кадровой работы: диагностики милиционеров по социально-психологическим характеристикам, отбора, подбора, расстановки, воспитания и обучения настоящих и будущих офицеров органов внутренних дел;
- выявление условий и путей повышения качества подготовки офицерских кадров;
- изучение социально-психологических явлений в коллективах, их влияния на обучение, общественную и служебную деятельность каждого сотрудника;

Решение этих и других задач *определяет значение педагогической* подготовки офицерских кадров органов МВД.

Руководящая деятельность начальника должна характеризоваться планомерностью, а не являть собой процесс простого реагирования на события.

Исходя из вышеизложенного, целью нашего исследования явилось изучение качеств личности необходимых для успешной профессиональной деятельности среднего начальствующего состава органов внутренних дел и выявление путей их формирования.

Объектом исследования выступают сотрудники – средний начальствующий состав. Предметом исследования стали профессионально важные качества руководителя.

С целью изучения настоящей проблемы, нами было проведено психологическое исследование, которое проводилось в УВО МВД РСО-А. В эксперименте приняло участие 42 сотрудника среднего начальствующего состава.

В ходе исследования мы использовали методику изучения коммуникативных и организатор-

ских склонностей (КОС) [2]. Данная методика предназначена для изучения коммуникативных и организаторских особенностей личности. Респондентам предлагался опросник, который состоит из вопросов, описывающих особенности поведения человека в различных ситуациях. Были получены следующие результаты. Респонденты, получившие низкую оценку (22%), характеризуются крайне низким уровнем проявления склонностей к коммуникативной деятельности. Они мало стремятся к общению, испытывают трудности в установлении новых контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Для респондентов получивших среднюю оценку (38%), характерен средний уровень проявления коммуникативных склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, отстаивают свое мнение, планируют свою работу. Однако «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. Испытуемые получившие высокие оценки (40%), обладают высоким уровнем проявления коммуникативных склонностей. Руководители не теряются в новой обстановке, быстро формируют коллектив единомышленников, помогают сотрудникам в решении различных вопросов, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям. Инициативны, предпочитают в важном деле или создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются его принятия остальными.

Для выявления комплекса личностных и деловых качеств, необходимых в педагогической деятельности, мы предлагали респондентам раскрыть сущность предложенной *модели идеального руководителя*. При этом были выделены следующие критерии: особенности стиля руководства; особенности личности руководителя; успешное выполнение функции руководства; деловая приемлемость руководителя со стороны младшего начальствующего состава; мотивация приемлемости. Исходя из результатов опроса, мы получили следующее. Испытуемые считают, что наиболее оптимальным из трех стилей (директивный,

коллегиальный, либеральный) руководства является коллегиальный, позволяющего добиться наибольших результатов в профессиональной деятельности.

По личностным качествам были выделены такие как: принципиальность, увлеченность, сообразительность, старательность, трудолюбие, энергичность, настойчивость, решительность, склонность к новаторству, уверенность. Именно эти качества, как считают испытуемые, наряду с другими факторами обуславливают эффективность профессиональной деятельности. При определении наиболее успешной функции руководства, респондентам предлагался перечень функций, необходимых в их деятельности: коммуникативная, функция отбора, обучающая, функция планирования, контроля, исследовательская, воспитательная, гностическая (познавательная). Мы выявили, что наиболее значимой является организаторская и гностическая функции, а наименее значимая – воспитательная функция.

При беседе с личным составом было обнаружено, что осуждается такое поведение начальника, как несправедливость, импульсивность, конфликтность с сотрудниками, равнодушное отношение к их временным трудностям, чрезмерный авторитаризм. Приемлемыми характеристиками выступают: индивидуальный подход к каждому сотруднику, сотрудничество, умение использовать приемы стимулирования сотрудников к достижению ими успехов, справедливость в оценках способностей. Для определения личностных особенностей испытуемых, мы использовали личностный тест Кеттелла, который позволил охарактеризовать их по 16 факторам. Относительно высокие показатели были получены по таким факторам как: замкнутость-общительность, подверженность чувствам - высокая нормативность поведения, робость-смелость, конформизм-неконформизм, расслабленность-напряженность. Низкие показатели были получены по факторам: доверчивость-подозрительность, практичность – развитое воображение, уверенность в себе - тревожность. Кроме того, при дальнейшей обработке материала, нами была предпринята попытка провести смысловую закономерность между тестом Кеттелла и опросником КОС, для определения самооценки уровня профессионального мастерства. Оказалось, что значимую роль для оптимальной профессиональной деятельности играют такие факторы, как общительность, дипло-

матичность, уверенность в себе, интеллект, высокий самоконтроль. Отрицательное влияние на успешную деятельность оказывают такие личностные особенности как: замкнутость, робость, подозрительность, низкий самоконтроль, подверженность чувствам, эмоциональная неустойчивость, зависимость, заниженная самооценка.

На основании полученных результатов, нами были сделаны следующие выводы:

- уровень коммуникативной компетентности среднего начальствующего состава, влияет на успех деятельности вверенного ему коллектива;

- отсутствие знаний и навыков у руководителей подразделений ОВД порождает ошибки при управлении личным составом, которые ведут к дополнительной психологической напряженности в состоянии сотрудников и снижают эффективность их деятельности.

- отношение офицера к службе – главный критерий социальной оценки, основа воспитания личности.

- совершенствование служебной деятельности органов внутренних дел во многом зависит от повышения эффективности работы с кадрами, объективной оценки профессиональных и личных качеств сотрудников.

- индивидуальный стиль руководства среднего начальствующего состава обусловлен его личностными качествами;

- значимыми характеристиками сотрудника как личности являются такие качества, как самостоятельность, уверенность в себе, ответственность.

Библиографический список

1. Давыдов В.П. Основы педагогической психологии высшей школы МВД России / В.П. Давыдов, В.П. Сальников, В.Я. Слепов. – СПб.: Фонд «Университет», 2002.

2. Психологическое изучение сотрудников органов внутренних дел при аттестации: Учебно-методическое пособие – М.: ЦОКР МВД России, 2007.

3. Психологическое обеспечение формирования и развития культуры общения и коммуникативной компетентности у сотрудников органов внутренних дел: Учебно-методическое пособие / Под ред. В.Л. Кубышко. – М.: ЦОКР МВД России, 2007.

4. Сластенин В.А. Психология и педагогика / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М., 2004.

УДК: 316.621

В.В. ЛЕВЧЕНКО

СОСТЯЗАТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ

В статье осуществлен анализ феномена состязательности и основных его видов, рассмотрены результаты сравнительного исследования состязательности с такими наиболее близкими психологическими явлениями, как «конфликт», «агрессия», «мотивация достижений».

Ключевые слова: состязательность, конкурентность, альтруистичность, индивидуалистичность, сотрудничество, конфликт, мотивация достижений.

Анализ результатов исследований состязательности за рубежом и в России за последнее столетие позволяет сделать вывод о том, что роль и значение данного феномена для любого субъекта (от личности до общества в целом) не оспариваются практически никем и чаще всего сводят-

ся к признанию за состязательностью: во-первых, главного внутреннего источника дополнительной («сверхнормативной») активности субъекта; во-вторых, одного из основных критериев совместности, детерминирующего качественное своеобразие развития той или иной социальной общно-

сти (к сожалению, у большинства исследователей состязательность выступает в качестве не внутреннего признака, а внешнего фактора, обуславливающего развитие социальных групп). Но в дальнейшем взгляды на содержание отдельных видов состязательности, детерминирующие их факторы, механизмы функционирования, последствия состязательности, начиная с утопистов-социалистов, К. Маркса и Г. Лебона, чаще всего расходятся, чем совпадают. Попытаемся внести определенную системную упорядоченность в данную проблему, которая обеспечит не только объемность и конкретизацию понятия состязательности, но и даст возможность сравнить результаты конкретных эмпирических исследований данного явления, осуществленных с различных методологических, теоретических и методических позиций. В своем анализе мы опираемся на более чем столетний опыт изучения данной проблемы как за рубежом (утописты-социалисты; ранняя социологическая и социально-психологическая мысль, включая «органическое направление»; марксистский подход; конфликтологическое направление; психоаналитическая ориентация; К. Левин; ситуационный подход, включая представителей бихевиористской ориентации, «реалистической теории конфликтов» Т. Ньюкома, М. Шерифа и др., с теоретической вершиной изучения состязательности в виде «конкурентно-кооперативной теории межличностного взаимодействия» М. Дойча; когнитивистский подход Г. - Тэджфела, Дж. Тэрнера и др.; современные исследования природы состязательности М. Argyle, B. Bonta, R. Axelrod, J. Schopler and C. Insko, Y.M. Rabbie, D. Johnson, R. Johnson, G. Maruyama, M. Brewer and N. Miller, B. Bettencourt, G. Bornstein и др.), так и в отечественной (марксистская ориентация П. Кропоткина, В.И. Ленина и др.; взгляды социологов и экономистов на природу состязательности; изучение социально-психологических аспектов состязательности В.М. Бехтеревым, А.С. Макаренко, Е.С. Кузьминым, Б.Д. Парыгиным, Е.В. Шороховой, В.В. Новиковым, О.И. Зотовой, А.А. Ершовым, А.Л. Журавлевым, Ю.С. - Касюлисом, М.И. Кекелия, Е.С. Махлах, В.А. Богдановым, В.В. Костюшевым, Т.В. Эленурм, А.В. - Рыжовым и др.; обширные исследования состязательных процессов в структуре социалистического соревнования) социологии и социальной психологии. Прежде всего, определимся с основными дефинициями данного явления, охватыва-

ющими весь спектр определений и видов состязательности, использовавшихся различными авторами на протяжении последних ста лет и укладывающихся в теоретическую схему анализа состязательности, предлагаемую в настоящем исследовании.

Состязательность – это особая форма «со-активности» людей, осуществляющаяся благодаря реализации механизмов сравнения, валидации и регуляции субъектом своей деятельности в процессе обмена с окружающей средой, являющаяся основой изменения его активности и качества взаимосвязанности с другими субъектами (отношений совместности), и представляющая собой следствие двух амбивалентных свойств, изначально присущих социальному субъекту: свойства, выражающегося в стремлении к выделению себя (обособлению) и свойства, проявляющегося в стремлении к взаимодействию (интеграции). Субъектом состязательности может быть как отдельный индивид, так и та или иная общность людей (от малой социальной группы до общества в целом). Причем состязательность охватывает все процессы, в которые включен человек, от внутриличностных до межгрупповых включительно. Состязательность пронизывает также все сферы жизнедеятельности человека: экономическую, социальную, политическую, социокультурную и др. Как любой социальный процесс, состязательность обладает такими свойствами, как симметричность и динамичность. Симметричность выражается в наличии двух противоположных полюсов процесса состязания. Один полюс можно условно обозначить как конкурентность. «Конкурентность» является выражением одной из двух тенденций, присущих субъекту, – демонстрацией частного интереса субъекта (когда субъект преследует индивидуальные цели, обычно в ущерб интересам других субъектов) в процессе сравнения, оценивания и регуляции своей деятельности. Противоположный полюс состязательности, который представляет собой также одностороннее проявление, но уже второй тенденции, присущей субъекту (тенденции к интеграции, подчинению группе, нередко в ущерб себе и своим интересам), можно условно обозначить как *альтруистичность*. Теоретически оптимальной формой состязательности выступает *сотрудничество*, которое представляет собой механизм взаимного стимулирования активности субъектов в процессе сравнения, оценивания

и регуляции ими своей деятельности, когда происходит максимально возможная (но не обязательно одинаковая) одновременная реализация двух противоположных тенденций, присущих субъекту в отношениях состязания: самореализация субъекта (выделение себя) и реализация общих интересов (тенденция к интеграции). Другими словами, субъекты достигают своих целей только когда другие участники также их добиваются (при этом имеет место максимизация обоюдных выигрышей, а не их равенство). Еще одним вектором (видом) состязательности выступает *индивидуалистичность*, когда субъект достигает своих целей без связи с достижениями других. Формирование того или иного вида состязательности зависит от целого ряда личностных и ситуационных факторов (факторов макро- и микросреды), а переход от одного вида состязательности к другому всегда протекает в форме диалектического отрицания и является относительно длительным процессом (единство непрерывности и прерывности социального процесса, или «эффект единства прерывности и взаимности в состязательных отношениях» J. Rabbie), при этом отрицаемое всегда входит в снятом и преобразованном виде в отрицающее (сохранение непрерывности в прерывном) [2].

Большинство исследователей выделяют обычно два вида состязательности – конкуренцию и кооперацию. Реже к ним добавляется третий вид – индивидуалистичность. Чаще всего отождествляют (не дифференцируют) такие два вида состязательности, как сотрудничество и альтруистичность. И почти никто не фиксирует уровень развития различных видов состязательности (фактически подразумевая, что состязательность или есть, или отсутствует, без рассмотрения динамики промежуточных состояний данного явления). В разрабатываемой нами теоретической схеме предлагается выделять четыре основных вида (четыре оси) состязательности (*конкурентность*, *индивидуалистичность*, *альтруистичность*, *сотрудничество*) с регистрацией на каждой оси и в зависимости от степени их активности, диапазона видов состязательности от нулевого состояния (потенциал состязательных возможностей), через промежуточные состояния (типа вступления в состязательные отношения после “подталкивания извне”), до высшей стадии активности того или иного вида состязательности. Таким образом, нами предлагается постоянно разграни-

чивать, по крайней мере, 12 подвидов состязательности:

1 – «*потенциальная конкурентность*» – выраженная направленность субъекта на себя при практически нулевой его активности (т.е. состояние ожидания субъекта, что его «вовлекут» в отношения конкурентности); 2 – «*пассивная конкурентность*» – вступление субъекта в отношения конкурентности после внешнего по отношению к нему подталкивания; 3 – «*активная конкурентность*» – самостоятельное и активное вступление и участие в отношениях конкурентности; 4 – «*потенциальная индивидуалистичность*»; 5 – «*пассивная индивидуалистичность*»; 6 – «*активная индивидуалистичность*»; 7 – «*потенциальная альтруистичность*» (подчинение); 8 – «*пассивная альтруистичность*»; 9 – «*активная альтруистичность*»; 10 – «*потенциальное сотрудничество*»; 11 – «*пассивное сотрудничество*»; 12 – «*активное сотрудничество*».

Исследованиями, проводившимися на базе кафедры и лаборатории социологии ПермГТУ регулярно с 1979 по 2005 гг., было охвачено около 10000 человек. Изучалась состязательность в различных сферах жизнедеятельности (социально-политической, социокультурной, досуговой и др.), но основное внимание было уделено выделению особенностей состязательности в трудовой сфере. Основными объектами исследований были первичные производственные группы предприятий и организаций г. Перми, Пермской области, Крымской области, г. Норильска. Основная методика исследования – специально разработанный опросник, включающий две шкалы, позволяющие фиксировать внутренний субъективный ряд, самооценку (Questionnaire data) о двух ведущих тенденциях состязательности – направленности (на себя – на других или «уход») и активности (от полного безразличия до максимального самостоятельного проявления активности). Выход на интегральный показатель состязательности обеспечивался относительно несложными процедурами классификации (сравнения) и типологизации двух главных сторон (тенденций) состязательности – направленности («на себя – на других») и уровня активности субъекта. Надежность (устойчивость) методики проверялась процедурой повторного измерения и использованием нескольких лиц для измерения состязательности с последующим сравнением результатов. Валидность опросника определялась как теоретичес-

ким способом (валидность по содержанию, валидность теоретической концепции), так и эмпирически – сопоставлением результатов измерения с мнением судей (экспертов), с данными других методик для измерения данного качества на этой же выборке.

Наиболее близкими к «состязательности» психологическими феноменами, выделяемыми различными исследователями в социальной психологии выступали «конфликт» (К. Левин, представители бихевиористской ориентации, М. Шериф, М. Дойч и др.), «агрессия» (М. Шериф, сторонники концепции «фрустрации-агрессии», Акофф, Эмери, Б. Бонта и др.), «мотивация достижений» (Б. Бонта, R. Smither, J. Houston, Ю.М. Жуков, А.А. Ершов, В.А. Богданов и др.) и некоторые другие. С целью проверки предложенной теоретической схемы и специально разработанного опросника на надежность и валидность была осуществлена процедура сопоставления с наиболее близкими к состязательности по содержанию психологическими феноменами: мотивационной сферой личности (прежде всего – с мотивацией достижений), конфликтом, уровнем притязаний, агрессией, показателями активности и т.д. (психологическими коррелятами состязательности). В данной процедуре были использованы следующие надежные и адаптированные к условиям России методики: методика диагностики predispositionности личности к конфликтному поведению К. Томаса, «определитель личностных предпочтений» А. Эдвардса (EPPS), методика диагностики направленности личности Б. Басса, методика самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн, опросник определения уровня мотивации достижения успеха А. Мехрабяна, методики определения активности и направленности личности А.В. Петровского, документальные источники результативности деятельности. В исследовании приняло участие более 300 человек из различных возрастных и профессиональных групп. Были выявлены следующие *значимые* связи видов состязательности с мотивационными тенденциями (шкалами опросника А. Эдвардса), показателями разрешения конфликтных ситуаций (К. – Томаса), направленностью и активностью личности, уровнем притязаний личности.

«Конкурентность» имела положительную связь с показателями «мотивация (индивидуального) достижения», «доминирование», «агрессивность», «готовность к риску», «соперниче-

ство», «направленность на себя», «активность», «высокий и очень высокий уровень притязаний», «продуктивность деятельности», «стремление (мотивация) к успеху», «выносливость или стойкость в достижении целей» и отрицательную связь – с уровнем «самопознания», «принятием авторитетов», «принятием и оказанием опеки», «подчинением», «мотивом избегания неудачи».

«Сотрудничество» имело положительную связь с показателями «активность», «мотивация достижения», «направленность на общение и на дело», «аффилиация», «выносливость в достижении целей», «рациональность», «самопознание», «оказание опеки», «коллективистское самоопределение», «результативность деятельности», «оптимально-высокий уровень притязаний» и отрицательную связь – с «импульсивностью», «склонностью к риску», «агрессией», «доминированием».

«Альтруистичность» имела положительную связь с показателями «почтение» («принятие авторитетов»), «аффилиация», «подчинение», «оказание опеки», «самопознание», «направленность на общение», «приспособление», «конформность», «средне-низкий уровень притязания» и отрицательную связь – с «доминированием», «мотивацией достижения», «агрессивностью», «автономией».

«Индивидуалистичность» имела положительную связь с «автономией», «чувством виновности», «избеганием», «направленностью на дело», «мотивацией избегания неудачи», «ориентацией на личностные ценности, «толерантностью к новому (радикализм)», и отрицательную связь – с «результативностью совместной деятельности», «доминированием», «принятием и оказанием опеки», «подчинением».

Необходимо также отметить отличие феномена «состязательности» от выделенных выше психологических явлений. Так, например, «состязательность» в отличие от «мотивации достижения» включает в себя два хорошо структурированных вектора: направленность и активность. «Мотивация достижений» имеет фактически четко выделенную одну ось – успех (активность). То есть мотивацию достижений можно рассматривать как составную часть состязательности, непосредственно связанную с вектором активности. Индивидуалистичность, как один из видов состязательности, имеет наиболее непосредственную и ярко выраженную связь с мотивацией достиже-

ний (векторами активности), не теряя при этом второго вектора – направленности (хотя и в потенциальном виде). А вот «конкурентность» уже не имеет такой прямой непосредственной связи с «мотивацией достижений». Мало того, как показано в ряде экспериментов Б. Бонта [1], С. Simmons et.al. [3], R. Smither et.al. [4], состязательность (конкуренция или кооперация) и мотивации достижения не являются обязательно связанными переменными – вполне возможно иметь сильное желание к достижению без высокой потребности в соперничестве или кооперации. Поэтому, эти авторы приходят к выводу, что необходимо и важно отделять мотивацию к достижению от ориентации на сотрудничество или конкуренцию. Взаимосвязь между «состязательностью» и «конфликтом» (конфликтностью) противоположна связи «состязательности» с «мотивацией достижений»: имеет место, четко выраженное совпадение этих явлений по вектору направленности и фактическое отсутствие в феномене «конфликт» вектора активности. И поэтому конфликт «как обострившееся противоречие», можно рассматривать как крайнюю форму проявления состязательности (точка зрения присуща, например, М. Дойчу). «Уровень притязаний» также имеет отношение к состязательности как свойству субъекта и выступает важнейшей его фоновой характеристикой, фиксируемой при изучении состязательности в векторе активности субъекта, а также при изучении жизненных и трудовых ценностей респондентов. Еще одной важнейшей «фоновой психологической коррелятой» состязательности выступает «потребность». Состязательность и ее виды следует рассматривать как своеобразные и конкретные формы опредмечивания социогенных потребностей индивида. Это во многом проясняет важнейшие сущностные свойства состязательности как источника активности и развития. Ведь «живое существо есть сложная, более или менее расчлененная в подструктурах функциональная система, важнейшей формой (свойством) существования которой выступает самоактивность. Эта самоактивность в каждом конкретном случае принимает структуру, соответствующую условиям существования субъекта. Потребность (в той или иной конкретной форме) производится из этой активности. Она возникает на почве торможения, задержки,

вызванной какой-либо конкретной нехваткой в одной из подструктур данной активности и удовлетворяется с помощью тех объективных обстоятельств, которые обеспечивают снятие этого торможения и нормальное развитие заторможенной активности. Функциональные подструктуры, в которых конкретизируется и приобретает определенность самоактивность индивида формируются во взаимосвязи с внешней действительностью» (Чхартишвили Ш.Н., 1974) и по своей направленности могут приобретать тот или иной вид или подвид состязательности.

Неплохие дифференцирующие способности опросника определяются дробностью его метрики (в процессе обработки результатов фактически осуществляется выход на интервальную шкалу) и достаточно высокой чувствительностью инструмента как к измеряемому качеству (опросник позволяет выявить не только крайние, явные проявления состязательности, но и скрытые, промежуточные), так и к влиянию макро- и микро-среды. Таким образом, полученные в исследовании результаты подтверждают надежность и валидность основных показателей состязательности, расширяют и уточняют содержательный психологический смысл выделенных видов состязательности и эмпирических способов их фиксации.

Библиографический список

1. Bonta B.D. Cooperation and competition in peaceful societies // Psychological Bulletin. – 1997. – Vol. 121. – №2. – P. 299–320.
2. Rabbie J.M. Is there a discontinuity or reciprocity effect in cooperation and competition between individuals and groups? // European Journal of Social Psychology. – 1998. – Vol. 28. – P. 483–507.
3. Simmons C.H., Wehner E.A., Tucker S.S., King C.S. The cooperative/competitive strategy scale: A measure of motivation to use cooperative or competitive strategies for success // Journal of social psychology. – 1988. – Vol. 128. – P. 199–205.
4. Smither R.D., Houston J.M. The nature of competitiveness: The development and validation of the competitiveness index // Educational and Psychological Measurement. – 1992. – Vol. 52. – P. 407–418.

О МЕТОДИЧЕСКИХ ПУТЯХ ИЗУЧЕНИЯ СТРАХОВ У ВЗРОСЛЫХ

В статье изложены основные результаты адаптации методики «С-тест» предназначенной для изучения страха взрослых, выполненной на основе сопоставления с результатами опроса и интервью взрослых испытуемых. Представленные данные математической статистики позволяют использовать данную методику в диагностических целях.

Ключевые слова: страх как предмет исследования, виды страха, операционализация и измерение страхов, факторный анализ.

Психологические аспекты феномена страха широко представлены во многих научных исследованиях. Проблема психологии страха имеет свою историю развития и получила освещение в различных психологических направлениях. Но наиболее часто в прикладном плане страхи изучаются в детском и подростковом возрасте.

Одно их определений страха принадлежит Захарову А.И. «Страх – это своеобразное средство познания окружающей действительности, ведущее к более критичному и избирательному отношению к ней. Страх, таким образом, может выполнять определённую социализирующую или обучающую роль в процессе формирования личности» [1].

В работах отечественных ученых, отмечен рост числа детей с разнообразными страхами, повышенной возбудимостью и тревожностью (В.В. Абраменкова, И.В. Дубровина, А.С. Спиваковская и др.) [4]. Вместе с тем можно говорить об увеличении количества разнообразных страхов, повышении их интенсивности и среди взрослой выборки.

В интернете количество ссылок на слова: «я боюсь» (людей, драться, рождать, смерти, разбиться) и «мне страшно», насчитывает более 10 миллионов, что тоже указывает на практическую востребованность изучения страхов.

Сложность и неоднозначность такого психологического феномена как страх наиболее ярко отражается в том, что нет сформированной методической базы для изучения страхов. Основные методики в этой области можно разделить на группы: первая – и она самая многочисленная – изучение детских страхов («Опасения и страхи у

детей» А.И. Захарова, «Незаконченные предложения» А.И. Захарова, «Страхи в домиках» методика М.А. Панфиловой, методика «Кактус» М.А. Панфиловой, тест тревожности Р. Тэмпл, М. - Дорки, В. Амен., Тест школьной тревожности Филипса, рисуночные методики «Нарисуй свой страх» и др.). Что касается исследования в других возрастных периодах то они представлены в основном тестами, измеряющими тревожность (Методика измерения уровня тревожности Тейлор, тест тревожности Спилбергера-Ханина). Тесты, исследующие именно страх, в отечественной психологии представлены такими авторами как Щербатых Ю.В. «ОАС» (опросник актуальных страхов) [7] и Леви В.Л. «С-Тест» [3].

Исследования страхов в более зрелой возрастной категории осложняется недостаточной методической базой.

Перед нами стояла задача исследовать страх взрослого человека. Одна из методик, которая первоначально создавалась для детской выборки, но как нам казалось, могла бы использоваться и на более взрослой категории испытуемых – это проективная методика «Нарисуй свой страх». Рисунок страха используется в рамках терапии и устранения страхов, но некоторые исследователи применяют его и в диагностических целях [1].

Опыт исследования данной методики показал, что большинство респондентов неохотно откликаются на предложение изобразить свой страх, ссылаясь на неумение рисовать, или сложность изображения страха (страх перед будущим, страх ответственности, страх потери работы). В таком случае значимые страхи заменялись на те, которые легче изобразить или рисовались те объек-

ты, которых принято «бояться» (рис.1).

Кроме того многие испытуемые буквально следовали инструкции задания «Нарисовать свой страх», и это приводило к тому, что на рисунках изображался лишь какой то один объект страха. По этой причине не возможно было судить о целостной картине страхов, присущей данному человеку (рис.2). У многих испытуемых в ходе последующих интервью выяснялось наличие не одного, а нескольких страхов, и если их просили

выделить основной, самый сильный страх, то не редко этот страх не всегда совпадал с изображаемым. Часть респондентов изобразила страхи схематично, что усложняло задачу исследования интенсивности страхов (рис.3). Перечисленные обстоятельства привели к тому, что в дальнейшем исследовании мы решили отказаться от использования проективной методики «Нарисуй свой страх».

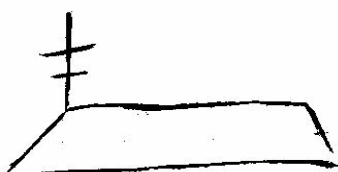


Рис. 1 «Кладбище»

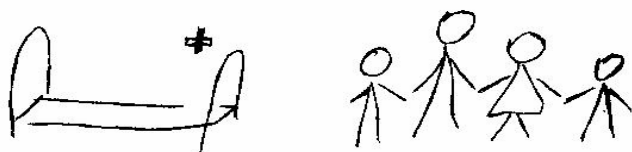


Рис. 2 «Болезнь близких»

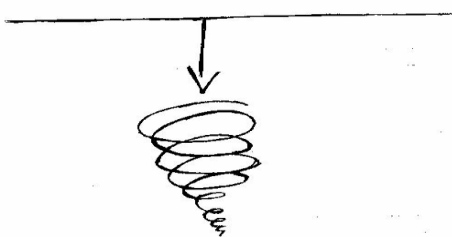


Рис.3 «Страх высоты»

Дальнейшее исследование страхов проводилось с использованием авторского опросника (в соавторстве с Полянской Т.И.). Цель проведения опроса: получить максимально подробный перечень страхов современного человека, что бы сопоставить его с тем набором страхов, который предлагается в имеющихся тестах. Поскольку понятие страха многомерно, и включает в себя различные проявления по силе и форме, в опроснике были отражены различные особенности страха (такие как беспокойство, тревожность, испуг,

страх). Большую часть опросника составляли открытые вопросы, которые предполагали развернутые ответы. Например: «Назовите ситуации из Вашей жизни, породившие тревогу и страх»; «Что именно Вы боитесь потерять?»; «Есть ли ожидаемые ситуации, которые вас пугают?». Заполнение бланка опросника составляло примерно 40 минут (Опросник состоит из 14 вопросов). В опросе участвовало 430 человек, мужчин и женщин в возрасте от 16 до 60 лет – студенты КГУ им. Н.А. Некрасова, работники промышленных пред-

приятный города Костромы, сотрудники учебных учреждений, предприниматели, пенсионеры, люди творческих профессий.

В ходе проведения опроса все испытуемые проявили активность и заинтересованность. При этом многие испытуемые не ограничивались заполнением бланка, а с готовностью принимали участие в интервью, результаты которого фиксировались. Все страхи, исходя из данных полученных в ходе интервью, можно разделить на две большие группы: рациональные и иррациональные.

Рациональные или ситуативные страхи возникают в необычной, крайне опасной или шокирующей взрослого или ребенка обстановке, например, при нападении собаки (те страхи, которые реально переживались человеком, или косвенно могут угрожать его жизни). Иррациональные или личностно обусловленные страхи предопределены характером человека, например, его повышенной мнительностью, и способные проявляться в новой обстановке или при контактах с незнакомыми людьми (страхи, не поддающиеся логическому объяснению).

В ходе проведения опроса и интервью проявилась следующая закономерность: чем старше человек, тем менее охотно он перечислял страхи в опроснике, но более охотно вступал в диалог, как правило, сам начиная разговор, пытаясь объяснить тот или иной страх. Кроме того, у большинства респондентов старше 45 лет в ответах опросника содержалось небольшое количество перечисленных страхов, эта особенность комментировалась такими словами «В моем возрасте уже больше нечего бояться», «Я столько всего повидал (а), что ничего уже не боюсь». Однако в последующих интервью выяснялось, что респонденты все таки испытывают страх, правда не за себя, а за своих близких, но декларировать эти страхи не стали по суеверным причинам: «Нет, я и думать об этом не хочу», «Мне даже страшно представить».

В результате проведения опросника было получено большое количество различных вариантов страхов. По частоте встречаемости они были поделены на три группы.

1. Максимальная частота встречаемости (размах значений от 40% до 85%): страх потери близких и родных; автомобильных аварий, происшествий на дороге; болезнь близких и родных, проблемы со здоровьем; высоты или глубины, ново-

го коллектива, незнакомых людей; общественной оценки (положительной и отрицательной); потери друзей; потери работы (учебы); потери ценной вещи, денег; проблем во взаимоотношениях с родными и близкими; экзаменов, оценка знаний; смерти близких, родных и друзей; трудностей финансового характера.

2. Средняя частота встречаемости (размах значений от 5% до 40%): страх агрессии извне; беспокойство о собственной жизни, будущего; важного события, значимой встречи; важного решения; кражи; нападения; недостатка информации и знаний; неуспеха в значимой деятельности; общении с важными (авторитетными) людьми; одиночества; опоздания, невозможности выполнить намеченное; посещения врача; прогулки поздним вечером по улице в одиночестве; стихийного бедствия; темноты; злой собаки.

3. Минимальная частота встречаемости (размах значений от 1% до 5%): страх начальника; поражения электрическим током; покойника; потери доверия и уважения окружающих к себе; посещения чиновников; онкозаболевания и посещения онкодиспансера; провалиться под лед; фильмов ужасов; быть плохой матерью (отцом); каруселей, аттракционов; выплаты по кредитам; нового дела, новой ситуации; старости.

Все многообразие (217 вариантов) полученных страхов по содержательному критерию мы разделили на следующие группы:

- «медицинские» (страх боли, врачей и болезней);
- «экстремальных ситуаций» (страх аварий, нападения, пожара, войны);
- «экзистенциальные, страхи потери» (страхи смерти собственной, смерти близких и родных людей);
- «биологические» (боязнь животных и насекомых);
- «социальные» (боязнь людей, общественной оценки, общения с важными людьми, опоздания, одиночества);
- «пространственные» (боязнь высоты, глубины, темноты, воды замкнутого и открытого пространства);
- «финансовые» (страх потерять работу, снижения заработка, невозможность выплат по кредитам);
- «субъектные» (страх потери контроля над ситуацией).

Если в проективной методике «Нарисуй свой

страх» респонденты чаще указывали всего один - два страха, то в ходе опроса каждый из участников называл гораздо большее число страхов. С помощью кластерного анализа было выявлено три группы испытуемых:

Первая группа – (20% от всего числа респондентов) количество объектов страха от 3 до 5.

Вторая группа – (60% от всего числа респондентов) количество объектов страха от 5 до 15.

Третья группа – (20% от всего числа респондентов) количество объектов страха более 15.

С помощью опросника можно определить актуальные страхи, выяснить частоту встречаемости каких то отдельного страха путем повторения значимого варианта, но для большей информативности не хватало определения интенсивности каждого встречающегося страха. Выяснить интенсивность отдельного страха, можно с помощью «С-теста» где автор предлагает оценить значимость каждого варианта по 10-и бальной шкале. Однако автор не приводит никаких данных о психометрической проверке, поэтому в мае - июле совместно с Полянской Т.И. была проведена модификация методики. В «С-тесте» предлагается определить интенсивность 60-и страхов, наиболее часто встречаемых по мнению В.Л. - Леви [3]. Для уточнения конструкта теста мы сравнили данные полученные в ходе проведения опросника с данными по «С- тесту».

Результат сопоставлений позволил выявить несколько видов актуальных страхов, не упомянутых в «С-тесте»:

«Я очень волнуюсь по поводу выплат кредитов или долгов»

«Боюсь потери или кражи ценной вещи, документов»

«Меня тревожит недостаток информации»

«Боюсь неожиданности»

«Боюсь опоздать, не успеть закончить намеренное»

«Я боюсь божьей кары»

Поскольку размах значений встречаемости этих страхов высок и составил от 25% до 70%, мы сочли возможным дополнить ими перечень страхов в С-тесте.

Вопросы № 24 «Когда иду с девушкой, стараюсь обходить места, где на нас могут напасть» и

№ 25 «При нахождении на улице у меня часто возникает боязнь попасть в драку, подвергнуться нападению, ограблению или насилию» мы объединили в один, чтобы устранить влияние на ответ гендерной специфики: «Если возвращаюсь домой вечером, всегда прошу меня встретить или стараюсь обходить места, где на меня могут напасть».

Таким образом, окончательный вариант теста стал состоять из 67 вопросов вместо 60 в авторской версии.

Обработка всех 60 пунктов опросника с помощью коэффициента, Альфа Кронбаха, показала высокую однородность теста ($0,917 > 0,7$). Также с помощью критерия Альфа Кронбаха определили внутреннюю надежность отдельных пунктов теста (добавленных вопросов) и измененного опросника в целом ($0,889 > 0,7$).

При анализе «С-теста» было выявлено что, конструкция данной методики позволяет измерить только наличие определённого уровня страха, но, поскольку шкалы не стандартизированы, трудно судить о том, какой страх преобладает у тестируемого. Утверждения, относящиеся к панфобиям, эзофобиям при факторном анализе смешиваются с социальными и зависимыми страхами.

Поэтому по результатам факторного анализа, были сформулированные 8 группы страхов:

- Финансовые страхи (страхи зависимости);
- Медицинские страхи;
- Тревожность;
- Страхи социальной оценки;
- Страх агрессии;
- Страхи потери контроля над ситуацией;
- Экзистенциальные страхи;
- Экстремальных ситуаций, мистика, повышено стрессовые ситуации.

Теперь с помощью этой методики можно определить картину актуальных страхов, выявить группу наиболее тревожащих факторов, определить интенсивность каждого отдельного страха и ранг каждой из 8 групп. При исследовании картины страхов взрослой выборки анализ теста дает самые информативные результаты, что позволяет считать тестирование одной из наиболее адекватной методик при изучении данного феномена.

Таблица 1
Соотнесения групп страхов, выявленных при анализе
результатов опросника с «С-тестом»

Классификация страхов на основе опросника и С-теста

Классификация страхов	Медицинские	Экзистенциальные страхи	Субъективные страхи (потеря контроля над ситуацией)	Экстремальные ситуации	Биологические (природные страхи)	Социальные страхи	Пространственные страхи	Финансовые страхи
Классификация по «С-тесту»	Танатофобии Страхи зависимости		Агрессофобии		Танатофобии	Социофобии	Страхи открытых пространств	
Варианты страхов	болезнь близких и родных, проблемы со здоровьем	смерть	бездыханность	автомобильная авария, происшествие на дороге	темнота	экзамен, оценка знаний	большие помещения	бедность, финансовые трудности, кризис
	болезнь собственная	смерть близких и друзей	беспомощность	агрессия извне	движения резкие и неожиданные	общественная оценка (положительная или отрицательная)	водоем	долг
	потеря здоровья	благополучие близких и родных	важное решение	пожар	звук громкий, неожиданный	новый коллектив, незнакомые люди	высота	угроза автотравмы
	посещение врача	будущее	выбор	покойник	змеи	потеря друзей	глубина	отсутствие сигарет
	бездетность	беспокойство о собственной жизни	забычивость бытовая	поражение электрическим током	крысы и мышь	потеря близких и родных	замкнутое пространство	потеря жилья
	беременность	потеря будущего	молчание в телефоне, когда отвечаешь на вызов	посещение парикмахера	кувыркаться	потеря любимого человека	карусель	потеря работы (учебы)
	боль	потеря времени	напрасные усилия в достижении цели	потоп	лягушки	публичное выступление	летать в самолете	потеря ценной вещи, денег
	кровь	потеря жизни	начало дела, новое дело, новая ситуация	преследование на улице	насекомые	потеря доверия и уважения окружающих к себе	лифт	выплаты по кредиту
	алкоголизм	потеря цели в жизни	не выполнить обещанное дело	преступник	страшный сон	проблемы во взаимоотношениях с родными и близкими	метро	
	наркотики	потерять все, что имею	не закончить дело, не успеть сделать	прогулка поздним вечером по улице в одиночестве	страшная маска	потеря себя	многоэтажные дома	

	обморок	смерть	неизвестность	пьяный человек	крик	конфликт	машина	
	операция	смерть близких, родных и друзей	необходимость, неизбежность	сосульки	фильм ужасов	неуспех в значимой деятельности	Москва	
	посещение врача (гинеколог, стоматолог, хирург)	смерть собственная	опоздание	собака злая	шорохов	проблемы во взаимоотношениях с любимым человеком	мост	
	потеря зрения	старость	ответственность	стихийные бедствия, землетрясения		расставание с близкими, с любимым человеком	падения с высоты	
	потеря здоровья		перемены	экстрим		ошибка в знаниях	переезд	
	потеря памяти		потеря контроля над ситуацией	насилие		общение с важными (авторитетными) людьми	плавать	
	потеря разума		страх	незапланированная беременность		одиночество	поездка	
	потеря части тела		плохие новости	неожиданное появление человека из-за угла		важное событие	провалиться под лед	
	преждевременные роды		неожиданные гости	несчастный случай		неприятный человек	лес	
	онкозаболевание и посещение онкодиспансера		потеря права на ношение огнестрельного оружия	побои и драка, физическое насилие			учебная аудитория (класс)	
	травма			пожар				

Библиографический список

1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб., 2000.
2. Изард К. Психология эмоций. – СПб., 1999.
3. Леви В.Л. Приручение страха. – М.: Метафора, 2002. – 192 с.
4. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. – М.: Академия, 2003. – 448 с.
5. Прихожан А.М. Тревожность у детей и

подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.; Воронеж, 2000.

6. Формы и средства организации комплексной психологической помощи детям школьного возраста / О.А. Матвеева // Образование: исследовано в мире [Электрон. ресурс]: Международный научный педагогический Интернет-журнал.

7. Щербатых Ю.В. Психология страха. – М: ЭКСМО, 2000.

О РЕЗУЛЬТАТАХ ПРОВЕРКИ НА НАДЕЖНОСТЬ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ СТРАХОВ У ВЗРОСЛЫХ

Природа страха, феноменология страха современного человека, их роль в развитии личности на разных возрастных этапах – все эти вопросы активно обсуждаются в современной психологии. Вместе с тем, на сегодня ощущается острый дефицит методик изучения феномена страха. В статье представлено описание модифицированного варианта теста «С-тест» Леви В.Л., представлены результаты проверки его на надежность и делаются выводы о перспективности использования теста для изучения страхов взрослых.

Ключевые слова: страх, «С-тест», модификация методики, классификация страхов, анализ надежности, коэффициент Кронбаха, половинное расщепление, средние значения шкал.

Страх служит объектом изучения специалистов различных отраслей науки – философов, социологов, физиологов, психологов, психиатров и т.д. Философ Серен Кьеркегор представлял феномен страха как некую экзистенциальную силу, определяющую эволюцию человеческой души. Он полагал, что человек, осуществляющий выбор, в любом случае преодолевает страх, что и делает его сильнее. Социологи рассматривают эмоции страха как средство манипулирования человеческими массами. Для физиологов наибольший интерес представляют механизмы формирования страха в головном мозгу. Психологи и психотерапевты в попытках осмыслить феномен страха, выделяют две составляющие этого явления. С одной стороны это негативное влияние на самочувствие личности, порождающее деструктивный эффект в поведении и деятельности человека. Но с другой стороны, переживание страха может нести в себе и конструктивный заряд, побуждая человека к активности и, таким образом, способствуя его выживанию в сложных, экстремальных условиях.

Весомый вклад в изучение проблемы страхов внесли Спилбергер Ч.Д., 1983; Фрейд З., 1927; Хорни К., 1933. и др. Среди отечественных психологов проблемой страха занимались Прихожан А.М., Ханин Ю.Л., Симеон Т.П., Сканава Е.Е., Бехтерев В.М., Сухарева Г.Е., Мясищев В.Н., Рожнов В.Е., Карвасарский Б.Д., Свядощ А.М., Захаров А.И. и другие. Следует отметить, что работы многих авторов, посвященных проблеме страха, были посвящены теоретическому анализу этого

феномена. И только в последнее время появились публикации, в которых предлагались конкретные методики для изучения этого явления. Отечественных методик, направленных на изучение страхов у взрослых, немного, среди них:

- «Незаконченные предложения» Захаров А.И.;
- «Опасения и страхи у детей» Захаров А.И.;
- «Опросник страхов» Щербатых Ю.В.,
- «С-тест» Леви В.Л.

Методики изучения страхов, предложенные Захаровым А.И., имеют возрастные ограничения. Сопоставление методик Щербатых Ю.В. и Леви В.Л. показало, что для целей нашего диссертационного исследования более адекватным является «С-тест». Тест включает в себя инструкцию и набор из 60 утверждений, для ответов на которые респондентам предлагается 10-балльная шкала. Испытуемому предлагается следующая инструкция: «Пожалуйста, внимательно прочитайте все утверждения. Каждое из них может иметь к Вам какое-то отношение, может быть до какой-то степени справедливым для Вас. Но может быть и нет так – может к Вам вовсе не относиться. Если Вы согласитесь с утверждением полностью, на 100%, поставьте в левом столбце напротив него 10 баллов – значит, оно справедливо для Вас вполне. Если не согласны совсем, если к Вам утверждение ни в какой степени не относится – ставьте 0. Если согласны наполовину, ставьте 5 баллов. Если более чем наполовину – соответственно 6, 7, 8 или 9 баллов. Если менее чем наполовину – от 4 до 1 балла».

Затем следует перечень из 60 вопросов, где каждый вопрос заключает в себе наименование того или иного страха, либо перечисление нескольких предметов, обстоятельств и страхов одновременно. Автор «С-теста» предлагает по общей сумме полученных баллов определять, к какому из 7 возможных типов может быть отнесен респондент. Выделены следующие типы:

- Запредел Гипер Альфа (от 0 до 3 баллов);
- Альфа Смелый (от 4 до 40 баллов);
- Бета Уверенный (от 41 до 120 баллов);
- Гамма Колеблющийся (от 121 до 220 баллов);
- Тета Тревожный (от 221 до 350 баллов);
- Омега Трепещущий (от 351 до 550 баллов);
- Запредел Гипер Омега (от 551 балла).

В.Л. Леви дает развернутые поведенческие характеристики каждого типа. Помимо этого, автор выделил 7 зон страхов (или полей уверенности):

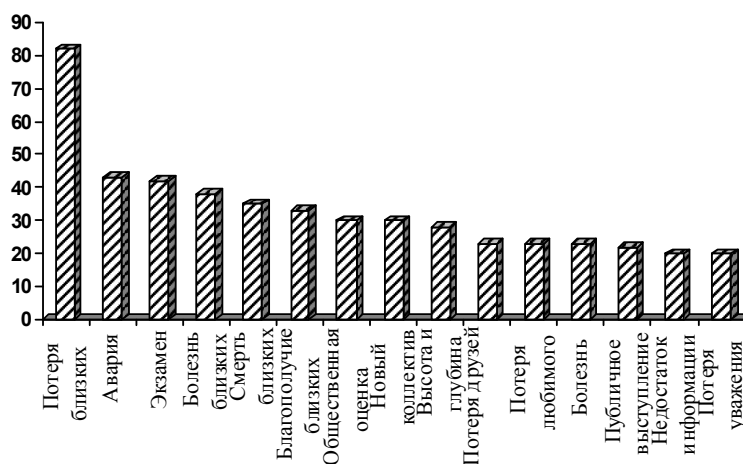
- Танатофобии (страхи смерти, болей, болезней; страхи пространств (открытых и закрытых);
- Социофобии (социально-оценочные страхи; боязнь выступлений, экзаменов, встреч;
- Агрессофобии (страхи перед агрессией);

- Зависимостные страхи;
- Панфобии (общебытийные страхи);
- Эзофобии (мистические страхи);
- Фортунофобии (страхи перед судьбой).

В ходе пилотажного этапа исследования в феврале 2009 года нами был проведен опрос с использованием авторской анкеты (Никитина Е.Ю. и Полянская Т.И.). Целью работы являлось максимально полное выявление феноменологии страхов современного человека. В исследовании страхов приняло участие 60 человек в возрасте от 16 до 59 лет (44 женщины и 16 мужчин). Были опрошены студенты КГУ им. Н.А. Некрасова, работники Костромских промышленных предприятий, предприниматели, пенсионеры, а также люди творческих профессий. В анкете наряду с закрытыми вопросами большую часть составляли открытые, предполагающие развернутые ответы. Например: «Назовите ситуации из Вашей жизни, породившие тревогу и страх»; «Что именно Вы боитесь потерять?». В результате было выявлено 220 различных страхов, каждый из которых имел тот или иной процентный вес в общей картине страхов наших респондентов (рис. 1).

Диаграмма 1

Распределение наиболее часто встречаемых страхов (в %)



Из диаграммы хорошо видно, что в ответах респондентов значимо чаще упоминаются страхи потери близких людей. Такие страхи свойственны как мужчинам, так и женщинам, как молодым, так и людям зрелого и преклонного возраста.

Все многообразие страхов, о которых упоминали респонденты, мы объединили в 8 групп:

- «медицинские» (боли, врачей и болезней);
- «страхи агрессии извне» (аварий, нападения, пожара, войны);
- «страхи смерти собственной, смерти близ-

ких и родных людей»;

- «страхи животных и насекомых»;
- «социально-опосредованные страхи» (людей, общественной оценки, общения с важными людьми, опоздания, одиночества);
- «пространственные страхи» (высоты, глубины, темноты, воды, замкнутого и открытого пространства);
- «страхи финансовых трудностей» (сохранение работы, заработка, возможности выплаты по кредитам);
- «потеря контроля над ситуацией».

По результатам пилотажного исследования нам удалось выделить некоторые группы страхов, ранее не диагностированные вопросами «С-теста». Это страхи финансовых трудностей и потери контроля над ситуацией.

В процессе модификации «С-теста» мы сочли возможным объединить 2 утверждения в одно. Кроме того, мы добавили 8 утверждений, в которые включили те актуальные страхи, что дополнительно были нами выявлены в ходе пилотажного исследования.

Страхи финансовых трудностей мы определяем следующими утверждениями:

- Боюсь проиграть все деньги в игровые автоматы или необдуманно их потратить;
- Страшно потерять работу (учебу);
- Я очень волнуюсь по поводу выплат кредитов или долгов;
- Боюсь потери или кражи ценной вещи, документов.

Страхи потери контроля над ситуацией раскрываются в следующих утверждениях:

- Меня тревожит недостаток информации;
- Боюсь неожиданности;
- Боюсь опоздать, не успеть закончить намеченное.

Кроме того, индивидуальное интервью, которое проводилось в комплексе с анкетированием показало, что у многих респондентов определено существует такая разновидность страхов, которые можно обозначить как религиозные. Этот факт позволил нам сформулировать еще одно дополнительное утверждение к «С-тесту», которое звучит так:

- Я боюсь божьей кары.

Таким образом, с учетом добавленных разновидностей страха, окончательный вариант «С-теста» включает в себя 67 утверждений.

В целях подтверждения надежности модифи-

цированного «С-теста» был проведен математический анализ с использованием программы статистической обработки данных SPSS-13. На первом этапе статистической работы исследовались страхи с использованием «С-теста» Леви В.Л., выборка состояла из 125 человек старше 18 лет. На втором этапе исследования был применен модифицированный вариант «С-теста» (Никитина Е.Ю., Полянская Т.И.), выборка состояла из 60 человек в возрасте старше 18 лет.

Анализ надежности имеет отношение к надежности измерений в психологии и других социальных науках. Этот анализ применяется для отбора наиболее пригодных вопросов или заданий измерительной методики (вопросника, анкеты, теста). Обычно при разработке методики сначала составляют ее предварительный вариант, включающий избыточное количество заданий (пунктов), который апробируется на достаточной представительной выборке респондентов. Затем проводят анализ надежности, который позволяет при помощи многочисленных критериев исключить неподходящие задания.

В нашей работе мы использовали два показателя надежности: коэффициент Кронбаха, обозначаемый буквой α (альфа), и надежность половинного расщепления.

Анализ надежности с применением коэффициента Кронбаха

Коэффициент α является мерой внутренней согласованности, или однородности, измерительной шкалы. Чем ближе коэффициент α к 1, тем выше внутренняя согласованность системы заданий. Значение α зависит от числа переменных, поэтому нет точной интерпретации его величины; тем не менее в большинстве случаев действует следующая оценка внутренней согласованности шкалы: $\alpha > 0,9$ – отличная; $\alpha > 0,8$ – хорошая; $\alpha > 0,7$ – приемлемая; $\alpha > 0,6$ – сомнительная; $\alpha > 0,5$ – малопригодная; $\alpha < 0,5$ – недопустимая.

Коэффициент α возрастает как с увеличением числа пунктов шкалы, так и с усилением корреляции между пунктами.

Применение α Кронбаха основано на модели, предполагающей наличие большей дисперсии у более надежного теста: чем надежнее тест, тем большая чувствительность (различительная способность) пунктов теста.

Был получен высокий коэффициент Кронбаха в обоих вариантах теста. Оценка внутренней согласованности шкалы «С-теста» отличная (при

$a = 0,93$), и остается такой же в модифицированном варианте «С-теста» (при $a = 0,91$).

Анализ скорректированной корреляции элемента и суммы (corrected item-total correlation), то есть коэффициента корреляции переменной с суммой остальных переменных теста позволяет сделать следующие выводы.

С модификацией «С-теста» произошли некоторые изменения коэффициента корреляции переменной. Наиболее существенные изменения этого статистического показателя в сторону уменьшения выявлены в таких утверждениях теста, как:

- «Люди в основном не заслуживают доверия» (в первом варианте коэффициент корреляции переменной составил 0,3; во втором – 0,1);
- «В полном одиночестве чувствую себя некомфортно» (0,3 и 0,1 соответственно);
- «Мне случилось оставаться в бездействии, когда при мне кого-то незаслуженно избивали и унижали» (0,5 и 0,1 соответственно);
- «Не переношу вида крови, открытых ран» (0,3 и 0,01 соответственно);
- «Боюсь заболеть раком, СПИДОМ, инфарктом, инсультом, чем-то еще...» (0,5 и 0,003 соответственно);
- «Предпочитаю общаться только с хорошо знакомыми, близкими людьми» (0,5 и 0,05 соответственно);
- «Чувствую себя в полной безопасности только в одиночестве у себя дома» (0,6 и 0,2 соответственно);
- «Я боюсь любить или быть любимым (любимой)» (0,4 и 0,1 соответственно).

Отметим, что несмотря на уменьшение коэффициента корреляции перечисленных переменных, общая надежность тестовых шкал остается на высоком уровне, что подтверждает коэффициент $r = 0,91$.

Ряд переменных тест показали существенные изменения коэффициента корреляции с суммой остальных переменных в сторону увеличения:

- «Волнуюсь перед экзаменами, публичными выступлениями, перед важными встречами» (в первом варианте теста коэффициент корреляции переменной составил 0,2; во втором – 0,4);
- «Если возвращаюсь домой вечером, всегда прошу меня встретить или стараюсь обходить места, где на меня могут напасть» (0,2 и 0,6 соответственно).

При этом с особым интересом мы рас-

смотрели величину коэффициента корреляции переменной с суммой остальных переменных тех дополнительных 8 утверждений, которые были включены в «С-тест». Итак, они имеют следующие коэффициенты:

- «Боюсь проиграть все деньги в игровые автоматы или их необдуманно потратить» ($r = 0,4$);
- «Страшно потерять работу (учебу)» ($r = 0,6$);
- «Я очень волнуюсь по поводу выплат кредитов или долгов» ($r = 0,4$);
- «Боюсь потери или кражи ценной вещи, документов» ($r = 0,1$);
- «Меня тревожит недостаток информации» ($r = 0,6$);
- «Боюсь неожиданности» ($r = 0,4$);
- «Боюсь опоздать, не успеть закончить намеренное» ($r = 0,5$);
- «Я боюсь божьей кары» ($r = 0,5$);

Приведенные данные позволяют утверждать, что включенные в «С-тест» 7 дополнительных утверждений не снижают его внутреннюю согласованность, имея средние коэффициенты корреляции. Отметим, что дополнительное утверждение «Боюсь, потери или кражи ценной вещи, документов» имеет слабый коэффициент корреляции переменной с суммой остальных переменных теста. Это можно объяснить недостаточной выборкой (напомним, что в первом варианте тестирования она составила 125 человек, во втором – всего 60). Выявленный факт создает новые задачи исследования.

Надежность половинного расщепления

Вычисление надежности половинного расщепления применяют в том случае, когда число элементов достаточно велико, чтобы можно было разделить шкалу на две половины. В нашем примере тест состоит из 60 («С-тест») и 67 (модифицированный вариант «С-теста») вопросов, что делает возможным применение указанного математического метода. Надежность половинчатого расщепления – мера надежности, для вычисления которой все пункты шкалы делятся на две эквивалентные группы, а затем на основании корреляции между двумя половинами шкалы устанавливается ее внутренняя согласованность. В качестве показателя надежности используется коэффициент корреляции Спирмена-Брауна между двумя образованными половинами.

Значения r , вычисленные для первой и второй половины шкалы «С-теста» оказались высокими – 0,867 и 0,903 соответственно. Значение r

для шкалы в целом, полученное путем вычисления нижних пределов (Критерий надежности половинного расщепления Гуттмана (Guttman Split-Half) равно 0,875. Это отражает тот факт, что при

уменьшении числа элементов шкалы ее внутренняя согласованность в данном случае не снижается (рис. 2).

Анализ надежности «С-теста»

1 половина	Значение	0,867
	Кол-во вопросов	30
2 половина	Значение	0,903
	Кол-во вопросов	30
Всего вопросов		60
Корреляция между формами		0,782
Коэффициент эквивалентных форм Спирмена-Брауна		0,878
Критерий неэквивалентных форм Спирмена-Брауна		0,878
Критерий надежности половинного расщепления Гуттмана		0,875

Рис. 2. Анализ надежности «С-теста». Леви В.Л.

Рассмотрим значения α , вычисленные для первой и второй половины шкалы модифицированного «С-теста». Коэффициент Кронбаха α для первой половины шкалы равен 0,836; для второй половины - 0,838. Значение α для шкалы в целом, полученное путем вычисления нижних пределов

(Критерий надежности половинного расщепления Гуттмана (Guttman Split-Half) равно 0,892. Это отражает тот факт, что при уменьшении числа элементов шкалы ее внутренняя согласованность в данном случае незначительно снижается (рис. 3).

Анализ надежности модифицированного варианта «С-теста»

1 половина	Значение	0,836
	Кол-во вопросов	33
2 половина	Значение	0,838
	Кол-во вопросов	33
Всего вопросов		66
Корреляция между формами		0,806
Коэффициент эквивалентных форм Спирмена-Брауна		0,892
Критерий неэквивалентных форм Спирмена-Брауна		0,892
Критерий надежности половинного расщепления Гуттмана		0,892

Рис. 3. Анализ надежности половинного расщепления модифицированного «С-теста» (Никитина Е.Ю., Полянская Т.И.).

Описательная информация о средних значениях шкалы.

Для шкалы «С-тест» среднее значение первой и второй половины шкалы равно 73,09 и 71,1 соответственно, а среднее для шкалы в целом составило 144,19. В модифицированном варианте «С-теста» среднее значение первой и второй половины шкалы равно 93,49 и 93,87 соответственно, а среднее для шкалы в целом составило 187,36.

Таким образом, представленные выше результаты анализа позволяют сделать вывод о высокой надежности модифицированного варианта «С-теста» и перспективности его использования для исследования феномена страхов у взрослых людей.

Библиографический список

1. Боровиков В. STATISTIKA: искусство анализа данных на компьютере. Для профессионалов. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
2. Гуревич П.С. Практическая психология для всех. Клинический психоанализ – М.: ОЛМА Медиа Групп: ОЛМА-Пресс Образование, 2007. – 510

с.

3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Издательство СОЮЗ, 2000. – 448 с.
4. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка: Кн. для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
5. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
6. Леви В.Л. Приручение страха. – М.: Метафора, 2002. – 192 с.
7. Мельник Б.Е. Медико-биологические формы стресса. – Кишинев: Штиинца, 1981. – 176 с.
8. Мэй Р. Проблема тревоги. – М.: Издательство ЭКСМО – Пресс, 2001 г.
9. Мэй Р. Смысл тревоги. – М. Класс, 2001. – 380 с.
10. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.
11. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
12. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – СПб.: Азбука-классика, 2003. – 480 с.

УДК 618

С.А.ХАЗОВА, И.А.ЗОЛотова

ОСОБЕННОСТИ ГЕСТАЦИОННОЙ ДОМИНАНТЫ ЖЕНЩИН, НЕ ВСТАЮЩИХ НА УЧЕТ ПО БЕРЕМЕННОСТИ

Статья посвящена проблеме психологической готовности современных женщин к материнству. Показано, что женщины, имеющие низкий социальный статус, часто не встают на учет по беременности, игнорируют интересы будущего ребенка. Описаны наиболее распространенные причины, по которым женщины не встают на учет по беременности, а также типы психологического компонента гестационной доминанты женщин, оставляющих новорожденных на попечение государства.

Ключевые слова: психологическая готовность к материнству, гестационная доминанта, психологический компонент гестационной доминанты, депрессивный тип, тревожный тип, оптимальный тип гестационной доминанты

Актуальность изучения психологической готовности к материнству продиктована противоречием между остротой демографических проблем, связанных с падением рождаемости, огром-

ным числом распадающихся семей и лавинообразным увеличением детей-сирот при живых родителей, с ростом числа случаев жестокого обращения с ребенком и не разработанностью соци-

альной и психологической помощи семье и в первую очередь женщине.

Изучение готовности к материнству в последние годы ведется в разных аспектах: в плане социологических исследований позднего материнства и материнства несовершеннолетних (Н.Н. Авдеева, 1993; В.И. Брутман, 1994; С.Ю. Мещерякова, 1993); при исследовании факторов риска психической патологии ребенка в связи с социальными и психическими аномалиями матерей (В.И. Брутман, 1994; А.А. Северный, 1994; О.А. Копыл, 1993; Г.Г. Филиппова, 2002); в филогенетическом аспекте (Г.Г. Филиппова 1999, 2002). Исследуются значимые личностные характеристики будущей матери (Slade P., MacPherson S., 1993; О.В. Баженова, Л.Л. Баз, 2002), разрабатываются опросники, выявляющие отношения родителей к неродившемуся ребенку (Condon J., 1993; Г.Г. Филиппова, 2002), изучаются факторы, влияющие на материнское поведение (Klous M., Jerauld R. 1993, С.Ю. Мещерякова, 2005).

По словам ряда авторов, вопрос о готовности женщины к материнству остается весьма проблематичным, поскольку достаточно большое количество женщин рожают детей не потому, что они счастливы в жизни и хотят передать это счастье и любовь детям, а потому, что роль женщины предписывает им иметь детей (Спиваковская, 2005, Филиппова 2002). Степень психологической готовности к материнству отражает психологический компонент гестационной доминанты.

Принцип доминанты как один из основных принципов деятельности центральной нервной системы был сформулирован еще в тридцатые годы А.А. Ухтомским (1932). Согласно этому принципу, под влиянием какого-либо возбуждения, вызванного внешними или внутренними раздражителями, формируется очаг господствующего возбуждения (доминанта), обеспечивающий деятельность организма в определенном направлении и способствующий оказать тормозящее действие на работу других нервных центров, препятствующих этому. В шестидесятые годы И.А. Аршавский применил этот принцип для исследования и объяснения изменений, происходящих в организме беременной. Именно Аршавский предложил термин «материнская доминанта» или *гестационная доминанта* (Аршавский, 1967). Гестационная доминанта опирается на создание новой и принципиально другой констел-

ляции звеньев в ЦНС, что обеспечивает определенный гормональный профиль и соответствующий ему уже другой гомеостаз и форму поведения во время беременности.

Гестационная доминанта включает в себя физиологический и психологический компоненты. Физиологический компонент отвечает за перестройку в работе различных систем органов. Так, например, Hurst выделяет изменения в восприятии звуков, запахов, вкуса определенных продуктов, повышении кинестетической чувствительности, снижении темпа движений. С помощью гестационной доминанты направляются и поддерживаются на соответствующем уровне все физиологические процессы, совершающиеся в организме беременной, в том числе и в процессе родов.

Особого внимания заслуживает *психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД)*. С момента возникновения беременности в центральной нервной системе матери начинает поступать возрастающий поток импульсации, что вызывает появление в коре большого мозга местного очага повышенной возбудимости - гестационной доминанты. Вокруг гестационной доминанты, по физическим законам индукции, создается поле торможения нервных процессов. Клинически этот процесс проявляется в некотором заторможенном состоянии беременной, преобладании у нее интересов, непосредственно связанных с рождением и здоровьем будущего ребенка. Важным является то, что при возникновении различных стрессовых ситуаций (испуг, страх, сильные эмоциональные переживания) в центральной нервной системе беременной наряду с гестационной доминантой могут возникать и другие очаги стойких возбуждений. Это в значительной степени ослабляет действие гестационной доминанты и нередко сопровождается патологическим течением беременности, и, как следствие, и родов (Савельева, 2000). Гестационная доминанта включает в себя последовательно сменяющие друг друга поддоминанты беременности, родов и вскармливания.

Таким образом, для нормального течения родов, послеродового периода и хорошей адаптации новорожденного необходима своевременная и благоприятная смена гестационной доминанты на доминанту родов и доминанту вскармливания. Если женщина сознательно отказывается от грудного вскармливания и говорит, что не

будет кормить ребенка грудью, значит, у нее не сформирована поддоминанта вскармливания, а это вносит отрицательные моменты в течение беременности и является ответом на вопрос: «Почему ребенок не берет грудь?» (при исключении причин, связанных с состоянием здоровья новорожденного). Возможен вариант, когда женщина готова вынашивать ребенка, но у нее не сформирована доминанта родов, и приходится заканчивать беременность операцией *Кесарево сечение* в результате развившейся вторичной слабости родовых сил.

Оптимальной является ситуация, когда гестационная доминанта сформирована правильно еще до момента зачатия и характеризуется доминирующими идеями беременности, т.е. острым желанием иметь ребенка. При нечаянной незапланированной беременности психологический компонент гестационной доминанты формируется вслед за физиологическим компонентом. Такая беременность может заставить организм «врасплох», не в лучшей его форме. Исследования показали, что выраженность доминанты беременности растет пропорционально возрасту женщины, достигая своего максимума у тридцатилетних. Объясняется это тем, что именно этот период многие женщины считают рубежом, после которого возрастает вероятность осложнений беременности и родов. Кроме того, к 25-30 годам большинство женщин заканчивает свое обучение, приобретают профессию, устойчивое материальное положение, т.е. являются социально адаптированными. Но не всегда высокий показатель доминанты является благоприятным фактором для ее течения. Много зависит от качественных особенностей ПКГД. Добряков выделяет пять типов ПКГД: оптимальный, гипогестогнозический, эйфорический, тревожный и депрессивный (Добряков, 1997).

Оптимальный тип характеризуется адекватным отношением женщины к происходящим в ней изменениям, к предстоящим трудностям, высокой степенью ответственности будущей мамы за свое дитя.

Гипогестогнозический тип характеризуется недооцениванием важности и серьезности происходящего. Женщины, имеющие данный тип ПКГД, не склонны менять жизненный стереотип. После родов у них часто отмечается гипогалактия. Уход за детьми, как правило передоверяется другим лицам (бабушкам, няням), так как сами

матери очень заняты. Нередко этот тип ПКГД встречается у многодетных матерей.

Эйфорический тип характеризуется преобладанием повышенного настроения, уверенностью в благополучном родоразрешении, легковесностью и непониманием своей новой роли сейчас и в ближайшем будущем. Беременность может быть очень желанной, однако, убедившись, что зачатие произошло, «беспечная женщина» добровольно одевает «розовые» очки. Если возникают какие-то осложнения беременности, то они застают женщин врасплох, их тяжесть преувеличивается. Эти женщины притенциозны, требуют от окружающих повышенного внимания.

При *тревожном типе* причины повышенной тревожности, которые определяют все поведение женщины, могут быть вполне объяснимыми, связанными с семейными неурядицами, состоянием здоровья, бытовыми трудностями и т.д. Гестационная доминанта подавляется доминантой нерешенных социальных проблем. Кроме того, «...каждая волна материнских гормонов резко выводит ребенка из его обычного состояния и придает ему обостренную восприимчивость. Он начинает ощущать, что произошло что-то необычное, беспокоящее и пытается понять, что же именно...» - пишет профессор Томас Верни в своей книге «Скрытая жизнь ребенка». А значит, тревожась, мать наносит вред своему малышу.

Депрессивный тип ПКГД предполагает максимальную выраженность тревожных состояний, что в свою очередь может привести к развитию невротических реакций. Могут обнаруживаться бредовые, ипохондрические идеи, идеи самоуничтожения, намерения «освобождения от ребенка».

Опыт экспериментального клинического акушерства на сегодняшний день подтверждает огромную роль психологической готовности женщины к материнству в успешном родоразрешении. Однако, количество женщин, не встающих на учет по беременности, неуклонно растет. Будущая мать, исходя из своих интересов, предпринимает действия, которые наносят вред и ущерб плоду, лишая его элементарной помощи в выявлении и санации очагов внутриутробной инфекции, своевременной диагностике врожденных пороков развития плода. Неудивительно, что 70% детей, имеющих заболевания специфические для периода новорожденности, это дети, рожденные матерями, не встающими на учет по беременно-

сти, по какой-либо причине, скрывающими свою беременность от окружающих. 35% таких женщин страдает алкоголизмом, наркоманией, употребляют психотропные препараты. Часть женщин в дальнейшем отказывается от своих детей (Савельева, 2000).

Все это позволило сформулировать проблемы исследования: Какой тип гестационной доминанты выявляется у женщин, не встающих на учет по беременности? Что влияет на формирование гестационной доминанты у данной категории женщин?

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе Перинатального центра Костромской областной больницы и центра психотерапии и практической психологии. В нем на разных этапах участвовало 50 женщин. В конечном итоге были сформированы три группы женщин. Экспериментальная группа – 20 женщин, не встающих на учет по беременности, 10 из них впоследствии отказавшихся от ребенка. Контрольная группа 10 женщин, регулярно наблюдавшихся в женской консультации и посещающих курсы «Школа будущих мам».

Предварительно были подробно описаны социально-демографические характеристики женщин, не стоящих на учете по беременности. Методом полуструктурированного интервью было опрошено сорок респондентов.

Девять женщин являлись первобеременными, тринадцать женщин уже были многодетными матерями, восемнадцать женщин имели повторные беременности, но ждали второго ребенка. Возраст женщин находится в интервале от 17 до 38 лет. 13 женщин являются жительницами города Костромы, 23 женщины жительницами Костромской области, 1 – уроженка республики Армения, 3 ведут кочующий образ жизни. У двух женщин имеется регистрация брака, у 38 женщин брак не зарегистрирован. Имеют работу 9 женщин. Перечень профессий включает в себя следующие профессии: диспетчер такси; продавец-кассир в кафе; повар; техническая служащая в школе; помощник воспитателя детского сада; кухонная рабочая; полевод; доярка. Как видно, это в основном малоквалифицированная и малооплачиваемая работа. 31 (72%) женщина не работает, представляются как «домохозяйка». Среднее образование имеет 19 женщин; среднее специальное – 4 женщины; неполное среднее – 9; начальное – 2 женщины; не учились в школе – 3

женщины; незаконченное высшее – 2. Три женщины состоят на учете в Центре иммунологии, две женщины в Областном кожно-венерологическом диспансере, три женщины в наркологическом диспансере.

Девять женщин впоследствии отказались от ребенка.

Состояние детей на момент рождения: 22 новорожденных в удовлетворительном состоянии; 8 новорожденных имеют среднюю степень тяжести; 10 новорожденных родились в крайне тяжелом состоянии, находились в отделении реанимации.

В таблице 1 представлены причины, по которым женщины не встали на учет по беременности.

Анализ причин позволяет утверждать следующее: абсолютно все женщины игнорировали интересы и права будущего ребенка, не желая тратить время на посещение врачей. Обращает на себя внимание и тот факт, что для 35% женщин – это нежелательная беременность, причем 15% скрывали ее от окружающих. Таким образом, женщины, не встающие на учет по беременности, имеют низкий уровень образования, социально не адаптированы, имеют низкий социальный статус и материально не обеспечены.

На втором этапе анализировался психологический компонент ГД. Результаты анализа ПКГД представлены на диаграммах 1 и 2.

Исследование позволяет говорить о том, что ПКГД женщин, не встающих на учет по беременности и оставляющих ребенка на попечение государства, значительно отличается от такового у «благополучных» женщин. Большинство из тех, кто посещал «Школу будущей матери» и наблюдался у врача, имеют оптимальный тип ПКГД, что говорит об адекватном отношении женщины к беременности и происходящих в ней изменениях. Рисунки «Я и мой ребенок» говорят о сформированности образа будущего ребенка, принятии его как собственного.

У женщин, не встающих на учет по беременности, в ПКГД преобладают депрессивный и тревожный типы, что говорит о негативном отношении к беременности и будущему ребенку. Роль матери воспринимается как нежелательная, образ будущего ребенка не формируется, что прослеживается и в их рисунках, на большинстве из которых контакт матери и ребенка отсутствует, ребенок часто изображается на руках у бабуш-

ки, без каких-либо индивидуальных признаков. Аналогичные результаты были получены и другими исследователями. Так, В.И. Брутман описывает черты женщин, для которых беременность завершилась отказом от ребенка: инфантилизм, повышенная и нереализованная потребность в любви, сексуальная неразборчивость, эгоцентризм (Брутман, 1994). Инфантильность, нечувствительность к перцептивным сигналам, исхо-

дящим от плода, крайне высокий уровень тревожности, депрессивность, позднее обращение к врачу отмечает у матерей-отказниц и Боннэ (1999). По ее исследованиям, из 400 женщин, оставивших ребенка, только 7% обратились к врачу в первом триместре, для остальных типичным оказалось позднее обнаружение беременности во втором и даже третьем триместре (Боннэ, 1999).

Таблица 1

Причины, по которым женщины не встали на учет по беременности

Субъективная причина	Количество женщин
Нежеланная беременность	14 женщин 35 %
Нет регистрации	6 женщин 15%
Нет свободного времени	6 женщин 15%
Пустая трата времени	6 женщин 15%
Скрывала беременность от окружающих	4 женщины 10%
В деревне нет врачей	2 женщины 5%
Не с кем оставить ребенка	2 женщины 5%

В качестве иллюстрации приведем пример жизненной ситуации Б.А.А., 29 лет, русская, жительница Костромской области. Имеет среднее специальное образование, продавец продовольственных товаров.

Не замужем. Живет на съемной квартире. Отец ребенка, узнав о беременности, «ушел». Все члены семьи исследуемой, страдают алкоголизмом: мать, отец, бывший муж, младшая сестра; старшая сестра «ведет приличную жизнь». Беременность по счету пятая. Предшествующие беременности закончились своевременными родами в 2000 году и тремя медицинскими абортными. Беременность нежеланная, на учете по беременности не стояла.

В результате преждевременных родов при сроке гестации 28 недель родился недоношенный мальчик, с оценкой по шкале Апгар 2/5 баллов, в крайне тяжелом состоянии, масса при рождении 1156 граммов. Находился в течение 9 суток на аппарате искусственной вентиляции легких. Мать от ребенка отказалась.

В гестационной доминанте преобладает тревожно-депрессивный компонент. Эйфорический и гипогестогнозический компоненты отсутствуют. Оптимальный компонент выявляется только в

отношении посторонних и в отношении близких. Причем близкими людьми считает своих друзей, с которыми вместе работает. Депрессивный компонент выявляется в отношении ребенка и в отношении грудного вскармливания. Тревожный компонент – в отношении к себе беременной, к образу жизни, к родам, к себе матери, к мужу (см. диаграмму 3).

Диаграмма, отражающая тип гестационной доминанты.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: психологическая готовность к материнству у женщин, не встающих на учет по беременности, слабо выражена. Неготовность принятия материнской роли ведет к наличию внутреннего конфликта, показателями которого является тревожный и депрессивный образ будущего ребенка, объектное отношение к ребенку со стороны матери, дискомфортное отношение к собственной материнской позиции. Отечественные и зарубежные исследователи считают, что несформированность психологической готовности к выполнению материнских функций ведет к искажению нравственных ценностей самой женщины, к формированию идеологии антиматеринства и детофобии.

Диаграмма 1. Тревожный компонент гестационной доминанты

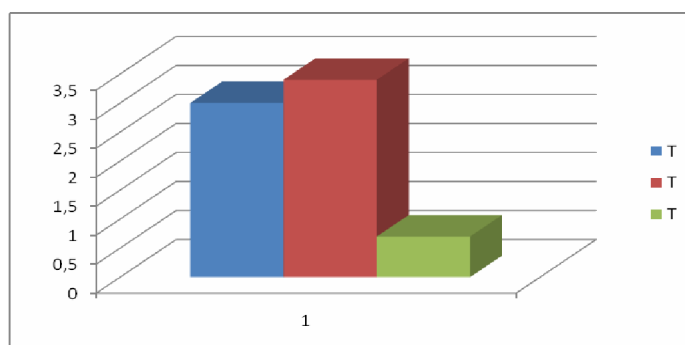
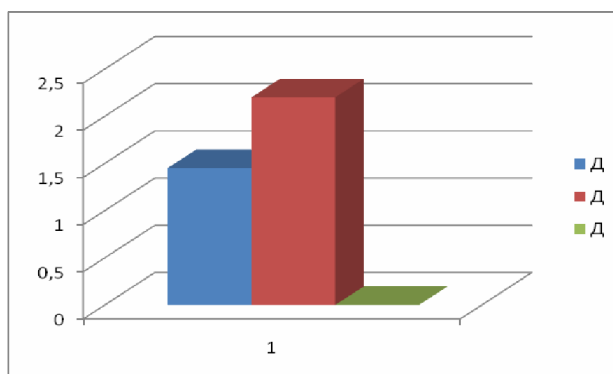


Диаграмма 2. Депрессивный компонент гестационной доминанты

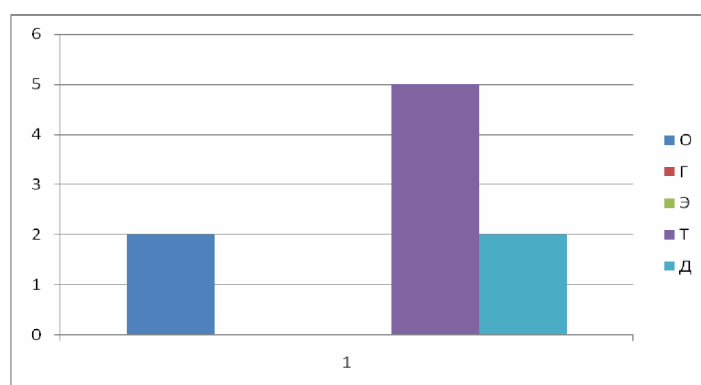


Женщины, не встающие на учет по беременности ■

Женщины, не встающие на учет по беременности, впоследствии отказавшихся от ребенка ■

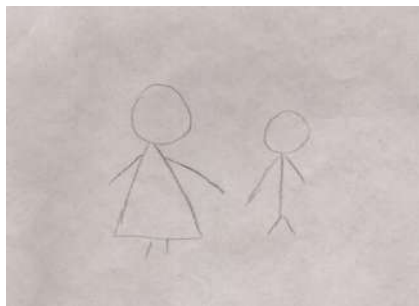
Женщины контрольной группы ■

Диаграмма, отражающая тип гестационной доминанты.



Показательным является рисунок «Я и мой ребенок»: контакт матери и ребенка отсутствует; половая и возрастная идентификация отсутствует. Выбор цвета (черный) говорит об ощущении тревожности. Рисунок маленького размера, расположен в уголке листа, что свидетельствует о низкой самооценке.

Рисунок 1. «Я и мой ребенок»



Библиографический список

1. Абрамченко В.В. Активное ведение родов: руководство для врачей. – СПб.: Спец. лит., 2003.

2. Авдеева Н.Н. Особенности психической активности ребенка первого года жизни / Н.Н. - Авдеева, С.Ю. Мещерякова // Мозг и поведение младенца / под ред. О.С.Адрианова. – М.: Институт психологии РАН, 1993.

3. Брутман В.И. Нежеланная беременность как фактор риска психической патологии будущего ребенка / В.И. Брутман, А.А. Северный // Актуальные вопросы детской психоневрологии:

Материалы республиканской конференции. – Томск, 1992.

4. Брутман В.И. Некоторые результаты социологического и психологического обследования женщин, отказавшихся от своих новорожденных детей / В.И. Брутман, С.Н. Ениколопов, М.С. Панкратова // Вопросы психологии, 1994. – № 5.

5. Добряков И.В. Перинатальная психология в родовспоможении. – СПб., 1997.

6. Савельева Г.М. Акушерство. – М.: Медицина, 2000.

7. Филиппова Г.Г. Психология материнства. – М., 2002.

УДК 159.923

Н.Н. ДЕМИДЕНКО

ПРОФИЛЬ ПОТРЕБНОСТЕЙ И ТИПЫ МОТИВАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены результаты исследования мотивационно-потребностной сферы личности. Приводится описание авторской методики выявления структурных уровней мотивации, характеризуются выявляемые методикой профили потребностей личности, дается описание соответствующих им типов мотивации в контексте гуманистической психологии. Ставится проблема исследования взаимосвязей выявленных феноменов с другими качественными характеристиками личности.

Ключевые слова: мотивационно-потребностная сфера, профиль потребностей личности, тип мотивации субъекта, бытийная мотивация, дефицитарная мотивация, «промежуточная» мотивация, «актуальная» направленность личности.

Вопрос об изучении мотивационно-потребностной сферы личности остается одним из самых актуальных и практически значимых. В условиях глобальных перемен во всех сферах общественной жизни, существенного количества рисков, содержащихся в среде, представляет особый интерес именно проблема структуры, динамики мотивационно-потребностной сферы личности и возможности ее диагностики и коррекции.

Мотивация личности, как известно, формируется на основе системы потребностей. Она представляет собой результат сложного процесса психофизиологического, психологического, психического и социального характера, включающего зарождение, дифференциацию, систематизацию, актуализацию, осознание, опредмечивание потребностей [3; 4].

В психологической науке широко представлены работы по проблемам мотивации личности (К.А. Абульханова-Славская, В.К. Виллюнас, А.Н. Леонтьев, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, С.Л. Рубинштейн, Х. Хекхаузен, А.Г. Маслоу, А.К. Маркова, В.Э. Мильман и др.).

В значительно меньшей степени исследователи обращаются непосредственно к исследованию системы потребностей личности (Л.Брентано, В.С.Магун, В.Н.Мясищев, А.Пьерон и н. др.), выявлению ее типологических особенностей и их описанию.

Психодиагностический инструментарий, адекватного заявленной проблеме, в психологии недостаточно. Имеющиеся методики направлены на изучение других аспектов проблемы и не позволяют вскрывать потребностные профили личности, исследовать их во взаимосвязи с типом мотивации на базе гуманистической парадигмы исследования личности.

Цель статьи – представить результаты исследования системы потребностей личности, описание выявленных потребностных профилей личности (на примере преподавателей высшей школы).

Объект исследования – мотивационно-потребностная сфера личности.

Предмет исследования – структурные и содержательные характеристики системы потребностей личности, типы мотивации.

Гипотеза исследования: существуют потребностные профили личности и соответствующие им типы мотивации.

В пилотажном исследовании приняли учас-

тие преподаватели вузов города Тверь.

Методы исследования: анкетирование, беседа, экспертная оценка, количественный и качественный анализ данных, методы статистической обработки и анализа, описательные, интерпретационные методы.

Исследование структуры системы потребностей осуществлялось с помощью авторской методики выявления структурных уровней мотивации (СУМ) (адаптированный вариант) [2].

Впервые методика применялась в исследовании мотивационно-потребностной сферы учителей средних общеобразовательных учебных заведений [1]. Заметим, что в течение ряда лет методику использовали студенты-психологи для сбора эмпирических данных для дипломных исследований, адаптируя ее в соответствии с задачами исследования, ее применяли коллеги при реализации программы исследования в рамках кандидатской диссертации. Материалы исследований и их осмысление позволили автору увидеть новые возможности интерпретации эмпирически получаемых данных, что и было сделано в рамках представляемого исследования. Именно этим объясняется обращение к описанию принципов конструирования методики в данной статье.

Теоретико-методологической базой конструирования методики и ее адаптации для данного исследования служила теория личности А. Маслоу [5; 6; 7].

Личностный опросник состоит из пятидесяти утверждений, как ответов на двадцать пять вопросов. Все они закрытые, имеются как прямые, так и косвенные вопросы.

В соответствии с концепцией развития личности А. Маслоу, мотивационно-потребностная сфера развивается во взаимосвязи со сменой актуальных потребностей личности разного уровня. Автор считает, что все потребности человека организованы в иерархическую систему «приоритета или доминирования». Система потребностей А. Маслоу (физиологические, потребности безопасности и защиты, долговременного выживания и стабильности, потребности в социальных связях, в самоуважении, достижениях, компетентности, в самоактуализации) отражает принцип взаимодействия человека с окружающей социально-культурной средой. Выделенные уровни в иерархии не являются дискретными. Как правило, «движущими» оказываются потребности более низкого уровня, минимальное удовлет-

ворение которых актуализирует потребности более высокого уровня.

Опросник по выявлению потребностей строился на предположении о том, что в ситуации выбора респондент определяется в отношении приоритетной для него в настоящем потребности. Таким образом, пятьдесят утверждений, предложенных в качестве ответов, являются индикаторами актуальных потребностей личности. Частотой выбора одного и того же вида определяется наличие этого уровня и его «вес» в иерархии потребностей, в совокупности дающее содержательную характеристику сферы потребностей личности. Степень соответствия предложенным вариантам ответов на имеющиеся утверждения дифференцировалась от одного до трех баллов: три балла – высокая, (высокий уровень проявления потребности), два балла – средняя (средний уровень проявления потребности), один – низкая (низкий уровень проявления потребности). Применялась и косвенная оценка, которая получалась в результате подсчета суммарной оценки по шкале в каждой группе индикаторов.

Исходя из того, что подобных методик нет, анализировались содержательная и эмпирическая валидность. Содержательная валидность обеспечена тем, что методика изначально конструировалась на основе иерархии потребностей А. Маслоу, ее теоретическое соответствие объекту измерения подтверждено мнением экспертов, которым она была представлена. Эмпирическая валидность подтверждается реагированием результатов методики на социальные изменения у

респондентов при ретестировании и выявленными различиями в профилях потребностей личности.

Полученные результаты интерпретировались в соответствии со структурно-иерархическим пониманием мотивационно-потребностной сферы личности. Учитывались как содержательные (множественность, иерархия), так и динамические (сила) параметры.

Описание выборки: общее число респондентов – 68 человек, 100 % – преподаватели вузов. Стаж трудовой деятельности в высшей школе составляет от «менее пяти» до «более двадцати» лет. Среди респондентов есть те, кто имеет ученую степень доктора наук, кандидата наук и те, кто ученой степени не имеет. Мужчин – 20 человек, женщин – 48 человек. Возрастной состав различен: от 30 лет до 60 лет.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

- 1) особенности иерархии потребностей личности отражаются в профиле потребностей;
- 2) профиль потребностей личности характеризует определенный тип мотивации;
- 3) тип мотивации представляет собой целостное отражение актуального состояния мотивационно-потребностной сферы личности.

Выявлены три профиля потребностей личности: Первый – нисходящий профиль потребностей личности. Второй – восходящий профиль потребностей личности. Третий – переходный профиль потребностей. Данные исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные о распределении по профилю потребностей

Профиль потребностей	Количество респондентов в каждой группе (абсолютные значения)	Данные по группам в процентах от общего числа респондентов
Нисходящий профиль потребностей	36 чел.	52,9 %
Восходящий профиль потребностей	19 чел.	28,0 %
Переходный профиль потребностей	13 чел.	19,1 %
Всего	68 чел.	100 %

Анализ полученных данных эмпирического исследования подвергался количественной и качественной обработке и анализу. Сплайн (кусочно-заданная аппроксимирующая функция) позволяет наглядно показать профили потребностей от

первого до пятого уровня в соответствии с классификацией А. Маслоу. Графическое изображение профилей потребностей представлено на рисунках 1-3.

Восходящий профиль потребностей личности
Средние показатели степени выраженности по выборке

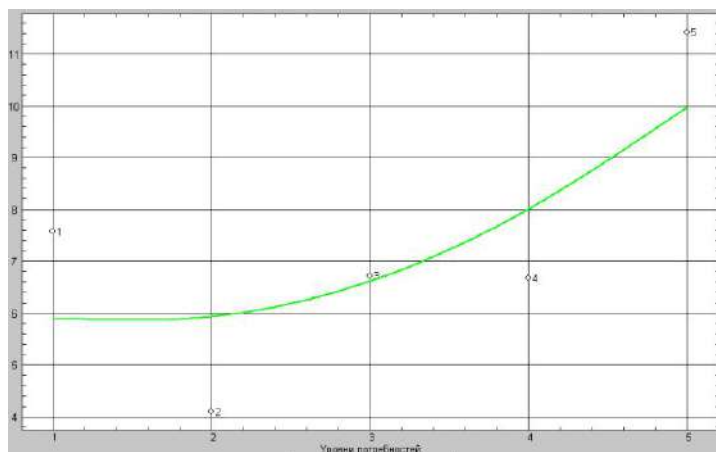


Рис. 1. Уровни потребностей по иерархии А. Маслоу (1,2,3,4,5)

Переходный профиль потребностей личности
Средние показатели степени выраженности по выборке

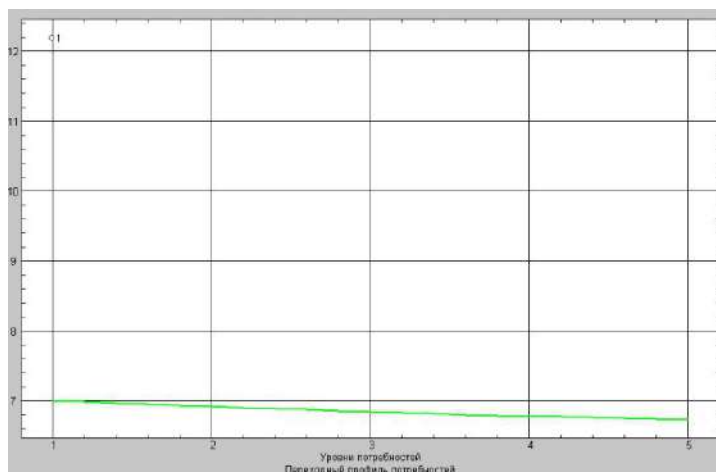


Рис. 2. Уровни потребностей по иерархии А. Маслоу (1,2,3,4,5)

Нисходящий профиль потребностей
Средние показатели степени выраженности по выборке

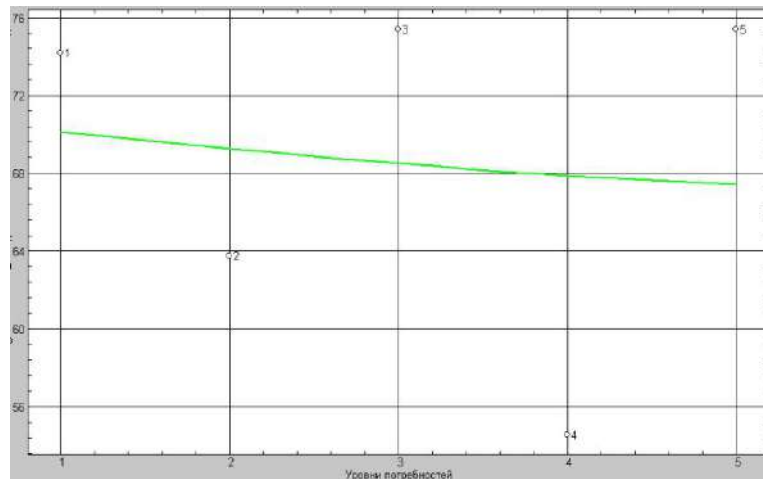


Рис. 3. Уровни потребностей по иерархии А. Маслоу (1,2,3,4,5)

Оценка достоверностей различий профилей потребностей проводилась посредством сравнения средних показателей потребностей первого и второго уровней со средними показателями потребностей четвертого и пятого уровней в каждом.

По критерию Вилкоксона различия между заданными уровнями достоверны при значимости $p=0,0001$ для восходящего профиля потребностей, при значимости $p=0$ — для нисходящего профиля потребностей.

Сила различий в восходящем профиле потребностей составляет 21,4%, в нисходящем профиле потребностей — 27%.

В переходном профиле потребностей сила различий — 1,8%, то есть достоверных различий между потребностями 1-2 и 4-5 в переходном профиле потребностей практически не обнаружено.

В соответствии с базовыми положениями теории мотивации А. Маслоу восходящему профилю потребностей соответствует бытийная мотивация. (growth motivation) [5]. Для нее характерна актуализация потребностей высшего уровня, она нацеливает субъект на самореализацию, личностный рост, предполагает раскрытие и реализацию потенциала личности.

Нисходящему профилю потребностей соответствует дефицитарный тип мотивации (deficiency motivation) [там же]. Его отличает вы-

раженное преобладание низших потребностей, удовлетворение которых обеспечивает долгосрочное выживание, ощущение стабильности. Этот тип мотивации направляет активность субъекта на изменение неприятных, фрустрирующих, вызывающих дефицитарное состояние условий.

В исследованиях, посвященных системе потребностей и мотивов, как правило, речь идет о таких типах мотивации (внешняя, внутренняя, внешняя положительная, внешняя отрицательная и пр.). Такие классификации характеризуют МПС с точки зрения детерминации активности субъекта теми или иными факторами, но не раскрывают ее структурные и содержательные характеристики. Анализ данных исследования показывает, что, если за основание структуры принимать иерархию потребностей А. Маслоу, то структурные уровни неизменны, а их содержательное наполнение и сила выраженности в каждом, характеризуют специфику МПС субъекта в конкретный момент жизни, отражают тенденции развития личностного ядра.

Формирование мотивации настолько сложный процесс, что закономерно предположить возможность обнаружения «специфических состояний» МПС, выходящих за рамки известных классификаций.

Так, переходный профиль потребностей отражает такое состояние мотивационной сферы

личности, когда невозможно заключить, что именно детерминирует активность субъекта. В каждом отдельном случае на графиках имеются «пики» выраженности потребностей от первого до пятого уровней, но в совокупности характеристики они не могут дать оснований определить мотивацию как бытийную или дефицитарную. Такой тип мотивации назван нами промежуточным.

В нем содержатся разнонаправленные тенденции: одна – с вектором на бытийную мотивацию, другая – с вектором на дефицитарную. «Победа» той или другой силы зависит от совокупности причин и обстоятельств различного характера, действующих на личность, то есть бытийная или дефицитарная мотивации могут быть в то же время внешней или внутренней в зависимости от детерминирующих ее развитие факторов. В этом случае речь идет о влиянии фактора среды, ее характеристики могут серьезно изменять содержательные характеристики мотивации личности [6].

Иерархическая модель системы потребностей А. Маслоу объясняет, почему самоактуализация, выражающая сущность человека, далеко не всегда выступает в качестве реального мотива. Дело в том, что у подавляющего большинства людей не удовлетворены потребности низших уровней, они являются более насущными, чем самоактуализация, поэтому активность человека направляется на удовлетворение именно этих потребностей. А. Маслоу, впрочем, описывает и ряд нарушений выстроенного им иерархического порядка, а также признает возможность детерминации поведения высшими потребностями при неудовлетворенности низших [7]. Он замечает, что «людей уводят от высших ценностей тяжелые или плохие условия среды, которые угрожают удовлетворению их базовых потребностей... Непонятно почему, но некоторым людям удается при тех же «плохих» условиях оставаться устремленными к высшим ценностям» [5, с. 152]. Он утверждает, что и устремленность к высшим ценностям и отторжение их вполне поддаются исследованию [там же].

А. Маслоу определяет развитие как совокупность разнообразных процессов, действующих на человека в течение всей жизни. Логично, что эти процессы различны по степени и результатам воздействия на мотивационно-потребностную

сферу личности, и поэтому фиксированная последовательность удовлетворения потребностей невозможна. «Вектор» развития, задаваемый действием факторов, неочевиден. Возникает предположение о наличии так называемой «актуальной» направленности личности, которую следует понимать как ситуационную, в отличие от направленности в традиционном ее понимании в качестве системы доминирующих мотивов личности, действующих длительно и формирующих социально-психологический склад личности. «Актуальная» направленность позволяет целостно представить и описать психологическую картину наличных потребностей, но ею не задается вектор развития. «Актуальная» направленность позволяет дифференцировать возможные варианты «движения» в мотивационно-потребностной сфере личности, строить предположения о возможных путях развития МПС.

В научно-исследовательском и практическом отношении появляются возможности создания диагностического поля с центром в потребностном ядре личности и построения модели комплексной диагностики, а также исследования взаимосвязей потребностных профилей и типов мотивации с другими важнейшими характеристиками личности.

Библиографический список

1. Демиденко Н.Н. Мотивационно-потребностная сфера как компонент психологической готовности и ее влияние на успешность педагогической деятельности: Дисс. ... канд. психол. наук. – Тверь, 1996.
2. Демиденко Н.Н. Исследовательская методика выявления структурных уровней мотивации: Учебное пособие. – Тверь: Твер. гос.ун-т, 2002.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание личности. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004.
5. Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. – М.: «Рефл-бук», К. «Ваклер», 1997.
6. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. Пер. с англ. – СПб.: Издат.группа «Евразия», 1997.
7. Maslow A.H. Motivation and Personaliti. – New York. 1954.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ОПОСРЕДОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ И КОММУНИКАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ДИАГНОСТИКИ*.

Данная статья посвящена проблеме трудной вербализуемости практического и профессионального опыта экспертов. Трудная вербализуемость приводит к затруднениям в процессе обучения новичков и ограничивает коммуникацию между экспертами. Здесь теоретически рассматриваются принципиальные возможности для интенсификации обучения через механизм инструментального опосредования в практическом мышлении.

Проблема обучения в аспекте практического мышления ставилась неоднократно. Противоречия между теоретическим, декларируемым знанием и его практическим, процедурным применением изучалась, в частности, на основе исследований формирования понятий [4; 6], понимания учебных заданий [8], теоретического и практического мышления [8; 13], исследований процедурного и декларативного знаний в когнитивной психологии [7]. Противопоставления практического и теоретического, процедурного и декларативного, нормативного и индивидуального, предполагают параллельное сосуществование процессов, однако указанные противоположности не могут существовать в отрыве друг от друга: ментальные модели ситуации практического преобразования интегрируют в себе декларативное и процедурное знание, всякий нормативный способ осуществления деятельности может быть освоен и изменен (индивидуализирован).

Практическое мышление обязательно включает элементы объяснения. Так, например, объяснение выполняет функцию снижения напряженности, вызванной ситуацией неопределенности. Нехватка информации об объекте и отсутствие возможности активного взаимодействия приводит к необходимости поиска объективированной знаковой информации, которая при взаимодействии с объектом может быть малоэффективной.

Выполнение практической деятельности предполагает наличие ситуации, в которой человек действует. Говоря о практическом мышлении, ситуацию необходимо понимать в двух смыслах. В широком смысле, ситуация понимается как сложная система взаимодействия субъекта и объекта, опосредованная инструментами (средствами и способами) её преобразования, при этом, преобразуя объект, субъект преобразует всю ситуацию в целом, а изменение ситуации влечет изменение и самого субъекта. В узком смысле, ситуация представляет собой состояние субъекта относительно действительности, так, например, стимульная или проблемная ситуации не существуют объективно, вне субъекта, они есть состояния субъекта, включенного в условия взаимодействующей системы. Необходимо отметить, что субъект в ситуации не объективирует, то есть не выделяет себя из нее, поэтому ситуация воспринимается как целостная система взаимосвязанных и взаимозависимых элементов. Данное положение отражено также в понятии субъектности у А.В. Брушлинского [2]. В данном случае, ситуация есть результат преломления внешних причин через внутренние условия по С.Л. - Рубинштейну [13].

Первичным этапом диагностики субъектом взаимодействующей системы является выявление изменчивости системы, её податливости изменениям. В.В. Давыдов пишет, что «в процессе труда человек должен учитывать не только внешние свойства предметов, но и меру их «расшатывания» — те внутренние их связи, учет которых позволяет изменить их свойства, форму и перево-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект №09-06-00477а

дить из одного состояния в другое» [6, с. 250]. Системность ситуации предполагает внутреннюю взаимосвязь всех её элементов, что также означает и то, что изменение одного элемента, в той или иной мере ведет к изменению всей системы. Субъект не в силах отразить всю внутреннюю структуру объекта. Он исследует с помощью пробных действий меру изменчивости системы, не протраивая весь комплекс связей, а лишь — моделируя связи элементов, изменение которых может значимо повлиять на изменение центрального, проблемного элемента. В особенности изменений ситуации прослеживается еще одна особенность практического мышления — необратимость изменений. Практическое преобразование не предполагает возможности возвращаться к исходному положению, поэтому важное место в практическом мышлении занимает пробное преобразование, выявление динамичных свойств элементов ситуации, по возможности с минимальным изменением всей ситуации и сохранением динамического равновесия системы. Только введение в практическую деятельность инструментов преобразования и коммуникации предполагает выявление объективированных свойств.

В отечественной психологии, основу понимания инструмента, или орудия, заложила культурно-историческая теория Л.С. Выготского [4]. Выготский рассматривал орудие в качестве психологического посредника между субъектом и объектом, однако затем он свел довольно широкое понятие орудия к знаку как инструменту опосредования психических функций. В его теории следует отметить противопоставление психологического и непсихологического инструмента, в котором, на наш взгляд происходит отрыв опосредованности психики от опосредованности самой реальной деятельности. Корни психологического опосредования необходимо искать не столько в языке, сколько в средствах и способах практической деятельности, которые в не меньшей степени играют роль коммуникаторов между профессионалами.

В зарубежных исследованиях медиаторы, опосредующие практическую деятельность, рассматриваются как во многом независимые реальности, а, следовательно, изучаются в отрыве от взаимодействующей системы субъект — инструмент (средства и способы) — объект. Имеются в виду исследования в рамках так называемого подхода HCI (human-computer interaction), т.е. «вза-

имодействие человек-компьютер» [17; 19], а также эргономики [12; 16]. Однако, несмотря на ощущаемую нехватку теоретической основы, единого понимания роли инструмента в практической деятельности и в развитии человека [12], существуют довольно интересные исследования, посвященные роли инструментов в профессиональной коммуникации [17] и обучении [18].

В аспекте коммуникации и обучения наиболее яркой является проблема трудной вербализации практического опыта, опыта преобразования. Экспертность характеризуется высокой индивидуализированностью опыта, трудностью вербализации знания, однако, при этом, она формируется в социуме, в результате взаимодействия профессионалов [20].

Данное внешнее противоречие между индивидуализированностью и социализированностью эксперта может быть снято, если не рассматривать знак в качестве единственного средства социализации. Схожие функции выполняет и инструмент. Как было показано П.Я. Гальпериным [5], инструмент как собственно человеческое образование невозможен без социального научения. Человек, например, ребенок должен не просто включить инструмент в схему своего тела в качестве продолжения руки или нового дополнительного органа, обладающего особыми возможностями, но должен подстроиться под инструмент, под его использование.

Для И. Энгestrёма, например, задача обучения состоит в том, чтобы статичные, не критичные репрезентационные понятия трансформировать в инструментальные, и затем — обратно в репрезентационные [18]. Таким образом, овладение инструментом не может быть осуществлено без социального фактора обучения способу его использования, как благодаря механизму подражания, так и целенаправленному обучению, в том числе вербальному. Использование инструмента предполагает ограниченный набор способов его применения, которым и обучается субъект при освоении инструмента. Таким образом, в инструменте кристаллизуется общественный опыт.

Усвоенный нормативный способ применения инструмента, его основная функция, со временем индивидуализируются, приобретает индивидуальный почерк в его использовании. Невербализуемость профессионального опыта, являясь одной из самых важных проблем в обучении,

обусловлена ситуативной природой преобразования, которая, по мнению Ю.К. Корнилова, связана с включенностью субъекта деятельности в систему взаимодействия субъект – инструмент – объект.

Субъект в данной системе ориентируется не на свойства объекта, а на характеристики взаимодействия инструмента и объекта, получая информацию об изменчивости этой системы, о «податливости» объекта изменению [14]. В ходе процесса мышления деятелю необходимо учитывать особенности всей ситуации в целом, это предполагает не только учет свойств преобразуемости элементов ситуации, но и наличие арсенала средств у субъекта, что в свою очередь обеспечивает поиск потенциально реализуемого варианта решения. Обладая арсеналом средств и способов, субъект выбирает потенциально возможное и потенциально наиболее эффективное решение. Таким образом, решение зависит не только от наличия средств и способов преобразования, но и от меры умения их использовать.

Несмотря на то, что опыт профессионала глубоко индивидуален, структурирующим фактором опыта преобразования оказывается инструмент, который может быть извлечен из индивидуального контекста и может быть объективирован. Коммуникация между экспертами, как и между экспертом и новичком, относительно преобразования может быть достаточно эффективной благодаря не только ситуативной включенности, но также и через инструментальную соотнесенность. Таким образом, инструмент выступает в качестве онтогенетически более раннего, чем знак, социально установленного посредника между субъектом и объектом. Он также выступает в качестве системообразующего фактора профессионального опыта, что позволяет осуществлять не только когнитивную и регулятивную, но также и коммуникативную функцию психики в практической деятельности.

Для мышления, включенного в практическую деятельность, опосредованного различного рода инструментами, можно попытаться выделить единицу анализа. Такой общей единицей, сохраняющей свойства целого, как для практического мышления, так и для практической деятельности может служить функция. Каждый инструмент обладает строгим набором, приписываемых ему функций, несмотря на то, что любой предмет полифункционален. Общество, в процессе овла-

дения индивидом инструмента, привязывает данный инструмент к определенному, строго ограниченному набору функций. Тем самым прочие свойства объекта становятся неявными, латентными свойствами объекта [11]. Здесь кроется наиболее значимое отличие инструмента от орудия. Если инструмент обладает одной наиболее ярко выраженной функцией, то орудие всякий раз может представлять в новой роли, поворачиваясь все новой и новой стороной.

Инструмент для профессионала может выступить в качестве критерия формирования профессионального опыта. Инструмент может выступить системообразующим фактором для целостной системы профессиональных знаний и умений, выступить в качестве призмы, через которую воспринимается и оценивается информация. Помимо прочего, практик в своей деятельности выстраивает модели явлений, несущие в себе с одной стороны элемент объяснения, а с другой стороны – нацеленные на преобразование [3]. Модель, в данном случае, является отпечатком в опыте человека одновременно процессов практического и теоретического мышления, в их единстве. Модель должна соотноситься с реализуемостью, то есть должна быть связана с восприятием деятеля арсенала своих средств и способов. Таким образом, инструмент формирует наивные модели явлений и опыт профессионала в целом.

Ю.К. Корнилов и И.Ю. Владимиров рассматривают несколько причин трудной вербализуемости практических знаний, среди которых наиболее значимыми являются следующие. Во-первых, соответствие практического преобразования трудно осознаваемому уровню деятельности «условие – операция», в то время как вербализуемые, то есть осознанные, знания находятся на уровне «цель – действие», и могут быть переданы в речевой или иной знаковой форме другому субъекту. Во-вторых, инструментальная деятельность направлена на преобразование, максимально функциональна и носит глубоко индивидуализированный характер, в то время как знаковые формы деятельности направлены на передачу информации, общение. В-третьих, по предположению авторов, инструментальное знание кодируется иначе, чем знаковая система, к тому же обе информационные системы, хотя и пересекаются, всё же достаточно автономны друг от друга [9].

При изучении практического мышления и

связанного с ним профессионального опыта следует учитывать следующие важные факторы: включенность в ситуацию, функциональность, проблемность, неоднозначность решения. Учет этих факторов может максимально приблизить моделируемую ситуацию к реальному процессу практического мышления и отразить структуру профессионального опыта, формирующегося в ходе профессиональной деятельности.

Существование иной системы хранения профессионального опыта, отличного от знаковой, вербализуемой системы, требует поиска адекватных методов её изучения и диагностики. Инструментальный опыт можно представить в качестве инструментального семантического пространства, которое, в отличие от классического, в качестве единиц имеет не значения, а функции. То есть, в качестве критерия построения пространства выступает не описательная оценка инструмента (например, красивый – не красивый), а степень применимости – неприменимости инструмента в той или иной ситуации. Данная оценка позволит выявить степень дифференцированности опыта как показатель профессионализма, а также проследить динамику развития профессионального опыта.

Выстраивая семантическое пространство инструмента, мы получаем наглядную модель профессионального опыта эксперта, и можем её сравнивать с подобными моделями экспертов в иных областях, а также со структурой опыта новичков, отражающейся в инструментальном опыте. Элементами данного пространства являются не статические социально обусловленные значения слов, а динамические комплексы функций инструментов, а именно их отражение субъектом деятельности.

Принципиально возможны различные модификации общего семантического подхода, однако для изучения инструментального опыта существуют некоторые отличительные особенности в проведении исследования. При планировании исследования необходимо учитывать, по крайней мере, ситуативность, динамичность и функциональность обобщений инструментального опыта. Учитывая названные характеристики, мы можем кратко описать общую идею диагностики и изучения инструментального опыта.

В первой модификации метода изучения инструментального опыта испытуемым предлагается последовательно оценивать, выбранные эк-

спериментатором в зависимости от цели исследования, объекты на предмет уместности их использования в каждой конкретной практической ситуации по 7-бальной шкале. Таким образом, вместо собственных характеристик объектов в качестве осей семантического пространства берутся обобщенные представления об основных ситуациях практического взаимодействия. Помимо близости оцениваемых параметров в инструментальном семантическом пространстве и осей этого пространства, важным показателем является «диапазон применимости» оцениваемого инструмента в различных ситуациях, который может разлиться на различных стадиях профессионализации.

Следуя перечисленным выше принципам, может быть модифицирован и метод репертуарных решеток [15]. Здесь в качестве конструкторов могут выступать типичные проблемные ситуации, связанные с набором предложенных для оценки инструментов. Однако, важнейшим методологическим расхождением с концепцией Дж. Келли является предположение о континуальности функциональных комплексов, в отличие от бинарной оппозиционности значений.

В результате исследования инструмента через включенность в ситуацию, наиболее вероятно, что выявленные семантические координаты будут отличаться от выявленных ранее на основе других методов, таких, например, как метод семантического дифференциала Ч. Осгуда [1].

И если в первом случае, в качестве координат семантического пространства могут выступать основные проблемные ситуации деятельности, то во втором случае, в качестве осей выступить следующие шкалы: «принадлежность – непринадлежность субъекту», «материал – инструмент», «актуальность – потенциальность», «известность – неопределенность», «полезность – бесполезность» и т.д. [9; 10].

Таким образом, семантическое представление профессионального опыта, системообразующим фактором которого является инструмент, может позволить не только констатировать определенную структуру опыта конкретного профессионала, но также сравнивать и диагностировать профессиональный опыт. Таким образом, исследование инструментального опосредования практической деятельности и его отражения субъектом с помощью психосемантических методов является достаточно перспективным в свете ре-

шения проблемы вербализуемости практических знаний в практическом мышлении, а, следовательно, и в свете проблем практико-ориентированного и профессионального обучения.

Библиографический список

1. *Артемяева Е.Ю.* Психология субъективной семантики. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 127 с.
2. *Брушлинский А.В.* Творческий процесс как предмет исследования // Вопросы философии. – 1965. – № 7. – С. 64–73.
3. *Владимиров И.Ю.* Особенности строения и функционирования ментальной модели партнера по общению: Дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2004. – 236 с.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982.
5. *Гальперин П.Я.* Функциональные различия между орудием и средством // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. – С. 195–203.
6. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
7. Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 478 с.
8. *Корнилов Ю.К.* Психология практического мышления: Монография. – Ярославль, 2000. – 205 с.
9. *Корнилов Ю.К.* Инструментальный опыт как компонент опыта практического преобразования / Ю.К.Корнилов, И.Ю.Владимиров // Ярославский психологический вестник. – 2005. – Вып. 16. – С. 21–28.
10. *Коровкин С.Ю.* Практический интеллект и

функциональность когнитивного опыта // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований. – М.: ИП РАН, 2005. – С. 44–49.

11. Психология мышления / Под ред. А.М. - Матюшкина. – М.: Изд-во «Прогресс», 1965.

12. *Рабардель П.* Люди и технологии (когнитивный подход к анализу современных инструментов). – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 264 с.

13. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

14. Субъект и объект практического мышления. Монография / Под ред. А.В. Карпова и Ю.К. Корнилова. – Ярославль: «Ремдер», 2004. С. 152 – 177.

15. *Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

16. *Barber C.* Cognition and Tool Use: forms of engagement in human and animal use of tools. – Taylor & Francis, 2003. – 208 p.

17. *Cluts M.* The evolution of artifacts in cooperative work: constructing meaning through activity // ACM SIGGROUP, USA, 2003, pp. 144-152

18. *Engestrom Y.* Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research. Orienta-Konsultit Oy, Helsinki, 1987, 368 p.

19. *Kaptelinin V., Nardi B.A.* Activity theory: Basic Concepts and Applications // CHI 97, March 22–27, 1997. pp. 158-159.

20. Toward a general theory of expertise: Prospects and limits / Ed. by K.A. Ericsson and J. Smith. – Cambridge Un. Press, 1991.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ УСТАНОВКИ НА АЛЬТРУИЗМ

В статье приводится анализ современных методологических и практических проблем развития просоциальной мотивации. Исследуется взаимосвязь уровня самоактуализации и установки на альтруизм. Выделены личностные факторы, препятствующие формированию просоциальной мотивации.

Ключевые слова: самоактуализация, альтруизм, развитие личности, просоциальное поведение, Я-концепция, мотивация самореализации

В течение последних 15-20 лет западные ученые, исследующие явление мотивации всё чаще заявляли о том, что традиционные модели мотивации не объясняют всего разнообразия человеческого поведения [12, с.24]. Появились тенденции объяснять побуждение ограничиваясь преимущественно волевыми процессами [11, с.219]. Другие авторы указывают на отсутствие единой методологической основы для построения теорий мотивации, на бездоказательность многих популярных теорий [13, с.1-35]. Появляется социальная теория идентичности [5; 16; 17], теория самопредставления (self presentation) [8; 9; 15], теория самоэффективности (self efficacy) [6, с.122-147], [7]. Но, несмотря на множество попыток, пока не представлено модели мотивации гуманистического поведения (не сводящегося к альтруистическим, просоциальным формам, но включающим в себя в качестве обязательного компонента самореализацию личности), в которой оно не вступало бы в той или иной степени в противоречие с традиционными теориями мотивации [15].

Исторически, одним из главных камней преткновения на пути объединения теорий самоактуализации, самореализации и теорий мотивации являлась необходимость представления изначально очень подвижной категории «Я» (в ряде теорий Я-концепция) в нечто более устойчивое по структуре и содержанию. Современные исследования в социальной психологии [10; 15] решили эту проблему, осмысливая Я-концепцию как многостороннее (multifaceted) явление, составленное из набора образов, схем и моделей [подробнее см. 14, с.299-337]. Имелось подобное по-

нимание и в социологии, где «Я» определено в терминах многократных тождеств [15; 16]. Тождества включают персональные характеристики, особенности жизненного опыта, а также роли и социальные статусы. В обоих направлениях исследования, авторы определяют Я-концепцию в терминах различных само-представлений. Их работа указывает, что некоторые само-представления более важны, чем другие [15]; некоторые относительно устойчивы, в то время как другие динамичны [14, с. 305-330].

Внешняя мотивация, основанная на Я-концепции, имеет место, когда индивидум прежде всего « другой направленности ». В этом случае Я-идеал получен принятием ролевых ожиданий группы. Индивидум пытается выполнять ожидания других, ведя себя способами, которые выявят социальную обратную связь совместимую с самовосприятием. Действительно ли индивидум будет мотивирован Я-концепцией зависит от ряда причин. Как уже говорилось выше, индивидум может иметь высокий или низкий уровень сформированности Я-концепции, сильно или слабо проявленное самовосприятие и использовать установленный извне или индивидуальный стандарт оценки. Эти характеристики приводят к разным типам мотивации.

В отечественной психологии только в последние годы становится актуальным исследование различия таких понятий, как: «самоактуализация», «самореализация», «саморазвитие», «самоосуществление» [1], [2], [3], [4]. Знание особенностей самореализации личности может помочь в прогнозировании выбора мотивационных стратегий тем или иным человеком.

Основной целью нашего исследования мы видели выявление личностных черт, препятствующих развитию просоциального поведения, а также взаимосвязь неготовности к такому поведению с особенностями процесса самоактуализации. Задачами данного этапа исследования мы определили: 1. Выявить испытуемых сочетающих в себе низкий уровень самоактуализации с несформированностью установки на альтруизм; 2. Изучить личностные особенности выявленной группы; 3. Выявить влияние отсутствия просоциальных установок на уровень самоактуализации и возможности самореализации.

В предварительном этапе исследования участвовало 148 студентов. Измерялся уровень установки на альтруизм при помощи методики О.Ф. - Потемкиной «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», тест самоактуализации «САМОАЛ», были исследованы особенности мотивационной сферы по методике В.Э.Мильман «Диагностика мотивационной структуры личности», В.В.Бойко «Диагностика уровня эмпатии». Результаты диагностики уточнялись в ходе свободной беседы и изучения биографии. В результате студенты были разделены на три неравнозначные группы: 1. Студенты с высоким уровнем установки на альтруизм (7-10 нормированных баллов) и высоким уровнем самоактуализации - 30 человек; 2. Студенты с низким уровнем установки на альтруизм (1-3 н.б.) и низким уровнем самоактуализации - 46 человек; 3. Студенты со средним уровнем установки на альтруизм (4-6 н.б.), показавшие уровень самоактуализации от низкого до высокого - 72 человека.

На следующем этапе нас интересовали личные особенности только той группы студентов, в которой низкая установка на альтруизм сочеталась с низким уровнем самоактуализации. Эта группа дополнительно исследовалась при помощи «Фрайбургского личностного опросника» (модифицированная форма В) и «Шестнадцати-факторного личностного опросника Р.Кэттелла». Был проведен корреляционный анализ, а затем факторный анализ методом главных компонент по критерию Кайзера с последующим варимакс-вращением. Полученный результат был проверен методом максимального правдоподобия по

критерию согласия для необходимого количества факторов.

Последующий анализ моделей с числом факторов от 1 до 10 позволил выделить как наиболее информативную и устойчивую следующую пятифакторную модель (см. Таб.1).

Рассмотрим подробнее представленную пятифакторную модель. Первый и второй факторы определяет комплекс личностных черт (раздражительность, застенчивость, эмоциональная лабильность, чувство вины, фрустрированность, отсутствие смелости, маскулинность, экстравертированность), неспособствующих развитию альтруизма. Третий фактор можно считать следствием установки на эгоизм. Четвертый и пятый факторы показывают прямую связь низкого уровня альтруистической мотивации со слабостью Я-концепции. В результате складывается противоречие: человек, имеющий насущную необходимость в доверительности, в поднятии самоуважения при обращении к другим людям, не способен реализовать эту потребность. Основными причинами такой ситуации, согласно вышеприведенной модели, можно назвать эгоистические установки и изначально неблагоприятное сочетание личностных параметров (низкая самооценка, слабое Я, озабоченность, подозрительность). Следствием такого рода противоречия является высокий уровень депрессивности и фрустрированности, наблюдавшийся в данной группе студентов.

Представленная модель позволяет сделать предварительный вывод о затруднениях в формировании Я-концепции, самоактуализации и самореализации у испытуемых со слабо выраженной установкой на альтруизм и одновременно - об отрицательном прогнозе в возможностях самопомощи.

Необходимо сделать акцент на то, что центральная для нашей работы дефиниция «мотивация самореализации» показывает необходимость обращения к силе гуманизма, которая удерживает мир культуры в его неповторимой целостности и, выражаясь в конкретном нравственно-значимом и внутренне-обязательном поступке, именно через просоциальность управляет развитием личности и даёт ей позитивный ресурс и возможность самодвижения.

Таблица 1

Факторная структура личностных характеристик группы студентов
с низким уровнем установки на альтруизм и низкой самоактуализацией

Личностные факторы	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Невротичность	0,660	-0,277	0,402487	0,290	-0,238
Спонтанная агрессивность	0,092	0,500	0,225	0,151	0,587
Депрессивность	0,468	-0,022	<u>0,756</u>	0,073	0,119
Раздражительность	<u>0,931</u>	0,172	-0,156	0,006	0,177
Общительность	-0,170	0,699	-0,639	-0,036	0,060
Уравновешенность	-0,247	<u>0,871</u>	0,081	-0,251	-0,192
Реактивная агрессивность	0,373	0,466	-0,144	0,505	-0,555
Застенчивость	<u>0,818</u>	-0,469	0,067	0,059	0,101
Открытость	0,256	-0,375	0,185	0,788	0,222
Экстраверсия – интроверсия	0,146	<u>0,933</u>	-0,212	-0,056	0,027
Эмоциональная лабильность	<u>0,715</u>	-0,015	0,285	-0,106	-0,033
Маскулинность – феминность	0,053	<u>0,898</u>	-0,045	0,012	0,048
Самооценка	-0,150	0,030	-0,256	<u>-0,880</u>	0,147
Аффектотимия – Сизотимия	-0,535	-0,476	-0,150	0,588	0,209
Высокий – низкий Интеллект	-0,338	-0,539	-0,535	0,486	0,044
Сила – слабость «Я»	-0,133	0,071	0,182	-0,220	<u>-0,905</u>
Доминантность – конформность	-0,194	0,196	-0,613	0,283	-0,468
Сургенция – десургенция	0,212	-0,010	<u>-0,910</u>	-0,03	0,071
Сила – слабость «Сверх-Я»	-0,163	0,030	0,059	0,118	<u>-0,950</u>
Пармия – тректия	<u>-0,840</u>	-0,342	0,208	-0,191	-0,195
Премсия – харрия	0,260	<u>0,769</u>	0,506	0,165	0,100
Протенсия – алаксия	0,340	-0,210	-0,006	<u>-0,802</u>	-0,149
Аутя – Праксерния	0,053	-0,076	0,374	0,408	0,570
Проницательность – Наивность	-0,292	-0,532	0,353	0,395	-0,555
Гипотимия – гипертимия	<u>0,876</u>	0,325	0,165	-0,229	0,071
Радикализм – консерватизм	-0,099	0,090	<u>-0,865</u>	-0,329	-0,014
Самодостаточность – социабельность	-0,522	0,160	<u>0,751</u>	0,014	-0,254
Контроль желаний – импульсивность	0,096	0,534	-0,168	0,470	-0,356
Фрустрированность – нефрустрированность	<u>0,813</u>	-0,057	0,019	0,089	0,043
Информация в факторе	22 %	20 %	17 %	13 %	13 %

Примечание : подчеркиванием обозначены коэффициенты значимые при $p < 0,01$

Библиографический список

1. Вахромов Е.Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии // Потенциал личности: комплексный подход. Материалы первой Всероссийской Internet-конференции. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002.
2. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. – М.: Международная Педагогическая Академия, 2001.
3. Коростылёва Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005.
4. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002.
5. Ashford, B.E.; Mael, F. Social identity theory and the organization. - Academy of Management Review, 1989.
6. Bandura, A. Self-efficacy mechanism in human agency // American Psychologist, 1982, № 37, pp. 122-147.
7. Bandura, A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
8. Beach, L.R.; Mitchell, T.R. Image theory: A behavioral theory of decision making in organizations // Research in Organizational Behavior. JAI Press, Inc, 1990.
9. Gergen, K. J. The Concept of Self. – Holt, Rinehart and Winston, 1986.
10. Greenwald, A.G.; Pratkanis, A.R. The self // Handbook of social cognition. Hillsdale, NH: Earlbaum, 1984.
11. Kanfer, R. Motivation and individual differences in learning: An integration of developmental, differential, and cognitive perspectives // Learning and Individual Differences, 1990 № 2, pp. 219-237.
12. Leonard, N., Beauvais, L., School, R. A Self-Concept-based model of work motivation // Annual Meeting of the Academy of Management in August. University of Rhode Island, 1995.
13. Locke, E.A.; Henne, D. Work motivation theories // International Review of Industrial and Organizational Psychology, 1986, pp. 1-35.
14. Markus, H.; Wurf, E. The dynamic self-concept: A social psychological perspective // Annual Review of Psychology, 1987 №38, pp.299-337.
15. Schlenker, B. R. Identity and selfidentification // The self and social life, 1985, № 1599.
16. Stryker, S. Identity theory: Developments and extensions // Self and Identity. - New York: Wiley, 1986.
17. Tajfel, H.; Turner, J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations. - Chicago: Nelson-Hall, 1985, pp.7-24.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

Т.Л. КРЮКОВА, М.В. САПОРОВСКАЯ

«МЫ» И «ОНИ» В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ, ГЕРМАНИИ И ФРАНЦИИ)

Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ,
№ 08-06-00679a

В статье представлены результаты кросскультурного исследования образов российских мужчин и женщин в представлениях европейцев. Представлена концептуальная модель, позволяющая верифицировать гипотезы. Представления о россиянах соотносятся в исследовании с представлениями о соотечественниках, что рассматривается авторами как фактор их межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: кросскультурные исследования, гендерные стереотипы, социальные представления, межкультурное взаимодействие.

В последнее время интерес и актуальность кросскультурных исследований заметно возрастает. Это обусловлено необходимостью установления, расширения и стабилизации контактов в межкультурном пространстве. Особенно популярным в этом предметном поле является изучение гендерных ролей и стереотипов [4; 10]. Мы изучаем факторы межкультурного взаимодействия, которые связаны с возможностями повышения культурного релятивизма, развития межкультурной компетентности через снижение этноцентризма, осознание предубеждений и барьеров в диалоге культур. Известно, что стереотипизированные и часто неверные социальные представления о других, «чужих» чаще всего объясняют либо наличием предубеждений к представителям других этносов и культур, либо невежеством, некомпетентностью о них самих и их жизни [8]. Исследователи подчеркивают, что нередко массовые установки русских в сфере межкультурного общения, сочетают в себе «самоуничижение» и «смирение», доходящее до «самоуничижения» [6]. На эту странность - этнический национализм - обращали внимание известные мыслители. Н. Бердяев утверждал, что Россия одновременно и самая националистическая и самая ненационалистическая страна в мире: «национализм у нас всегда производит впечатление

чего-то нерусского... какой-то неметчины» [1, с. 15]. Если немцы, французы и англичане «полны национальной самоуверенности и самодовольства», то русские «почти стыдятся того, что они русские; им чужда национальная гордость и часто даже - увь! - чуждо национальное достоинство». Негативные стереотипы, крайним выражением которых становятся ксенофобия и агрессивный национализм, всегда связаны с акцентированием именно различий. Однако этнический негативизм не детерминирован этим явлением. Напротив, социальная ситуация иногда приводит к тому, что «чужое» воспринимается даже много выше «своего» (в частности, подобная тенденция обнаружена Е. В. Сикевич (1999) в исследовании восприятия петербургской молодежью американцев и США [6]). Нам бы хотелось выяснить, насколько система межкультурных социальных представлений устойчива / лабильна, может ли она претерпевать изменения (имеет динамику) в процессе и под влиянием реализации личности в качестве субъекта межличностного и межкультурного взаимодействия (как реального, так и виртуального). Нам близко определение культуры, как «характерного образа жизни, разделяемого группой людей» (J. Berry и др., 1992/2007). Культуры различаются по нормам, ценностям, усвоенным ролям, регулирующим поведение индиви-

дов [2]. Важной характеристикой кросскультурных исследований для нас является их сравнительная природа: они объясняют сходства и различия, обусловленные культурой.

Одна из задач нашего эмпирического исследования – изучение культурной дистанции как потенциального фактора межкультурного взаимодействия.

Понятие культурной дистанции возникло в результате работ, посвященных исследованию «культурного шока» (А. Фэрнхем и С. Бочнер). Культурная дистанция в современной кросскультурной психологии главным образом исследуется в контексте проблематики адаптации к новой культуре. В исследовании иностранных студентов из 29 различных стран, посещающих английские университеты, исследовании было установлено, что с возрастанием дистанции между культурой страны выхода и страны поселения увеличиваются трудности адаптации юношей и девушек к новой культуре (И. Бабиер, 1980). Это одно из немногих исследований, предоставивших эмпирическое подтверждение гипотезы о том, что культурная дистанция является главной детерминантой «культурного шока» – идеи, которая долгое время была лишь предположением.

В 1982 году А. Фэрнхем и С. Бочнер провели сходное исследование и установили, что степень трудностей, испытываемых иностранными студентами в ежедневных ситуациях, прямо пропорциональна различиям (или культурной дистанции) между культурой страны выхода и культурой страны поселения (обучения). Коэффициент корреляции в их исследовании равен +0,67 ($p=0,001$). Культуры в данном исследовании классифицировались самими исследователями как «близкие» (культуры стран Северной Европы), «средне-удаленные» (культуры стран Южной Европы и Латинской Америки) и «далекие» (культуры стран Ближнего, Среднего и Дальнего Востока и Юго-Восточной Азии). Установлено, что приезжие из стран с более «далекой» культурой испытывали большие трудности в сфере формального общения, близких отношений и в установлении контакта. В согласии с моделью культурного научения авторы пришли к выводу, что данные трудности следуют, в основном, из отсутствия у иностранных студентов соответствующих социальных навыков, с помощью которых преодолеваются трудности специфических социальных ситуаций (Furnham A. & Bochner S., 1986) [5].

В контексте нашего исследования *культурная дистанция* понимается нами как восприятие участниками межкультурного взаимодействия объективных и субъективных различий друг друга. Мы соотнесли это понятие с близлежащим социально-психологическим конструктом. В социальной психологии термином «социальная дистанция» определяется расстояние, которое индивид стремится установить и сохранить с другим человеком [9]. Очевидно, что изучение социальной (культурной) дистанции между реальными и потенциальными участниками межкультурного взаимодействия необходимо для понимания причин, обуславливающих эффективность коммуникативного процесса.

Социальная дистанция в социальном взаимодействии, в том числе и межкультурном, может быть функциональной и дисфункциональной. Функциональная дистанция способствует формированию групповой или этнической идентичности и является необходимым условием эффективности коммуникации. Такая дистанция является показателем достаточной осознанности культурных отличий и сформированности этнического «Мы». В данном случае этническая общность обособляет, но не противопоставляет себя в отношении другой общности.

Дисфункциональная дистанция может быть представлена двумя крайностями. О чрезмерно малой, «условной» дистанции речь идет в том случае, когда этническое «Мы» настолько выражено в сознании людей, что отличие от «Них» отступает на задний план и даже вовсе теряется из виду. При условии недостаточной осведомленности о другой культуре и ее представителях им, в данном случае, приписываются особенности, характерные для собственной культуры. Это, бесспорно, ведет к искажению, а затем и к нарушению коммуникативного процесса. Вторая крайность – чрезмерно большая дистанция. Это может проявляться при отсутствии каких-либо путей к взаимному пониманию (например, при отсутствии средств языкового общения), либо гипертрофированностью этнического «Мы», что неизбежно приводит к этническому фаворитизму и формированию представлений о «других» как «чужих» или даже врагах.

Одной из самых серьезных проблем измерения культурной дистанции в данном аспекте является необходимость поиска эмпирического эквивалента данного конструкта. В нашем исследо-

вании для решения этой методической задачи мы использовали две стратегии:

1. Мы анализировали не только различия и сходства между авто и гетеростереотипами, но и их количественное соотношение.

2. Мы выявили количество и направленность корреляционных связей между авто и гетеростереотипами

- *положительная корреляционная связь, с нашей точки зрения, является показателем реальности межкультурного диалога*
- *отрицательная корреляционная связь – показателем возможного конфликта в межкультурном взаимодействии*
- *Отсутствие корреляционной связи – показателем «разрыва», крайних затруднений или даже невозможности межкультурного диалога*

Мы апробировали эти методические стратегии в исследовании авто и гетеростереотипов жителей Германии и Франции. Сравнительный анализ был проведен по следующей схеме: 1) представления о личностных особенностях французских и немецких мужчин о себе и о русских мужчинах; 2) представления о личностных особенностях французских и немецких мужчин о себе и о русских женщинах; 3) представления о личностных особенностях французских и немецких женщин о себе и о русских женщинах; 4) представления о личностных особенностях французских и немецких женщин о себе и о русских мужчинах; 5) представления о личностных особенностях французских и немецких женщин о себе и о мужчинах – представителях своей культуры; 6) представления о личностных особенностях французских и немецких мужчин о себе и о женщинах – представительницах своей культуры. Данное разделение на эмпирические подгруппы обусловлено необходимостью контроля независимой переменной, в качестве которой выступает кросскультурный фактор, и дополнительной переменной, в качестве которой выступает пол испытуемых. К личностным особенностям в данном исследовании мы относим:

- *свойства личности*, которые измерялись с помощью методики «Личностный дифференциал» ЛДЧ. Озгуда (1957- 1962 г.) (адаптация Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинда, Ленинград, 1983, модифицированный Т.Л. Крюковой, М.В. Сапоровской, 2008);
- *содержательные особенности трудных*

жизненных ситуаций, которые характеризуют личность наших испытуемых – представителей разных культур. Для изучения этой переменной на основе пилотажного исследования (2007) была составлена методика «Перечень трудных жизненных ситуаций» - *General Hardships* (М.В. Сапоровская, Т.Л. Крюкова, 2008);

- *стилевые особенности совладающего (копинг) поведения*. Эта переменная изучалась с помощью экспресс-варианта методики «Юношеская копинг-шкала» ЮКШ Э. Фрайденберг, Р. - Льюиса, модифицированная авторами для работы с испытуемыми от 18 до 55 лет (адаптация Т.Л. Крюковой, 2002).

Выборку исследования составили 153 человека – взрослые (старше 25 лет) мужчины и женщины, жители Франции и Германии.

На основе сравнительного анализа авто и гетеростереотипов жителей Франции были получены следующие результаты. Мужчины-французы представляют мужчин-россиян *пассивными и враждебными*, а себе приписывают противоположные характеристики – *активность и дружелюбие* (при $p=0,005$). Спецификой копинг-поведения мужчин-россиян с точки зрения испытуемых этой подгруппы является *эмоциональная разрядка и прием алкоголя* (при $p=0,00$). Французские мужчины склонны в условиях стресса *следить за своим здоровьем, поддерживать себя в хорошей форме* (при $p=0,04$). Крайне интересным и не согласующимся с имеющимися в источниках данными является отсутствие различий между представлениями французских мужчин о себе и о русских женщин. Считается, что внутри этнической группы сходства преобладают [4, 10]. Мы, в данном случае, не стремимся опровергать этот факт, но в последующих исследованиях, за счет наращивания этой эмпирической подгруппы еще раз проведем сравнительный анализ. Возможно, мужчины-французы склонны уподоблять себе женщин-россиянок, приписывая им собственные личностные особенности (аргументом «за» в пользу данной позиции является немалое количество браков между французами и россиянками). В представлениях французских женщин о женщинах-россиянках нашим соотечественницам приписываются отрицательные характеристики *зависимость и подчиненность*, а себе приписываются позитивные характеристики – *независимость и свобода* (при $p=0,025$). В трудных жизненных ситуациях рос-

сиянкам приписывается предпочтение социально-ориентированных (например, *разговариваю с другими людьми о своей проблеме*) и непродуктивных стратегий (например, *«выпускаю пар»: плачу, кричу, выпиваю, принимаю наркотики*) (при $p=0.02$). В качестве собственных предпочтений выделяется стратегия *Слежу за своим здоровьем, поддерживаю себя в хорошей форме* (при $p=0.05$).

В представлениях этих испытуемых мужчина-россиянин *неуверенный и нерешительный, пассивный и замкнутый* (при $p=0.03$). В отличие от русских мужчин французские женщины представляют себя *открытыми, деятельными, решительными и уверенными*.

Внутри одной этнической группы так же были выявлены значимые различия между группами мужчин и женщин. А именно, французские женщины по сравнению с собой представляют французских мужчин *менее уверенными и решительными* (при $p=0.02$). Возможно, это связано с перераспределением власти в семье, где женщина часто имеет лидирующие позиции, принимает решения и ответственность за их выполнение. Французские мужчины считают своих соотечественниц *суеживыми и раздражительными* (при $p=0.01$), а себе приписывают положительные качества – *спокойствие и невозмутимость*.

Особый интерес для нас имеют представления французов о специфике трудных жизненных ситуаций своих соотечественников и россиян. Оказалось, что наибольшее количество различий существует между представлениями французских мужчин о себе и о русских мужчинах и женщинах (при $p=0.01$). При этом россиянам приписывает практически максимальная выраженность трудностей, связанных с отдаленными перспективами (например, *тревога за свое будущее и будущее своих детей*), трудностей, связанных с самореализацией (например, *невозможность заниматься творческой деятельностью*) и трудностей социального характера (например, *низкая заработная плата; отсутствие хорошего жилья*). Эти трудности, с точки зрения, французов присутствуют и в их жизненном опыте, но степень их выраженности существенно ниже. Французские женщины полагают, что трудности, связанных с отдаленными перспективами и самореализацией более выражены у женщин-россиянок (при $p=0.02$), а вот высокая степень выраженности трудностей социального характера в

равной степени характерна и для них и для русских мужчин и женщин.

Стоит отметить, что французы склонны приписывать россиянам выраженность негативных характеристик в противовес собственным положительным характеристикам. Это может свидетельствовать о тенденции французов к этническому фаворитизму. Но, в целом, необходимо особенно отметить, что не смотря на отмеченные различия в авто и гетеростереотипах, они составляют всего лишь 14% из общего числа возможных различий. Интересными оказались результаты корреляционного анализа. Оказалось, что положительная корреляционная связь между представлениями о жизненных трудностях наиболее ярко прослеживается в группе испытуемых одной культуры, но разных полов. Это трудности социального характера (при $p=0.01$) и трудности, связанные с отдаленными перспективами (при $p=0.02$). А вот при сопоставлении авто и гетеростереотипов связь выявлена только в группе женщин, а именно: есть прямая положительная связь между представлениями французских женщин о выраженности социальных трудностей в своей жизни и жизни российских женщин (при $p=0.02$) и мужчин (при $p=0.04$). В группе мужчин-испытуемых связей не обнаружено. Эти факты, с нашей точки зрения, следует рассматривать как показатель умеренной функциональной дистанции в межкультурном пространстве. Безусловно, такая дистанция является потенциалом коммуникативного процесса между Россией и Францией.

В группе немецких испытуемых были получены не менее интересные результаты. Оказалось, что наибольший процент различий в авто и гетеростереотипах по всем интересующим нас личностным переменным принадлежит женской группе испытуемых (58%). В мужской группе испытуемых процент различий составляет 27%. Всего лишь 2% различий выявлены между автостереотипами немецких мужчин и женщин друг о друге. Однако, в представлениях немецких испытуемых все женщины вне зависимости от культуры являются более *уступчивыми, открытыми, отзывчивыми, дружелюбными*, чем мужчины (при $p<0.001$). Мужчины *представляются* немецким испытуемым более *уверенными*, по сравнению с женщинами (при $p=0.00$). По мнению немецких респондентов, трудности социального плана более выражены в жизни россиянок

(мужчин и женщин), чем у их соотечественников (при $p=0.00$).

Опять, как и в группе французских испытуемых, мы не обнаруживаем различий в представлениях немецких мужчин о себе и о женщинах-россиянках, что дает нам основание предполагать, что процесс межкультурного взаимодействия может быть более эффективен между мужчинами-иностранцами и женщинами-россиянками.

В целом, стоит отметить, что образ представителей немецкой культуры более положителен, чем образ россиян. Немецкие испытуемые полагают, что россияне испытывают большее количество жизненных трудностей, с которыми они совладают менее конструктивно, чем жители Германии.

Таким образом, изучение таких феноменов как осознание трудных жизненных ситуаций в разных культурах и различных паттернов совладания с ними могут способствовать лучшему пониманию культурных особенностей и налаживанию успешного сотрудничества между представителями разных стран.

Библиографический список

1. Бердяев Н. А. Судьба России. – М.: Советский писатель, 1990. – С. 15.
2. Берри Дж. В. Кросс-культурная психология. Исследования и применение / Дж. В. Берри, А. Х. Пуртинга и др. - Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007.
3. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего пове-

дения // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 2. – С. 5-15.

4. Митина О. В. Исследование женского гендерного поведения в социальном и кросс-культурном аспектах // Общественные науки и современность. – 1999. – № 1.

5. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: С-Ключ, 1999.

6. Сикевич З. В. Этническая неприязнь в массовом сознании россиян / Нетерпимость в России: старые и новые фобии / Под ред. Г. Витковской, А. Малашенко; Московский Центр Карнеги. – М., май 1999.

7. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

8. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. – М.: Аспект Пресс, 2008.

9. Энциклопедический словарь: Социальная психология / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 119.

10. Bollman S. Family members perceptions of actual and ideal maternal roles as a function of maternal employment // Perceptual and Motor Skills. 1988. V.67. P. 185-186.

11. Ember C. R. Bibliography of Cross-Cultural Research Methods // Cross-Cultural Research 1990. 24: 141-154.

12. Tajfel, H., Turner, J. C. The Social Identity Theory of Inter-group Behavior / In S. Worchel, L. W. Austin (Eds.), Psychology of Intergroup Relations. Chicago: Nelson-Hall. 1986.

УДК 159.95

З.Б. КУЧИНА

СОВЛАДАНИЕ С ЭКЗАМЕНАЦИОННЫМ СТРЕССОМ У СТУДЕНТОВ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРНЕТ-ЭКЗАМЕНА)

Статья посвящена описанию результатов эмпирического исследования экзаменационного стресса и специфики совладания с ним у студентов высшего учебного заведения в условиях новой для современного образования формы проведения экзамена – Интернет-тестирования в режиме реального времени. Раскрываются особенности восприятия студентами и стрессогенности данной формы экзамена, стратегии совладания с экзаменационным стрессом.

Социально-экономические изменения, произошедшие в современной России, появление современных технологий и компьютеризация системы образования обуславливают необходимость переосмысления содержания и формы образования на всех его этапах. Для повышения качества контроля усвоения знаний предлагаются новые формы проведения экзамена, в частности, компьютерное тестирование в режиме реального времени (Интернет-тестирование). Среди достоинств этой формы экзамена отмечается увеличение объективности процедуры оценки знаний студентов, уменьшение его стрессогенности и временных затрат. Исследованию психологической стороны этого процесса, в частности, стрессогенности подобной формы экзамена, а также стратегий совладания с экзаменационным стрессом у студентов, посвящено наше исследование.

Тысячи российских студентов ежегодно сталкиваются с проблемой экзаменационного стресса, который занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психическое напряжение у обучающихся высшей школы. Однако, несмотря на такую актуальность темы наиболее исследованными сегодня остаются, в основном, её психофизиологические и медицинские аспекты. Имеются убедительные доказательства того, что экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы студентов (М. Maes, М. Van der Planken, А. Van Gastel и др., 1998; R. Deinzer, W. Kottmann, P. Forster и др., 2000; О.М. Боканова, 1974; В.В. Плотноков, 1983; Е.А. Умрихин, Е.В. Быкова, 1999; А.С. Фаустов, Ю.В. Щербатых, 2000; А.Д. Ноздрачев, Ю.В. Щербатых, 2001). Как показывают исследования, после сдачи экзамена физиологические показатели возвращаются к норме не сразу, для этого необходимо несколько дней (М.В. Антропова, 1968; Ю.В. Щербатых, 2000).

Результаты психологических исследований также говорят об имеющем место негативном влиянии экзаменов на эмоциональное и функциональное состояние студентов (Дж. Гринберг, 2004; В.А. Доскин, 1988; Ю.В. Щербатых, 1997, О.М. Сергеева, 2008 и др.).

Экзаменационный стресс рассматривается нами как фактор, влияющий на протекание процессов мышления и памяти и на результативность

учебной деятельности в целом (Я. Рейковский, 1979; Н.Б. Пасынкова, 1996; Э.А. Голубева, 2005 и др.). Однако, многие авторы подчеркивают, что стресс, в том числе, экзаменационный, имеет и позитивный эффект для субъекта (Е.Д. Соколова, Ф.Б. Березин, 1996; Д. Брайт, Ф. Джонс, 2004; Т.Л. Крюкова, 2005 и др.), оказывая стимулирующее, мобилизующее, ресурсное влияние. Психологическому анализу ситуации Интернет-экзамена было посвящено наше исследование.

Экзамен – это ситуация, которая может восприниматься и оцениваться субъектом как стрессовая, требующая адаптации и совладания. Опираясь на понимание *стресса* как комплекса ответных физиологических, когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций человека при столкновении с ситуацией, подвергающей опасности его благополучие, мы изучаем его психологическое, точнее, эмоциональное содержание. *Совладающее поведение*, в нашем исследовании, – это осознанное, целенаправленное, адекватное личностным диспозициям и ситуации поведение, имеющее целью справиться с трудной жизненной ситуацией, подчинить её себе (Т.Л. Крюкова, 2005).

Исследование экзаменационного стресса и совладания с ним мы проводили при помощи опросника OCC – WCQ (Опросник способов совладания) С. Фолкман, Р. Лазаруса в адаптации Т.Л. Крюковой (2002), а также авторского опросника, целью которого было изучение стрессогенности ситуации Интернет-экзамена для студентов по сравнению с другими формами экзамена в вузе. Обработка данных проводилась при помощи процедуры контент-анализа, результаты исследования обрабатывались в программе STATISTICA 6,0 (критерии выявления различий между показателями выборок U-Манна-Уитни, t-критерий Стьюдента), а также критерий R-Спирмена для изучения связей исследуемых признаков. В исследовании приняли участие около 200 студентов разных курсов и специальностей Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.

В целях исследования специфики психологического состояния студентов во время проведения Интернет-экзамена по сравнению с экзаменом классической формы мы предлагали респондентам ответить на следующий вопрос: «Чем Ваше эмоциональное состояние на Интернет-экзамене отличается от обычного экзамена («ли-

цом к лицу» с преподавателем)?». Так, лишь 14 человек из двухсот посчитали, что их состояние на данном экзамене ничем не отличается от классического. Примерно одинаковое количество испытуемых нашлось, чтобы поддержать оба вида экзамена. Так, 72 человека отдали предпочтение традиционной форме отчетности, и 75 человек предпочли новый вид экзамена – компьютерное тестирование. Остальные студенты ограничились описаниями особенностей ситуации (например, техническим обеспечением).

Процедура контент-анализа позволила нам объединить полученные ответы в 6 категорий: психологическое состояние и сравнительное отношение к новому виду экзамена; оценка как результат экзамена; характеристика вопросов экзамена и отношение к ним; организационно-процессуальные особенности экзамена; влияние личности преподавателя; техническое обеспечение экзамена, которые подверглись анализу.

Наибольшее количество (41,6%) ответов отражают описание психологического состояния и отношения студентов к компьютерному тестированию. Значительный вес здесь имеют описания меньшего волнения, стеснения и напряженности во время проведения Интернет-экзамена (16,7%). Среди причин этого называются как процессуально-организационные факторы (достаточное время, уединенность в работе и пр.), так и субъективно-личностные (влияние общения с преподавателем и с сокурсниками). Студенты отмечают, что такой экзамен более удобен, позволяет углубиться в себя и свои знания, сосредоточиться. Меньшее количество респондентов ответило, что «Интернет-экзамен проще других форм».

Однако так оценивают Интернет-экзамен далеко не все студенты. Частыми являются описания большей стрессогенности, трудностей сосредоточения: так студентки гуманитарных специальностей больше предпочитают экзамен «лицом к лицу» с преподавателем и отмечают отсутствие обратной эмоциональной связи и более интенсивного личностного общения как субъективных причин (например, «Преподаватель может понять и помочь»).

Отсутствие стойкого предпочтения и важности формы проведения экзаменационной процедуры отражается в 12 ответах испытуемых.

Раскроем подробнее те особенности ситуации Интернет-тестирования, которые могут быть возможными причинами восприятия её как стрес-

согенной. Наиболее частой в объяснении предпочтения той или иной формы экзамена называется специфика вопросов и возможных ответов на них. В качестве преимуществ Интернет-экзамена указывается отсутствие необходимости тщательного продумывания, формулировки устного ответа, «просчитывания» вариантов диалога с преподавателем. Наличие вариантов ответов в тесте неоднозначно оценивается студентами: с одной стороны, это облегчает задачу («правильный вариант можно вычислить логически, даже не уча экзамен, и имея немного знаний по предмету»), а с другой, такая форма опроса не способствует «думанию», развитию интеллектуальных способностей студента, может, наоборот, запутывать, «сбивать с толку», требуют «механического, односложного воспроизведения, не дает возможности творчески выразить себя». Довольно часто вопросы теста оцениваются испытуемыми как «неадекватные», не отражающие реального содержания учебной дисциплины или пройденного материала.

Студенты отмечают возрастание тревожности непосредственно перед экзаменом и во время его прохождения вследствие неопределенности, непредсказуемости, неожиданности, и поэтому, большей сложности вопросов. Следовательно, подобная форма экзамена оценивается ими не как проверка знаний, а как ситуация лотереи – удачи / неудачи (повезет–не повезет в вопросах), работа логики / интуиции в ответах.

«Если не знаешь наверняка, - ответ не засчитывается, а на экзамене «лицом к лицу» есть шанс сформулировать мысль по-другому, и она будет засчитана» (Студентка 5 курса специальности «Иностранный язык»)

«Нет возможности полностью продемонстрировать свои знания» (Студентка 4 курса специальности «Филология»)

Немаловажным фактором предпочтения той или иной формы экзамена является влияние личности преподавателя. Значительный процент всех ответов включает описание позитивной роли и значения общения с преподавателем во время экзамена, включая получение актуальной обратной связи, помощи и т.п.

«С преподавателем можно поговорить, понять свою ошибку или доказать свою точку зрения... можно вспомнить что-то дополнительное, показать свои нелекционные знания» (Студентка 5 курса специальности «Иностранный язык»)

«На преподавателя можно воздействовать (нарисован смайлик – улыбка), а на компьютер нет» (Студентка 2 курса специальности «Филология»)

«На Интернет-экзамене тяжелей тем, что если ты пошел (в своих размышлениях) по неверному пути, а, по сути, тему, вопрос ты знаешь, то тебе не помогут, тебя не исправят» (Студентка 2 курса специальности «Филология»)

«С некоторыми преподавателями хочется разговаривать, сдавать им экзамен «лицом к лицу» – вызывает приятные эмоции – чувство роста и развития» (Студент 5 курса специальности «Психология»).

Другими словами, Интернет-экзамен не учитывает в настоящее время *зону ближайшего развития* студента (Л.С. Выготский), диагностируемую взаимодействием с преподавателем при традиционной форме устного экзамена (помощь, поддержка Другого).

Среди негативных аспектов традиционного экзамена с преподавателем указывается страх не оправдать ожидания, испортить репутацию положительного студента, «упасть в глазах» преподавателя (несколько человек). То есть экзамен может провоцировать включение эго-защитных механизмов личности, раскрывает наличие проблем в самоотношении (самоуважении, самооэффективности) студента. Весьма значимым в предпочтении формы экзамена остается и организационно-процессуальный фактор, в который включаются временные рамки экзамена, возможность общения с сокурсниками, объем сил, затраченных на подготовку, возможность коррекции и уточнения непонятого. Так студенты часто отмечают большую свободу в ответах на вопросы, выражающуюся в возможности пропустить задание, вернуться и проверить, исправить ответы. Такая возможность, несомненно, по словам испытуемых, снижает силу переживания экзаменационного стресса, позволяет быть более уверенным. Интернет-экзамен проходит быстрее по времени, кроме того, у каждого студента есть достаточно времени для выполнения теста. Многие студенты отмечают меньшие затраты сил, психологических и интеллектуальных ресурсов, необходимых для подготовки к Интернет-тестированию, а также возможность поддержки, помощи и обсуждения с сокурсниками ответов на вопросы.

«Времени дается очень много; даже при поверхностной подготовке можно справиться. Но я

не согласна, чтобы все экзамены проводились в такой форме – это упрощает обучение – не развивает мышление, не позволяет развивать навыки грамотной речи, делового общения. Обычный экзамен сдать сложнее, чем Интернет-экзамен. Этот экзамен не проверяет истинных знаний» (Студентка 5 курса специальности «Психология»)

Но в тоже время встречаются ответы о сложностях подготовки к такому экзамену *«Было проще морально и сложно теоретически»* (Студентка 5 курса специальности «Психология»).

Среди преимуществ Интернет-тестирования испытуемые называют большую объективность оценки, отсутствие субъективной пристрастности преподавателя, давления, влияния с его стороны. Однако часть испытуемых отмечает большую категоричность оценки правильности ответа (*...с преподавателем можно рассуждать, убеждать его в своей правоте, он может намекнуть, подсказать...*), невозможность что-либо изменить, исправить после завершения тестирования (например, договориться о пересдаче, взять еще билет или вопрос и др.) и, как следствие, больший страх перед результатом: *«Страшно, потому что знаешь, что, завершив тест, уже ничем себе не поможешь»* (Студентка 3 курса специальности «Филология»).

Одним из важных показателей психологического комфорта и удовлетворенности Интернет-экзаменом является степень согласия студентов на проведение всех экзаменов в подобной форме. В нашем исследовании проявилось постепенное снижение интереса, согласия студентов разных курсов на участие в Интернет-тестировании на всех экзаменах. Этот факт подтверждают значимые различия степени согласия на участие между первым и четвертым ($t=-2,266$, при $p=0,03$), вторым и пятым курсами ($t=-6,254$, при $p=0,00$). Мы считаем, что это связано не только с большим приобретенным опытом участия в экзаменах классической формы («лицом к лицу» с преподавателем), но и с возрастанием коммуникативной компетентности, формированием своей позиции, точки зрения, отношения к изучаемым явлениям и феноменам. Это, несомненно, влияет на большее предпочтение экзамена с преподавателем, дискуссионных форм общения, поощрения проявления индивидуальной точки зрения у студентов старших курсов, особенно, на гуманитарных специальностях.

Все вышесказанное подтверждает мысль о

неоднозначности преимуществ той или иной формы экзамена как более или менее стрессогенной. Выше описанные факторы психологического отношения к Интернет–тестированию у студентов, выделенные нами в процессе проведения процедуры контент-анализа, неоднозначны и существенно различаются в оценке предпочтительности студентами. Это хорошо иллюстрирует имеющиеся в научной литературе исследования о различиях восприятия стрессогенности ситуации экзамена разными типами студентов (В.Б. - Шарай, 1979; В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко, 1989; З.Б. Кучина, 2009).

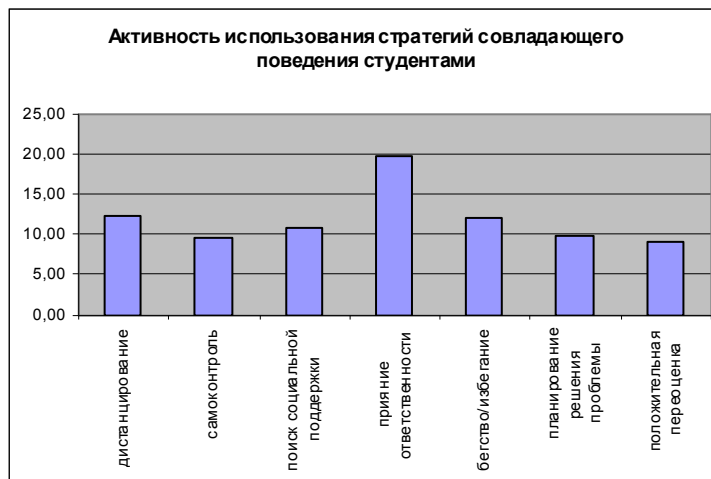
В процессе анализа данных мы выделили 2 группы испытуемых по критерию силы переживания стресса на экзамене с условным названием: «волнующиеся» и «не волнующиеся». При сравнении этих групп оказалось, что они отличаются только по уровню мотивации достижения, которая у «не волнующихся» выражена гораздо сильнее ($U=372,5$, при $p=0,04$) и более высокому

проценту выполненных заданий на Интернет–экзамене ($U=1687,5$, при $p=0,02$). Других различий (в оценке экзамена, особенностях совладания) не выявлено.

Реакции на экзаменационный стресс у студентов различны, но в случае Интернет–экзамена мы можем говорить о следующих тенденциях (Диаграмма 1). Наиболее часто студенты используют стратегию *Принятие ответственности* ($m=19,67$), что выражается в осознании и принятии ответственности за результат экзамена. Выше мы показывали, что студенты действительно отмечают, что Интернет–экзамен отличается некоторой «уединенностью», студент находится «наедине со своими знаниями». Реже студенты обращаются к стратегиям *Дистанцирование* ($m=12,31$), *Бегство/Избегание* ($m=12,0$), *Поиск социальной поддержки* ($m=10,87$). Меньше всего в выборке студентов в целом используется копинг-стратегия *Положительной переоценки* ситуации ($m=8,99$).

Диаграмма 1

Выраженность копинг-стратегий на экзамене по методике OCC–WCQ



Согласно большинству исследований специфики использования стратегий совладающего поведения, более активно обращаются и используют социальную поддержку в процессе совладания с трудными жизненными ситуациями женщины (Т.Л. Крюкова, Т.В. Орехова, 2003). Однако в нашем исследовании обнаружился любопыт-

ный факт: в ситуации Интернет–экзамена в состоянии стресса к стратегии *Поиск социальной поддержки* более активно обращаются именно мужчины ($t=-2,268$, при $p=0,024$). Кроме этого, мужчины чаще используют стратегию *Принятие ответственности* ($t=-2,45$, при $p=0,015$). Частота обращения к остальным стратегиям совладания

не имеет половых различий.

Особенности совладания и активность использования тех или иных стратегий копинга изменяются с возрастом (Крюкова, 2005). В нашем исследовании студентов ВУЗа всех пяти курсов мы также зафиксировали ожидаемые возрастные различия в совладании.

Мы диагностировали изменения в активности использования студентами такой стратегии совладания как *Принятие ответственности*,

которая проявляется в признании своей роли в проблеме и её разрешении (Диаграмма 2). Значимое возрастание активности использования данной стратегии наблюдается в период между первым и третьим курсами обучения ($t=2,385$, при $p=0,02$), и особенно между вторым и третьим ($t=3,053$, при $p=0,00$). О таком же скачке можно говорить в целом в период между вторым и пятым курсами ($t=2,509$, при $p=0,01$).

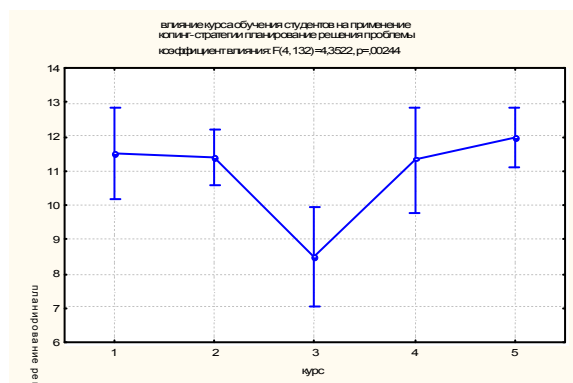
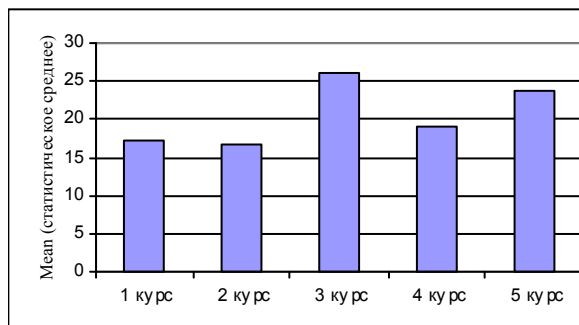


Рисунок 1. Выраженность у студентов копинг-стратегии «Планирование решения проблемы»

Диаграмма 2

Изменение активности использования стратегии «Принятие ответственности»



Активность использования стратегии совладания *Планирование решения проблемы* в целом возрастает за период студенчества, наблюдая значимые скачки между первым и третьим ($t=2,101$, при $p=0,04$), третьим и пятым курсами ($t=2,442$, при $p=0,02$). Процедура однофакторного анализа позволила нам доказать влияние курса обучения студентов на выбор копинг-стратегии *Планирование решения проблемы*. Из Рисунка 1 следует,

что меньше остальных к данной стратегии в стрессовой экзаменационной ситуации обращаются студенты 3 курса. Остальные студенты используют её довольно активно, особенно студенты 5 курса. По данным Ю.Л. Сорокиной (2005), также ведущим компонентом учебной адаптации студентов вуза является кризис, который переживается во 2–5 семестрах обучения в вузе, что проявляется в снижении эмоционального комфорта,

росте тревожности, активизации адаптационных процессов и сопровождается интенсификацией совладающего (копинг) поведения. Копинг-поведение студентов динамично: на первом курсе в связи с недостаточной адаптацией выражен неэффективный эмоционально-ориентированный копинг-стиль и копинг-стратегии «избегание» и «импульсивные действия», только во 2–5 семестрах проявляются эффективный проблемно-ориентированный стиль, а также стратегии «планирование решения проблемы» и «ассертивные

действия», но не у всех студентов.

Некоторые изменения происходят и в активности использования копинг-стратегии *Поиск социальной поддержки* (Диаграмма 3). Результаты статистической обработки данных показывают значимое уменьшение активности использования данной стратегии в процессе совладания с экзаменационным стрессом в период между вторым и пятым ($t=2,509$, при $p=0,01$), третьим и пятым курсами ($t=2,232$, при $p=0,03$).

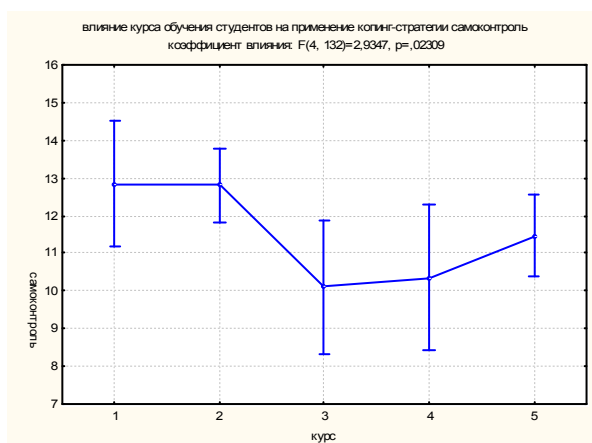
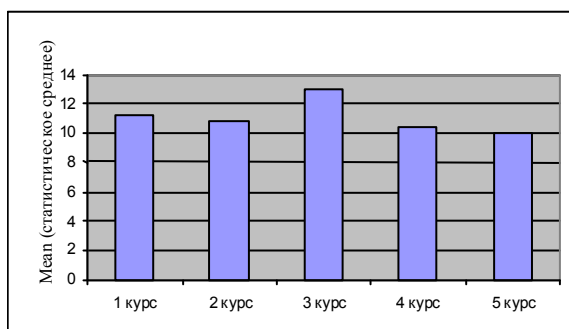


Рисунок 2. Выраженность у студентов копинг-стратегии «Самоконтроль»

Диаграмма 3

Изменение активности использования стратегии «Поиск социальной поддержки»



Стратегия совладания *Самоконтроль* значительно изменяется между вторым и третьим курсами ($t=2,259$, при $p=0,03$). В остальных случаях изменения не так выражены. Однофакторный анализ показал, что наиболее активно к такой стратегии реагирования на стресс как *Самоконтроль* более часто обращаются студенты 1 и 2 курсов и

наиболее редко – студенты 3 и 4 курсов.

Вышеописанные тенденции говорят о значимых изменениях в структуре совладания с экзаменационным стрессом и активности использования копинг-стратегий за период обучения в ВУЗе. Остальные стратегии совладания (*Конфронтативный копинг*, *Положительная переоценка*,

Дистанцирование, Бегство/Избегание), таких изменений не выявили, что говорит об их большей вероятностной детерминированности не столько особенностями ситуации экзамена и курсом обучения, сколько личностными диспозициями.

Таким образом, нельзя говорить об однозначном преимуществе Интернет–экзамена по сравнению с экзаменом классической формы у студентов в психологическом плане. Оценка стрессогенности подобной формы экзамена разнится у студентов, и вероятно, более связана с личностными особенностями и курсом обучения студентов (желание участвовать в таком экзамене постепенно снижается к 5 курсу). «Волнующиеся» студенты отличаются в основном более низкой мотивацией достижения и меньшим процентом выполненных заданий на экзамене. Наиболее часто используемые студентами копинг-стратегии на Интернет–экзамене: *Принятие ответственности*, а также *Дистанцирование, Поиск социальной поддержки, Бегство/Избегание*.

Полученные результаты могут быть использованы для предсказания уровня стресса, предупреждения непродуктивного стресса у студентов во время экзаменов, работы по психологической подготовке, формированию у студентов умения управлять своим поведением, в частности, формировать оптимальное совладающее поведение для преодоления трудностей, связанных со сдачей экзаменов, для консультирования и подготовки преподавателей и руководителей ВУЗа по данным вопросам.

Библиографический список

1. *Изард К.* Эмоции человека. – М.: Изд-во МГУ, 1980.
2. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения: Монография. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
3. *Крюкова Т.Л.* Человек как субъект совладающего поведения // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 2. – С. 88-95.
4. *Крюкова Т.Л.* Роль социальной поддержки в совладающем поведении мужчин и женщин / Т.Л.Крюкова, Т.В.Орехова // Психология и практика: Сб. науч. трудов / Отв. ред. В.И. Кашницкий. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2003. – Вып. 3. – С. 55-62.
5. *Кучина З.Б.* Экзаменационный стресс как неоднозначно трудная жизненная ситуация для студентов университета / Личность в трудных жизненных ситуациях как актуальное научное направление копинг-исследований в России: Материалы научно-практической конференции, 12-13 ноября 2009 г., г. Омск. – Омск, 2009.
6. Психология совладающего поведения: Материалы междунар. науч.-практ. конференции 16-18 мая 2007 г. Кострома / Отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2007.
7. *Ротенберг В.С.* Мозг, обучение, здоровье / В.С.Ротенберг, С.М.Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989.
8. *Селье Г.* Стресс без дистресса. – М.: Изд-во «Прогресс», 1982.
9. *Сергеева О.М.* Влияние экзаменационного стресса на учебную мотивацию студентов ВУЗа: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2008.
10. *Сорокина Ю.Л.* Преодоление кризиса учебной адаптации студентами педагогического вуза: Дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2005.
11. *Щербатых Ю.В.* Психология стресса и методы коррекции. – СПб: Питер, 2008.
12. *Lazarus R.S., Folkman S.* Stress, Appraisal and Coping. N.Y: Springer Publishing House. 1984.

**СРАВНЕНИЕ ДИНАМИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ
РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ (СОВЛАДАНИЯ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ
И КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ)
У ПОДРОСТКОВ В ЛОНГИТЮДНОМ ИССЛЕДОВАНИИ
И МЕТОДОМ СРЕЗОВ**

В статье представлены результаты исследования методами лонгитюда и поперечных срезов процесса становления психологических механизмов регуляции поведения у подростков от 14 до 16-18 лет. Показано соответствие характеристик динамики изменений совладания, психологических защит и контроля поведения, полученных разными методами исследования. Обнаружена тесная взаимосвязь совладания с контролем поведения и психологическими защитами. Показаны половые различия в динамике психологических механизмов регуляции поведения.

Ключевые слова: регуляция поведения, копинг-поведение, стиль совладания, контроль поведения, психологическая защита, лонгитюд, метод поперечных срезов.

Проблема совладающего поведения и его ресурсов имеет в зарубежной психологии более чем сорокалетнюю историю активных разработок [8, 9]. В отечественной психологии тема совладающего поведения разрабатывается с 90-х годов XX века [2, 4, 5, 6]. В последнее время наиболее активные разработки данной проблематики ведутся в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова.

Копинг-поведением или совладающим поведением принято называть целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией, используя осознанные стратегии действий [2]. Стиль совладающего поведения является устойчивой личностной характеристикой, но, как выявлено в исследовании С.А. Хазовой, активное развитие стиля совладающего поведения происходит в подростковом и юношеском возрасте в условиях активного взаимодействия с родителями и сверстниками [6].

Гипотеза нашего исследования состояла в том, что совладающее поведение рассматривается как один из механизмов регуляции поведения наряду с контролем поведения и психологической защитой [4, 5]. Психологическую защиту относят к наименее осознаемому уровню регуляции. Контроль поведения – конструкт, выделенный как основа в становлении саморегуляции человека,

охватывающий индивидуальные ресурсы адаптивного поведения, включая когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию и произвольный/волевой контроль. Контроль поведения имеет многоуровневое строение и предполагает участие как неосознаваемых, так и осознаваемых звеньев психической регуляции [4, 5]. Психологическая защита реализуется на неосознаваемом уровне. Попытка связать разные формы регулятивного поведения предполагает анализ их становления и соотношения в развитии человека. Наиболее адекватным методом для проверки нашей гипотезы является лонгитюдное исследование, дополненное методом поперечных срезов.

Цель исследования: изучение соотношения совладающего поведения, контроля поведения и психологических защит в подростковом возрасте методами лонгитюда и поперечных срезов.

Объект исследования: индивидуальные механизмы регуляции поведения.

Предмет исследования: динамика регуляции поведения в подростковом возрасте.

Приоритетными задачами было выявление динамики совладающего поведения, половых различий, изучение динамики соотношения копинг-поведения с контролем поведения и психологическими защитами, а также сравнение результатов полученных методами лонгитюда и поперечных срезов.

Методика. В нашем лонгитюдном исследовании приняли участие 43 подростка (24 мальчика и 19 девочек). Данные собраны по 5 точкам исследования с шагом в 1 год. Средний возраст участников на момент первого обследования 14,3 года, на момент последнего – 18,5 лет.

В исследовании методом поперечных срезов (для проверки валидности данных, полученных лонгитюдным методом на небольшой выборке) приняли участие 134 подростка в возрасте от 14 до 16 лет. Было выделено 3 группы по возрасту: 14-летние подростки (средний возраст 14,2 лет) – 60 человек: 22 мальчика и 38 девочек; 15-летние подростки (средний возраст 15,3 лет) – 54 человека: 27 мальчиков и 27 девочек; 16-летние подростки (средний возраст 16,5 лет) – 20 человек: 12 мальчиков и 8 девочек.

Использовались следующие методики:

- Для изучения копинг-поведения подростков: ЮКШ – «Юношеская копинг-шкала» Фрайденберг и Льюис в адаптации Т.Л. Крюковой [1];
- Для оценки уровня когнитивной составляющей контроля поведения: «Стилевые особенности саморегуляции поведения» (ССП-98) В.И. Моросановой [3];
- Для оценки уровня эмоциональной составляющей контроля поведения методика Self Report Emotional Intelligence Test (SREIT), сконструированная на базе ранней модели Дж. Мэйера и П. Сэловей Н. Шутте с коллегами [10];
- Для оценки контроля действий как компонента контроля поведения «Шкала контроля за действием» Ю.Куля в адаптации Шапкина [7];
- Для изучения психологических защит подростков использовалась методика «Индекс жизненного стиля» Келлермана – Плутчика [1]. Эта методика была введена в исследование с 3-го года лонгитюда.

Данные, полученные методом лонгитюда, ежегодно сравнивались с данными прошлого года, а также между собой по половому признаку и уровню развития выделенных составляющих регуляции поведения. Данные, полученные методом поперечных срезов, сравнивались с аналогичными по возрасту испытуемых данными, полученными методом лонгитюда. Использовались статистические критерии: 1) коэффициент ранговой корреляции Спирмана r_s для определения связи между отдельными шкалами; 2) критерий U Манна – Уитни для определения достовер-

ности различий по группам; 3) критерий Т Вилкоксона для выявления сдвига в значениях исследуемых признаков.

Результаты и их обсуждение.

На рис. 1 представлена динамика копинг-стиля у подростков группы лонгитюда за 5 лет. Можно отметить, что в целом стиль остается достаточно стабильным. Наиболее часто используемыми являются продуктивные и социальные стратегии, такие как «решение проблем» (частота использования колеблется в пределах 72-84 баллов), «работа, достижение» (72-80), «социальная поддержка» (68-72), «друзья» (72-76), «позитивный фокус» (70-75), «отвлечение» (70-77) и «активный отдых» (70-77). В числе наименее используемых стратегий находятся преимущественно непродуктивные стратегии, такие как «несовладание» (36-48), «разрядка» (32-36), «общие действия» (35-40). Также в число наименее используемых стратегий попадает «профессиональная помощь» (40-45). Мы предполагаем, что это связано с труднодоступностью такой помощи и низкой информационной поддержкой.

Как видно на рис. 2, в группе подростков, срезов полученных с помощью метода поперечных срезов лонгитюдного исследования.

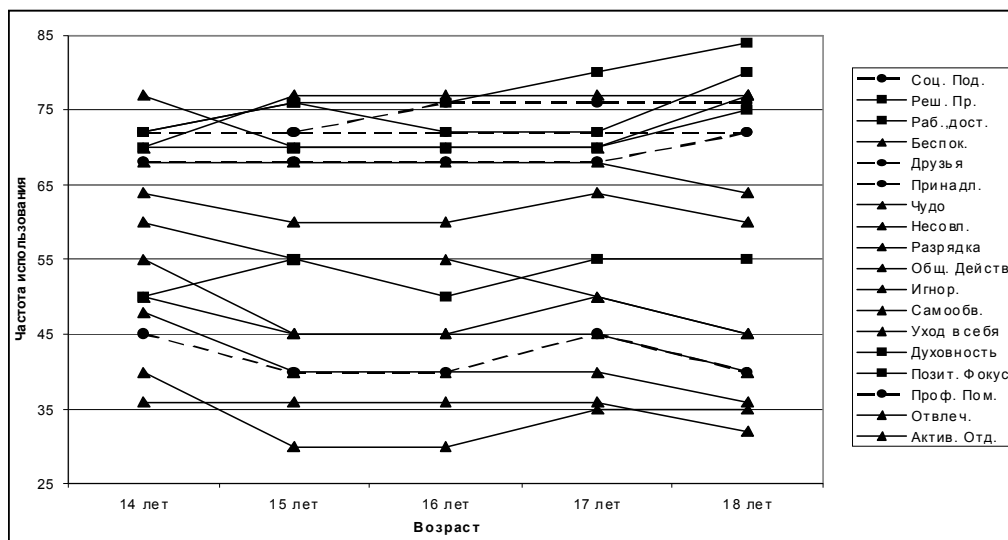
Наиболее часто используемыми копинг-стратегиями является «решение проблемы» (частота использования колеблется в пределах 72-76 баллов), «работа-достижение» (68-72), «социальная поддержка» (68-70), «друзья» (76), «принадлежность» (70-72), «отвлечение» (70-77). В числе наименее часто используемых стратегий отмечены: «несовладание» (42-48), «разрядка» (40-44), «общие действия» (35-40).

При выявлении статистически значимых различий между группами лонгитюдного исследования и исследования методом поперечных срезов были получены следующие результаты:

В 14-летнем возрасте подростки группы лонгитюда чаще используют стратегию «активный отдых» ($U=2,19, p<0,05$) по сравнению с подростками группы поперечных срезов; в 15-летнем подростки группы поперечных срезов чаще прибегают к стратегиям «надежда на чудо» ($U=-2,79, p<0,05$) и «несовладание» ($U=-2,76, p<0,05$), а в 16 лет – к стратегии «общие действия» ($U=-1,96, p<0,05$).

Рис. 1.

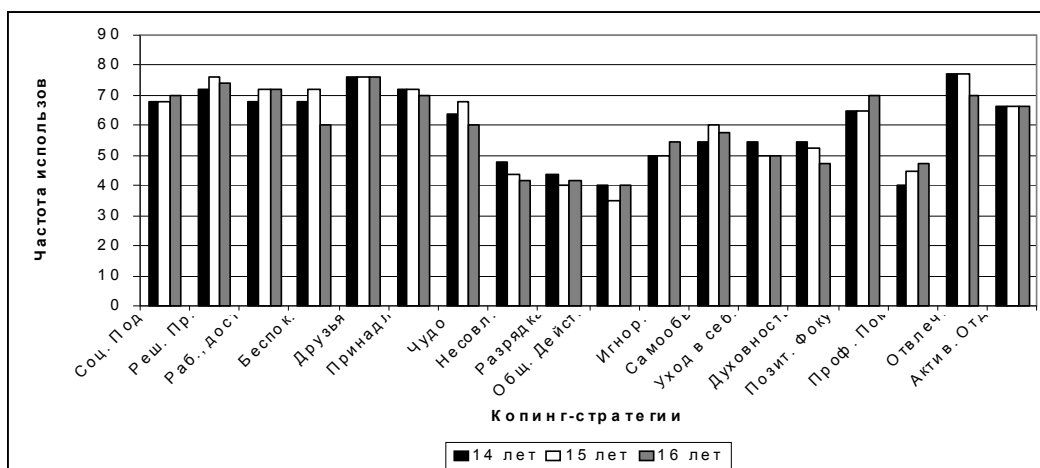
Динамика копинг-стиля у подростков группы лонгитюда за 5 лет (от 14 до 18 лет)



Примечание: толстыми линиями с маркерами «квадрат» отмечены продуктивные копинг-стратегии, пунктирными линиями с маркерами «круг» – социальные, тонкими линиями с маркерами «треугольник» – непродуктивные стратегии.

Рис. 2.

Частота использования копинг-стратегий подростками 14, 15 и 16 лет группы поперечных срезов



В области контроля поведения не выявлены различия в 14-летнем возрасте между группами лонгитюда и поперечных срезов. В 15-летнем возрасте выявлены различия по показателям когнитивного контроля «самостоятельность» ($U=-3,21$,

$p<0,05$) и «общий уровень» ($U=-2,51$, $p<0,05$) в пользу группы исследования методом поперечных срезов, а также в 16-летнем возрасте по показателю «самостоятельность» ($U=-1,99$, $p<0,05$). В группе лонгитюда в 16-летнем возрасте выше по-

казатель контроля действия при реализации волевого контроля ($U=2,33, p<0,05$).

Однако общее небольшое количество статистически значимых различий позволяет говорить о схожести этих двух групп, и о валидности исследования методом лонгитюда.

При сравнении копинг-стилей мальчиков и девочек в группе лонгитюд отмечено, что динамика копинг-стиля мальчиков отличается большей вариативностью, у девочек стиль более стабилен. Также можно отметить, что мальчики по сравнению с девочками чаще используют различные стратегии отвлечения, а девочки по сравнению с мальчиками – эмоциональные стратегии.

В области контроля поведения в 14 лет у девочек более высокие показатели по шкале «программирования» когнитивной составляющей контроля поведения ($U=-2,03, p<0,05$), в 15 и 16 лет опять же у девочек выше показатели контроля действий пре неудаче (компонент контроля поведения) ($U=-2,57, p<0,05$; $U=-2,07, p<0,05$ соответственно), а в 17 и 18 лет девочки доминируют по оценке эмоций (шкала эмоционального компонент контроля поведения) ($U=-2,11, p<0,05$; $U=-2,34, p<0,05$).

В области психологических защит в 16 лет половых различий не выявлено, в 17 лет мальчики чаще девочек прибегают к «вытеснению» ($U=2,83, p<0,05$), а в 18 лет у девочек по сравнению с мальчиками преобладает использование защиты «реактивные образования» ($U=-2,04, p<0,05$).

При выявлении динамики показателей по годам группы лонгитюда можно выделить несколько общих тенденций: количество изменений по шкалам контроля поведения неизменно постепенно растет, и у мальчиков, и у девочек; количество изменений по психологическим защитам достаточно стабильно, однако у девочек по сравнению с мальчиками изменений больше; по копинг-стратегиям мы видим сначала достаточно стабильный и невысокий уровень количества изменений, но между 17 и 18 годами происходит значительный скачок. Именно в этом возрасте подростки оканчивают школу, и большинство из них поступает в высшие учебные заведения. Образ жизни молодых людей меняется достаточно кардинально, и вместе с ним меняются сознательные стратегии совладания (что также может быть связано с изменением трудных жизненных ситуаций, или же представлений о них). При подробном рассмотрении видно, что возрастает частота обращения

к продуктивным стратегиям («социальная поддержка», «решение проблем», «работа, достижение», «позитивный фокус»), а также к стратегии «активный отдых». Происходит резкое снижение частоты обращения к непродуктивным стратегиям («несовладание», «разрядка», «уход в себя», «самообвинение»). Таким образом, можно говорить о том, что общий копинг-стиль становится более продуктивным. Однако, стоит отметить, что подростки с высоким уровнем контроля поведения активно используют все три вида копинг-стратегий, успешно подбирая свою стратегию к каждой конкретной ситуации.

Корреляционный анализ данных группы лонгитюда дает основание считать, что девочки по сравнению с мальчиками, особенно в юношеском возрасте более вариативны в выборе способов преодоления трудных жизненных ситуаций. У них значительно меньше связей между компонентами саморегуляции: совладающим поведением, контролем поведения и психологической защитой. Если в 14 лет и у мальчиков, и девочек выявлено по 30 связей между копинг-стратегиями и шкалами контроля поведения, то к 18 годам у девочек выявлено всего 7 связей, в то время как у мальчиков – 45. При этом все связи на уровне коэффициентов корреляции 0,4–0,6 с уровнем значимости $p<0,05$. Так же у мальчиков выявлено больше отрицательных связей копинг-стратегий с компонентами контроля поведения. Эти связи выявлены преимущественно у непродуктивных стратегий. У девочек преобладают положительные связи шкал контроля поведения с продуктивными и социальными копинг-стратегиями. Связи между копинг-стратегиями и психологическими защитами также преимущественно положительные, при этом и у мальчиков, и у девочек. Эти данные свидетельствуют об актуализации некоего комплекса регулятивного поведения, включающего защиты и копинги. При этом у девочек в 14 лет связей столько же, сколько и у мальчиков (по 30), а к 18 годам – значительно меньше (7 против 45). Необходимо отметить, что количество связей между копинг-стратегиями и шкалами контроля поведения значительно больше, чем между копинг-стратегиями и психологическими защитами или между психологическими защитами и шкалами контроля поведения.

Выводы:

1. Совладающее поведение, контроль поведения и психологические защиты являются тесно

связанными конструктами в едином механизме саморегуляции.

2. Стиль совладания у мальчиков более вариативен, чем у девочек. Общий «скачек» в динамике стиля совладания приходится на период окончания школы и выбора дальнейшего профессионального пути.

3. Динамика стилей совладания связана с динамикой контроля поведения и психологических защит.

4. Выявленные половые различия указывают на большую вариативность в выборе способов преодоления трудных жизненных ситуаций у девочек по сравнению с мальчиками.

5. Мальчики на протяжении 14-18 лет чаще используют стратегии отвлечения, девочки отдают предпочтение эмоциональным стратегиям совладания.

6. Процесс становления стилей совладания происходит за счет изменения количества и качества связей между копинг-стратегиями и шкалами контроля поведения. При этом количество связей у мальчиков повышается на протяжении 14-18 лет, а у девочек наоборот снижается.

7. Сравнение лонгитюдного исследования с данными поперечных срезов показали принципиальную когерентность полученных результатов.

Библиографический список

1. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. –

М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С.444-452.

2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Монография. – Кострома: Авантитул, 2004.

3. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 2001.

4. Сергиенко Е.А. Соотношение и взаимосвязь контроля поведения и стратегий совладания развивающейся личности / Е.А.Сергиенко, И.И. Ветрова // Научный поиск. Сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей. Выпуск 5. – Ярославль: Ярославский государственный университет, 2004.

5. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

6. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников // Психол. журн. – 2004. – Т. 25. – № 5. – С. 59-69.

7. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. Серия: Практикум по экспериментальной психологии. – М.: Смысл, 1997.

8. Frydenberg E. Coping competencies: what to teach and when // Theory Into Practice. – Wntr 2004. – P. 43-66.

9. Lazarus R.S. Folkman S. Stress, appraisal and coping. – N.Y.: Springer Publishing House, 1984.

10. Schutte, N.S. et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence. // Personality and Individual Differences. – 1998. – V. 25. – P. 167-177.

СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Сегодня для общества и системы образования в целом особо остро выступает проблема построения активной практики социализации детей с ограниченными возможностями здоровья посредством интеграции их в социокультурную среду.

При этом особо актуальными являются ценности социального принятия и интеграции. Вопрос о включении в образовательное пространство людей с ограниченными возможностями здоровья приобретает особую важность, поскольку в академической среде уже сложилось определенное отношение к данной проблеме. В настоящее время актуализируется не столько обоснование важности инклюзивного образования, сколько необходимость диалога науки и практики в области проблем и перспектив, возможностей и барьеров инклюзии. Актуальной проблемой являются создание безбарьерной среды и разработка новых технологий обучения.

Существующая практика социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в большей степени сложилась в рамках медицинского подхода, в котором ограниченные возможности рассматриваются как патология, нарушение развития, заболевание, недуг, что в свою очередь предполагает лечение, создание служб, помогающих не столько жить активной жизнью, сколько выживать. Данный подход, ослабляет социальную позицию ребенка и усугубляет его неравный социальный статус. Следствием ориентации общества и системы образования является изоляция ребенка с ограниченными возможностями здоровья от общества в специализированном образовательном учреждении. Вместе с тем, проблема не ограничивается медицинским аспектом, поскольку в большей степени она является социальной проблемой неравных возможностей (барьеры в окружающей среде, отсутствие дос-

тупа к информации и общению, отсутствие доступа в обычные образовательные учреждения, негативное отношение к себе со стороны окружающих и т.д.).

Существующее специальное образование, с одной стороны, является элементом социальной защиты таких детей и предоставляет им возможность одновременного лечения и обучения. С другой стороны, специальное образование, сегрегируя детей с ограниченными возможностями здоровья в специализированные школы, интернаты способствует воспроизводству сложившейся социальной структуры, в которой люди в последствии занимают маргинальные статусные позиции. В результате подобной депривации оказываются ограниченными шансы для полноценной социальной интеграции.

Как отмечают Л. М. Шипицина, Л. П. Назарова, интеграция детей с нарушенным развитием в общеобразовательную школу не является массовым явлением. Это, как правило, работа с конкретным ребенком и его родителями, а также в той или иной степени с детским садом или школой, куда интегрирован ребенок. Наше общество в настоящих экономических условиях, еще полностью не готово принять этих детей в качестве его полноценных членов, кроме того, в общеобразовательных школах нет условий для интегрированного обучения таких детей, а именно: отсутствуют специально обученные педагоги, психологи, социальные работники, нет специального оборудования и технических средств для коррекционных занятий, а также специальных коррекционных и психоразвивающих программ. Исследователи считают, что последние годы сложилась определенная тенденция решать вопросы интеграции только со стороны специальной школы. В это время педагоги массовых школ чаще всего остаются в стороне от этой проблемы. Воз-

никает существенное противоречие, когда даже готовых к интеграции детей с проблемами в развитии общеобразовательная школа не в состоянии принять в свои ряды. Отторжение детей происходит в части случаев в силу нравственной деформации педагогических принципов, но чаще в силу полной неготовности педагогов обычных школ работать с детьми, имеющими специальные нужды.

Педагогическая практика, как и специальные исследования, показывают, что многих детей с ограниченными возможностями здоровья часто характеризует явно недостаточная оснащенность необходимыми социальными навыками, что серьезно затрудняет их взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, вследствие чего такие дети либо игнорируются, либо активно отвергаются. И в первом, и во втором случае отмечается глубокое переживание ребенком психологического дискомфорта и, как следствие, у него возникает чувство неуверенности в себе, в своих возможностях и способностях, что, несомненно, сказывается на различных видах деятельности и их результатах.

При этом под уверенностью в себе ребенка с ограниченными возможностями здоровья можно рассматривать такое свойство личности, которое формируется на основе позитивного личного опыта реальных успехов, обеспечивает преобладание у ребенка положительного эмоционального тонуса и обуславливает его способность свободно и открыто выражать свои чувства, самостоятельно выдвигать собственные цели и притязания, активно добиваясь их осуществления в деятельности, а также в общении и взаимодействии с социальным окружением.

Исследование истории развития 30-летнего зарубежного опыта позволил Л. М. Шипициной, Л. П. Назаровой выделить следующие условия, при которых интеграция идет успешно: демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности; финансовая обеспеченность, создание адекватного ассортимента коррекционно-образовательных услуг и специализированных условий жизнедеятельности для детей с проблемами в развитии в структуре массовой школы; ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора, альтернативы при наличии гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой об-

разования лицам с проблемами в развитии.

Стабильность и процветание общества в большей степени зависят не только от образованности ее членов, но и, в том числе, от накопленного личностью социального опыта, возможности к ее социальной адаптации и развитию. Важной составляющей выступает эффективность процесса социализации человека.

В данном контексте социальная компетентность, которая в принятых ЮНЕСКО документах обозначается как «функциональная грамотность», не сформирована у таких детей и выражается в «неумении использовать меняющиеся ситуации и управлять жизненными обстоятельствами». Возникает необходимость создания условий по ликвидации данной «неграмотности». Осуществление доступности подобным детям социальных благ и каналов социализации, среднего и высшего образования, сможет регулировать динамику развития процессов их интеграции в общество. Данный подход позволит предотвратить дальнейшую маргинализацию людей с ограниченными возможностями.

Подобные направления могут успешно развиваться лишь в том случае, если будут созданы соответствующие нормативные и институциональные условия. К нормативным условиям относятся разработка соответствующей законодательной базы, к институциональным – создание учебно-методической документации и формирование образовательной среды, в которой получили бы развитие принципы толерантности, интеграции и партнерства.

Начиная с 60-х годов за рубежом, а затем и в России (отечественной школе) появились исследовательские проекты, направленные на решение проблем детей с ограниченными возможностями и основанные не на медицинском, а социальном подходе к этому вопросу. Учеными разрабатываются социальные и психолого-педагогические условия интеграции детей с ограниченными возможностями в общество: социокультурные, правовые аспекты изменения отношения к людям с ограниченными возможностями (Н. Н. Малофеев, Б. П. Пузанов, Н. Д. Шматко и др.); формирование системы специального образования (содержание, формы и методы) (В. В. Воронкова, А. И. Дьячков, С. А. Зыков, Б. И. Коваленко, Л. И. Солнцева, Г. В. Чиркина и др.); создание системы трудового обучения, профессиональной ориентации и профессиональной подготовки (В. -

М. Вельгус, А. П. Гозова, С. Л. Мирский, Л. А. - Новоселов и др.); научное обоснование системы коррекционно-развивающей работы в дошкольных и школьных учреждениях (Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Т. С. Зыкова, А. А. Катаева, Б. Д. Корсунская, Л. П. Носкова, Н. Д. Соколова, Л. И. Солнцева, Е. А. Стребелева, В. А. Феоктистова, С. Г. Шевченко и др.); разработка подходов ранней диагностики и ранней коррекционной помощи (Е. М. Мастюкова, Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Е. А. Стребелева, Э. Л. Фрухт и др.); создание системы коммуникации детей с ограниченными возможностями в общество (Г. Л. Зайцева, Т. С. Зыкова, Б. И. Коваленко, Е. П. Кузьмичева, И. А. Соколянский и др.); создание системы диагностического изучения детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание им психологической помощи (А. Д. Виноградова, С. Д. Забрамная, А. Г. Литвак, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова и др.); разработка подходов включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в единое образовательное пространство (Е. А. Екжанова, Д. - В. Зайцев, Э. И. Леонгард, Н. Ш. Тюрина, О. И. Феропонтова, Д. С. Шилова, Л. Шипицына, А. И. Шутенко, и др.).

Н. Н. Малофеев отмечает, что «освоение новой философии общества, нового понимания прав человека и прав ребенка, начало освоения интеграционных подходов к обучению детей с нарушениями в развитии осуществляются в России ... на базе организационной незавершенности предшествующего этапа развития системы специального образования». История становления данного процесса позволила выделить несколько направлений: десегрегация, расширение доступа к образованию, мейнстриминг (социальные контакты в форме досуга), интеграция и инклюзия (включенное образование).

В последнее время в сфере специального образования детей с ограниченными возможностями все чаще приходится наблюдать, как противопоставляются понятия «интеграция» и «инклюзия», а так же сходные понятия: «инклюзивное образование», «инклюзивная среда» и т. п.

Понятие интеграция трактуется как (от лат. integratio) – восстановление, восполнение, процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов.

В настоящее время в России существуют две основные модели педагогической интеграции. Интернальная интеграция – интеграция внутри системы специального образования (дети со сложными, сочетанными дефектами в развитии). Экстернальная интеграция – взаимодействие специального и массового образования (интеграция в общеобразовательные учреждения детей с ограниченными возможностями здоровья).

Интеграция по степени включенности в социум может быть:

- Полная интеграция – обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (по уровню психофизического и речевого развития соответствующих возрастной норме и психологически готовых к интеграции) в учреждениях общей системы образования в одном классе с нормально развивающимися детьми по 1-2 человека в группе или классе, при этом обязательно получающие коррекционную помощь у специалистов.

- Комбинированная интеграция – обучение или воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (имеющих уровень психофизического и речевого развития близкий к возрастной норме) по 1-2 человека в массовых группах (классах) и получающих постоянную коррекционную помощь специалиста (сурдопедагога, тифлопедагога, дефектолога, логопеда).

- Частичная интеграция – это целенаправленное расширение минимальных возможностей детей в области социальной интеграции (для детей с сохранными потенциальными возможностями, но еще не способных овладеть образовательным стандартом). Дети с ограниченными возможностями здоровья включаются по 1-2 человека в обычные группы на отдельные занятия или на часть дня.

- Временная интеграция – объединение воспитанников специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития со здоровыми сверстниками не реже двух раз в месяц для проведения мероприятий воспитательного характера.

«Интегрируемый» ребенок, имеющий ограниченные возможности здоровья и способный (успешно) посещать уроки в общеобразовательной школе, получает дополнительную специальную коррекционную помощь.

Интеграция является процессом приведения потребностей таких детей в соответствие с систе-

мой образования, остающейся в целом неизменной. В большей степени это односторонний процесс, направленный на формирование эталонных образовательных потребностей, или реабилитации утраченных, это «подведение» возможностей подобного ребенка под имеющиеся образовательные стандарты.

Инклюзия (перевод с англ. inclusion) – включение, добавление, прибавление, присоединение, процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих ограниченные возможности. Данный процесс предполагает разработку и применение таких конкретных решений, которые смогут позволить каждому человеку равноправно участвовать в академической и общественной жизни. Термин инклюзия имеет определенные отличия от терминов интеграция и сегрегация. При инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие для получения желаемого результата. Инклюзия – это процесс реального включения в активную общественную жизнь и в одинаковой степени необходима для всех членов общества. Инклюзивные подходы помогут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, уверенности в себе, предоставит возможность для более эффективной социализации.

В отечественной педагогике переход к инклюзивному обучению предопределен тем, что Россия приняла ряд значительных международных документов. Ратифицированы документы Организации Объединенных Наций: Всеобщая декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка, Декларация о правах инвалидов, Декларация о правах умственно отсталых лиц, Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, Джонтсенская декларация. Рассмотрена Саламанская декларация, в которой отражено направление для инклюзивных подходов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Создана Всеобъемлющая декларация, провозгласившая приоритет инклюзивного образования.

Принят целый ряд нормативных документов и законодательных решений национального уровня: Конституция Российской Федерации; Закон РФ «Об образовании», с дополнениями и изменениями; Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)»; Семейный кодекс Российской Федерации; Закон «Об основных гарантиях прав

ребенка в Российской Федерации»; Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» и др. Несмотря на наличие международных документов, предписывающих создание условий для интеграции, дети с ограниченными возможностями здоровья, родители сталкиваются с серьезными препятствиями на пути к получению равных возможностей в образовании.

В основу инклюзивного обучения положена идея, которая исключает любую дискриминацию, обеспечивает доступную среду и равное отношение ко всем детям посредством создания условий для удовлетворения потребностей детей имеющих ограниченные возможности.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную, прежде всего, на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать новый подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если процесс обучения станет более эффективным в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Обучение в инклюзивных школах позволяет детям приобрести знания о правах человека (хотя им это не преподается специально), а это ведет к уменьшению дискриминации, так как дети учатся общаться друг с другом, учатся распознавать и принимать различия.

Право – это в объективном смысле система общеобязательных социальных норм (правил поведения), установленных государством и обеспечиваемых силой его принуждения, либо вытекающих из самой природы, человеческого разума, императив, стоящий над государством и законом.

Основной проблемой соблюдения прав детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях на сегодняшний день можно считать отсутствие механизмов реализации в системе специального образования. Важнейшую роль в соблюдении прав детей играет отношение к данной проблеме педагогических кадров – не только соблюдение прав детей, а именно личностное отношение к соблюдению.

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют способности и равные права, они нуждаются в реализации права на развитие их

природных задатков, психолого-педагогическое сопровождение (Концепция федеральной целевой программы «Дети России» на 2007 – 2010 гг.).

Вместе с тем, в современных условиях образовательное учреждение должно стать примером в соблюдении прав детей, ориентировать, просвещать, а по необходимости, контролировать родителей.

По материалам Альянса правозащитных организаций «Спасите детей» («Save the children») обоснование необходимости инклюзивного образования заключается в следующих положениях.

- Обязательства по правам человека и правам детей должны рассматриваться в равной степени.

- Анализ того, что отвечает истинным интересам каждого ребенка, определяет, что именно является для него благом. Факты говорят, что институциональная (в интернатах, школах-интернатах) опека далеко не всегда отвечает интересам опекаемых детей.

- Анализ данных свидетельствует о том, что социальные услуги улучшаются в результате того, что становятся более гибкими и адаптируемыми.

- В тех случаях, где ресурсы ограничены, результат могут быть достигнуты без дополнительных ресурсов, если отношение и поведение участников поддерживают методологию инклюзии.

- Важно знать некоторые ключевые принципы инклюзивного образования именно для того, чтобы не «импортировать» систему в другую культуру и сообщество, а реализовывать свои собственные идеи на основе общих принципов:

- о Дети посещают местный (находящийся рядом с домом) детский сад и школу.

- о Программы раннего вмешательства осуществляются на основе принципа инклюзии и готовят к «комбинированному» дошкольному образовательному учреждению. Все дети со специальными нуждами в обучении должны иметь право на место в детском саду.

- Методология разработана для поддержки в обучении детей с различными способностями (таким образом, улучшается качество обучения не только детей с особыми потребностями, но и показатели всех детей).

- Все дети участвуют во всех мероприятиях,

где класс и школьная среда (спортивные мероприятия, представления, конкурсы, экскурсии и пр.) являются инклюзивными.

- Индивидуальное детское обучение поддерживается совместной работой учителей, родителей и всеми теми, кто может оказать такую поддержку.

- Инклюзивное образование, если оно основано на гуманных принципах, помогает предотвратить дискриминацию в отношении детей, и поддерживает детей с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами своих сообществ и общества в целом.

Необходимо признать, что дети с ограниченными возможностями здоровья – дети, которым необходимо общение со сверстниками, у них есть свои интересы, увлечения, мечты «кем-то стать», получить профессию и т.п. Важно создать условия для обучения таких детей, независимо от форм проявления (задержка развития, нарушение зрения, нарушение слуха и т.д.). Если к ребенку с ограниченными возможностями относиться как к обычному школьнику (с особыми потребностями), то подобное отношение передается и педагогам и сверстникам.

Разнообразная образовательная среда для инклюзии во многом зависит от отношений между педагогами, родителями, другими учениками и местным сообществом. В идеале эффективная инклюзия должна быть как в школе, так и в социуме в целом.

Однако подобное единство школы и общества весьма редко. Поэтому на педагога ложится большая ответственность за учеников, поиск новых подходов в работе, что позволит увидеть перспективы обучения таких детей в общеобразовательном пространстве.

Л. Е. Шевчук полагает, что система «гибких» классов – это способ оказания адекватной помощи детям с ограниченными возможностями. Продолжительность обучения учащихся в условиях «гибкого» класса зависит от индивидуально-типологических особенностей учеников; от выбора варианта индивидуального учебного плана и образовательной программы, обеспечивающих доступность учебного материала на начальной ступени обучения; от развития познавательных способностей; от сформированности навыков самооценки и самоконтроля, как на начальной, так и на основной ступенях обучения.

Придавая особое значение совместному пре-

быванию детей с детьми с ограниченными возможностями в учреждении, необходимо учитывать, что подготовка ребенка со специальными физическими потребностями к учреждению должна начинаться в семье, где ему следует прививать необходимые навыки коммуникации с учетом своего недуга. При этом родители должны исходить из признания идентичности ребенка. «Только тогда они смогут создать условия для развития ребенка, вместо того чтобы уныло смотреть на то, чего он, якобы, никогда не сможет достичь (Ilse Munzing in «Soziologie der Behinderten» - «Социология инвалидов»). Данная ситуация усугубляется еще и тем обстоятельством, что семья ребенка, особенно с тяжелой формой инвалидности, желая того или нет, находится в изоляции от общественной жизни и тем самым отчуждается от ближайшего окружения. Оторванность ребенка от окружающего мира, в свою очередь, негативно сказывается на развитии его личности. Напротив, посещение учреждения благотворительно сказывается как на самом ребенке, так и на его родителях, поскольку устанавливается связь с обществом, что является важнейшей предпосылкой интеграции лиц с ограниченными возможностями.

Ребенок и его родители должны участвовать в процессе обсуждения его достижений и трудностей. Независимо от того, насколько успешно ребенка обучают в школе, участие семьи, а иногда и местного сообщества обязательно для того, чтобы закрепить и применить знания, полученные в школе, дома или в иных жизненных ситуациях. Когда члены семьи и люди, окружающие ребенка, информированы, когда их стимулируют, им доверяют, их готовят эффективными способами, они могут стать важным источником помощи.

Переход к совместному обучению заключается в обосновании и разработке условий построения в рамках образовательного учреждения безбарьерной, адаптивной образовательной среды, способствующей решению проблемы инклюзивного образования.

Вышесказанное позволяет обозначить перспективы работы в направлении продвижения образовательного учреждения к такой модели обучения:

- более тщательной диагностики образовательных потребностей и личностных особенностей развития детей с ограниченными возможностями

здоровья и учет ее результатов в разработке целостных программ;

- определение дидактических особенностей совместного обучения различных категорий детей;

- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями.

Библиографический список

1. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. – М.: «Академия», 2001. – 192 с.
2. Екжанова Е. А. Основы интегрированного обучения / Е.А.Екжанова, Е.А.Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 288 с.
3. Зайцев Д. В. Образовательная интеграция детей с ограниченными возможностями // <http://sopolitika.ru>
4. Игровая терапия как метод интеграции и реабилитации / Отв. ред. и сост. С.В. Колкова. – М.: Права человека, 2001. – 88 с.
5. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы. // <http://scool.msk.ort.ru>
6. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. – М.: УПК «Федоровец», 1996 – 298 с.
7. Науменкова К.В. Проблемы правового воспитания граждан России на рубеже веков // <http://tsu.tmb.ru>
8. Права ребенка: Сборник международных и российских законодательных актов. – М.: Новая волна, 1999 – 130 с.
9. Социально-педагогическая интеграция. Первые шаги: толерантность – объединяем усилия. – Теревинф, 2001. – 140 с.
10. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. - М. Назаровой. – М.: Академия, 2004. – 400 с.
11. Феропонтова О. И. Социальные аспекты инклюзивного образования детей инвалидов // Вестник Самарского государственного университета. – 2007. – № 1. – С. 165–172.
12. Шевчук Л. Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 28–31.
13. Шипицына Л. М. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха / Л.М.Шипицына

на, Л.П.Назарова. – СПб: «Детство-Пресс», 2001. – 63 с.

14. Шутенко А. И. Безбарьерная среда как основа интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями // Социальная адап-

тация детей и молодежи с ограниченными возможностями: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Белгород: ООО «ГиК», 2009. – 328 с.

УДК 159.9:616

М.В. САПОРОВСКАЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ПОСТРАДАВШИМИ ОТ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ

В статье представлена и обоснована необходимость выделения двух основных этапов реабилитационной помощи детям, пострадавшим от насилия в семье: экстренной и долговременной помощи. Отмечается, что насилие в семье воспроизводится в процессе межпоколенной передачи. Обсуждаются понятия личностных и средовых ресурсов семьи

Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2015 года направлена на улучшение демографической ситуации и положение детей и семей с детьми. Однако, не смотря на декларируемую защиту и поддержку со стороны государства, дети по-прежнему остаются одной из самых уязвимых и незащищенных категорий населения страны. Они (нередко безнаказанно) подвергаются преступным посягательствам со стороны взрослых, в том числе членов семьи, не снижается численность родителей, состоящих на учете в органах внутренних дел в связи с ненадлежащим воспитанием детей. В целом, по Российской Федерации за 2008 год в родительских правах были ограничены 5154 человека, лишены родительских прав – 63096, из них в связи с жестоким обращением с детьми – 11545 человек.

Данные прокурорской проверки, проведенной в Костромской области в 2009 году, свидетельствуют о том, что значительная часть преступлений против детей совершается их же родителями, причем в семьях благополучных на первый взгляд. Только за 8 месяцев 2009 года жертвами преступных посягательств стали 330 детей, на 26 %, по сравнению с аналогичным периодом прошло-

го года, увеличилось количество уголовных дел, возбужденных по результатам прокурорских проверок.

Эти факты свидетельствуют о том, что фундаментальные условия социального благополучия детей, такие как соблюдение права ребенка на жизнь и воспитание в семье, права детей на защиту от нищеты и лишений, жестокого обращения в семье, в полной мере пока не обеспечены. Причинами этого являются главным образом следующие социальные факторы:

- долговременный характер проблем, обусловленный неблагоприятной социально-экономической ситуацией в России в конце XX века;
- передача полномочий по социальной поддержке детей и семей с детьми субъектам Российской Федерации в условиях больших различий в уровнях экономического развития российских регионов. При этом отсутствует эффективный механизм координации деятельности регионов;
- дефицит средств региональных бюджетов, препятствующий выделению достаточных финансовых ресурсов, необходимых для перехода к эффективным моделям организации профилактики попадания детей в трудную жизненную ситуацию и их социальной защиты.

Психотравмирующее влияние насилия над ребенком со стороны родителей признается во многих аспектах: психологическом, социальном, медицинском, юридическом [2, 3, 5]. Однако до недавнего времени этой проблеме уделяли внимание главным образом юристы и социальные работники. По-прежнему, во многих регионах в условиях финансового дефицита, самой доступной и распространенной мерой социальной помощи остается изъятие ребенка из семьи, лишение родителей родительских прав и помещение ребенка в государственные учреждения [5, 6]. Однако эти меры практически игнорируют психическое состояние ребенка. Насилие, совершенное по отношению к ребенку, по своим последствиям относится к самым тяжелым психологическим травмам, а в случае сексуального насилия, как правило, приводит к посттравматическому синдрому. Нарушения, возникающие вследствие насилия, затрагивают все уровни функционирования ребенка: познавательную сферу, аппетит, сон, возникает множество соматических жалоб, наблюдаются стойкие изменения личности, которые препятствуют самореализации ребенка в будущем и вызывают поведенческие девиации – раннюю алкоголизацию, наркотизацию, агрессивное и аутоагрессивное поведение [1, 2].

Личностные изменения, которые происходят с ребенком под влиянием домашнего насилия, являются результатом активного функционирования системы механизмов психологической защиты ребенка, которые позволяют ему адаптироваться, подчиниться, смириться с этой стрессогенной ситуацией. Именно поэтому, изъятие ребенка из семьи нередко еще более усугубляет его негативные переживания и может усиливать психическую травматизацию ребенка.

Поэтому первоочередной задачей является организация и осуществление *адресной* психологической помощи ребенку, которая должна включать два основных этапа.

1 этап. Экстренная помощь ребенку, пережившему насилие в семье. На данном этапе важным является решение следующих задач:

- *Установление доверительного контакта с ребенком.* Только при условии доверительного контакта возможно получение необходимой для организации адресной помощи информации о фактах насилия. Эта информация необходима как для оценки безопасности членов семьи и принятия решения о мерах по обеспечению их психо-

логической и физической безопасности, так и для выявления типологических особенностей насилия, совершенного по отношению к данному ребенку

- *Снижение нервно-психического напряжения и нормализация психического состояния.* В большинстве случаев ребенок в течение продолжительного периода времени умалчивает, скрывает факты совершаемого над ним насилия, подавляет эмоциональные реакции, за счет чего вырабатывается чувство собственного бессилия и невозможности предотвращения травматичной ситуации. Поэтому проговаривание, игровые и проективные техники позволяют ребенку эмоционально отреагировать свое состояние, переработать свою проблему в эмоционально-чувственной форме.

- *Уменьшение травматических переживаний ребенка.* Одним из наиболее распространенных состояний травмированных детей является *чувство вины*. Взятие ответственности в этом случае на себя позволяет ребенку компенсировать чувство беспомощности иллюзией потенциального контроля [2]. Чувство вины и стыда обуславливают формирование низкой самооценки, что является отличительной чертой детей, подвергающихся семейному насилию. Низкая самооценка становится источником различных форм защитного, компенсаторного и аутоагрессивного поведения [1]. На данном этапе уменьшению чувства вины ребенка способствует осознание им того факта, что ответственность за насилие несет исключительно взрослый, а ребенок – лишь его жертва. Кроме того, снижение чувства вины и стыда способствует укреплению чувства собственной значимости ребенка

2 этап. Оказание долговременной психологической помощи и поддержки, ориентированной на дальнейшее конструктивное когнитивное и личностное развитие ребенка. На данном этапе важным является решение следующих задач:

- *Диагностика особенностей нарушения эмоциональной и личностной сферы ребенка.* Специфика нарушений личностной и эмоциональной сферы ребенка зависит от ряда факторов: особенностей ребенка (пола, возраста, уровня развития и свойств личности) и субъекта насилия (насильника); типа насилия (психологическое, физическое, сексуальное); продолжительности, частоты и тяжести насильственных действий.

- *Разработка и проведение системы инди-*

видуальных коррекционно-развивающих занятий с учетом особенностей нарушений личностной и эмоциональной сферы ребенка. Основными направлениями работы при решении данной задачи являются: минимизация у ребенка чувства вины, стыда и бессилия; формирование новых поведенческих паттернов; развитие дифференцированного взаимодействия ребенка с окружающими людьми; формирование позитивного восприятия ребенком себя и мира вокруг.

· *Обучение ребенка дифференциации и овладению с потенциально насильственной ситуацией.* Основными направлениями работы при решении данной задачи являются: информирование детей о том, какие ситуации могут быть потенциально насильственными; ребенку *необходимо* научиться определять угрожающие знаки, предшествующие насилию; ребенок должен научиться говорить «нет» и овладеть различными способами решения насильственной ситуации.

Очевидно, что насилие в семье является наиболее частой причиной социального сиротства детей, профилактика которого является одной из приоритетных задач политики нашего государства. Одной из отличительных характеристик семейного насилия является его *межпоколенное воспроизводство*. Именно поэтому выявление детей, подвергшихся насилию, и оказание им необходимой помощи – лучший способ препятствовать распространению насилия в следующих поколениях. Для того, чтобы предотвратить насилие в последующих поколениях и как его следствие социальное сиротство детей, необходимо в настоящем прервать цикл семейного насилия и остановить механизм его межпоколенного воспроизводства. Это является наиболее актуальной задачей, потому, что семейное насилие не только оказывает влияние на психику ребенка в настоящий период его развития, но и имеет последствия отсроченной перспективы, если ребенку не будет оказана своевременная адресная социальная и психологическая помощь.

Травматичный опыт формирует направленность на развитие специфических семейных отношений в будущем, «запускает» особые жизненные сценарии [2]. Известно, что в большинстве случаев взрослые, проявляющие насильственные действия по отношению к чужим и собственным детям, сами имели неразрешенный, «неотработанный» опыт насилия в детстве [3]. Из

этого следует, что родители-субъекты насилия так же нуждаются в специализированной психологической помощи.

Проработка прошлого травматичного опыта может помочь существенно скорректировать неприемлемые родительские паттерны поведения. Это необходимо для решения важнейшей социальной задачи, направленной на восстановление благоприятной для воспитания и личностного развития ребенка семейной среды. Оптимальным вариантом социального сценария является *позитивное изменение воспитательной семейной среды и возврат ребенка в кровную семью*. Эффективность решения данной задачи зависит от ряда факторов:

Наличия личностных ресурсов членов семейной группы. К личностным ресурсам родителей в первую очередь относится их желание избежать распада семьи и лишения родительских прав, а так же понимание и принятие необходимых изменений в собственном опыте. Родители, применяющие насилие к своим детям, из собственного травматичного опыта усваивают, что насилие – это нормальная и повседневная техника дисциплинирования. Поэтому усилия специалистов в данном случае в первую очередь должны быть направлены на осознание родителями моральной, педагогической и юридической неправомерности насилия по отношению к детям. Кроме того, при организации психологической помощи таким родителям необходимо ориентироваться на коррекцию его/ее самооценки, на формирование новых социально приемлемых моделей поведения и взаимодействия с ребенком.

Наличия средовых ресурсов семейной группы. В тех случаях, когда воссоединение ребенка и родителей невозможно, специалистам необходимо ориентироваться на тех членов семьи (родственников), которые могли бы взять на себя ответственность за ребенка. Если такие люди есть, то со стороны специалистов им должна быть оказана помощь в адаптации, развитии, воспитании и обучении ребенка. Это является неотъемлемой задачей психолого-педагогического сопровождения семьи.

Наличия достаточного количества квалифицированных специалистов, которые могут оказать адресную помощь детям и родителям из семей, в которых установлены факты насилия. Как уже было ранее отмечено, до недавнего времени проблемой насилия в семье занимались лишь юри-

дические и социальные службы. Следствием этого является явно недостаточное количество квалифицированных психологов, работающих с жертвами насилия в семье. Поэтому на данном этапе развития общества необходимо не только создание и внедрение психологических технологий помощи детям и психокоррекционной работы с родителями, но и, в целом, увеличение объема психологических услуг предоставляемых взрослым и детям. Это возможно лишь при увеличении количества квалифицированных психологов и социальных педагогов, специализирующихся в этой области семейных проблем.

Таким образом, перед профессиональным сообществом сегодня стоят две наиболее актуальные задачи:

- создание, внедрение и оценка эффективности комплексов социальных и психологических инновационных технологий экстренной и долгосрочной адресной помощи детям, пострадавшим от насилия в семье, а так же родителям, у которых выявлены необходимые ресурсы для воссоединения с ребенком.

- обучение апробированным и доказавшим свою эффективность технологиям специалистов, чья работа направлена на выявление случаев жестокого обращения с детьми и реабилитацию пострадавших детей

Для решения этих задач в регионе необходимо создание экспериментальных площадок, в качестве которых должны выступать социально-реабилитационные учреждения, специализирующиеся на работе с детьми, пострадавшими от насилия в семье.

Основными этапами решения сформулированных задач являются:

1. Разработка, обоснование, внедрение и оценка специалистами экспериментальных площадок эффективности комплекса психологических технологий, направленных на оказание экстренной помощи детям, пострадавшим от насилия в семье

2. Разработка и обоснование специалистами экспериментальных площадок диагностического комплекса технологий, позволяющих выявить специфику нарушений эмоциональной и личностной сферы ребенка, пострадавшего от насилия в семье

3. Разработка, обоснование, внедрение и оценка специалистами экспериментальных пло-

щадок эффективности психокоррекционных технологий, направленных на коррекцию нарушений эмоциональной и личностной сферы ребенка, пострадавшего от насилия в семье

4. Разработка и обоснование специалистами экспериментальных площадок диагностического комплекса технологий, позволяющих выявить личностные и средовые ресурсы членов семьи и семейной группы

5. Разработка, обоснование, внедрение и оценка специалистами экспериментальных площадок эффективности психокоррекционных технологий, направленных на оказание психологической помощи тем родителям, у которых выявлены необходимые ресурсы для воссоединения с ребенком.

6. Распространение опыта и обучение специалистов, чья работа направлена на выявление случаев жестокого обращения с детьми и реабилитацию пострадавших, внедренным в экспериментальных площадках диагностическим и реабилитационным технологиям.

В итоге необходимо еще раз подчеркнуть не только необходимость усиления общественного внимания к проблеме насилия в семье, но и важность комплексного междисциплинарного подхода к решению этой актуальной для российского общества проблеме.

Библиографический список

1. Берковец Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
2. Зиновьева Н.О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н.О. Зиновьева, Н.Ф. Михайлова. - СПб.: Речь, 2005.
3. Кон И.С. Дети России: насилие и защита. - М., 1997.
4. Насилие в семье: Особенности психологической реабилитации / под ред. Н.М. Платоновой, Ю.П. Платонова. - СПб.: Речь, 2004.
5. Сапоровская М.В. Предотвращение насилия в семье / М.В. Сапоровская, Е.В. Белолипецкая, О.И. Большакова и др. - Москва: Изд-во «Оргсервис», 2005. - С. 6-14.
6. Сафонова Т.Я. Жестокое обращение с детьми: сущность, причины, социально-правовая защита / Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал. - М.: Дом, 1993.

М.Е. ХОЛОДЦОВА

**АНАЛИЗ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ,
РАБОТАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ**

В связи с природными катастрофами, которые стали неотъемлемой частью нашей жизни, растущим числом войн и террористических актов, в частности катастрофой в Южной Осетии, повышается роль специалистов, которые принимают участие в ликвидации трагических последствий. Эта категория граждан, с одной стороны, выполняет свой профессиональный долг, а с другой, сама подвергается разрушительному воздействию несчастий.

Опыт показывает, что социальные работники России изначально не подготовлены к тому, что им придется стать участниками ЧС, которые примут на себя немалую часть работы по ликвидации последствий катастроф. В связи с этим возникает необходимость не только социально-психологической поддержки этих специалистов, но и необходимость способствовать развитию социальных работников как профессионалов, несмотря на то, что многие из них после работы в чрезвычайных ситуациях подвергаются синдрому «профессионального выгорания», а часть людей уходит из профессии. Причем разрушающему воздействию подвергаются все сферы: личностная, эмоционально-волевая, когнитивная, мотивационная, коммуникативная.

Исследование посвящено выявлению психологических последствий катастроф у социальных работников и возможности психологической, социальной и акмеологической поддержки социальных работников, работающих в чрезвычайных условиях.

Методологической основой исследования выступают основные принципы, разработанные в общественных, естественных и технических науках усилиями отечественных и зарубежных учёных, которые использует и развивает акмеология: принципы системности, активности, развития, детерминизма, единства сознания и деятельности, личностного подхода и др.; специальные и конкретные методологические принципы акмеологии: принцип субъекта деятельности (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов,

Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова); принцип жизнедеятельности, (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.); принцип потенциального и актуального (А.А. Деркач, С.Л. Рубинштейн и др.); принцип моделирования (А.А. Деркач); принцип оптимизации (А.А. Деркач); акмеологические исследования развития и профессионального становления личности (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.).

Важное значение в личностно-профессиональном развитии социальных работников, принимающих участие в чрезвычайных ситуациях, имеют и индивидуальные особенности специалистов, в частности, особенности эмоциональной, личностной и коммуникативной сфер.

Конкретной основой модели изучения социально-психологических последствий катастрофы у социальных работников послужила система социально-психологических компонентов личности (В.С. Мухина, Г. Олпорт). В данной статье мы освятим результаты диагностики по параметрам самоактуализации, в частности компетентность во времени, самоуважение и самопринятие. Для оценки этих компонентов мы использовали самоактуализационный тест (САТ) (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская). САТ измеряет самоактуализацию по двум базовым и ряду дополнительных шкал. Такая структура опросника была предложена Э.Шостромом для РОИ и сохранена в данном тесте. Базовыми являются шкалы «компетентности во времени» и «поддержки». Они независимы друг от друга и, в отличие от дополнительных, не имеют общих пунктов. 12 дополнительных шкал составляют 6 блоков – по 2 в каждом. Каждый пункт теста входит в одну или более дополнительных шкал и в одну базовую. Дополнительные шкалы фактически включены в основные и содержательно состоят из тех же пунктов.

Говоря о степени воздействия ЧС, необходимо учитывать и такие факторы как возраст людей, специфику профессий и профессиональной

подготовки, стаж работы, характер эмоциональной и личностной устойчивости, коммуникативные особенности и т.д. В связи с этим основным критерием данной экспериментальной работы выступил фактор профессиональной подготовки социальных работников посредством реализации специально разработанной программы психолого-акмеологического сопровождения их личностно-профессионального развития. Её разработка и внедрение в практику социальной работы осуществлялось с учетом возрастного фактора (возраст и стаж работы по специальности).

На I-м этапе экспериментального исследования нами был проведен сравнительный анализ полученных данных по двум основным линиям:

1) особенности личностно-профессионального развития социальных работников и испытуемых других специальностей;

2) особенности личностно-профессионального развития социальных работников разных групп (по возрасту, по наличию/отсутствию в их работе заложников из круга родственников, знакомых, соседей и т.д.).

В связи с чем средние показатели двух независимых выборок, составивших 60 социальных работников и 40 других специалистов, участвовавших в ЧС, были подвержены анализу с помощью непараметрического метода (критерия U-Манна-Уитни), позволившие выявить значимые различия между ними. Состав экспериментальной группы был представлен социальными работниками (СР) в возрасте от 22-70 лет среднего и высшего образования с различным стажем работы (от 1 года до 30 лет). Вторая выборка состояла из испытуемых других специальностей (ДС), среди которых психологи, психотерапевты, заведующие отделением, работники министерства и т.д. в возрасте 26-56 лет, также со средне-специальным, средне-техническим и высшим образованием и стажем работы от 1 года до 20 лет. В гендерном отношении обе выборки были представлены женщинами, принимавшими участие в ликвидации последствий теракта в Беслане и военной агрессии в Северной Осетии.

Первоначально нами были изучены личностные особенности испытуемых обеих выборок. Так результаты самоактуализационного теста (САТ), отраженные в таблице 1, показали наличие значимых статистически достоверных различий по критериям *самопринятия* и *принятия агрессии*, более выраженных у испытуемых дру-

гих специальностей ($X_{ср}=49,3$ и $X_{ср}=45,8$ соответственно). Тогда как у социальных работников данные показатели составили самопринятие $X_{ср}=45,2$ и принятие агрессии $X_{ср}=40,9$.

Иными словами, у социальных работников степень принятия себя такими, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков (возможно, и вопреки им) ниже, чем у испытуемых других специальностей, у которых также более выражена способность принимать своё раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Полученные данные объясняются тем, что в процентном соотношении отличается выраженность среднего, высокого и низкого уровней самопринятия социальными работниками и другими специалистами, а также принятия агрессии (см. Диаграмму 1).

Как видно из таблицы 1, средние показатели почти по всем критериям самоактуализационного теста у социальных работников ниже, чем у других специалистов, кроме представлений о природе человека, синергичности и креативности. То есть социальные работники склонны более целостно воспринимать мир и людей, а природу человека в целом как положительную, возможно творчески подходя к этому. В свою очередь, другие специалисты более независимы в своих ценностях и поведении от воздействия извне, т.е. гибки в их реализации, более контактные, спонтанны и непосредственны в выражении своих чувств. У них несколько более выражены самоуважение, самопринятие и познавательные потребности. Однако данные различия не были подтверждены статистически.

Вторая линия анализа полученных на I-м этапе исследования данных предполагала определение особенностей личностно-профессионального развития социальных работников разных групп. Основаниями для качественного анализа были взяты возраст и наличие/отсутствие в их работе заложников.

Относительно возрастного фактора социальные работники были подразделены на две группы: «до 50 лет» (57% от всей выборки) и «старше 50 лет» (43%). Соответственно результаты обеих подгрупп были также подвержены сравнению с помощью непараметрического метода (критерия U-Манна-Уитни) по всем методикам. Тоже было сделано и с результатами социальных работников, у которых в заложниках были род-

ственников, соседи, друзья или они сами и т.д. (61%), и тех, у кого заложников не было (39%).

Таблица 1.

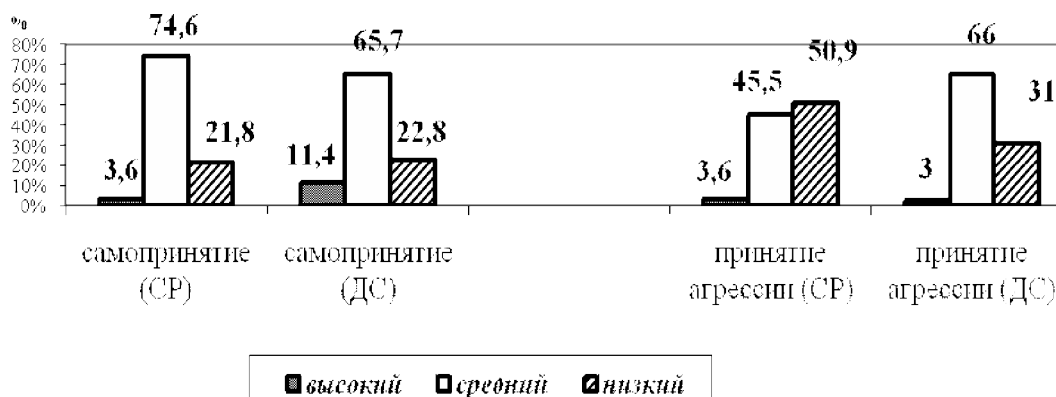
Средние показатели особенностей
самоактуализации испытуемых (в баллах)

Критерии	социальные работники (СР)	другие специалисты (ДС)	z-value	p
	<i>среднее</i>	<i>среднее</i>		
Ориентация во времени	45,7	46,0	-0,113	0,910
Поддержка	41,2	43,4	-1,013	0,311
Ценностная ориентация	43,4	45,1	-0,549	0,583
Гибкость поведения	37,3	41,5	-1,307	0,191
Сензитивность к себе	44,2	45,2	-0,217	0,828
Спонтанность	43,3	45,6	-1,016	0,310
Самоуважение	47,7	49,4	-0,834	0,404
Самопринятие	45,2	49,3	-1,646	0,100*
Представление о природе человека	50,8	48,8	-0,842	0,400
Синергичность	47,5	46,4	-0,777	0,437
Принятие агрессии	40,9	45,8	-2,279	0,023**
Контактность	43,4	45,3	-0,630	0,528
Познавательная потребность	46,5	48,1	-0,911	0,362
Креативность	44,75	44,0	-0,255	0,799

(* $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$).

Диаграмма 1.

Сравнительный анализ уровней самопринятия и
принятия агрессии испытуемыми (%)



Результаты самоактуализационного теста (таблица 6.), обнаружили статистически достоверные различия по таким критериям, как *гибкость поведения* ($X_{ср}=41,1$ против $X_{ср}=33,1$), *принятие агрессии* ($X_{ср}=43,8$ против $X_{ср}=37,0$) и *контактность* ($X_{ср}=45,3$ против $X_{ср}=41,9$), оказавшихся выше у социальных работников младше 50 лет. То есть, они отличаются большей гибкостью по-

ведения, контактностью и способностью принимать своё раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы.

Самопринятие оказалось статистически достоверно выше у социальных работников, у которых не было заложников на момент проведения исследования. У них оно составило $X_{ср}=48,7$ в сравнении с теми, у кого были заложники

($X_{ср}=43,9$). По остальным критериям (основным: ориентация во времени, поддержка и дополнительным: ценностная ориентация, гибкость поведения, сензитивность к себе, спонтанность, самоуважение, представление о природе человека,

синергичность, принятие агрессии, контактность, познавательная потребность и креативность) результаты данных подгрупп статистического подтверждения не нашли.

Таблица 6.

Средние показатели самоактуализации
социальных работников (в баллах)

Критерии	по возрасту				по заложникам			
	среднее		z-value	p	среднее		z-value	p
	до 50 лет	старше 50 лет			заложник и есть	заложник в нет		
Ориентация во времени	46,4	45,9	-0,401	0,688	45,1	47,5	-1,181	0,237
Поддержка	42,8	39,0	-1,240	0,215	41,2	42,7	-0,454	0,650
Ценностная ориентация	43,6	43,8	-0,009	0,993	44,0	42,4	-0,594	0,553
Гибкость поведения	41,1	33,1	-2,385	0,017**	37,1	40,6	-0,773	0,439
Сензитивность к себе	44,8	44,7	-0,167	0,868	44,5	44,7	-0,086	0,932
Спонтанность	45,1	42,0	-1,050	0,294	42,8	44,1	-0,351	0,725
Самоуважение	48,7	48,1	-0,052	0,958	47,7	48,0	0,000	1,000
Самопринятие	47,4	43,6	-1,268	0,205	43,9	48,7	-1,799	0,072*
Представление о природе человека	49,2	52,6	-1,125	0,260	50,9	50,3	-0,535	0,592
Синергичность	46,4	48,7	-0,450	0,652	47,2	47,7	-0,185	0,853
Принятие агрессии	43,8	37,0	-2,715	0,007***	39,8	42,2	-1,292	0,196
Контактность	45,3	41,9	-1,662	0,097*	44,5	44,5	-0,021	0,983
Познавательная потребность	44,9	48,8	-1,606	0,108	44,7	48,2	-1,451	0,147
Креативность	43,9	46,0	-1,206	0,228	45,0	45,0	-0,193	0,847

(* $p<0,1$; ** $p<0,05$; *** $p<0,01$).

Сравнительный анализ результатов исследования определил необходимость разработки и внедрения II этапа исследования - специальной программы психолого-акмеологического сопровождения личностно-профессионального развития социальных работников с учетом полученных эмпирических данных. Говоря о психолого-акмеологическом сопровождении социальных работников, осуществляющих свою деятельность в условиях ЧС мы подразумеваем специально организованный процесс взаимодействия социального работника, руководства, психологов, в ходе которого у социального работника могут быть актуализированы дополнительные личностные и профессиональные возможности, способности, резервы, позволяющие найти новые пути выхода из затруднительных проблемных ситуаций, повысить профессионализм. Психолого-акмеологическое сопровождение призвано обеспе-

чить пространство, в котором социальный работник сможет проанализировать собственное профессиональное состояние, отразить прежний профессиональный опыт и наметить новые пути личностно-профессионального развития, увидеть процесс своей деятельности в целом и превратить собственное личностно-профессиональное развитие в предмет практического преобразования.

Большое значение в личностно-профессиональном развитии, как показал теоретический анализ проблемы влияния экстремальных ситуаций на социальных работников и проведенная экспериментальная работа, имеет фактор их профессиональной подготовки и оказания им своевременной помощи. Прежде всего, это относится к оптимизации эмоционального состояния социальных работников, своевременному информированию об особенностях работы в чрезвычай-

ных ситуациях в целях предотвращения личностных деформаций и возможности проявления профессионального и эмоционального выгорания. Немаловажную роль также играет и возможность конструктивного взаимодействия социальных работников разных уровней и стажа работы с целью взаимобмена опытом и личными переживаниями и профилактики отклонений в коммуникативной сфере, как в личном плане, так и в отношениях с клиентами.

Дальнейшая реализация экспериментального исследования по проблеме сопровождения личностно-профессионального развития социальных работников, осуществлявших свою деятельность в чрезвычайных ситуациях, предполагала прове-

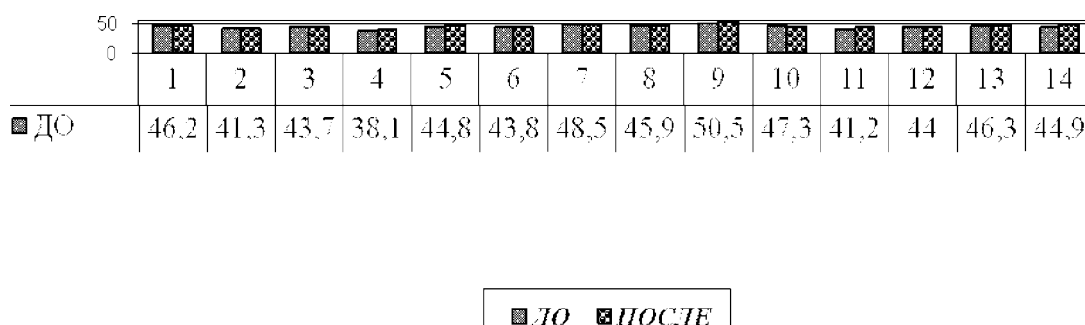
дение следующего III-го этапа - постдиагностики. Её целью было изучить динамику их личностно-профессионального развития, а содержанием стала та же диагностическая методика, что использовалась и на I-м этапе.

Постдиагностика была реализована в 2009 году. В связи с её целью все полученные на I-м («До») и III-м («После») этапах результаты были подвержены сравнительному анализу посредством критерия U-Манна-Уитни.

Сравнение средних показателей самоактуализационного теста показало положительную динамику по всем его критериям, о чем свидетельствуют данные диаграммы 6.

Диаграмма 6.

**Динамика средних показателей самоактуализации
социальных работников (в баллах)**



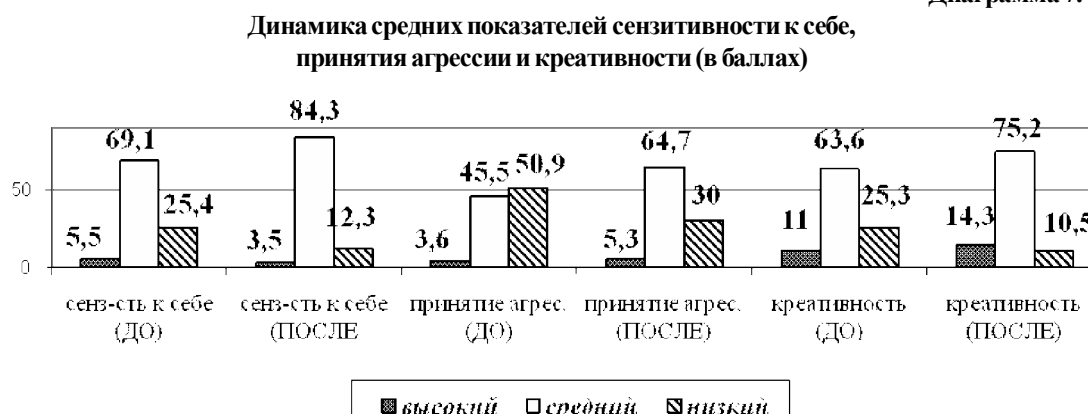
где 1 – ориентация во времени, 2 – поддержка, 3 – ценностная ориентация, 4 – гибкость поведения, 5 – сензитивность к себе ($p=0,071^*$), 6 – спонтанность, 7 – самоуважение, 8 – самопринятие, 9 – представление о природе человека, 10 – синергичность, 11 – принятие агрессии ($p=0,010^{***}$), 12 – контактность, 13 – познавательная потребность, 14 – креативность ($p=0,063^*$).

Однако статистически достоверные различия отмечены только по *сензитивности к себе*, *принятию агрессии* и *креативности*. То есть, статистически доказано улучшение средних показателей сензитивности к себе (с $X_{ср}=44,8$ до $X_{ср}=47,4$), принятия агрессии (с $X_{ср}=41,2$ до $X_{ср}=45,0$) и креативности (с $X_{ср}=44,9$ до $X_{ср}=47,9$).

Данные подтвердили, что социальные работники, участвовавшие в реализации программы психолого-акмеологического сопровождения их личностно-профессионального развития, стали

больше отдавать себе отчет в своих потребностях и чувствах, лучше их ощущать и рефлексировать, более конструктивно понимать и принимать своё раздражение, гнев и агрессивность, проявлять свою творческую направленность. Это стало возможным преимущественно за счет увеличения числа испытуемых со средним уровнем выраженности данных критериев и снижения процентного соотношения по низким уровням. О чем наглядно свидетельствуют данные диаграммы 7.

Диаграмма 7.



А именно, проведения сравнительного анализа эмпирических данных с позиции возраста испытуемых (социальных работников) и условий (специфики) работы с заложниками.

Таким образом, проведенное исследование позволило определить наиболее оптимальные методы и средства психолого-акмеологического сопровождения личностно-профессионального развития социальных работников с учетом выявленных возрастных и индивидуальных особенностей и сделать следующие выводы:

1. У социальных работников специфика самоактуализации нашла отражение в низких средних показателях самопринятия и принятия агрессии. Иными словами, у них степень принятия себя такими, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков ниже, чем у других специалистов, отличающихся также и способностью принимать своё раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы.

Возрастные особенности социальных работников обусловили гибкость поведения, принятие агрессии и контактность, которые оказались выше у тех, кто моложе 50 лет. В свою очередь те, кто старше 50 лет показали большую активизацию проекции, как защитного механизма, и более высокие средние показатели по эгоистическому, дружелюбному и альтруистическому типам отношений. А также у них более выраженным оказался фактор «доминирования».

2. Значимым фактором, опосредующим психические особенности социальных работников, выступило наличие или отсутствие в их работе заложников из числа родственников, знакомых или их самих. Так, те, кто столкнулись с пробле-

мой заложников, продемонстрировали более низкий средний показатель по самопринятию, более активное использование таких защитных механизмов, как замещение и вытеснение, и таких типов отношений, как эгоистичный и дружелюбный. Кроме того, именно у них более выражены такие посттравматические расстройства, как соматизация, тревожность и соответственно общий индекс ПТС, но при этом у них в меньшей степени проявляются паранойяльные тенденции.

3. Одним из эффективных факторов оптимизации личностного, эмоционального и коммуникативного благополучия социальных работников выступает своевременная и эффективная помощь, заключающаяся в разработке и внедрении специальной программы психолого-акмеологического сопровождения их личностно-профессионального развития.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968.
3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1.
4. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения. – М., 1998.
5. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Кн. 4: Развитие ценностной сферы профессионала. – М.: Изд-во РАГС, 2001.

6. Зыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. – М., 1993.
7. Климов Е.А. Психология профессионала. Избр. психол. труды. – М.; Воронеж, 1996.
8. Кузьмина Н.В., Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Педагогика, 1996.
10. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 2002.
11. Мясцев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: ЛГУ, 1960.
12. Олпорт Г. Личность в психологии. – М.; СПб., 1988.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Изд-во Питер, 2000.
14. Шадриков В.Д. Способности человека: Избранные психологические труды. – М. - Воронеж: Изд-во «Институт практ. психологии»; НПО «МО-ДЭК», 1997.

УДК 378.147.88

О.В. БАРКУНОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

В статье предлагается теоретическое обоснование понятия «компетентность социального педагога». В своем исследовании, автор указывает на важную роль непрерывной педагогической практики как средства формирования компетентности специалиста. Статья будет интересна педагогам, преподавателям, занимающимся профессиональной подготовкой специалистов образования и социальной сферы.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность социального педагога, непрерывная педагогическая практика.

В современном обществе работа социального педагога как никогда востребована. Социально-педагогическая деятельность предполагает преобразование окружающей среды, создание гуманных отношений в социуме, поиск и реализацию механизмов компетентного влияния на социальную действительность. Она необходима в социальных и образовательных учреждениях: в школах, в интернатах, детских домах, приютах, в социально-образовательных, реабилитационных и коррекционных центрах, в центрах культуры и досуга.

Новые приоритеты в области образования выдвигают повышенные требования к профессиональной деятельности социального педагога: компетентность, способность адаптироваться и самореализовываться в условиях существующего рынка труда, профессиональную эрудицию,

способность к инновационной деятельности, профессиональную умелость.

В последние годы расширился круг исследований, рассматривающих зависимость формирования компетентности специалиста образования от уровня его практической профессиональной подготовки (О.А. Абдуллина, Е.А. Бондаревская, Э.А. Васильева, В.А. Сластенин, и т.д.). Эти исследования объединяет общность понимания того, что приобретение компетентности, овладение студентами необходимыми умениями социально-педагогической работы как ее основными компонентами в период обучения должно происходить в процессе непрерывной практической деятельности.

Одной из важных особенностей современного образования стала разрабатываемая многими учеными концепция компетентностного подхода

да. В отечественной науке разработкой этой проблемы занимаются И.А. Зимняя, В.И. Байденко, В.А. Кальней, С.Е. Шишов, А.В. Хуторской, Ю.Г. Татур, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.

Целью реализации компетентного подхода является формирование компетентного специалиста. В настоящее время нет однозначного определения понятий, структуры и содержания основных категорий данного подхода – «компетентности» и «компетенции». Ученые продолжают работать в этом ключе, решая проблему выделения оснований для их определения.

Наиболее полно становление и развитие компетентного подхода было представлено И.А. Зимней. По ее определению понятие «компетенция» входит в понятие «компетентность». Компетентность, являясь более широким понятием, включает в себя знаниевую, личностную и деятельностную составляющие. Компетенции, проявляясь в поведении и деятельности человека, становятся его личными качествами [3].

Ю.Г. Татур определяет компетентность как качество человека, завершившего образование определенной ступени и выражающееся в готовности к успешной (продуктивной) деятельности с учетом ее социальной значимости [6]. Как и И.А. Зимняя, он указывает на то, что результат образования, рассматривается как всестороннее развитие личности, значит, он должен быть описан рядом компетентностей, относящихся к разным аспектам личности и деятельности. При этом виды компетенций, составляющие компетентности, различаются в зависимости от модели выпускника.

В.И. Байденко, определяет компетентность как интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза, для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Компетентность выражается в готовности, к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных ситуациях [2].

Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков отождествляют категории «компетентность» и «компетенция», подчеркивая их практическую направленность.

Таким образом, большинство исследователей определяют компетентность как результат профессиональной подготовки и достаточно широкое понятие, характеризующееся более узкими

компетентностями, раскрывающимися через многообразие компетенций.

Для проектирования модели выпускника – социального педагога, необходимо рассмотреть категорию «педагогическая компетентность». Проблема определения этого понятия стала объектом спора и разногласий между многими учеными в образовании.

В.А. Сластенин, раскрывая сущность профессиональной подготовки педагогов, компетентность определил, как совокупность качеств личности, которая обеспечивает ей успешность в выполнении профессионально-педагогической функции. В понятии компетентность отражается, по его мнению, единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризуется профессионализмом специалиста.

Н.В. Кузьмина, под профессиональной компетентностью педагога, понимает проявляющуюся готовность к педагогической деятельности, отношение к делу, личностные качества, стремление к новому, творческому осмыслению своей работы. Она представляет собой сложное многогранное явление и определяется не только профессиональными базовыми знаниями, умениями педагога, но и ценностными ориентациями, мотивами его деятельности, пониманием им себя и окружающего мира, стилем взаимоотношений с людьми с которыми он работает, его общей культурой и способностью к развитию своего творческого потенциала [4].

Согласно Л.М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии личности» [5].

Проанализировав работы исследователей проблем компетентного подхода, мы пришли к выводу, что компетентность как результат профессиональной подготовки современного специалиста, представляет собой сложную системную характеристику личности и деятельности выпускника, в которой отражены профессиональные знания, умения, качества личности, ценностные ориентации, формирующиеся в процессе профессиональной подготовки с опорой на его личный опыт профессиональной деятельности.

Таким образом, применяя компетентностный подход, мы можем сформировать обобщенный результат подготовки социального педагога в си-

стеме высшего образования, представив его как модель компетентности выпускника, которая выражается через совокупность компетентностей относящихся к той или иной сфере личности и деятельности.

Компетентность социального педагога, как системная характеристика личности и деятельности, включает в себя совокупность компетентностей и реализуется на практике через систему ключевых компетенций, которые представляют собой комплекс приемов и действий (умений) направленных на выполнение профессиональных функций. В этом процессе особое место занимает непрерывная педагогическая практика.

Практическая подготовка позволяет студентам самостоятельно и осмысленно выбирать приоритетные направления деятельности, осознать профессиональную ответственность за организацию и результаты своей работы, творчески подходить к прогнозированию результатов труда и планированию стратегий и технологии их достижения.

Студенты, обучающиеся по специальности «Социальная педагогика», за период обучения в вузе проходят несколько видов практик: практику в летнем оздоровительном лагере, практику в школе, социально-педагогическую практику. Базами для практической подготовки студентов служат образовательные и социальные учреждения: общеобразовательные школы, социально-реабилитационный центр, школа-интернат VIII вида, клубы по месту жительства, сельские школы. В этих учреждениях студенты выполняют профессиональные функции социального педагога. На практике студентами комплексно решается ряд задач: студенты знакомятся со структурой и содержанием учебно-воспитательного процесса в образовательном или социальном учреждении, с особенностями работы разных специалистов (социального педагога, логопеда, психолога, воспитателя); осваивают профессиональные формы взаимодействия с детьми и педагогами, учатся самостоятельно и творчески применять знания; планировать, проводить и анализировать результаты различных учебных занятий в форме воспитательных мероприятий, использовать наиболее оптимальные методы и приемы в обучении и воспитании детей; закрепляют и совершенствуют полученные умения, формируют профессионально-значимые качества.

В результате анализа хода и итогов разных ви-

дов практик нами разработана и апробирована программа непрерывной педагогической практики. В ее основе лежит принцип преемственности, который, во-первых предполагает постепенную от курса к курсу возможность сконцентрироваться студенту на каком-то одном или двух доминирующих видах педагогической деятельности, осваивая ее разные аспекты как на содержательном, так и на организационно-методическом уровнях. Во-вторых, поэтапно наращиваются и усложняются умения в освоении различных видов социально-педагогической деятельности, расширяется и обогащается опыт практической работы студента, в котором на завершающем этапе доминируют элементы профессионального творчества. В-третьих, усложняются умения и формируются более сложные комплексные.

Непрерывная педагогическая практика позволяет поэтапно, начиная с младших курсов, включать студентов в различные виды профессионально-педагогической деятельности для наблюдения за реальным процессом ее осуществления, уточнения своих представлений и системы знаний о будущей профессии, о функциях, которые может осуществлять социальный педагог в образовании через каждый вид профессиональной деятельности. Студент апробирует свои знания и умения в реальном педагогическом процессе с учетом специфики условий среды учреждения. Он формирует свой первоначальный опыт профессиональной деятельности и готовность к профессиональному творчеству.

Самым важным результатом практик является то, что студенты социальные педагоги осознают себя в будущей профессии, раскрывают свои потенциальные возможности, приобретают готовность и умелость в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Абдуллина О.А., Загряжская Н.Н.* Педагогическая практика студентов: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1989.
2. *Байденов В.* Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3.
3. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход: Каково его место в системе подходов к проблемам образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 8. – С. 20–26.
4. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личнос-

ти преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – С. 90.

5. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998.

6. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

УДК 316.34

Л.Е. СИКОРСКАЯ

КРИЗИС ИНСТИТУТОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Социальные институты – трансляторы социального опыта подрастающим поколениям. От степени эффективности их функционирования зависит процесс передачи социокультурного опыта молодежи. Социологические опросы последних лет выявляют общий ценностный и нормативный кризис молодежи: вместо предсказуемого поведения, которое регулируется социальными институтами, наблюдается экспериментальное, маргинальное поведение. Эти и другие процессы являются следствием кризиса социальных институтов. В целом, отмечается два вектора настроений в молодежной среде – это безысходность и протест. В их основе лежат два базовых состояния – нравственный голод и жажда справедливости. Можно уверенно констатировать общий социокультурный распад единой общности молодого поколения, в среде которого отмечается рост экстремально-протестных форм настроений, вызванных поляризацией социальных слоев общества.

Ключевые слова: социализация, социальные институты, социокультурный опыт, молодежь, социальный кризис, социальное расслоение, эксперимент, маргинальное поведение, протест.

Одним из сущностных признаков выделения социальной общности «молодежь» является – освоение социального опыта в процессе институциональной социализации. Усвоение социального опыта выступает важнейшей характеристикой образа жизни молодежи, определяет особенности её поведения, соотношение индивидуальной активности во взаимодействии с «другими» и внешней социальной средой. Основными структурами, призванными целенаправленно транслировать социально значимый опыт подрастающим поколениям, являются соответствующие социальные институты.

В широком смысле «социальный институт» есть совокупность формальных и неформальных норм, правил, ценностей и стандартов поведения, предписывающая индивидам и социальным группам выполнение конкретных общественных функций, посредством которых обеспечивается удовлетворение их социальных потребностей и интересов. В известной мере общество в целом можно определить как систему саморегулирующихся социальных институтов, находящихся в функциональных отношениях и связанных друг с дру-

гом в течение какого-то времени. Взаимодействие разноуровневых социальных институтов создает, по выражению представителя институционального подхода Д. Норта, «совокупную институциональную систему, присущую данному обществу» [3].

В узком (гражданско-правовом) смысле социальные институты представляются конкретными (контактными) группами и общностями, а также соответствующими организациями и учреждениями в которые так или иначе включается развивающаяся личность в процессе своей жизнедеятельности. Функционирование этих институтов обеспечивается обществом, поддерживается, стимулируется государством (юридически, экономически, информационно и прочими мерами). Среди ведущих институтов социализации молодежи в современном обществе выделяются: семья, школа, учебные учреждения, детские и молодежные объединения и организации (партии, движения, клубы, военно-патриотические, спортивные, творческие, религиозные и др. объединения), которые, одновременно выступают и в качестве ведущих коллективных *агентов* социа-

лизации развивающейся личности.

Несомненно, что от того, насколько эффективно, полноценно и согласованно функционируют эти социальные институты зависит в конечном итоге процесс и результат передачи социокультурного опыта молодежи. Вопрос о том, сможет ли молодежь стать активным субъектом социального процесса, это во многом вопрос о возможности освоения ею социального опыта. Сможет ли современная молодежь усвоить этот опыт или останется за пределами того культурного наследия, которое веками создавалось обществом, — этот вопрос зависит от функционирования социальных институтов и выступает на первый план в процессе социализации подрастающего поколения Российского общества.

Многочисленные социологические опросы последних лет выявляют общий ценностный и нормативный кризис у молодежи. За прошедшие почти два десятилетия в молодежной среде России произошли сложные процессы, свидетельствующие о переоценке культурных ценностей предыдущих поколений, о нарушении преемственности в передаче социокультурного опыта.

Как отмечает большинство аналитиков и ученых, в нашей стране на рубеже последних веков произошёл резкий, глубокий и масштабный формационный слом, повлекший к деформации и разрушению большинства традиционно функционирующих социальных институтов. Произошёл, образно говоря, тектонический разлом в коре социальной организации страны, поглотивший прежние устои и несущие конструкции социума, повлекший за собой коренную трансформацию социокультурного ландшафта социализации подрастающего поколения. Этот «ландшафт» продолжает изменяться до сих пор, порождая новые процессы, маргинальные выбросы и различные девиации в среде подрастающего поколения. В этом нет ничего удивительного, поскольку в своём развитии молодому поколению нужно на что-то опереться, от чего-то отталкиваться в своём движении к полноценной гражданственности. Нужен устойчивый «формационно-социальный грунт» развития, дающий молодому человеку четкие жизненно-практические знания и понимание установленных норм и правил общежития, сознание того, чего от него ждёт общество, к чему ему стоит стремиться в жизни т.п. Однако если этот «грунт» подвижен и неустойчив, если до сих пор в обществе нет своей более

или менее внятной ценностной платформы, идеологии, единых «правил игры», то такой «грунт» не может служить опорой гражданского развития молодежи — если трудно устоять, то ещё труднее двигаться вперед.

Как отмечается в исследованиях, процесс преобразования российского общества изменил не только конфигурацию социальной структуры, но и подверг перестройке основные социальные институты, что определило содержание и характер процесса социализации молодежи: целевая неопределенность, спонтанное формирование и функционирование системы в ходе социальных ценностей и норм поведения. Открывшиеся для молодежи возможности усваивать новые социальные идеи, принципы, ценности от множества социализирующих субъектов не принесли желаемого социального эффекта в достижении высокого уровня социализации подрастающего поколения. Вместо предсказуемого поведения молодежи, которое ожидается, моделируется, регулируется социальными институтами, наблюдается спонтанное, экспериментальное, маргинальное поведение значительной части молодых людей. В качестве объективного социального факта отмечается увеличение количества вариантов дезадаптации и факторов, стимулирующих данный процесс.

Как показывают статистические данные, в настоящее время на стадии усвоения социального опыта и непосредственной зависимости от эффективности деятельности всех социальных институтов находится значительная часть населения страны: доля молодежи в возрасте 14-30 лет в структуре населения России по состоянию на 2008 год достигает порядка 24,5 %. Наиболее уязвимой социально-демографической группой в условиях негативной социокультурной динамики является учащаяся молодежь — это 38,7% [14] от общего числа молодежи, которая, в отличие от других когорт молодежи, находится в прямой зависимости от эффективности функционирования социальных институтов, особенно такого как институт общего и профессионального образования.

Вместе с тем, большинство авторов указывают, что существующие противоречия, возникающие в российском обществе по поводу духовных и материальных ценностей, наличие конфликтующих социальных норм, сознательное разрушение коллективной солидарности, дезинтег-

рация системы традиционных институтов социализации становятся препятствием в становлении молодежи как социально-демографической группы в качестве субъекта общественной жизни, а также ее способности унаследовать и воспроизвести систему социальной жизни российского общества.

Эти и другие негативные процессы являются следствием кризиса социальных институтов, который заключается в том, что прежние социальные механизмы и учреждения утратили свою действенность, а новые пока ещё не созданы, а если и создаются, то эффективность их функционирования в деле социализации молодежи ещё пока незначительна. В итоге в сегодня в сфере социализации молодёжи безраздельно господствует массовая культура, регулируемые процессы социализации вытесняются стихийными, нерегулируемыми; в поиске идентичности молодежи всё чаще обращается к контркультурным формам и образцам.

Ученые и общественные деятели современной России констатируют парадоксальность, неустойчивость социального бытия и сознания российского общества, во многом объективно обусловленных его разорванностью («распалась связь времен»), обострением множества общественных противоречий. Эти факторы наиболее ярко проявляются в молодежной среде, в молодом поколении россиян. Сказывается маргинальность положения молодежи в обществе, присущие молодежной психологии эмоциональность и яркость восприятия мира, категоричность мнений, оценок и позиций, форм их выражения.

Как отмечают исследователи, сегодня меняются возрастные критерии, на основе которых молодежь как целостность выделяется в современном её понимании. Известно, что существуют различные подходы к определению возрастных границ молодежи. У каждого из них есть свои плюсы и минусы. При «стилевом» подходе молодость предстает менее жестко очерченным явлением. Молодыми считаются и те, кто ведет молодежный образ (стиль) жизни, но еще не «входит» или уже «вышел» из молодежного возраста. Эта пространственная размытость, расплывчатость молодости становится особенно наглядной в нынешних условиях: «Современные отношения между открытой когда-то «молодежью» и тем, что называется «постмодернити», пошатнули и даже разрушили многие категории ..., включая ассо-

циации между молодостью и возрастом, молодостью и новаторством» [11]. Не менее определенно характеризуют этот процесс зарубежные ученые: «Юность не только вставляется между детством и зрелостью как отчетливая биографическая фаза, но эта фаза еще и расширилась в обоих направлениях и была в значительной степени создана её собственным социокультурным миром. Глобальная тенденция состоит в том, что юность начинается все раньше и раньше и продолжается все дольше и дольше» [9]. Нижняя возрастная граница молодежи испытывает действие двух противоположных факторов. Подростки под влиянием акселерации раньше (физически, социально, интеллектуально) становятся зрелыми, «взрослыми»; но одновременно дольше остаются в социальном отношении «детьми» — «несовершеннолетними». В итоге единственное, в чем сходятся разнообразные оценки возрастных границ, — это в констатации их неопределенности. Но — и в этом проявляется парадокс — без четкой фиксации этих границ оказывается невозможным определить численность молодежи, спланировать (и профинансировать) молодежную политику.

В трактовке проблем социализации современной российской молодежи важен учет разноразличных «метаморфоз современного общественного сознания», которые, по мнению Ж.Т. Тощенко, «создали основу и обусловили появление одного из поразительных явлений переходного периода — парадоксальности общественного сознания. Она — результат и непосредственный выразитель нестабильности и непоследовательности происходящих в России изменений, следствие нарушения ритма и специфики уклада жизни, что достаточно отчетливо фиксируется в сознании людей» [18].

Данные исследований указывают на устойчивое снижение просоциальных, нравственных ориентаций молодежи в последние полтора десятилетия [1; 16]. В ценностной шкале молодых эти ориентации, как правило, не поднимаются выше средних значений, уступая место ценностям материального благополучия, успеха и индивидуального самоутверждения. Ведущие позиции занимают также потребительско-меркантильные, узко эгоистические интересы, стремление состояться коротким путём и т.п. [10; 15]. Серьезные опасения вызывает не спадающий уровень криминализации, экстремистских, конфликтно-протестных настроений в молодежной среде, распро-

странения алкоголизма и наркомании, аддиктивных (от англ. addiction – зависимость), отклоняющихся форм поведения и др. [7; 12]. Наверное здесь нет ничего удивительного, ведь молодёжь – это «зеркало» общества, оно отражает его проблемы, а также те явления, которые утверждаясь сегодня, определяют завтрашний день. Поэтому от того, каким сформируется облик молодежи, во многом, зависит судьба нашей страны.

Справедливости ради надо сказать, что на долю новых поколений россиян выпало нелегкое время перемен, которое на протяжении двух последних десятилетий непрерывно лихорадит общество. Стоит вспомнить, что падение авторитарного советского строя вызвало вакуум духовности, который вкупе с полной стагнацией культурно-воспитательной системы привел к крайне негативным последствиям. В результате большая часть подрастающего поколения оказалась буквально на улице, попадая под влияние активизирующейся преступности и различных деструктивных структур [6]. В последние годы государству удалось переломить тенденцию скатывания общества в бездну криминала. Переломить, но не изжить. Не ликвидирована «корневая система» преступности в лице разветвленной коррупции, которая продолжает давать свои пагубные «всходы». Как следствие, мы имеем в сухом остатке тот правовой нигилизм, о котором говорит президент Д.А. Медведев, в том числе и среди молодежи.

В настоящий момент российская молодежь живет в стране переходного типа. В контексте глобальной трансформации мира наше общество находится в состоянии переходного процесса, когда старые ценности уже утрачены, а новые пока ещё не сформулированы. Как отмечают многие ученые, российское общество сегодня находится на распутье, оно ещё только сосредотачивается. Однако в переходных условиях молодое поколение чаще отрицает опыт старших, чем его усваивает. При этом повсеместно отмечается кризис семьи как ведущего института социализации. Всё чаще встречаются семьи, где нарушены межпоколенные отношения, в которых, собственно, семья утрачивает функцию «спасательного круга» на волнах неопределенности. Таким образом, обостряется риск отставания жизненного старта, и риск нереализованных возможностей молодых людей. Аналогичные риски возникают и в низкостатусных семьях, не способ-

ных обеспечить материальную поддержку своим детям. В широком социальном плане данные тенденции свидетельствуют о деформации воспроизводственного процесса уже в первом звене – на этапе преемственности.

В целом, как отмечают исследователи, в современной отечественной культуре на уровне общественного сознания и самосознания ещё не осмыслен и неясен тот «культурный горизонт» движения и новый «предел существования» России как единого, многоликого мира, каковой она всегда выступала в силу своих масштабов и цивилизационного статуса. И в этом состоянии вероятен риск сбиться с верного курса, утратить несущие конструкции общества в лице его духовно-нравственных устоев и идеалов.

Вместе с тем, сегодня в обществе отмечается острый дефицит нравственности [8; 13; 19]. Сухой экономизм захлестнул общественные институты и массовое сознание, проник во все «поры» общества, подтачивая его нравственные основы. Его проявлениями выступают распространение утилитарно-прагматического мышления, потребительской психологии и спекулятивно-манипуляционных моделей социального взаимодействия. Эти новые «модусы жизни» вызывают мировоззренческие трансформации в обществе. Так, например, понятие «труд» ассоциируется сегодня с сугубо экономической деятельностью, смысл понятия «благо» сведен исключительно к материальному обладанию и выгоде, образование рассматривается как «сфера образовательных услуг», понятие «народ», «нация» заменяется безликим термином «социум» и т.д. Экономические ценности стали определяющими в политике, идеологии, образовании, культуре. Однако эти ценности не могут консолидировать общество, вызвать его подъём, особенно в такой стране как Россия. Экономика без опоры на нравственность, ведёт не к всеобщему процветанию, а к всеобщему разобщению, к индивидуализации, атомизации общества и к его распаду.

Нужно особо отметить, что попытка запустить в нашей стране маховик «общества потребления» несёт разрушительные последствия в социальном плане. В обществе сложился «сорт» молодых людей, не столько созидających, сколько потребляющих (буквально проедающих) ресурсы и ценности страны, включая знания и культурное наследие. При этом логика потребления оборачивается глубокой психологической драмой. Че-

людей, подобно «белке в колесе», втягивается в бесконечный круг ненасыщаемости витальных потребностей, что неизбежно сопровождается внутренней опустошенностью, тоской и безысходностью.

Особую тревогу вызывает снижение нравственного вектора в культуре, которая во все времена выступала основным «поставщиком» идеалов и образцов идентификации для молодого поколения. Именно культура давала тот полноценный образ героя нашего времени, столь необходимый для входящих во взрослую жизнь юношей и девушек. Чацкий и Онегин, Печорин и Базаров, Болконский и Безухов, Корчагин, Мережков и др. представляли целостные, развернутые образцы нравственных исканий личности в её связи с обществом. Сегодня эти образцы и образы диктуются СМИ, живущими по законам зрелищно-развлекательного жанра. Единодушно отмечаемый кризис идентичности во многом обусловлен тем, что собственно культура повсеместно вытесняется массовой культурой, на место героя нашего времени приходят идолы-однодневки для слепого подражания. Массовая культура формирует безответственное и бездуховное отношение к жизни как к игре, правила которой диктуются сильными, т.е. теми, кто обладает богатством и властью.

Разлившийся в обществе спекулятивный экономизм продуцирует атмосферу равнодушия, цинизма, душевной черствости, безразличия и неверия. В такой атмосфере пределом мечтаний для значительной части пассионарной молодёжи выступает «рублевско - куршавелевский» стандарт жизни, который активно пропагандируется масс-медиа и новой элитой. Такому «стандарту» неведомо чувство стыда, угрызания совести, заботы о ближнем. При этом отмечается, что впервые в русской истории «новая интеллигенция» стала напрямую выражать интересы богатых и сильных [69]. В предшествующие эпохи русская интеллигенция (при всей её неоднородности, радикальности и условной оппозиционности) отличалась высокой социальностью, стремилась вести диалог с властью от лица «униженных и оскорбленных», позиционируя себя выразителем чаяний и интересов народа. (Вспомнить хотя бы массовое «хождение в народ» в 70-е годы XIX в. и пр.). Сегодняшняя интеллектуальная элита в массе своей безоглядно устремилась по другую сторону социальной лестницы, пытаясь «парить» над

народом и снисходить к нему от лица тех, кто устанавливает «правила игры». Эта элита продуцирует «глянцевую культуру», заполонив журналы и СМИ меркантильным гламуром, подающимся как образец той заветной культурной нормы, необходимой для подражания. Между тем, притягательные образы народа, людей труда (рабочего, ученого, врача, учителя, инженера и др.), примеры гражданской чести и воинской доблести в культуре не артикулируются. В социальном смысле опасность заключается в том, что «голос народа» в культуре скоро некому будет выражать и он уже прорывается в контркультурных формах, подпитывая экстремистские и радикальные движения.

Сегодня, как никогда, жизнеспособность молодого поколения зависит от наличия у него духовного иммунитета, способности противостоять влиянию чуждых идеологий и деструктивных культов, быть психологически устойчивым. Неслучайно, осмысливая современные угрозы нашему обществу, патриарх Кирилл говорит о попытках изменить, «переписать» *цивилизационный код* нашего народа, погасить духовный вектор развития нашего общества, размыть его ценностные основы. И в этом плане спекулятивный панэкономизм и коррупция, подрывая веру и надежду людей на лучшую жизнь, разрушают «защитный слой» общества, вызывают в нём *синдром духовного иммунодефицита*. «Инфицированная» этим синдромом молодёжь без колебаний пополняет ряды жертв силовой глобализации, информационных войн и гуманитарных интервенций.

Как уже отмечалось, обращение к молодежной проблематике сегодня неизбежно сопровождается темами проявления экстремизма, ксенофобии, шовинизма, радикализма, насилия, распространения наркомании, алкоголизма, проституции, токсикомании и т.п. В чём причины этих бед? Где искать их корень? Ответы звучат самые разные. Впереди всех спешат всё объяснить главные «специалисты» по «социальным язвам» современной России в лице поборников прав человека и либеральных гуманитариев различных мастей. Они твердят об отсутствии у российской молодёжи культуры толерантности, опыта демократии, свободы самовыражения, психологической культуры и т.п. Тут же предлагаются различные «рецепты исцеления» на любой вкус (и цену) – всевозможные образовательные программы,

курсы, тренинги, Центры, фонды и т.д. С другой стороны, официальные власти большую часть молодёжных проблем стремятся списать на безотказный конёк внешнего (не нашего) «тлетворного влияния», которое нужно изживать в оголённое – патриотичных рядах «Наших», «Идущих вместе» и аналогичных молодёжных движений. Всё верно. Наша молодежь не отличается толерантностью, психологической культурой, равно как идейной устойчивостью и патриотизмом и т.д. Но дело в том, что всё это есть следствия, а не причины сегодняшних бед молодежи. Реальные же причины нужно искать в тех «правилах игры», которые диктуются спекулятивно-экономическими интересами сильных, и которые деформируют сами жизненные структуры и ценности общества. Трудно ожидать от молодёжи благополучия в условиях роста социального отчуждения и хронической нищеты при безучастности властей, в условиях нарастающего разрыва поколений, примитивизации образования и усиливающейся безграмотности, в атмосфере аннигиляции культуры, духовной опустошенности, слабости веры и политической воли и др.

В целом, отмечается два опасных вектора настроений в молодёжной среде (приводящих к вышеотмеченным бедам) – это безысходность и протест. В их основе, на наш взгляд, лежат два базовых состояния, два поглощающих сознание и внутренне разъедающие личность синдрома – *нравственный голод* и *жажда справедливости*. Причём, оба они есть «две стороны одной медали», т.е. вызываются одним явлением, насквозь поразившим наше общество. Речь идёт о непомерно высоком уровне социального расслоения при общем падении нравственных устоев и всепроникающем равнодушии.

В целом, корень основных бед молодёжи, большинство авторов видит в росте социального отчуждения и зашкаливающей несправедливости, с которыми не могут совладать ни власть, ни правовые, ни различные социальные институты и структуры. Общей причиной, такого положения, на наш взгляд, выступает утрата и прямое попрание нравственных основ социально-экономического функционирования российского общества на современном этапе его развития.

Как было показано выше, кризис социальных институтов социализации обусловлен социально-экономическими причинами, вызвавшими невиданный прежде рост социального расслоения и

сопутствующей ему атмосферы равнодушия, социального отчуждения в обществе. Расслоение и равнодушие – в них, на наш взгляд, кроются причины появления той расширяющейся социальной пропасти, из которой поднимаются наиболее ядовитые испарения, отравляющие жизнь современной молодёжи, да и всего нашего общества в целом. Рост социальных асимметрий в России достиг тех пределов, когда, по мнению И.М. Ильинского, ситуацию в пору характеризовать в терминах «тихой холодной гражданской войны» [2].

Как отмечают большинство исследователей, расслоение в нашей стране носит не столько горизонтальный характер, связанный с усложнением, разнообразием, добавлением новых социальных страт, групп, общностей, сколько вертикальный характер, т.е. оно выстраивается вокруг оси принадлежности к иерархической лестнице власти и владения ресурсами. По сути, речь идёт не о расслоении, а о поляризации социальных слоёв и групп в отношении распределения благ и ресурсов. И эта поляризация, вызывает, с одной стороны, панический страх в верхах, страх «съехать вниз» и потерять своё «всё», а, с другой стороны, «социальное тление» в глубинах, вызревание гроздьев гнева в низах, сулящим при дальнейшей поляризации неизбежным напряжением и ростом конфронтации в обществе.

Психологическим индикатором такой поляризации может служить возросший уровень отчуждения и равнодушия в социуме, когда человек оказывается один на один со своими проблемами и бедами, а большинство окружающих людей и общество (со всеми его институтами) остаётся к этому безучастным. Особенно остро это равнодушие и безучастность сказывается в отношении молодежи, чей социальный дебют в случае провала грозит не только потерей работы, но и возможности оставаться как-то «на плаву» (а порой и на свободе).

Рассматривая проблемы современной российской молодёжи, в свете выше сказанного, нужно признать, что собственно молодежь как единая общность есть всего лишь абстракция и даже вредная иллюзия. Многие авторы констатируют, что сейчас в стране нет *просто* молодежи, и что предполагать, что люди, входящие в одну и ту же возрастную категорию, уже в силу одного этого факта сегодня сталкиваются с одними и теми же проблемами и вопросами, – ненаучно и как ми-

нимум близоруко.

В прежние времена, при советском строе молодежь была включена в *единое социальное и образовательное пространство*. Она училась в *единой* школе по *одним и тем же* учебникам, находилась в *едином* пространстве СМИ, “потребляла” одни и те же (с минимальными вариациями) культурные ценности, имела единообразный социальный статус по отношению к “взрослому миру”, искусственно скреплялась единой идеолого-политической скрепой (ВЛКСМ), ставилась в однотипное положение *социальной ответственности* перед обществом и государством (армия для юношей; необходимость учебы и работы – под угрозой наказания за “тунеядство”; поощрение моногамных семейно-брачных отношений и наказание за отклонение от стандарта – налог на бездетность, ограничения в карьерном росте, “общественное воздействие” в форме “товарищеских судов”, рассмотрения “персональных дел” в ВЛКСМ и КПСС и т.п.; единые институты вертикальной социальной мобильности: через получение образования, демонстрацию идеологической лояльности и лояльности государству – например, обеспечение вертикальной мобильности сельской молодежи с помощью службы в армии или оргнабора на “комсомольские стройки”) [17].

В современной России, по мнению многих исследователей, отсутствует единое пространство социализации подрастающего поколения и нужно говорить о существовании различных социальных пространств. В гротескно-драматических оценках эти пространства предстают даже как противоположные, взаимоисключающие, а в анализе молодежи делается акцент на неспоставимых стартовых условиях, в которых находятся молодые люди из разных социальных слоёв и регионов. При этом отмечается, что они жестко конкурируют друг с другом, а главное то, что экономические, социальные, имущественные, политические интересы разных групп российской молодежи зачастую не просто противоречат, а *прямо враждебны* друг другу. «В таких условиях, – как пишет А. Тарасов, – у них не просто нет *общих* проблем, но они часто являются не только проблемой, но и *угрозой* друг для друга – как индивидуально, так и на уровне социальных групп. В сегодняшней молодежной среде существуют не просто объективные противоречия между разными группами молодежи, но проти-

воречия *непримиримые*, антагонистические, причем одни группы молодежи могут рассчитывать при утверждении (защите) своей позиции на помощь “старших” и даже прямо властных структур, а другие – не могут и, более того, подвергаются дискриминации» [17]. Многими авторами картина социализация современной молодежи рисуется наподобие арены битвы, где происходит схватка «за своё место под солнцем», причём молодые вступают в борьбу уже не со старшим поколением, а друг с другом.

Такие драматические оценки не отражают официальной версии о характере и содержании социализации молодежи. Но даже в самых умеренных подходах не отрицается факт социального расслоения и дисперсии в пространстве социализации молодого поколения. Так по результатам своих исследований А.И. Ковалёва констатирует, что на рубеже веков произошёл переход от советской модели социализации (единообразной по нормативности, с равными стартовыми возможностями и гарантиями, обеспечивающей предсказуемость жизненного пути) к другой модели (пока только складывающейся вариативной, стратифицированной). В ходе проведенного анализа она сформулировала следующие *основные особенности социализации российской молодежи* на фазе переходного периода: трансформация основных институтов социализации; деформация ценностно-нормативного механизма социальной регуляции и становление новой системы социального контроля; дисбаланс организованных и стихийных процессов социализации в сторону стихийности; изменение соотношения общественных и личных интересов в сторону расширения автономии формирующейся личности и пространства для самостоятельности, творчества и инициативы человека [5].

Уже в 90-х годах исследования ученых научной школы социологии молодежи МосГУ позволили сделать выводы о необратимости процессов стратификации в молодежной среде. Так, А.И. Ковалёва, выдвинув концепцию социализационных траекторий, констатировала существенное обновление общей траекторной картины процесса социализации российской молодежи, подтверждающей преодоление унифицированной модели социализации. Она показала, что социализационные траектории молодежи претерпели как расширение горизонтальных дифференциаций, так и стратификацию, связанную с су-

ществленными различиями в образе жизни, образовании, доступе к информации и т. д. В социализационных траекториях молодежи проявились отклонения в процессе социализации не только как формы девиации, но и как преждевременное или запаздывающее освоение социальных норм и культурных ценностей, обретение социальных ролей, а также затяжные кризисы социализации в молодежном возрасте, для которой рассогласовываются пути, сроки и способы становления. Причем, как отметила А.И. Ковалёва, эти траектории имели своей общей тенденцией уменьшение государственного сегмента институтов социализации. Отсюда вывод, который был сделан автором, состоял в том, что в условиях современного российского общества неизбежно происходит «разбегание» социализационных траекторий молодежи [5].

В целом, результаты существующих исследований социализации современной молодежи указывают на общий социокультурный распад единой общности молодого поколения, в среде которого отмечается рост экстремально-протестных форм настроений, вызванных поляризацией социальных слоев общества.

Библиографический список

1. Гневашева В.А. Российская молодёжь в начале XXI века: её социальный образ для нас и для мира // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – М., 2008. – № 2. – С. 24–37.
2. Ильинский И.М. Тихая холодная гражданская война // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. – М., 2008. – № 2. – С. 5–10.
3. Клейнер Г.Б. Эволюция институциональных систем. – М.: Наука, 2004. – С. 24.
4. Климова С. Интеллигенция глазами народа // Социальная реальность. – 2008. – № 2. – С. 5–19.
5. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 109–115.
6. Ковалева А.И. Социология молодежи: Теоретические вопросы А.И.Ковалева, В.А.Луков. – М.: Социум, 1999.
7. Короткина Е.Д. К проблеме экстремизма в молодежной среде // Социальные риски в современном поликультурном обществе: Психологические и педагогические аспекты. – Тверь, 2008. – С. 33–35.
8. Кулагин И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М., 1997. – 294 с.
9. Личностно-ориентированная социология / Пер. с англ. – М., 2004.
10. Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты. Аналитический Доклад ИС РАН. – М., 2007.
11. Омельченко Е.Л. Молодежь: Открытый вопрос. – Ульяновск, 2004.
12. Положение молодежи в России: Аналитический доклад. – М.: «Машмир», 2005. – 168 с.
13. Преснякова Л. Скромное обаяние криминала против тщетных усилий тюрьмы // Социальная реальность. – 2006. – № 1. – С. 38–50.
14. Распределение численности населения Российской Федерации по полу и возрастным группам на 1 января 2008 года / Данные Федеральной службы государственной статистики. // http://www.gks.ru/free_doc/2008/demo/naspol08.htm
15. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социол. исследования. – 2007. – № 4. – С. 37–43.
16. Ситаров В.А. Ментальные характеристики современной студенческой молодежи / В.А.-Ситаров, А.И.Шутенко, Е.Н.Шутенко // Вестник высшей школы Alma mater. – М., 2007. – № 7. – С. 13–18.
17. Тарасов А. По другую сторону баррикад / Дружба народов. – 2007. – № 1.
18. Тощенко Ж.Т. Метаморфозы общественного сознания: методологические основы социологического анализа // Социс. – 2001. – № 6. – С. 8–14.
19. Юревич А.В. Нравственность в современной России / А.В.Юревич, Д.В.Ушаков [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. журн. – 2009. – № 1(3). URL: <http://psystudy.ru>

М.А. ГЛУШКОВСКАЯ

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ОБЩЕСТВЕННИКОВ

В статье рассматривается проблема общественной организации детей и организации педагогов общественников. Приводится опыт взаимодействия общественного объединения «Союза детских общественных объединений «Жұлдыз» и общественного объединения «Ақмолинский областной педагогический отряд «Юность».

Ключевые слова: «детское общественное объединение», «общественная организация», «педагоги-общественники», «взаимодействие».

В современной России и в странах ближнего зарубежья действуют сотни молодежных и детских общественных формирований, объединяя социальную инициативу представителей растущих поколений. Среди них немало формирований, направляющих свою активность в сферу организации детской жизни и, одновременно, расширяющих возможности самосовершенствования в педагогической деятельности. Детские общественные организации нуждаются, в силу возрастных особенностей участников, в помощи и поддержке со стороны взрослых. Взаимодействие молодежных и детских организаций могло бы способствовать организационному и содержательному обогащению их деятельности, умножению их социально-педагогической эффективности. Однако, позитивный эффект такого взаимодействия возможен лишь при определенных условиях, когда вступление во взаимодействие не приведет к поглощению одной организацией другой, не разрушит, а, наоборот, укрепит свойственные каждой из них потенциалы.

В связи с этим значимой в практическом и в теоретическом плане становится задача исследования социально-педагогических условий взаимодействия организаций педагогов-общественников и детских общественных организаций.

В проведенном нами исследовании проанализирована практика целенаправленного создания опыта взаимодействия двух самостоятельных общественных объединений: республиканской детской общественной организации «Союз детских общественных объединений «Жұлдыз» и общественной организации «Ақмолинский облас-

тной педагогический отряд «Юность», действующих в Ақмолинской области Республики Казахстан.

В ходе опытной работы выявлялись особенности взаимодействующих организаций, определялись пути осуществления и условия оптимальности взаимодействия.

Изучая детскую общественную организацию «Союз детских общественных объединений «Жұлдыз», мы отметили, что ее образование в 1990 году и последующая деятельность основаны на авторской (Е.А. Дмитриенко) программе «Жұлдыз» («Звезда»). Главные цели Союза по существу не отличаются от целей, которые сформулированы в уставах большинства детских общественных организаций: защита социальных прав и свобод детей и их организаций, содействие созданию условий для полноценного социального развития, реализации интересов и потребностей детей. В основных задачах и в практике их реализации обнаруживается акцент на деятельности детей и их формирований на основе совместных программ, проектов, акций; на поддержку одарённых, талантливых детей; на развитие социальной активности, трудовое воспитание и профессиональную ориентацию молодого поколения через специальные программы, конкретные дела, творческое созидание; на развитие самостоятельности, самостоятельных начал и высокой ответственности; на формирование у детей чувства собственного достоинства, свободы мышления и выбора, уважения к окружающим, высокой культуры поведения.

Особенности содержания и методического

обеспечения деятельности детского общественного объединения заключены в программе «Жулдыз», которая ориентирует членов организации на самосовершенствование, восхождение к своей звезде. Основной принцип программы – помоги себе сам, то есть, найди собственный путь к своей звезде, яркой, неповторимой, щедро дарящей свет и радость близким, друзьям, Родине, всему миру. Программа состоит из 4-х разделов, адресованных четырем возрастным группам: «Балапан» («Птенец») для детей 6-8 лет, «Жас сункар» («Соколенок») для детей 9-11 лет, «Сункар» («Сокол») для детей 12-14 лет, «Мурагер» («Хозяин жизни») для детей 15-18 лет. Отличительной особенностью программы является ее ориентация на три социальные сферы: семья, друзья, Родина. Являясь комплексной, программа самовоспитания «Жулдыз» включает в себя 42 творческих проекта. Выбор проектов и их осуществление является добровольным и предполагает использование творческого подхода, инициативы. Каждый проект имеет свои цели, задачи, символику, формы и методы работы. Достижения в реализации тех или иных проектов демонстрируются на различных форумах Союза: сборах, профильных лагерных сменах, фестивалях, конкурсах, смотрах, ассамблеях, слетах. Лучшие результаты отмечаются специальными наградами: грамотами, дипломами, сертификатами, лентами лидера, знаками, значками, грантами.

Общественная организация «Акмолинский областной педагогический отряд «Юность» создана в мае 2000 г. с целью вовлечения в общественно-педагогическую деятельность студентов, педагогов, молодых людей разных профессий, испытывающих потребность в общественной самореализации, склонность к педагогической деятельности и самосовершенствованию в ней. Ежегодный состав педотряда – до двухсот-трехсот участников. За десятилетие существования его школу прошли около 9 тысяч человек.

Педагогический отряд создавался в период, когда Союз детских общественных объединений «Жулдыз» имел десятилетний опыт работы, стал привлекательной и массовой детской организацией в Акмолинской и некоторых других областях Казахстана. В осуществлении своей разносторонней деятельности Союз нуждался в помощи взрослых, принимающих его цели и основные идеи.

Для организации педагогов-общественников

структурированная, программно и методически обеспеченная детская общественная организация изначально представляла интерес как сфера реализации социальной активности, как полигон накопления опыта, как целевая общность, востребующая иную общность, способную к взаимодействию с ней. Это обстоятельство нашло отражение в специально разработанной и принятой программе педагогического отряда «Юность». Ее основная идея заключалась в девизе: «Ты можешь всё!». Основными направлениями программы стали теоретические и тренинговые занятия, практическая педагогическая деятельность и внутриотрядные мероприятия. По мере становления и развития педотряда коллективно вырабатывались принципы его жизнедеятельности: творческая самодетельность; культура взаимоотношений; гуманизм; социальное партнерство; непрерывность образования; психологический комфорт; педагогическая целесообразность.

Во взаимодействии организации педагогов-общественников и детской общественной организации можно выделить три основных этапа: подготовительный, адаптационный и содержательно-деятельностный. Первый этап для участников педотряда был временем изучения социально-педагогических основ современного детского движения и особенностей детской общественной организации «Жулдыз». Детская организация в этот период оказывала будущему партнеру содействие программно-методическим инструментарием своей деятельности, участием руководителей, координаторов программ и организаторов структурных подразделений в учебных занятиях и мероприятиях.

На втором этапе педагоги-общественники включались в проведение отдельных мероприятий детской общественной организации, проходили стажировку в детских объединениях Союза. Одновременно отрабатывались формы согласования действий руководящих органов педагогической и детской организации, распределения функций при проведении массовых акций, определения позиции педагогов-общественников в организации жизни самостоятельных детских объединений. Происходила взаимная адаптация двух общественных организаций друг к другу.

Третий этап – содержательно-деятельностный. Обе организации реализуют разностороннее взаимодействие, основу которого составляют программа и проекты детской общественной

организации ««Союз детских общественных объединений «Жулдыз»».

Третий этап в деятельности организации педагогов-общественников становится постоянным уже на второй год ее существования. Принимаемые в ее состав «новички» проходят эти же этапы, но в более свернутом виде и под патронатом старших членов подотряда.

Взаимодействие двух общественных организаций в реально сложившемся опыте осуществляется на нескольких взаимосвязанных уровнях: организационно-управленском, массовом, межколлективном, межгрупповом, индивидуально-групповом, индивидуально-личностном.

Организационно-управленческий уровень – это взаимодействие руководящих органов организаций. При этом следует отметить, что уже на этом уровне педагоги-общественники вступают в отношения не только с взрослыми, но и с детьми, принимая активное участие в решении всех основных вопросов жизни детской организации «Жулдыз».

Массовый уровень имеет место в ситуациях, когда на совместные мероприятия собираются большое число представителей детской организации и почти весь состав педагогического отряда. Это лагерные сборы, слеты, международные саммиты, фестивали, военизированные игры и другие массовые мероприятия «Жулдыза» и «Юности». Традиционно на таких мероприятиях роли и организаторов, и исполнителей, и участников распределяются между взрослыми и детьми не только по возрастным признакам.

На межколлективном уровне происходит взаимодействие структурных подразделений детской организации и педагогов-общественников.

Межгрупповое взаимодействие проявляется в тех случаях, когда создаются специальные сводные или временные объединения для решения отдельных задач. Чаще всего это творческие группы для подготовки и проведения коллективных дел, разработки и реализации отдельных проектов, объединения по интересам.

В индивидуально-групповом взаимодействии педагог-общественник выполняет роль организатора постоянного или временного детского объединения, консультанта группы детей – разработчиков проекта, участника группового действия членов детской организации.

Индивидуально-личностное взаимодействие устанавливается между отдельными членами дет-

ской организации и педагогического отряда в ситуациях требующих индивидуальной подготовки подростка к демонстрации своих достижений, защиты своих идей и т.п.

В ходе проводимой опытной работы выделились в качестве наиболее постоянных и характерных несколько направлений, в которых реализуется взаимодействие общественных организаций «Союз детских общественных объединений «Жулдыз» и «Акмолинский областной педагогический отряд «Юность».

Организационное направление – постановка и выработка целей, совместное планирование деятельности, разработка программ и творческих проектов, согласование в координационном совете положений о проведении тех или иных мероприятий, распределение обязанностей и поручений между детьми и педагогами-общественниками.

Методическое направление – оказание помощи и содействия членам детской и педагогической организаций в налаживании их практической деятельности в рамках индивидуальных программ и проектов, подготовке мероприятий, написанию сценариев, разработке положений, планировании и реализации дела, в создании творческих ситуаций и инструментровке достижения успеха и т.п.

Консультативное направление. Педагоги-общественники часто выступают консультантами в социально-правовых вопросах, в поиске выхода из трудных для ребенка ситуаций.

Коммуникативное направление. Сюда входит весь спектр реализации делового и межличностного общения между членами двух общественных организаций: обмен различной информацией и совместные переживания, создание общей атмосферы заинтересованности в общей деятельности и благоприятные межличностные отношения. Это направление находит воплощение в диалоговой форме общения старших и младших, специальной эмоциональной инструментровке проводимых мероприятий, в организации ситуаций обсуждения значимых проблем, в тренинговых занятиях и т.п.

Опытная работа позволила определить основные формы реализации взаимодействия организации педагогов-общественников и детской общественной организации. К ним можно отнести: поддержку, партнерство, демонстрацию примера, совместную деятельность.

Взаимодействие в форме поддержки выража-

ется в одностороннем подключении одной из организаций к оказанию организационной, деятельности, информационной или психологической помощи в каком либо деле. Организационная помощь требуется, например, при проведении выборов руководящих органов в детской организации. Деятельностная в трудовых акциях одной из организаций. Информационная проявляется со стороны детской организации, располагающей своими газетами, журналом, интернет-ресурсом. Психологическая поддержка осуществляется в соревновательных ситуациях, где участвуют представители взаимодействующих сторон.

Партнерство – участие двух общественных организаций как самостоятельных субъектов в общих делах, в которых у каждой имеются свои цели и задачи. Партнерство предполагает равенство и взаимоуважение сторон, достижение согласия.

Совместная деятельность как форма взаимодействия имеет место в тех случаях, когда две общественных организации реализуют общую цель и выступают как единое целое. Это особенно ярко проявляется при проведении благотворительных акций, фестивалей, конференций, круглых столов, новогодних балов, утренников для различных категорий детей и взрослых. В тандеме «Жульдыз» и «Юность» взаимодействует с другими организациями: ЮНИСЕФ, фондом «АК-БОТА», Азиатским банком развития, управлением образования, департаментом по защите прав детства, управлением внутренней политики, домом детского творчества и многими другими. Совместно с ними осуществляются проекты, направленные на решение многих социальных государственных задач: защита прав детей (проект «Забота»), сбор игрушек и вещей в детские дома, проведение бала Акима для детей сирот, фортификация продуктов питания, помощь детям из «группы риска», проведения гражданского форума, военно-патриотического слета «Сункар» и многое другое.

Еще одна форма взаимодействия, которая проявилась в нашем опыте – демонстрация примера. При этом заметим, пример своей позицией и поступками демонстрируют не только педагоги-общественники младшим, но часто члены детской организации старшим. Это наблюдалось в ситуациях помощи инвалидам и детям с девиантным поведением, участникам Великой Отечественной войны и воинам-афганцам; при орга-

низации и участии в рейдах «Жизнь без наркотиков», «Я – Человек, я не преступник», в реализации самых сложных проектов программы «Жульдыз»: «SOS! детские слезы», «Миру нужен Я, мне нужна Семья», «Детский орден милосердия», при создании экологических троп, проведении акций «Чистый двор», «Чистая улица» и т.д.

Выделенные этапы, уровни, направления и формы взаимодействия организации педагогов-общественников и детской общественной организации, в том виде как они представлены выше, складывались в течение девяти лет. За эти годы обе организации окрепли, расширили диапазон своего участия в общественной жизни области и республики, обрели наглядные результаты своей деятельности в жизнеустройстве выпускников, в знаках признания со стороны государственных органов и неправительственных организаций.

Процесс взаимодействия, как показал опыт, – это реальные контакты не формализованных структур, а объединенных привлекательной идеей людей разного возраста с разными устремлениями и ожиданиями. Объединений, выработавшими внутренние нормы жизни и способы отношений с внешним миром. Взаимодействие таких организаций, кратковременное, а еще более долговременное, становится возможным лишь при определенных условиях, которые выявляются и закрепляются опытным путем.

Еще в начальный период своего существования педагогический отряд, вступив в первый контакт с детской организацией, вынужден был внести коррективы в свои представления о педагогической деятельности, о ценностях с которыми его участники направляются в общественную организацию детей. Девиз детской организации «Все наши мысли, знания, дела – для Родины, добра и справедливости!» - стал предметом тщательного осмысления и перевода в ценности самого педагогического объединения, критерием для членства в педотряде.

Изначально культивируемые, поддерживаемые и воспринятые в детской организации «Жульдыз», чувство личностного достоинства, самостоятельность суждений и поступков, инициативность каждого участника влияли на становление стиля отношений с подростками и юношами, принятие адекватной ожиданиям детей позиции педагогами-общественниками.

Участвуя в программах деятельности детской организации, воспринимая чувствительность де-

тей к реальной значимости их работы, наблюдая важность для детей меры их самостоятельности в постановке целей, планировании и реализации задуманного, члены педагогического отряда подходили к пониманию, что есть воспитательный результат и как он достигается в общественной организации детей.

Таким образом, положения теории, усвоенные участниками педотряда на учебных занятиях, переплавлялись в соприкосновении с реальной практикой и интегрировались в коллективном и индивидуальном опыте, основу которого составили выводы об условиях, при которых возможно успешное взаимодействие организации педагогов-общественников с детской общественной организацией.

Первое условие о том, что социальные ценности, роли и позиции участников взаимодействующих организаций согласованы и непротиворечивы. Реализация этого условия происходила в выборе целей, определении направленности отдельных акций, разрабатываемых проектов и предлагаемых программ; в коллективно вырабатываемых нормах, законах, заповедях поведения и отношений; в атрибутивном оформлении взаимодействия (символы, форма, эмблемы, знаки отличия).

Второе условие о том, что организация педагогов-общественников сориентирована на взаимодействие с детской общественной организацией как партнером и обладает способностью быть коллективным организатором в осуществлении общественно-значимой деятельности. Реализация этого условия обеспечивалась выработкой соответствующей установки путем учебных занятий, специальных тренингов; психолого-педагогической и методической инструментальной деятельности, предусматривающей ролевой стиль действий каждого участника; организационно-деятельностной подготовкой, направленной на отработку взаимодействия и командообразование.

Третье условие – участники организации педагогов-общественников подготовлены к взаимодействию с детской организацией с учетом особенностей реализации воспитательной функции общественного объединения детей. Обеспечение этого условия осуществлялось путем изучения теоретических основ современного детского движения, проведением дискуссий, анализом воспитательных последствий общественно-значимой и коллективной организаторской деятельности со-

обществ детей, микроисследованиями особенностей социальной жизни подростков.

Результативность проведенной нами опытной работы подтверждается позитивными оценками независимых экспертов, наблюдавших действия педагогического отряда «Юность» в ситуациях реального взаимодействия с детской общественной организацией «Жулдыз». О результативности свидетельствуют и данные о сориентированности ценностей и взаимных ожиданий участников взаимодействующих организаций, полученных с помощью анкетного опроса. Всего в опросе участвовало 300 человек от детской и 300 от педагогической организации. Определяясь в ответе на вопрос: «Насколько важны для жизни в современном обществе?», оценку «очень важно» относительно ценности «общественная активность» отметили 86% взрослых и 84% детей; «порядочность» – соответственно 93 и 85%; «доброта» – 53 и 46; «коллективизм» – 85 и 85; «ответственность» – 90 и 84; «патриотизм» – 90 и 86%. На сходные вопросы во взрослой и детской анкетах «кем должен быть взрослый в детском общественном объединении?» – 70% педагогов-общественников и 80% детей ответили: старшим товарищем, другом, консультантом, советчиком.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

1. Основным смыслом взаимодействия организации педагогов-общественников и детской общественной организации в обогащении деятельности, в содействии достижению уставных целей каждого субъекта, в повышении социально-педагогической результативности участия в солидарной общественной деятельности детей и молодежи.

2. Включение организации педагогов-общественников и детской общественной организации в процесс взаимодействия предполагает поэтапность. Выделяются подготовительный, адаптационный и содержательно-деятельностный этапы.

Осуществляется взаимодействие педагогической и детской общественных организаций на нескольких взаимосвязанных уровнях: организационно-управленском, массовом, межколлективном, межгрупповом, индивидуально-групповом, индивидуально-личностном.

Основными направлениями реализации взаимодействия организации педагогов-общественников и детской общественной организации являются организационное, методическое, консуль-

тативное, коммуникативное. В качестве основных форм взаимодействия выступают: поддержка, партнерство, демонстрация примера, совместная деятельность.

3. Успешность во взаимодействии организации педагогов-общественников и общественной организации детей достигается в условиях, когда: социальные ценности, роли и позиции участников взаимодействующих организаций согласованы и непротиворечивы; организация педагогов-общественников сориентирована на взаимодействие с детской общественной организацией как партнером и обладает способностью быть коллективным организатором в осуществлении общественно-значимой деятельности; участники организации педагогов-общественников подготовлены к взаимодействию с детской организацией с учетом особенностей реализации воспитательной функции общественного объединения детей.

Библиографический список

1. Глушкова М.А. «Юность» всегда юная // Жасгар: Республиканский научно-методический журнал / М.А. Глушкова, Л.Я. Фомич,

2007. – № 1. – С. 44–45.

2. Детское движение: словарь-справочник. Издание 2-е, перераб. и доп. / сост. и ред.: Т.В. Трухачева, А.Г.Кирпичник. – М., 2005. – 544 с.

3. Дмитриенко Е.А. «Жулдыз»: программа союза детских и пионерских организаций Казахстана // Социокинетика: Стратегия и тактика детского движения нового века. – М., 2002. – С. 451–471.

4. Дмитриенко Е.А. Феномен детского общественного движения как социально-педагогическая проблема // Жасгар: Республиканский научно-методический журнал, 2005. – № 1. – С. 31–33.

5. «Жулдыз» всегда – путеводная звезда: презентация Акмолинского Союза детских общественных объединений // Жасгар: Республиканский научно-методический журнал, 2004. – № 1. – С. 26.

6. Кирпичник А.Г. Размышления о диалоге // Жасгар: Республиканский научно-методический журнал, 2004. – № 2. – С. 31–32.

7. Трухачева Т.В. Новые взрослые и новые дети: (проблема взаимодействия). – М.: Моск. гос. ун-т культуры, 1997. – 166 с.

8. Устав Союза детских общественных организаций «Жулдыз». – Кокшетау, 2005. – 16 с.

УДК 371.4

И.В. ИНЯКИНА

ВОСПИТАНИЕ ЛИДЕРА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В статье обосновывается актуальность воспитания лидера в современной российской школе, выявлены социальные предпосылки лидерства и основные подходы к трактовке понятий «лидер», «лидерство». Проанализированы возрастные и индивидуальные личности ребенка – будущего лидера, выделены нравственная и деятельностьная составляющие лидерства, представлены условия педагогического стимулирования в развитии лидерского потенциала старшеклассника.

Ключевые слова: лидерский потенциал, педагогические условия развития лидерского потенциала, модель и технология воспитания старшеклассника.

Стремительно изменяющаяся социальная, экономическая и политическая ситуация, характерная для сегодняшнего этапа развития российского общества, ставит человека перед необходимостью быстро реагировать и адаптироваться к

новым условиям. Сегодня, с одной стороны, в государстве укрепляется вертикаль власти, с другой стороны, формируются институты гражданского общества, которые предполагают наличие гражданского самосознания и обоснованного

ответственного выбора гражданином стратегий своего социального поведения. Гражданское общество с его принципами свободы и открытости актуализирует способность человека самостоятельно осуществлять выбор в политической, экономической, профессиональной, бытовой и др. ситуациях.

Проблема раннего выявления воспитания и развития будущих лидеров в настоящее время активно исследуется в педагогике и психологии разных стран мира. Растет ее популярность в отечественной науке и образовательной практике. В научных исследованиях и в обыденном сознании подготовка будущих лидеров все более воспринимается как государственная, стратегическая задача. С ее решением связываются надежды на прогресс общества, обеспечение национальной безопасности в ее самом широком современном понимании.

В Концепции модернизации российского образования подчеркивается, что молодое поколение должно взять на себя ответственность за настоящее и будущее мира. В современном мире роль лидера, личности с позицией гражданской ответственности и самостоятельности, терпимости и уважения к людям приобретает особую актуальность. В самостоятельной жизни очень важно, чтобы выпускники школы не были пассивными и беспомощными, равнодушными и безжалостными, некомпетентными специалистами и самоуверенными карьеристами. Именно в школе необходимо заложить основы саморазвития и создание у ребенка устойчивую доминанту на самосовершенствование, осознанное целенаправленное развитие в себе личностных качеств.

Термин «лидер» происходит от английского слова «leader» - «ведущий». Лидером называют члена группы, за которым признается право принятия ответственных решений в значимых для группы ситуациях. Лидера исследователи рассматривают как «авторитетную личность, реально играющую центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе» (7); как главу, руководителя политической партии, общественной организации и др.; как лицо, пользующееся наибольшим авторитетом, влиянием в каком-либо коллективе (4, с. 122); как субъекта - члена группировки, альянса, бонда, богемы, касты, мафио-клана, за которым сами участники альянса - группы признают приоритет принимать значи-

мо ответственные решения в онтологическо-ситуационно-важных обстоятельствах-ситуациях» (1, с. 208); как такого члена группы, который выдвигается в результате взаимодействия ее членов или организует вокруг себя группу при соответствии его норм и ценностных ориентации с групповыми и способствует организации и управлению этой группой при достижении групповых целей (9, с. 43). Лидер не только направляет и ведет своих последователей, но и хочет вести их за собой, а последователи не только идут за лидером, но и хотят идти за ним.

Почему человек становится лидером? – задает вопрос Л.Д.Столяренко, и отмечает, что, согласно концепции «черт» - лидер обладает определенными свойствами, чертами, благодаря которым он выдвигается в лидеры. «Лидеру присущи следующие психологические качества: уверенность в себе, острый и гибкий ум, компетентность, как доскональное знание своего дела, сильная воля, умение понять особенности психологии людей, организаторские способности. Однако анализ разных групп показал, что порой лидером становится человек, и не обладающий перечисленными качествами, а с другой стороны, человек может иметь данные качества, но не являться лидером» (8, с. 37).

Американский психолог Дэвид Майерс рассматривает лидерство как процесс, посредством которого определенные члены группы мотивируют и ведут за собой группу (6, с. 8). Аналогично С.И. Самыгин и Л.Д. Столяренко под лидерством подразумевают «естественный социально-психологический процесс в группе, построенной на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы» (1; 8, с. 43).

Лидерство рассматривается также как тип отношений между личностью и коллективом, ведущее влияние члена группы – лидера на группу в целом. Так, Л. И. Уманский, анализируя соотношение понятий «руководитель», «лидер» и «организатор», под лидерством он понимает «явление активного ведущего влияния личности - члена группы - на группу в целом». Специфика лидерства в том, отмечает ученый, что это одна из форм общественной активности в группе. Лидирующая личность всегда занимает активную жизненную позицию, она авторитетна для членов группы, с ней они идентифицируются. Лидерство понималось им шире организаторской деятельности: «реальный организатор, руководитель группы -

всегда лидер, но лидер - далеко не всегда организатор» (10, с. 100-101).

На основе анализа существующих определенных понятий «лидер», «лидерство» мы выявили основные признаки понятия «лидер»:

- 1) лидер изначально принадлежит группе, является её членом, а не появляется «извне», причем источник выдвижения – в самой группе;
- 2) лидер пользуется авторитетом в группе, у него высокое статусное положение;
- 3) лидер наиболее полно отражает и выражает интересы группы, это является условием, чтобы группа следовала за ним;
- 4) лидеру присуще право и возможность влияния на поведение и сознание остальных членов группы, он организует и управляет группой при достижении групповых целей.

Для большинства отечественных исследований лидерства характерно рассмотрение феномена лидерства в контексте совместной групповой деятельности. Значима не просто ситуация, а конкретные возникающие в ней задачи групповой деятельности, в которой определенные члены группы могут продемонстрировать свою способность организовать группу для решения этих задач. Отличие лидера от других членов группы проявляется при этом не в наличии у него особых черт, а в наличии более высокого уровня влияния. Уровень влияния в свою очередь определяется личностными особенностями лидера, групповой спецификой и сущностью выполняемой задачи (11).

В таком понимании лидер – ведущий – человек, способный вести за собой, пробудить интерес к делу, стремящийся «выложиться» для достижения общей цели, активно влияющий на окружающих, наиболее полно понимающий интересы большинства. Именно с ним хочется посоветоваться в трудные минуты, поделиться радостью, он может понять, посочувствовать, всегда готов прийти на помощь, от него во многом зависит настроение, он способен «завести» окружающих (2). Лидер выдвигается из членов группы в результате взаимодействия, организованного с целью решения конкретной групповой задачи. Он демонстрирует более высокий, чем другие члены группы, уровень общей активности и заинтересованности в решении поставленной задачи, достижении намеченной цели. Можно считать, что лидера «порождает ситуация», он становится востребованным в конкретный период

жизнедеятельности группы. Востребованность предполагает и принятие лидера, т.е. построение с ним таких отношений, которые устанавливают зависимость ведомых от ведущего, которым является лидер.

В социальной психологии лидерство рассматривается как групповое явление (Г.А. Андреева, Я.Л. Коломинский, Л.И. Уманский). Лидер не может осуществлять своих функций вне группы, он всегда рассматривается как элемент групповой структуры. Феномен лидерства относится к динамическим процессам малой группы (2, 9).

Таким образом, под лидерством мы понимаем явление активного ведущего влияния личности – члена группы – на группу в целом. Лидерство – одна из форм общественной активности личности в группе. Лидирующая личность авторитетна, всегда занимает активную жизненную позицию. Члены группы идентифицируют себя с данной личностью. Лидерство объективно возникает только на реальной почве активности различных сфер групповой жизнедеятельности.

Рассмотрим возрастные особенности развития и проявления лидерского потенциала ребенка. Уже в дошкольном возрасте можно наблюдать у некоторых детей склонность командовать другими. Такие дети лучше других представляют себе наиболее эффективный характер игровых действий, прогнозируют возможные ошибки и несоответствия игрового поведения участников, стремясь предупредить их, берут на себя ответственность – роль организатора. Таким образом, склонность к лидерству проявляется уже в раннем детстве. Но феномен лидерства на этом этапе находится в зародышевом состоянии, т.к. социальный опыт индивида очень мал, его деятельность носит неосознанный характер.

В коллективе младшего школьного возраста главной целью является учеба. Наряду с ней осуществляется трудовая, эстетическая, игровая, спортивная и другие виды деятельности. Младшие школьники приобщаются и к общественной работе, выполняя разнообразные разовые или относительно постоянные поручения, что создает возможности для появления формальных или неформальных лидеров. Но, по мнению А.В. Петровского (7), ситуация формирования личности во многом напоминает предшествующий возрастной период. Интеграция младшего школьника происходит преимущественно в системе «ученики – учитель», «ученики – родители», поэтому фе-

номен лидерства в период младшего школьного возраста ярко не проявляется.

Характеризуя социальную ситуацию развития подростка, следует учитывать то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для данного возрастного этапа. Это, прежде всего, проявляется в изменении внутренней позиции подростка по сравнению с младшим школьником. Внешне и младший школьник, и подросток находятся в одинаковых условиях – учатся, ходят в школу, делают уроки и т.д. Сущность внутренних отличий заключается в том, считает И.В. Дубровина (3), что на основе более высокого уровня психического развития происходят коренные изменения в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций личности подростка, определяющие изменения его психологических особенностей. Ему уже тесны рамки повседневной школьной жизни. У подростка возникает стремление к иной, более значительной и самостоятельной жизни. На основе этих потребностей появляется способность ориентироваться на цели, выходящие за пределы сегодняшнего дня, способность к целеполаганию (11).

На специфику отношений в коллективе сверстников влияют их возрастные особенности: быстрый физический и духовный рост, впечатлительность, активность. Но подросток еще не знает меры своих сил, стихийно испытывает их, не всегда подвергает контролю свое поведение. Активность подростка находит выражение не только в физической, но и в умственной, духовной, практической общественно полезной деятельности, которая носит осознанный характер. Для подростков характерно усложнение и увеличение объема учебной деятельности, возрастание роли общественно полезной работы в общем объеме занятости, расширение форм общественной работы, развитие занятий по интересам. Укрепляются внутриколлективные связи и отношения, углубляется их основа.

Все большую роль играет нравственный фактор, повышается взаимная ответственность. Следующий момент новой внутренней позиции подростка, выделяет И.В. Дубровина, – появление формирующейся потребности, стремление соответствовать не только уровню требований окружающих (что характерно для младших школьников), но и собственным требованиям и самооценке. С коллективом сверстников подростка

связывают основные интересы, учеба, общественная работа, привычный стиль жизни, традиции, общность эмоциональных переживаний. Подросток дорожит мнением коллектива и отдельных сверстников, прилагает усилия, чтобы найти и занять в коллективе достойное место.

Общение подростка со сверстниками, сравнение себя с другими, интерес к собственной личности, своим способностям, возможностям, их оценке создают благоприятные условия для развития самосознания в этом возрасте. Л.С. Выготский отмечал, что самосознание – не что иное, как общественное сознание, перенесенное во внутренний план. Господствующие в обществе мировоззрение, нравственные и этические нормы превращаются в силы, которые определяют поведение конкретной личности, если они стали частью ее самосознания.

Становление школьного лидера как личности реализуется в процессе его активной деятельности. Она не только выступает в роли фундаментального условия совершенствования его природных данных, но и способствует его утверждению среди педагогов и учащихся.

Лидеры в среде подростков могут возникать стихийно, спонтанно. Далеко не всегда деятельность таких лидеров созидательна. Формирование лидеров в прогрессивном обществе не должно быть стихийным процессом. Традиционно решение проблемы воспитания лидеров увязывалось с детскими общественными организациями, самоуправлением школьников, психологией развития группы. Не отрицая важность приобретения ребенком организаторского опыта, включения школьников в социально значимую деятельность, отметим, что лидерство может проявляться в любой коллективной деятельности, при участии ребенка как в постоянных коллективах, так и во временных и стихийных группах.

На наш взгляд, педагогическое стимулирование окажется эффективным в развитии лидерского потенциала старшеклассников при условии разработанности структурно-функциональной модели образовательного процесса, которая предусматривает:

- создание и подбор комплекса ситуаций выбора, разрешения задач различного характера, стимулирующих развитие лидерских качеств старшеклассника, реализующих субъектное включение ребенка в вариативное поле лидерства на основе равноправия;

- занятия тренингового типа, направленные на саморазвитие личности, формирование коммуникативных, организаторских умений;
- рефлексивное взаимодействие детей в коллективе, детей и взрослых на основе интереса к позиции других людей в процессе совместной деятельности.

Библиографический список

1. Аксененко Ю.Н. Социальная психология управления / Ю.Н. Аксененко, В.Н. Каспарян, С.И. Самыгин. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. — 510 с.
2. Андреева Г.А. Социальная психология. — М.: Аспект-Пресс, 2005. — 362 с.
3. Дубровина И.В. Практическая психология образования. — СПб.: Питер, 2004. — 373 с.
4. Евтихов О.В. Стратегии и приемы лидер-

ства: теория и практика. — СПб.: Речь, 2007. — 238 с.

5. Кричевский Р.П. Психология лидерства. — М., Статут, 2007 — 318 с.
6. Майерс Д. Социальная психология. — СПб.: Питер, 1997. — 673 с.
7. Петровский А.В. Записки психолога. — М.: Университет РАО, 2001. — 464 с.
8. Столяренко А.М. Психология и педагогика. — М.: Юнити-дана, 2001. — 423 с.
9. Уманский А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. — Кострома, 2004. — 41 с.
10. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. — М.: Просвещение, 1980. — 160 с.
11. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология. — М.: Педагогическое общество, 2003. — 512 с.

УДК 316.354

В.М. КОЗЛОВ

МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

Актуальность темы обусловлена ростом требований, предъявляемых обществом к развитию и воспитанию личности, способной к социальным преобразованиям, конкурентоспособной в различных ситуациях, ориентированной на эффективное взаимодействие с государственными и общественными организациями. Своеобразие современного этапа развития нашего общества, противоречивость социальных отношений, расхождение общества, недостаточное внимание государства к вопросам социального развития молодежи требуют сегодня глубокого переосмысления функций и направлений деятельности всех социальных институтов по отношению к молодежи и создания условий для их нормального социального развития.

На сегодняшний день в отечественной и зарубежной социально-психологической и педагоги-

ческой литературе большое внимание уделяется проблеме лидерства, управления, руководства. Изменение социально-политической жизни общества повлекло за собой изменение отношения к молодежным лидерам и системе их подготовки в различных социальных институтах (образовательных учреждениях, общественных организациях). При этом исследователи акцентируют внимание на личностных характеристиках лидерства, на изучении поведения лидеров, определяют оптимальные методы изучения лидерства, описывают ситуацию, в которой каждая модель поведения срабатывает наиболее эффективно. В последнее время стал учитываться аспект взаимодействия лидеров с группой, отдельными участниками совместной деятельности.

Сегодня существует потребность создания организационных форм, позволяющих сформировать

ровать готовность личности к самореализации, самосовершенствованию. Одной из таких форм являются молодежные общественные объединения и организации, которые реализуют принцип связи воспитания с жизнью, активно откликаются на все изменения общества и потребности самого молодого человека. Важный вклад в исследование проблемы становления и развития детского и молодежного движения вносят труды Л.В. - Алиевой, Н.Ф. Басова, И.Г. Гордина, В.А. Кудинова. Проблемы организации деятельности детских, подростковых и молодежных общественных объединений и их влияния на социализацию и социальное становление подрастающего поколения освещают в своих работах М.В. Богуславский, А.В. Волохов, В.З. Вульф, М.Е. Кульпединова, Д.Н. Лебедев, Р.А. Литвак, Л.Е. Никитина, К.Д. Радина, М.И. Рожков, Е.Н. Сорочинская, Т.В. Трухачева, И.И. Фришман, Е.Е. Чепурных. Но до последнего времени не достаточно разработанным остается вопрос о развитии лидерских качеств членов молодежных общественных объединений и организаций.

В современной философской, социально-политической, психологической и педагогической литературе существует уже более 300 различных авторских определений феномена лидерства. Но, несмотря на широкую популярность данной темы у исследователей, на сегодняшний день не существует единого подхода к трактовке данного феномена. Опираясь на концепцию М.И. Рожкова, под лидерством мы понимаем непостоянное, обусловленное конкретной ситуацией проявление личностных особенностей, когда при наличии необходимых для определённой ситуации характеристик, человек способен заявить о себе, выделиться из группы, занять в ней позицию первенства, наладить групповые процессы так, чтобы они продолжали функционировать даже в его отсутствии, достичь согласия среди последователей, сплотить их для достижения общей цели, вдохновлять их к демонстрации необходимого поведения благодаря личностному примеру. Это способность взять на себя инициативу в условиях неопределенности и стать исходной, но не единственной, причиной достижения группой последователей положительного результата в осуществляемой ими деятельности. Под лидерскими качествами личности мы понимаем совокупность ее задатков и способностей, проявляющихся в ситуациях взаимодействия в группе и позволяю-

щих индивиду самореализоваться как лидеру. К ним относятся: умение вести за собой (А.Н. Лутошкин), организаторские способности, креативность, коммуникабельность, инициативность и ответственность.

Процесс развития лидерских качеств эффективно протекает, на наш взгляд, в юности и молодости, особенно в период студенчества. В этот период он обладает некоторыми особенностями: во-первых, в юношеском возрасте уровень развития способностей, составляющих лидерский потенциал, является достаточным для удовлетворения потребности в лидерстве. Во-вторых, стремление быть лидером у студентов большей степени является осознанным, так как отношение к жизнедеятельности проявляется на основе рефлексивного осознания происходящего. В-третьих, в связи с тем, что лидерские качества проявляются в ситуациях взаимодействия в группе, а у молодого человека в этот период начинает резко и устойчиво проявляться потребность занять удовлетворяющее их положение в студенческой среде, потребность в признании и уважении его как личности, обладании авторитетом, потребность быть лидером. В-четвертых, важным является влияние педагога на развитие лидерских качеств молодого человека, так как его жизненный опыт еще органичен и проявляемая им активность должна быть направлена в русло социально-значимой и социально-приемлемой деятельности.

Развитие лидерских качеств личности студентов должно осуществляется в педагогически управляемой среде, в которой молодой человек может: с одной стороны попробовать свой лидерский потенциал в различных видах деятельности и в составе разных групп; а с другой – в случае неудач или трудностей – получить своевременную и квалифицированную социально-педагогическую поддержку. Одной из таких сред являются молодежные общественные объединения. Вслед за А.В. Волоховым, мы считаем, что современные молодежные общественные объединения в своем большинстве, это не что иное, как живое детско-взрослое сообщество (часть социокультурной среды, гражданского общества), которое живет и действует благодаря своей социально значимой миссии, расширенному влиянию на социальную среду, сочетанию индивидуального и коллективного видов творчества, использованию технологий подготовки лидеров общественных объединений, специалистов в молодеж-

ной сфере, педагогов, воспитателей. С точки зрения развития лидерских качеств личности они обладают богатыми педагогическими и социально-педагогическими потенциалами.

Опытно-экспериментальная работа по созданию педагогических условий для развития лидерских качеств личности в деятельности молодежной общественной организации проводилась нами на базе Костромского отделения Всероссийской молодежной общественной организации «Молодая Гвардия Единой России». Экспериментальную группу составили активисты этой организации – 78 молодых людей и девушек в возрасте от 17 до 25 лет. Основными целями деятельности Костромского отделения «Молодой Гвардии Единой России» являются: воспитание подростков и молодежи достойными гражданами России, привитие им навыков развивающей инициативы, организаторских способностей, ответственности и возможности принимать самостоятельные решения, направлять свою деятельность на пользу общества.

Педагогически управляемый процесс развития лидерских качеств личности в деятельности молодежной общественной организации «Молодая Гвардия Единой России» представляет собой целенаправленное, поступательное движение, начинающееся с актуализации лидерского потенциала личности и стремящееся к его социально-ориентированной реализации в различных видах деятельности в составе разных по характеристикам групп. В данном процессе можно условно выделить три этапа: начальный, основной и этап самореализации как лидера.

На начальном этапе, ориентированном на актуализацию лидерского потенциала личности, молодым людям предлагалось принять участие в краткосрочных социально ориентированных акциях, проводимых организацией, в команде более опытного молодого гвардейца (акция-поздравление «Мой любимый преподаватель», акция по созданию безбарьерной среды для инвалидов, «Помоги ближнему своему!», открытие памятника костромичам, пострадавшим при ликвидации последствий аварии на ЧАЭС 26 апреля 1986 года; «С Россией в сердце!» - межрегиональный фестиваль патриотической песни; «Народный контроль!»; праздничное мероприятие «Да здравствует Россия молодая!», посвященное Дню России; «Курение – путь к смерти!»; социальная акция по профилактике детского травматизма; «Па-

мяти павших!» - митинг памяти костромичей, погибших в годы Великой Отечественной войны; патриотическая акция – «Георгиевская ленточка»; «Мама, Я тебя люблю!» (Позвони родителям!) и другие). В ходе совместной деятельности каждый из участников оказывался в активной позиции, был должен проявить свои организаторские и коммуникативные умения, продемонстрировать свою креативность, инициативность и ответственность. Часто возникали ситуации необходимости принятия самостоятельных решений. Все это способствовало осознанию участниками своих лидерских качеств и степени их развития и ориентировало молодых людей на целенаправленный выбор видов деятельности в организации. Многие из них выступали в качестве инициаторов организаторов новых акций. Кроме того, участие в разноплановых делах организации помогало молодого гвардейцам с одной стороны, выступить в разных социальных ролях, а с другой – определиться со своими интересами в организации.

Второй этап развития лидерских качеств личности в деятельности молодежной общественной организации был условно назван «основной». Он предполагал переход от участия в краткосрочных акциях к организации постоянно действующих проектов: социальные проекты «Я – гражданин», «Я – патриот», «Диалог поколений», кадровый проект «Политзавод», образовательный проект «Стань лидером» (совместно с Костромским филиалом Высшей Школы Управления), ежегодные Сборы актива «Я – будущее страны», «Дискуссионный клуб» (совместно с РСМ, Управлением по молодежной политике, физической культуре и спорту администрации г.Костромы), Школа молодого политика, социально-педагогический проект «Надежда России» (совместно с Костромским региональным отделением Партии «Единая Россия» и администрацией Костромской области), проекты «Наши дороги ждут решений» и «Бюджету – да», Исследовательский центр «Молодой Гвардии», фестиваль «Streetway» (совместно с управлением по молодежной политике, физической культуре и спорту администрации г. Костромы, Клубом старшеклассников), круглые столы на тему «Суверенная демократия – идеология современной России», проект «В армии служить почетно!», проект «Молодежный фронт поддержки Президента РФ Д.А. Медведева», проект «Я – против!» (серия пикетов по ак-

туальным проблемам), молодежный журнал «Я» и др. В ходе разработки и реализации данных проектов был сделан акцент на развитие организаторских и креативных умений и навыков членов организации. Теперь кроме непосредственного участия в проектах они должны были брать на себя роли организатора, руководителя направления, генератора идей и другие. Для осуществления проектов создавались рабочие группы, которые самостоятельно вели их от начала до конца. Руководителями и педагогами для оптимизации организационно-методической работы молодого гвардейцев была разработана система «Клетки». Она позволяет экономично, целостно и наглядно представлять проект рабочей группе, как в процессе разработки, так и в ходе реализации, а также является ценным материалом для анализа деятельности группы. Основными элементами этой системы является четкая, ясная и краткая формулировка организаторами следующих позиций: округ, область, название проекта, информационный повод, цель проекта, целевая группа, предполагаемое количество участников, территория воздействия, содержание (сценарный план), ньюсмейкеры, количество организаторов, необходимая поддержка других членов организации, информационное освещение, финансовые затраты. Таким образом, основной этап позволял лидерам развивать свои качества в совокупности, при поддержке более опытных молодого гвардейцев и руководителей организации.

Третий этап опытно-экспериментальной работы – этап самореализации как лидера ставил перед членами организации более сложную задачу: с одной стороны участник получал достаточно широкую свободу действий, а с другой, он должен был как реальный лидер найти и организовать группу сторонников (не из молодого гвардей-

цев), а затем разработать и реализовать с этой группой социально ориентированный проект. Площадкой для осуществления данного этапа выступил летний молодежный образовательный форум Центрального федерального округа «Патриот», проходивший в июле 2009 года в г. Густомесово Красносельского района Костромской области. «Молодая Гвардия Единой России» выступила в составе организаторов форума. В рамках деятельности форума молодого гвардейцами ежедневно проводилась альтернативная площадка «Путь в политику» (была разработана рабочей группой участников опытно-экспериментальной работы), на которой молодежь осваивала азы политической грамотности. Другим «лидерским проектом» стала подготовка и проведение тематического «Дня выборов». Содержание проекта заключалось в организации для всего форума целостной предвыборной компании. Борьба разворачивалась за пост мэра города. Этот проект позволил самореализоваться сразу нескольким рабочим группам, созданным участниками опытно-экспериментальной работы.

По итогам форума о результативности создаваемых нами педагогических условий можно было судить по следующим фактам: во-первых, один из лидеров организации был выбран помощником депутата Государственной думы РФ (на общественных началах), другой стал помощником депутата Областной Думы (так же на общественных началах). Во-вторых, в десяти районных организациях регионального отделения «Молодой Гвардии единой России» сменились начальники штабов. В-третьих, молодого гвардейцами в ходе образовательного форума и после него в ряды молодежной общественной организации было привлечено более 50 новых членов и более 100 сторонников.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 008

Т.А. КАЗНАЧЕЕВА, С.А. СМИРНОВА,
М.В. ЧИСТОВА, О.Н. ЯГОДКИНА

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЕВРОПЕ (ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ)

В статье освещаются впечатления от посещения Польши, Чехии, Германии, Австрии с позиции межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: путешествие (Польша-Чехия-Германия-Австрия), общий язык, мотивация, легенды, традиции, менталитет, национальная кухня, старая Европа, будни и праздники, символы, коммуникация.

Путешествия способствуют не только отдыху, отвлечению от рутины, но и дают возможность узнать новое, сравнить, сделать для себя выводы относительно быта, культуры, истории своего и чужого края. Как заметил в XIX веке Ф.И. Буслав, «столь же недостаточно изучать только свое, не ведая чужого, как и толковать только о чужом, ни во что не ставя свое».

В далекие IX–XI вв. славяне были объединены общим языком. На общеславянском языке писали и читали и на Руси, и в Чехии, и в Польше. Единый язык является признаком тесных культурно-политических связей. Поэтому путешествие в Европу, а тем более в страны с общими славянскими корнями, вызывает огромный интерес. Для нас, филологов, каждое путешествие мотивировано, прежде всего, вниманием к языку.

Наша поездка (Польша – Чехия – Германия – Австрия) состоялась в апреле–мае 2009 г. В Польше апрель называется «квитель» / «квещень», а в Чехии май носит название «кветен» (месяц цветов). На протяжении всей поездки в каждой стране мы убеждались в оправданных названиях весенних месяцев, радуясь цветочному великолепию. Занимательно было узнать наименования других месяцев в Польше и Чехии. Как выяснилось, они мотивированы деятельностью людей или явлениями природы. В июле в Польше цветет липа, отсюда – название месяца «липец», август в Польше – «серпень». Сентябрь чехи именуют «заржи», поляки – «вжесень». Октябрь в Польше характеризуют «отбросы льна» – паздзерник, в Чехии он называется «ржиен». Ноябрь в обеих

странах – «листопад». Декабрь зовется у поляков «грудзень», у чехов – «просинец». Январь в Чехии называется «леден». Февралю в Польше соответствует «лютий», в Чехии – «унор». Март на польском значит «мажец», на чешском – «бржезен».

Наше путешествие началось с Польши, где мы посетили город Краков – средневековую столицу страны. Краков считается культурным и интеллектуальным центром Польши. Город возник на реке Висла, по которой проходил Янтарный путь (с берегов Балтийского моря в Средиземноморье везли янтарь). Несмотря на обилие туристов и индустрию, связанную с ними, город сохранил средневековый образ и дух. Всегда хочется найти что-нибудь, напоминающее родные края, в Кракове это были торговые ряды Суккениц, немного похожие на костромские. Символ города – дракон, извергающий пламя, – хранит городскую легенду. Злой дракон пожирал самых красивых девушек. Чтобы спасти их, храбрый герой скормил ему овцу, наполненную серой. Страдая от жажды, дракон стал пить из Вислы и лопнул. Подобные легенды и традиции, бережно хранимые поляками, делают их культуру неповторимой и такой привлекательной для туристов. Есть свои традиции и у студентов университета города Краков. Например, ежегодный праздник Ювеналии. В течение трех дней студенты становятся хозяевами в Старом Кракове и, надев яркие маскарадные костюмы, выходят на улицы города. Культура отражает не только историю и отношение к ней, но и менталитет. По общепринятому мне-

нию, поляк настроен либо позитивно, либо негативно, он либо работает, либо играет, либо любит, либо ненавидит. Безоглядная преданность поляков тому заданию, которое они выполняют в данный момент, принесла им репутацию деятельных людей.

Все поляки, во всяком случае, большинство, наделены врожденным чувством стиля. Жители Польши всегда элегантно одеты и ухожены. Стремление к шiku является основной чертой всех сторон польской жизни.

Польша никогда не даровала своим гражданам почетные титулы. Вместо этого используют академические или профессиональные звания в сочетании со словом «пан» или «пани», обойтись без которых просто нельзя, пока вы официально не перейдете на фамильярное «ты». К примеру, если вы принадлежите к медицине, к вам будут обращаться «пан доктор», а «паном профессором» будут звать, если вы преподаете. Поляки обожают образованных людей и высоко ценят специалистов, независимо от рода их занятий.

Национальная кухня — одна из основных составляющих колорита любой страны. Как правило, в Польше между 7 и 8 часами утра перед началом работы предполагается первый завтрак, который в середине утра завершается вторым завтраком, а в конце рабочего дня люди идут домой, чтобы основательно поесть. Блюда должны быть очень сытными. Основная дневная трапеза — *obiad*. Суп — непременно, весьма питательное блюдо, причем настолько густое, что его можно есть чуть ли не ножом и вилкой. Наиболее знаменит из них *barszcz Rosol* (это вовсе не рассол, как можно было бы подумать, а куриный бульон) — не просто суп, а лекарство, и он оказывает на поляка примерно такое же психологическое воздействие, как чашка чая на англичанина. В качестве второго блюда нормой считается мясо с овощами или мучные блюда, например, *pieczeni* — сладкие или пряные вареники, распространенные и в Чехии. *Kolacja* — ужин — последняя трапеза, принимаемая в любое время от шести вечера до полуночи, в зависимости от привычек семьи. Местный сыр — *oscypek* — бывает двух видов: мягкий, для употребления в свежем виде, и твердый, который можно хранить и натирать на терке как пармезан. Как правило, он имеет форму ромба с оттиснутым на нем народным орнаментом. Из традиционных блюд обычно в меню присут-

ствует *bigos* — тушеное мясо по-охотничьи. За столом вам пожелают «Смачного голода!» — «Приятного аппетита!» по-польски. Кстати, эта фраза, услышанная нами в Польше, не самая курьезная. Внимания (и не только лингвистического) заслуживают «склеп» — магазин и «студия уродины» — «студия красоты».

Затем мы поехали в Чехию — настоящую старую Европу. Интерес к этой стране в последние годы постоянно растет, в том числе у россиян. Этим можно объяснить огромное количество русских, которых мы увидели и услышали в Праге (название происходит от слова «prah» — «порог»). Чехия относится к числу красивейших стран с богатым историческим прошлым. Единича чешской валюты — чешская крона (CZK). Чешская Республика вошла в Европейский Союз 01.05.2006 г., поэтому в некоторых магазинах можно заплатить за покупку в евро. Обменных пунктов валюты (*smenapna*) более чем достаточно, но при обмене надо быть осмотрительными из-за невыгодного курса или комиссии. Хотя Чехия считается «недорогой» страной, цены нам показались очень высокими.

Традиционно иностранные туристы отдают предпочтение Праге и Карловым Вратам. К фаворитам принадлежит Моравия со средневековой столицей Брно. Брно (от слов «броня», «оборона») начинает свою историю с 1243 г., хотя заселение местности осуществлялось уже в V столетии. Город являлся крепостью до середины XIX в., вскоре город стал важным индустриальным центром Моравии. Иногда его еще называют «чешским Манчестером».

Гостиница «Мысливна», расположенная под Брно, а точнее — под Аустерлицем (Славков), и небо над головой напомнили знаменитый эпизод из романа Льва Толстого «Война и мир». В тот же день мы увидели музей, где раньше находилась гостиница, в которой с разницей в сутки ночевали Наполеон и Кутузов.

Позавтракав, — завтрак в чешских гостиницах может быть континентальным (кофе или чай, булочка, масло, сыр, джем) или американским (холодные закуски, горячие блюда, соки, фрукты, сладости) и подается порционно или как шведский стол с 7 до 9 часов — мы отправились в Прагу. «Сердце Европы», «Рим Севера», «Злата Прага» — такими эпитетами путешественники награждали столицу Чехии. Она покоряла гостей много лет назад, кружит им головы и сегодня. Прага делит-

ся на 15 округов, которые пронумерованы от центра к окраинам. Название улицы можно найти только в ее начале или на перекрестке. А дома, наоборот, могут иметь не номер, а название, сохранившееся со времен Средневековья. Например, на средневековых зданиях Праги есть такие домовые знаки: Черная Роза, Золотой Орел, Ангел, Золотой Лев.

В Праге очень развита городская транспортная сеть: метро, трамваи, автобусы, фуникулеры. Автобусы и трамваи ходят строго по расписанию, которое можно увидеть вывешенным на остановке. В метро всего 3 линии (А, В, С), оно уступает московскому в размерах и красоте. Метро работает с 5 до 24 часов. На всех видах транспорта используются одни и те же билеты («jízdenka»). Их можно купить в киосках или у водителей на некоторых маршрутах. В метро установлены автоматы для продажи билетов. При входе в транспорт билет нужно прокомпостировать. Автомат выбивает дату и время, начиная с которого действует билет. Так, билет в метро на расстоянии 5 станций или в течение 30 минут, стоит 18 крон.

Прага, как и Рим, раскинулась на 7 холмах и растянулась на 48 км по обоим берегам реки Влтава. Сама Влтава – судоходная река, по ней ходят экскурсионные и грузовые суда. Через Влтаву в Праге перекинуто более 10 мостов, устроено несколько причалов. В самой Праге Влтава «одета» в каменные набережные, многие набережные образованы за счет русла реки, это увеличило полезную площадь центральной части города. Попав в Прагу, мы не знали, в какую сторону смотреть и что фотографировать: слишком много красивого сосредоточено в одном месте.

В начале XIX в. Бернардо Вользано насчитал 103 башни в Праге, поэтому ее называли «городом ста башен». В настоящее время башен насчитывается более 500. Древнее ядро Праги хорошо сохранилось и составляет уникальный заповедный архитектурный ансамбль. Центр и историческую часть города составляют Градчаны (комплекс Пражского кремля) на левом берегу реки Влтавы, красочная Мала Страна, а на правом берегу – романтические и таинственные Старый Город (Старе Место) и Новый Город (Нове Место), являющийся коммерческим сердцем Праги. Эти исторические места, а также Вышеград и Еврейское гетто были внесены в список Всемирного культурного наследия ЮНЕСКО.

В Праге находится одна из старейших крепостей мира – Пражский град (Кремль), включающий дворцы, костелы, монастыри, сады. Он возвышается над Прагой, защищен непробиваемой каменной стеной и является резиденцией Президента республики.

Самая внушительная постройка Пражского града – собор Святого Вита, поражающий туристов со всего мира своими внушительными размерами. Трудно описать величие и мощь этого собора, передать чувства волнения и восхищения, охватывающие вас у его стен. Смешение культур и наций наблюдается не только в наши дни около и внутри собора, но и в его строительстве, продолжавшемся 600 лет, начиная с 1344 г. Французские, немецкие, чешские архитекторы работали в готическом стиле, ренессансе, барокко. Итальянские мастера внесли свою лепту в создание собора в виде мозаики со сценой Страшного Суда. Собор задуман как образ Божьего города, поэтому его внешняя часть имеет башенки домов, лестницы, перила. Этот город охраняется от нечистой силы их же изображениями на водостоках. Считалось, что она должна улететь, испугавшись чудовищ.

Другая достопримечательность Праги – 520-метровый Карлов мост, с возникновением которого связана тайна. Время, когда император Карл IV заложил первый камень моста, было определено астрологами. Это случилось 9 июля 1357 г. в 5 часов 31 минуту. В 1383 г. мост был открыт, но достраивался до XV в. Мост можно назвать галереей под открытым небом, так как с XVII в. его украшают 30 скульптур святых. Тысячи людей привлекает на Карлов мост не только возможность увидеть скульптуры, но и загадать желание у статуи Яна Непомуцкого, исповедника царской семьи. Легенда повествует о том, что он отказался раскрыть королю тайну исповеди королевы, подозреваемой в измене, и его сбросили с моста. Позже Яна Непомуцкого причислили к лику святых, и люди верят, что он поможет им в исполнении их желаний. Считается, что надо загадать желание и прикоснуться рукой к барельефу пьедестала статуи. Нескончаемый интернациональный поток и отполированный прикосновениями до блеска барельеф доказывают, что вера в чудо сближает народы. Общечеловеческие пороки – скупость, щегольство и сладострастие, – которые изображаются деревянными аллегорическими фигурами на астрономических часах, и справед-

ливость в образе архангела Михаила со щитом и мечом тоже сближают людей, которые собираются под часами, напоминаящими, что истек еще один час земного времени.

Прага – одна из самых красивых европейских столиц. Именно поэтому с каждым годом количество туристов, приезжающих в Прагу, увеличивается. Это город искусства и культуры. Огромное количество музеев, выставок, театров и многое другое делает этот город центром культурной жизни Чехии. Прага – город науки и студенчества. Здесь сосредоточено большое количество государственных и частных вузов. Это также город больших возможностей для развития бизнеса и карьеры.

Получив незабываемые впечатления после долгих экскурсий, вспоминаешь о голоде. В Праге можно найти еду и места общественного питания на все вкусы. Нужно искать таблички: «Restaurace» (ресторан), «Vinarna» (винный ресторан или бар), «Pivnice» или «Hospoda» (пивная), «Kavarna» (кофейня), «Cukrarna» (кондитерская). В некоторых ресторанах и барах официант вместе с заказом приносит свечу. Это значит, что можно сидеть за столиком, пока она не догорит, а потом надо сделать новый заказ или покинуть заведение. Кухня Чехии разнообразна и сочетает европейские и национальные компоненты. Визитной карточкой считаются кнедлики (картофельные, пшеничные, с салом, фруктами и другими начинками). Хорошо известна пражская ветчина («шунка»). Обязательно стоит попробовать знаменитую луковую или чесночную похлебку, а также блюда старинной кухни, такие как паштет из дичи или блинчики из пресного теста со сливовым джемом, тушеную свинину с капустой, конвертики из свинины со спаржей, сыром и рубленной ветчиной и, конечно, знаменитое «печено вепрево колено».

Чешский язык входит в десятку самых трудных языков мира. На слух чешский язык воспринимается довольно трудно из-за большого наличия «шипящих и свистящих» звуков. Общие славянские корни помогают иногда правильно понять вывески. С представителями старшего поколения можно попытаться объясниться по-немецки. Знание немецкого языка даже позволило однажды в супермаркете принять нас за немцев, в связи с чем мы были обслужены по высшему разряду, так как русских покупателей иногда недолюбливают из-за отсутствия культуры поведе-

ния. Поколение помоложе больше знает английский язык. Например, служащий гостиницы не понял нас, когда мы на немецком языке попросили уютно, пришлось дублировать по-английски. Знание языков было вознаграждено выполнением просьбы. Хотя тем, кто в нашей группе не владел иностранными языками, удавалось договориться и на русском языке. Здесь, как и в Польше, для нас есть «родные сердцу» слова и слова-загадки, часто подразумевающие обратное нашему пониманию или просто непонятные.

Вот несколько запомнившихся нам примеров: Pekarstvi – булочная; Pecivo – выпечка; Odevy, obleceny – одежда; Latky – ткани; Spodni pradlo – нижнее белье; Bytove doplinky – товары для дома; Drogerie – косметика, хозяйственные; Starozitnosti – антиквариат; Knihkupectvi – книжный магазин; Lekarna – аптека; Nekuraci – для некурящих; Zakaz kureny – курить воспрещается; Potraviny – продукты; Lahudky – деликатесы, гастроном; Zelenina, ovoce – овощи, фрукты; Cerstvy ovoce – свежие фрукты; Osobny pokladna – билетная касса; Zastavka – остановка; Pozor! – Внимание!; Mimo bus – кроме автобуса.

Несмотря на бескрайний поток туристов, который мы больше нигде не встретили, в городе можно найти свой укромный уголок, чтобы остаться наедине с собой и осмыслить вечные ценности.

Мы воспользовались шансом посетить незабываемую Австрию. Несмотря на то, что нация, названная «австрийцами», сформировалась в результате смешения множества языков, характеров и взглядов на окружающий мир, в стране существует глубокое чувство общности. Мы смогли наблюдать его 1 мая, в день весны и труда, когда на окраине Вены увидели «общегородской пикник». Как нам показалось, все жители столицы на своих автомобилях приехали на «зеленую», чтобы отдохнуть и пожарить мясо на гриле. Никто друг другу не мешал, хотя о количестве отдыхающих говорили опустевшие городские улицы и дома. Диван перед телевизором не стал в Австрии основным местом проведения свободного времени. Даже в самом отдаленном населенном пункте местные жители могут рассчитывать на культурное мероприятие. Как говорят, «для австрийцев предметом первой – после еды и питья – необходимости» является театр. Австрийцы питают к своей культуре особые чувства. Центром высокой австрийской культуры является Вена. По

выражению венского писателя Крауса, «улицы в Вене закатаны культурой, как в других городах асфальтом». Асфальт в Австрии, как и в других европейских странах, заслуживает отдельного внимания россиян. Даже мусороперерабатывающий завод, построенный в стиле, напоминающем Хундертвассера, не уродует город, а украшает его.

Вена является одной из девяти федеральных земель и одновременно столицей Австрии. История Вены насчитывает больше, чем три тысячи лет, это всемирно известный центр музыки, благодаря длинной череде известных музыкантов, проживавших и творивших в этом городе: Моцарт, Бетховен, Гайдн, Шуберт, Брамс. Всемирно известны Венский хор, Венский хор мальчиков, различные музыкальные мероприятия, такие как Новогодний концерт или ежегодный бал в Венской Опере. Архитектура Вены охватывает все значительные стили от готики и эпохи Возрождения до постмодернизма.

Вена – это величие и роскошь с налетом старины, Вена – это город музыки и великих музыкантов, Вена – это город фиакров и танцующих белых жеребцов, Вена – это изумительный кофе и знаменитый яблочный штрудель. Город чарующий и прекрасный, как музыка, изысканный, как аромат кофе меланж. Великолепные памятники архитектуры, музеи, галереи с уникальными сокровищами искусства, представляющие почти все эпохи культуры западной Европы, свидетельствуют о великом прошлом города. Венские университеты, высшие художественные училища, всемирно известные музыкальные и театральные традиции, фестивали подчеркивают роль Вены в духовной и культурной жизни Европы. В столице Австрии собрано все самое-самое, что есть в стране.

Путешествие по Западной Европе продолжилось в Саксонии. На посещение Дрездена, который находится примерно в 120 км от Праги, нам отводилось всего несколько часов. Конечно, этого совсем мало для знакомства со столицей Саксонии и ее музеями, но представление о городе составить все-таки можно. Дорога из Праги в Дрезден проходит по живописным районам северной Чехии, местами петляет вдоль реки Лаба (Эльба), берега которой в апреле-мае смотрятся очень красиво. То тут, то там мелькают небольшие чистенькие, уютные чешские деревеньки и городки, утопающие в цветущих садах.

Дрезден, который называют то Флоренцией на Эльбе, то немецкой Венецией, – один из крупнейших культурных и исторических городов Европы. Впервые услышали о нем, как о городе в 1216 году. Постепенно город развивался и набирал обороты. Все началось, когда Август Сильный в начале XVIII в. назвал Дрезден своей резиденцией и королевской столицей. На историю Дрездена пришлось немало битв, и особенно большим ударом стала бомбардировка во время Второй Мировой войны, в результате которой погибло более тридцати пяти тысяч человек, было разрушено 75 % зданий в городе.

Пешеходная экскурсия по Дрездену началась на Театральной площади, в центре которой находится конная статуя короля Иоганна Саксонского. Еще при входе на эту площадь со стороны небольшого парка открывается потрясающий вид на Католическую придворную церковь и дворец-резиденцию курфюрстов Саксонии с башней Гаусмана. Старый город в Дрездене очень компактный и сгруппирован вокруг Театральной площади с ее замечательной Дрезденской оперой в центре. Налево – Цвингер с его разнообразными коллекциями, направо – резиденция саксонской правящей династии Веттинов, огромный комплекс в стиле ренессанс. А вдоль Эльбы – терраса Брюля, которая известна как «балкон Европы». Эта земля, на которой некогда возводились укрепительные сооружения, была передана в собственность графа Генриха фон Брюля, близкого родственника курфюрста Фредерика Августа II. С 1814 г. терраса открыта для посетителей, а в ее западной части построен еще один широкий лестничный пролет. Скульптурная группа работы Шиллинга, украшающая спуск, изображает Утро, Полдень, Вечер и Ночь.

Конечно же, сначала мы отправились в Цвингер. Цвингер – настоящая архитектурная феерия. Это целый легион богов, богинь и ангелочков из темного саксонского песчаника. Этот огромный замок имеет великолепный внутренний двор, множество арок, музей фарфора, музей минералогии, самую знаменитую галерею старых мастеров и очаровательный фонтан «Купальня нимф», который веет прохладой, и падающие брызги воды превращают тебя в рыцаря или прекрасную нимфу. По-немецки картинная галерея называется «Alte Meister» – «Старые мастера», именно там находится «Сикстинская мадонна» Рафаэля, богатейшее собрание полотен Рембран-

дта, итальянцы, малые голландцы... Дрезден и его галерея Старых мастеров стоит отдельного упоминания. Если театр начинается с вешалки, то любая галерея начинается с милых бабушек-смотрительниц, которые горой стоят на страже бесценных шедевров в любой стране, в любом городе. К ним-то мы и решили обратиться преподаватели английского языка с насущным вопросом: «Where is the start of exhibition?» Галерея-то двухэтажная, а времени всего полтора часа на то, чтобы насладиться Сикстинской Мадонной, Школадницей, Геркулесом и Бахусом. Услышав вопрос, эти благопристойные Frauen подняли указательные пальцы вверх, видимо, в направлении второго этажа, и с неприсущим немцам радушием и энтузиазмом хором ответили: «Yoo-hoo!» Напрасно «англичане» ожидали услышать что-то вроде «The start of exhibition is on the first floor» или «Der Anfang der Ausstellung ist im 1. Stock», или хотя бы «im ersten Stock». Вероятно, решили они, «так» будет понятнее.

Между прочим, как известно, немцы во всем придерживаются правил, любят порядок — Ordnung muss sein. Таблички с надписью «Начало осмотра здесь» не было, зато в галерее в самом конце экспозиции «англичан» взволновала надпись на двери «Bitte drucken». Откуда же преподавателям английского языка было знать, что это всего лишь «push», «от себя». Фонетика слова «drucken», да ещё в сочетании с «bitte» обещала, каждому в меру испорченности, то ли долгожданный отдых, то ли вожделенный обед со шнапсом. Хотя и жаль было разочаровываться, зато теперь появился стимул выучить немецкий язык. Абсолютно серьезно, чтобы вернуться в Дрезден, еще раз встретиться на Эльбе, постоять на балконе Европы, вновь посетить Zwinger, Frauenkirche и Gemaldegalerie Alte Meister.

Кроме Старых, есть еще «Новые мастера» — собрание живописи XIX в., главным образом, немецких романтиков во главе с Каспаром Давидом Фридрихом. Кроме экспозиции живописи нам очень понравилась в Оружейной палате, где можно найти коллекцию парадного оружия (около 2200 мечей, сабель, шпаг, кинжалов), доспехов и исторического текстиля. В этих залах погружаешься в мир средневековых турниров, отважных рыцарей, прекрасных дам. Вся эта коллекция собрана еще в XVI–XVIII вв. Вход расположен сразу напротив галереи Старых мастеров.

На весь мир известна мозаика «Шествие кня-

зей» (по эскизу Вильгельма Вальтера), расположенная на внешней стене бывших королевских конюшен. 35 саксонских правителей представляют более чем 800-летнее правление династии Веттинов. Они гордо шествуют друг за другом на огромном фарфоровом панно длиной 102 м. В этой «галерее» фамильных портретов самый известный герой — король Август Сильный. Тридцать девять лет он правил Саксонией, был избран польским королем, ломал руками подковы, боролся с медведями, стал отцом 354(!) детей. Больше всего на свете он любил женщин и искусство. Без него не было бы ни барочных дворцов Дрездена, ни его богатейших художественных коллекций, ни картинной галереи, ни роскошной красоты Цвингера.

Церковь Фрауэнкирхе — символ Дрездена. Эта была самая большая в Германии протестантская церковь, ее построили в 1726–1743 гг. Церковь была разрушена во время бомбардировок. Почти 50 лет ее развалины служили напоминанием об ужасах войны. В настоящее время ведется реконструкция церкви, в основном за счет пожертвований. Здание поражает своей грандиозностью и масштабностью. Песчаник, из которого построена Фрауэнкирхе, еще не потемнел, и здание выглядело бы достаточно торжественно, как подобает стилю саксонского барокко, если бы не темные «оспинки» старого песчаника, оставшегося от разрушенной во время войны церкви и использованного при ее восстановлении. К сожалению, нам не удалось попасть внутрь, посещения хоть и бесплатные, но проходят строго по часам в соответствии с билетами. По вечерам там проходят концерты.

Остановившись у витрин одного из магазинов и увидев коллекцию фарфора, мы вспомнили, что именно в Дрездене был в свое время изобретен европейский мейсенский фарфор, — по названию земли его сразу же окрестили саксонским. В 1709 г. алхимик Иоганн Фридрих Бёттгер в своей дрезденской лаборатории изобрел рецепт изготовления белого золота. Уже через год в городе Мейсене на фарфоровой мануфактуре стали изготавливать посуду. Сегодня во всем мире славится марка предприятия из Мейсена — скрещенные и изогнутые голубые мечи. Точно такие же мечи можно было увидеть и на вывеске этого небольшого магазинчика.

После главных достопримечательностей «жемчужины барокко» у нас оставалось совсем

немного времени насладиться саксонским мороженым в солнечную погоду. Мы оказались в переулке Мюнцгассе. Здесь сосредоточено большое количество всевозможных кафе, пивных, закусочных и ресторанчиков Старого города, которые с утра заполнены и туристами, и местными жителями. Вокруг царит заметное оживление, а в воздухе пахнет вкусеньким. Заказали невероятный Eismischen со всевозможными украшениями. Поскольку мороженое оказалось очень вкусным, «англичане» решили высказать свои комплименты по этому поводу официантке. Сформулировали так, как учили нас наши преподаватели и как сами теперь учим своих студентов: «The ice-cream was absolutely delicious!». И неожиданно вместо традиционного «I'm glad you liked it» услышали простое «Sure». Немного разочаровавшись в ответе, пришли к выводу: несмотря на большое количество образованных людей в Европе, знающих английский язык, наше российс-

кое образование – самое лучшее в мире.

Кстати, владение русским языком – характерная черта немалого количества жителей Восточной Европы. В любом магазине, сувенирной лавке, ресторане Польши и Чехии нас приветствовали на русском языке и местные жители, и даже неевропейцы – например, выходцы из Китая, Африки общались с нами на русском языке, причем без акцента. Как ни пытались мы цивилизованно вести диалог на универсальном английском языке, отвечали нам неизменно на русском. К примеру, мог иметь место такой диалог: – How much does this souvenir cost? – Desyat' zlotih. – Do you have the same but of a smaller size? – Da, koneshno. Кажется, и говорим мы без акцента, но, вероятно, по экстерьеру чувствуется, кто откуда, поэтому тема межкультурной коммуникации остается актуальной, к тому же осталось так много мест и желания для путешествий.

УДК 008.001

С.С. БАБАЯН

ГЕНДЕР И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ПОЛЯ ПЕРЕСЕЧЕНИЯ

В статье рассматриваются потенциальные пересечения гендера и межкультурной коммуникации: рассматриваются гендерные аспекты трансляции социальной и культурной информации. Интерпретируются идеи, методы и направления гендерной лингвистики. Показана возможность анализа фольклора и паремологии любого языка как зеркала национальной гендерной культуры.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, гендер, гендерные стереотипы, культурные универсалии, гендерная культура общества, гендерная семиотика, трансмиссия культурных ценностей, языковая картина мира, язык как зеркало гендерной культуры.

Исследования последних лет позволяют утверждать, что гендер – реальность, опосредованная знаками, символами, ритуалами, актами коммуникации. Неизбежное переплетение культурных, социальных, этнографических аспектов делает гендер чрезвычайно увлекательным предметом анализа. Мужественность и женственность рассматриваются не как природный фактор, а как культурный концепт. Проблемы пола покидают

биологическое поле и становятся предметом анализа социальной жизни и культуры. «Человек – это животное, опутанное сотканным им самим сетями смыслов. Этими сетями является культура» [1, с. 173]. Каждое общество располагает «набором культурных механизмов – планов, рецептов, правил, инструкций (того, что компьютерщики называют программой), – управляющих поведением ... Человек – это животное, в своем

поведении самым драматичным образом зависящее от таких экстрагенетических контрольных механизмов, от культурных программ» [1, с. 127]. Эти культурные программы корнями уходят в глубь веков и имеют ярко выраженную гендерную окрашенность, ибо появляется на свет не просто человек, а обязательно мужчина или женщина. Каждое общество вырабатывает и закрепляет в коллективном общественном сознании полоролевые модели поведения, закрепляемые в процессе социализации личности. Очень трудно вычленив из общего культурного контекста информацию о том, где, кем, когда и как формируются эталонные для данного общества понятия мужественности и женственности. Очевидно одно: гендерные стереотипы являются следствием всего предшествующего этнокультурного опыта данного общества и насаждаются через трансляцию потока социальной информации в диапазоне непрерывных актов «сообщения» и «понимания», т.е. через систему коммуникации. Мы овладеваем сотворенными предками символами. Их значениями и семантикой не только «здесь и сейчас», но и во времени и социальном пространстве. Декодируя эту информацию, человек оказывается в ее власти и всю жизнь старательно исполняет многие социальные внушения. Гендерные «внушения» сопровождают нас с глубокого детства, и многие из них мы не ставим под сомнение до конца жизни для сохранения гармонии естественного для нас мира: все мы знаем, что успех в обществе определяется тем, насколько мы соответствуем его ожиданиям и исполняем его символические рекомендации. Любителей гендерных инноваций неминуемо ожидает гендерный конфликт, поскольку их поведение оценивается как девиантное. Возмутители гендерного спокойствия осуждаются, а то и караются остракизмом.

В шкале социокультурных ценностей существуют универсальные, распространенные повсеместно. Это ценности основаны на данных биологической природы человека или универсальных свойствах социальной коммуникации. Но даже они, являясь продуктом той или иной культуры, в определенной степени специфичны.

Особенно зримо это проявляется в гендерных стереотипах, где шкала универсальных ценностей имеет относительно ограниченный, но стабильный для разных культур диапазон. Почти во всех культурах поощряется монополия женщины на

воспроизводство рода, воспитание, заботу и опеку, внешнюю привлекательность, нацеленность на приватную сферу семьи и мужская монополия на установление порядка, нацеленность на социально значимые сферы, связанные с руководством, распоряжением ресурсами, властью. Однако идеалы мужественности и женственности сильно варьируют в разных культурах: «потолок пола» в них специфичен и дифференцирован. Можно говорить о множестве гендерных дисплеев и внутри данной культуры, т.к. гендерные стереотипы соотносятся с реальной стратификацией общества и пересекаются с этническими особенностями, возрастом, образованием, социальным статусом, условиями жизни и т.д. Любая межличностная коммуникация сопровождается определенными ритуалами, которые подкрепляют статусные отношения, в том числе и гендерные. Ритуализировано все: одежда, жесты, аксессуары, лексика, стиль речи, застолье, похороны, брачные церемонии. Вся ритуальная жизнь человека пронизана дихотомией *мужское–женское*, и гендерные роли четко регламентируются обществом.

Ритуалы обретают конвенциональный характер и институционализируются, становясь имплицитным договором общественных отношений.

Любой ритуал обладает сигнальной функцией и, по И. Гоффману, обществу присуща гендерная семиотика, а это открывает перспективы рассмотрения гендера в тех дисциплинах, которые изучают знаковые (семиотические) системы, в том числе и лингвистике. Вместе с тем, это позволяет отнести гендер к культурным универсалиям, которые присутствуют в любой социальной культуре. По М. Мид и К. Клакхон, к ним относятся:

- язык как символика и содержание действий (знак значение);
- ценностная система как совокупность жизненных целей, средств, идеалов, мифов, идеологий;
- символы, понятия и смыслы, которыми маркированы действия;
- типичные связи и взаимодействия (родственные ценности, ритуальные и т.д.);
- образцы и эталоны поведения.

Все культурные универсалии, на наш взгляд, гендерно спроецированы, ибо точкой отсчета во всех них является родополовая принадлежность человека и те статусные роли, которыми они на-

делены в той или иной культуре. Можно констатировать, что гендерная культура общества:

- исторична, т.е. предопределена всей системой общественных отношений и обладает определенными закономерностями динамики, хотя по сравнению с другими пластами культуры динамика эта чрезмерно медленная: мир издавна держится на инерции патриархатной культуры, и эта инерция является наиболее консервативной и наименее рефлектируемой во все времена;
- знакова и символична: все идеи, чувства, ценности и нормы символизированы; они экстраординарны, т.е. не предопределены биологическими данными человека, органами чувств, а заданы культурной традицией;
- ритуализирована и институционализирована;
- коммуникативна: т.е. существует лишь через общение с людьми, с предыдущим и последующим поколениями, с другими культурными мирами, через диалог, посредством специфического языкового кодирования.

Рассмотрим более подробно механизмы передачи культурной информации.

Культура общества – это коллективная память. Чтобы событие стало явлением культуры, оно должно быть облечено в словесные формы либо в другие знаковые системы. Оно должно быть трансформировано в текст, причем здесь под текстом понимается не только рукопись или книга, но и все, что создано искусственно и является продуктом рук человеческих, – любые артефакты: картины, наскальная живопись, иконы, археологические раскопки, здания, интерьер, одежда и т.д. Только в этом случае культура может выполнять функцию хранения и передачи информации. Человечество знает два канала передачи информации:

- генетический, когда в биологической жизни накапливается генофонд;
- через знаковые системы, т.е. так называемые вторичные языки.

Это вторичные моделирующие системы, которые являют собой коммуникационные структуры, надстроенные над естественно-языковым уровнем – мифы, ритуалы, религия, искусство, литература и т.д.

Очевидно, культура начинается тогда, когда появляется способность человека к символизации, когда наличие знака делает возможной не только передачу информации, но и ее интерпре-

тацию. Так, из густи веков мы вылавливаем гендерно означенные знаки и символы, которые транслируются через поколения и становятся гендерным сертификатом, определяющим идеалы мужественности и женственности по принципу «здесь и сейчас». В мире нет вечной мужественности и женственности. Эти изменчивые категории имеют отличные друг от друга содержания в разных культурах. Гендерные нормативы локально и культурно обусловлены и зависят от этнических, культурных, социальных, религиозных и исторических факторов. Коэффициент гендерной иерархии варьирует в разных обществах в разные времена.

Итак, гендер не является лингвистической категорией, но язык и речь могут быть исследованы с точки зрения отражения в них гендерной культуры.

В центре концепции М. Фуко, Ж. Лакана, Ж. - Дерриды закреплён тезис о недоступности реальности для человеческого понимания вне структур языка. Мир познаём только через языковые формы. Наши представления о мире не могут отразить реальность, которая существует за пределами языка. То, что мы воспринимаем как реальность, на самом деле – социальный и лингвистически сконструированный феномен.

М. Фуко показал, что способы говорения о чем-либо отражают дискурс, т.е. прежний опыт данной нации, и включают в себя оценочность, иерархию и властную функцию. Таким образом, язык не только опосредует отношение человека к миру, но и сам накладывает отпечаток на поведение и процессы социализации, отражая коллективное видение гендера. Эта идея подтверждается известной гипотезой Сепира-Уорфа, по которой язык – не только продукт общества, но и средство формирования его мышления и ментальности.

В зарубежной лингвистике оформилось самостоятельное направление, которое рассматривает, с одной стороны, зафиксированные в языке стереотипы мужественности и женственности, гендерную асимметрию, с другой – особенности речевого поведения мужчин и женщин.

Обращение к гендерной проблематике наблюдалось в лингвистике ещё в античную эпоху. Особым стимулом для подобных исследований стало обнаружение в XVII веке «экзотических» языков, которые имели женские и мужские «подязыки». Проблемы пола и гендера в лингвистичес-

ком преломлении находим в трудах В. Гумбольдта, Я. Гримма, И. Гардера, А. Мейе, О. Есперсена, Э. Сепира.

В конце 60-70-х годов проблематика обрела новый импульс в лице феминистской лингвистики, главной целью которой было утверждение мужского доминирования в языковой картине мира. Проводились доказательства андроцентричности языков, например, следующие:

1. Имена существительные женского рода в основном являются производными от мужских, причем очень часто женские корреляты являются не просто нейтральной лингвистической оппозицией. Часто они получают семантическое смещение: *секретарь* – *секретарша*, *машинист* – *машинистка*, *ректор* – *ректорша* (жена ректора), а иногда обретают иронический флер: *директриса*, *профессорша*. Названия многих профессий не имеют коррелята в женском роде: *капитан*, *командир*, *теоретик* и т. д.

2. Во многих языках отождествляется понятие «человек» и «мужчина» и обозначается одним словом (*man* в английском, *homme* во французском, *чоловік* – в украинском, в грузинском, в армянском прибавляется морфема – *iO?U?n?*, но *ICU*).

3. В языках, имеющих грамматический род, мужской род занимает большее языковое пространство и может обозначать лиц разного пола. *Учителя средней школы* (и женщины, и мужчины), *ученики встали* (и девочки, и мальчики).

4. Категория одушевленности связана с мужским родом. Согласование одушевленных слов идет преимущественно по форме мужского рода, а не по реальному полу. Кто пришел? (даже если пришла женщина), Кто сказал «мяу»? (даже если это кошка).

Другим направлением феминистской лингвистики было восходящее к теории речевых актов Остина-Серля изучение разных стратегий речевого поведения мужчин и женщин, что обусловило появление понятия «гендерлект». В последние годы правомерность этого понятия оспаривается, и мы разделяем это мнение, т. к. считаем, что очень часто пол коммуникантов не так значим, как фактор образованности, социальной или этнической принадлежности.

Гендерная проблематика открывает интригующие направления лингвистических исследований:

- дискурсивный анализ мужской и женской

речи;

- деконструкция зафиксированных в языке стереотипов феминности и маскулинности;
- инвентаризация средств выражения мужественности и женственности на фонологическом, грамматическом, лексическом уровнях и на уровне текста;
- язык как зеркало гендерной культуры;
- язык как ресурс создания коллективной гендерной идентичности;
- перформативная сущность национальной гендерной идентичности;
- гендерное измерение межкультурного дискурса.

Интересные выводы сделаны Кирилиной А.В. при исследовании русской фразеологии и паремиологии в сопоставлении с немецким. Здесь вновь обнаруживается меньшее количество гендерных асимметрий, нежели в немецком, то есть сниженный андроцентризм русского языка. В русских фразеологических оборотах, пословицах и поговорках:

- чаще всего номинируются не лица (мужчина либо женщина), а действия, основанные на телесных метафорах и свойственные как мужчинам, так и женщинам;
- негативная оценка связана не с гендерным фактором, а с человеком – безотносительно к половой принадлежности;
- широко представлен образ женщины и женской картины мира: отражены многочисленные социальные роли, статусы, родственные связи, этапы жизни, возрастные циклы, сферы деятельности.

Фольклор и паремиология любого языка являются зеркалом гендерной культуры данного народа и выполняют роль активных агентов социализации.

В настоящее время нами исследуется паремиология русского языка в сопоставлении с армянским. Приведем некоторые армянские пословицы и поговорки, отражающие национальные гендерные стереотипы: *Настоящий мужчина открывает дверь ногой (т. е. добытчик, руки заняты)*; *Лучше один слепой мальчик, чем семь зрячих девочек*; *Сына держат двумя куками, дочь – одной*; *Без мужа голова не покрыта, без жены дом не крыт*; *Дочь – светильник для чужого дома*; *Построенный женой очаг и Бог не разрушит, а построенный Богом – жена разрушит*; *Беря в жены дочь, смотри на мать*; *Доб-*

рая жена дом сбережет, а худая – рукавом разнесет. Такие послылы народной мудрости сродни гендерному инструктажу для целых поколений.

Библиографический список

1. Клифорд Гирц. Насыщенное описание: в поисках интерпретивной теории культуры // Антология исследований культуры. – СПб., 1997.
2. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации. – М., 2004.
3. Шмелев А.Д. Ключевые представления русской языковой картины мира // Проблемы функционирования русского языка в Республике Армения: сб. материалов семинара 8–9 ноября 2006 г. – Ереван, 2006.
4. Гендер: язык, культура, коммуникация: материалы I международной конференции. – М.: МГЛУ, 1999.
5. Бабаян С.С. Гендер и дискриминация. – Ереван, 2002.
6. Гендер как интрига познания: гендерные исследования в лингвистике, литературоведении и теории коммуникации. – М., 2003.
7. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1997.
8. Бабаян С.С. Гендер и дискриминация // Гендерные исследования. – 2002. – № 11.
9. Бабаян С., Мирзоян Э. Гендер, культура, коммуникация, текст – потенциальные поля пересечения // Гендерные исследования. – Ереван, 2001.
10. Бабаян С.С. Гендер, нация, гражданство, государство. – Ванадзор, 2007.
11. Рябов О.В. Гендерные аспекты межкультурной коммуникации: социально-философский анализ // Гендер как интрига познания. – М., 2002.

УДК 371.39

В.И. РЯБОВА

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАЗАХСТАНА

Статья раскрывает авторский подход к моделированию процесса формирования готовности детей к межкультурной коммуникации в условиях дополнительного образования детей Казахстана, как полиэтнического, многонационального государства. В основе содержания модели раскрыты мотивационно-ценностный, эмоционально-чувственный, когнитивный, организационный и поведенческий компоненты, предложены критерии оценки эффективности реализации модели. Кроме того, показаны общие формы работы учреждений дополнительного образования, обеспечивающие формирование готовности детей к межкультурной коммуникации, описан конкретный опыт учреждений Казахстана.

Ключевые слова: учреждения дополнительного образования детей; межкультурная коммуникация; формирование готовности детей к деятельности; модель, элементы и компоненты модели; цель, мотивы, ценности, чувства, знания, поведение; направления, виды, методы, формы, результаты деятельности; критерии оценки.

Значительная часть истории Казахстана – это история этнического и культурного взаимодействия населяющих его народов, проникающего буквально во все сферы – язык, поведенческие стереотипы, мировоззрение, ментальность. На

исторической земле казахов накоплен богатый и уникальный опыт мирового сосуществования народов, цивилизаций, культур и различных вероисповеданий в одном государстве. Это наследие определяет корни единства народов и помо-

гает яснее увидеть будущее страны.

Очевидно, что будущность Казахстана связана с его полиэтничностью. В настоящее время в Казахстане проживают представители более 130 национальностей, которые относятся к различным этнолингвистическим семьям и группам, имеют разное вероисповедание, собственную культуру, свою, нередко сложную и драматичную, историю. Все это обуславливает вовлечение представителей разных национальностей в непрерывное взаимодействие и непосредственный обмен информацией между ними.

Вместе с тем анализ современной ситуации в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений показывает необходимость комплексного подхода к данной проблеме. Созданы условия для принятия специального программного документа, посвященного проблеме гармонизации межэтнических и межконфессиональных отношений в Казахстане, отражающего все аспекты этого процесса. Таким государственным документом является «Программа совершенствования казахстанской модели межэтнического согласия». Приоритетными задачами программы обозначены разработка и реализация комплекса мероприятий, обеспечивающих совершенствование казахстанской модели межэтнического согласия в республике, укрепление внутривнутриполитической стабильности, межнационального и межконфессионального согласия и др. Значительную роль в реализации этой программы должна сыграть система образования Казахстана.

Неотъемлемой частью общего среднего образования, в решении задачи становления личности школьника, формирования его мировоззрения, политической культуры является дополнительное образование детей. Система дополнительного образования имеет широкие возможности в создании поликультурной образовательной среды, которая позволит сформировать у молодого поколения готовность и умение жить в мире и в многонациональной среде, способствуя формированию патриота и гражданина не только своей страны, но и мирового сообщества.

Педагогический процесс, направленный на формирование готовности детей к межкультурной коммуникации (МК), можно рассматривать как процесс, в котором межкультурный коммуникативный процесс переплавляется в качества личности, характеризующие ее готовность к МК. При этом современная педагогика определяет в

качестве важнейшего условия достижения конечного результата – создание целостной педагогической системы, направленной на решение конкретной проблемы. Выстраивая в рамках системного подхода педагогический процесс формирования готовности детей к МК, мы попытались раскрыть элементы этой системы (целевой, содержательный, организационный, результативный) и показать их взаимодействие, как единство развития, воспитания, обучения детей, что, в конечном итоге, обеспечивает логику формирования готовности детей к МК.

Таким образом, в качестве одной из важнейших задач, стоящей перед современной системой дополнительного образования детей Казахстана в части межкультурного воспитания выступает задача, связанная с разработкой *модели формирования готовности детей к МК в учреждениях дополнительного образования детей* (УДОД).

Первым шагом, в данном направлении для нас является определение одного из основополагающих элементов любой педагогической системы, которым в данном случае является *целевой элемент*. Цель формирования готовности детей к МК в УДОД Казахстана обозначена нами как создание этнокультурного пространства УДОД, обеспечивающего положительное ценностное, мотивационное и эмоциональное отношение детей к МК, приобретение ими знаний, умений и навыков в сфере МК, личностных качеств и способности активно применять их в разных ситуациях межкультурного взаимодействия.

Следующим шагом, обеспечивающим реализацию целевых установок формирования готовности детей к МК, является определение *содержательного элемента* педагогической системы УДОД. Наши исследования показали, что в содержание деятельности должны войти следующие компоненты, обеспечивающие формирование готовности детей к МК: мотивационно-ценностный, эмоционально-чувственный, когнитивный, организационный и поведенческий. Каждый из компонентов имеет свое содержание и формы организации.

Мотивационно-ценностный компонент. Здесь особое значение приобретает соотношение ценностных ориентаций и направленности личности. В формировании готовности детей к МК направленность личности составляет важнейшую сторону личности, определяющую ее социальную и нравственную ценность. Ее основными прояв-

лениями можно считать потребности, интересы, идеалы, мировоззрения, убеждения. В состав данного компонента мы включили формирование стремления детей к изучению культуры других народностей, чувства ответственности перед своим государством и его культурой, потребность в общении с представителями других культур, принятие межкультурных отношений как общественной ценности.

Эмоционально-чувственный компонент раскрывает степень развития чувственной сферы личности ребенка через многоплановость его эмоций. В межкультурной коммуникации в качестве ведущих мы выделяем интеллектуальные, эстетические и нравственные чувства. Эмоционально-чувственный компонент пронизывает все структурные компоненты личностно ориентированного межкультурного взаимодействия и включает в себя формирование чувства собственного достоинства, гордость за свою культуру, чувство уверенности в себе, взаимопонимания, солидарности, сопереживания и т.д.

Когнитивный компонент включает в себя знания, умения и навыки детей в сфере МК, оценку ими своих личностных возможностей в этом процессе. Сегодня известно также такое понятие как *межкультурная грамотность* – общее понимание воспитанниками характеристик культур мира, проникновение в сущность их сходств и различий, знаний и эмпатического восприятия разнообразных культур, осознание ценности и неповторимости каждой из них. Интегральным результатом формирования когнитивной составляющей готовности детей к межкультурной коммуникации может стать развитие такого качества как *межкультурная компетенция*.

Организационный компонент представлен содержанием формирования следующих основных значимых качеств личности, готовой к деятельности в рамках МК: терпимости, толерантности, патриотизма, межкультурной компетентности, высокой гражданской ответственности и социальной активности.

Поведенческий компонент обеспечивает развитие реальных проявлений качеств ребенка в условиях коммуникативной деятельности. Он как бы интегрирует все предыдущие компоненты содержания процесса формирования готовности детей к МК. Содержанием этого компонента может быть создание условий для разной активности детей в сфере межкультурных отношений,

в том числе, для поиска новых подходов к решению проблем МК, приобретения опыта МК, освоения информационного мирового пространства, составления планов и программ межкультурного взаимодействия, получения и оценки достижений в сфере МК, критического оценивания окружающей действительности и себя и др.

Важное значение в построении нашей модели имеет определение *организационного элемента*. Главный механизм формирования готовности детей к МК в УДОД заключается в том, что каждый ребенок должен стать субъектом и объектом межкультурных отношений и вносить свою крупницу в сокровищницу мирового опыта, быть активным участником свободного политического, культурного диалога, овладение которым способствует ментальной совместимости людей, уважению, принятию и пониманию различных культур, являющихся условиями движения человечества к духовной интеграции, уважительному отношению к языкам, традициям и культуре других народов, формированию культуры мира.

Специфичность условий образовательной среды развития ребенка в дополнительном образовании заключается в многообразии аспектов, направлений, видов деятельности. Кроме того, в арсенале методов, средств, технологий деятельности УДОД должен быть набор вариантов для детей разного возраста, способностей, интересов. Это позволит ребенку получить необходимый социальный опыт, знания, обеспечить развитие мотивации, способностей, поможет ему в общении к общечеловеческим ценностям, наконец, в выстраивании собственной модели формирования готовности к МК.

Можно выделить также следующие общие формы работы в УДОД, обеспечивающие формирование готовности детей к МК: массовые (конкурсы, фестивали, форумы, школы и летние лагеря и т.д.); коллективные (тренинговые активности, деловые игры, творческие мастерские, тематические встречи); индивидуальные (консультирование, тестирование, выстраивание индивидуального образовательного маршрута) и др.

Реализации программы межкультурного воспитания детей в УДОД Казахстана способствуют, например, международные конкурсы («Бегущая по волнам», Дельфийские Игры), научно-практические конференции («Творческое становление личности в дополнительном образовании», «Духовность XXI века: Человек и социум»), фестива-

ли («Астана глазами детей», «Дружат дети Казахстана» и т.д.), концертные программы (Астана-планета дружбы», «Шаттык» («Радость») и многие другие формы культурно-массовых мероприятий. В Казахстане имеется большой потенциал для формирования готовности детей и молодежи к МК на примере реализации их общественной активности, гражданской и творческой деятельности по международному сотрудничеству. Этому способствуют участие и творческих коллективов УДОД в международных проектах («Мир детям!», «Икебана – запечатленная в цветке», «Казахстан – наш мирный дом!», «Астана встречает друзей» и т.д.)

Большой популярностью в г. Астана пользуются интеллектуальные игры, проводимые в УДОД на трех языках («Я- казахстанец!», «Наследием предков») по тематике межкультурного взаимодействия, участие в чемпионатах Мира и Азии по различным видам спорта, техническому мастерству, игровые программы, пропагандирующие межкультурные связи («Вокруг света», «Лето Дружбы» и т.д.)

Последним шагом в построении педагогической системы является определение *результативного элемента*, проявляющегося в наличии достигнутых изменений в соответствии с поставленной целью. Тогда *результатом* реализации нашей модели может быть положительное ценностное, мотивационное и эмоциональное отношение детей к МК, наличие знаний, умений и навыков в сфере МК, развитие личностных качеств и способность активно применять их в разных ситуациях межкультурного взаимодействия. Важным условием является вариативность результата, то есть возможность получения различных его вариантов, дифференциация по содержанию и организации в зависимости от возраста, уровня развития, индивидуальных особенностей и интересов детей.

Социальный результат многомерен, что подтверждает различные основания для его измерения, отслеживания и оценивания. Поэтому, в логике содержания модели предлагаем следующую систему *критериев оценки готовности детей к межкультурной деятельности*:

Мотивационно-ценностный критерий, представленный такими показателями как: стремление к изучению культуры других народностей, чувство ответственности перед своим государ-

ством и его культурой, потребность в общении с представителями других культур, принятие межкультурных отношений как общественной ценности.

Эмоционально-чувственный критерий раскрывает степень развития чувственной сферы личности ребенка через многоплановость его эмоций и включает в себя следующие показатели: чувство собственного достоинства, гордость за свою культуру, чувство уверенности в себе, взаимопонимания, солидарности, сопереживания и т.д.

Когнитивный критерий может быть представлен показателями межкультурной грамотности: знания культуры своей и чужой, знания о деятельности в рамках межкультурной коммуникации, умения и навыки в реализации этих знаний в межкультурной среде, развитие коммуникативных способностей (общительность, развитие речи, и др.), способность к рефлексии (умения ребенка, возможно совместно с педагогом, проанализировать и верно оценить свое поведение и общение с представителями другой культуры).

Организационно-личностный критерий может быть представлен следующими основными показателями: терпимость (в том числе, веротерпимость), толерантность, патриотизм, высокая гражданская ответственность и социальная активность.

Поведенческий критерий может быть представлен такими показателями, как творческие достижения в деятельности МК; участие в международных проектах, создание авторских творческих проектов различного уровня в сфере МК; накопление собственного опыта в вопросах МК и др. Поведенческий критерий выступает как интегральный критерий, поскольку он позволяет оценить активность ребенка, которая формируется в процессе реализации всех компонентов модели формирования готовности детей к МК.

Таким образом, построение модели формирования готовности детей к МК позволило, с одной стороны, определить эту деятельность как целостную педагогическую систему, с другой – выявить своеобразие реализации каждого компонента данной системы, что позволило обеспечить комплексный учет психологических и педагогических основ, охарактеризовать индивидуальное и групповое пространство детей, выявить уровень сформированности их готовности к МК.

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ВОЛИ РЕБЕНКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ПЕТРА ФЕДОРОВИЧА КАПТЕРЕВА

Формирование активной, самостоятельной личности, стремящейся и способной к творческому самовыражению в различных видах деятельности, расценивается как одна из приоритетных задач образования. В статье представлены процесс и механизм становления воли ребенка в психолого-педагогическом наследии великого русского педагога П.Ф. Каптерева (1849 – 1922 гг.) на основе анализа редко используемого источника – первого издания «Педагогической психологии для народных учителей, воспитателей» (1877 г.).

Ключевые слова: воля, активность, самостоятельность, развитие, воспитание.

П.Ф. Каптерев в своих работах по психологии детства значительное место отводит изучению и описанию психологической (душевной) жизни ребенка – ощущений, представлений, чувствований, которые органично присущи человеку как живому существу. Однако перечисленные формы отражают *пассивную* (*курсив везде наш – И.С.*) сторону человека, показывают, каким образом отражается внешний мир в сознании человека, какие волнения возникают в нем при виде своей деятельности, деятельности других, явлений природы и соотношения между миром мысли и миром внешнего бытия.

Но человек является существом не только познающим и чувствующим, но и творческим, деятельным. Эту *активную* сторону человеческой жизни русский педагог связывает с процессом становления и развития воли. Волю Петр Федорович определяет как *«способность совершать движения, управлять органами своего тела, своими чувствованиями, направлением своих мыслей, принимать решения по различным вопросам и осуществлять эти решения»* [3, с. 528].

Воля, по словам П.Ф. Каптерева, вносит новый принцип в педагогику, именно *необходимость воспитания деятельной стороны человека*. Способность осуществлять намерения и планы столь же важна, как и способность состав-

лять планы и проекты. Целная, полная деятельность человека заключается в двух сторонах: в теоретическом исследовании и познании окружающего мира и в творчестве практическом – в осуществлении идей, теорий и планов в практической деятельности. «Трудно сказать, которая из этих сторон важнее в жизни человека, – рассуждает ученый, – обе существенны и необходимы. Знания, образование вещь крайне важная. Но что пользы в образовании, если у нас нет силы, которой мы могли бы осуществлять в жизни те идеалы, которые дает нам наука и образование?» [3, с. 550].

Петр Федорович сетует, что наиболее замечательные педагоги прошлого свои главные труды посвятили выработке правильных методов, наглядному обучению, элементарности и постепенности обучения. Развитие же воли, образование характера стояло на втором плане, было делом более или менее второстепенным. «Да и теперь еще науку воспитания многие, даже не чуждые педагоги, представляют в форме различных дидактик и методик, а не как *науку о воспитании ума, чувства, воли, характера*. Такая постановка воспитания односторонняя и неправильная, – утверждает ученый, – и влечет за собой недостаток энергии в обществе, сонливость, отсутствие систематической напряженной деятельности, энергию прорывов с длинными периодами спяч-

ки. <...> Не нужно забывать, что практическая деятельность – особенная, самобытная сторона в жизни человека и требует особенной заботы и попечения» [3, с. 551].

Процесс развития воли П.Ф. Каптерев представляет следующим образом: сначала ребенку присущи действия рефлексивные, инстинктивные и самобытные; под влиянием внешних влияний, через переживания чувства удовольствия или страдания эти самобытные действия вступают друг с другом в разнообразные сочетания. Если на ранних этапах развития ребенка действия непосредственно следуют за чувством; то потом мало по малу органы движения подчиняются речи, представляемым (воображаемым) формам движения, представлениям предметов, желаемой перестановке и изменению вещей. При этом чувства как будто отступают на задний план, пишет ученый, но они никогда не теряют своей руководящей роли [3, с. 545].

Собственно в выявлении этих чувствований и их анализе П.Ф. Каптеревым нет ничего нового со времени подробного анализа их И.Ф. Гербартом. Вопрос о чувствованиях, их значении для формирования воли ребенка подробно рассматривался К.Д. Ушинским на страницах его фундаментального труда «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Но оригинальность и новизна подхода П.Ф. Каптерева заключается, на наш взгляд, в своеобразно представленной логике развития воли у ребенка и тех «педагогических выводов», которые следуют за его рассуждениями: «Главнейший вывод тот, что нужно заботиться о правильности и силе совершения органических процессов не только в видах здоровья тела, но и в видах здоровья души. Ненормальные органические процессы угнетают не только тело, но и душу, тогда как правильное совершение органических процессов – крепкие мускулы и нервы, здоровые дыхательные и питательные процессы, правильное и быстрое кровообращение – дает нам целый ряд приятных ощущений, служит источником наслаждения, обуславливает доброе, веселое настроение» [3, с. 113]. Таким образом, вопросы гигиенического ухода за ребенком и формирование волевых качеств личности в представлениях Петра Федоровича неразрывно связаны: «Очевидно, первая цель есть более ранняя и первоначальная задача, чем вторая. Достижение ее служит основой для второй. Впрочем строго разграничивать, разделять эти две

цели воспитания внешних чувств нельзя. Они тесно связаны между собой» [3, с. 191].

Наряду с развитием органических чувств в раннем детстве у ребенка появляется «чувство силы и развивающееся из него чувство мужества и чести» – как некое предвосхищение, сознание способности совершить одобряемые, заслуживающие уважения дела, преодолеть более или менее значительные препятствия. «Человек, полагающий, что он не в состоянии совершить известного дела, тем самым парализует свою деятельность, он уже пал духом и очень недалек от действительной неудачи». Главное педагогическое средство возбуждения и укрепления «чувства силы» – целесообразные посильные упражнения: «Когда ребенок видит, что он удачно выполняет свои работы, справляется со встречающимися затруднениями, подвигается вперед в своем умственном и нравственном развитии, у него невольно возникает доверие к своим силам, смелый взгляд на предстоящие работы, свободное отношение к окружающим лицам» [3, с. 525].

Если же ребенок замечает, что его силы ниже препятствий, что не он преодолевает затруднения, а затруднения – его, тогда является, по словам П.Ф. Каптерева, «крайне вредное для успеха воспитания чувство бессилия». Тогда и легкие дела будут казаться ребенку трудными. Главное педагогическое правило при развитии «чувства силы» состоит, по словам ученого, «в последовательном порядке работы, в постепенном увеличении трудностей» [там же].

Физическое воспитание непосредственно смыкается с воспитанием нравственным. Заботясь о развитии «чувства силы», пишет П.Ф. Каптерев, нужно постоянно наблюдать, чтобы это чувство не перешло в пустую похвальбу собой, в презрение к другим, в высокомерное отношение к людям. «Это очень возможно и постоянно случается», – замечает ученый. Чтобы избежать такого явления, необходимо дать почувствовать ребенку, что есть трудности, превышающие его силы, с которыми ему не справиться, что есть люди, способности которых несравненно лучше и сильнее, чем у него [3, с. 525-526]. Таким образом, Петр Федорович советует сдерживать чрезмерные эмоции, вызывать сомнение в собственной исключительности и стимулировать стремление к перспективному развитию.

Вместе с чувством силы развивается и «чувство чести». Задача воспитателя по отношению

к этому чувству ребенка, по мнению П.Ф. Каптерева, будет состоять в том, чтобы научить воспитанника находить свою честь во внутреннем достоинстве, в сознании своих способностей и хороших действий. Способы защищать оскорбленную честь также должны обратить на себя внимание воспитателя: «Как самую честь нужно полагать, главным образом, в нравственных достоинствах личности, так и способы ее защиты должны быть преимущественно нравственные, апеллировать нужно не к силе кулака или пистолета, а к силе общественного мнения» [3, с. 526].

Из анализа суждений Петра Федоровича о «чувстве силы, мужества и чести» очевидно, что именно в этих чувствах автор видит начало формирования воли у ребенка и что нравственное воспитание ребенка начинается рано и непосредственно сопутствует его физическому развитию. Воля проявляется *в умении владеть своими действиями, чувствами и мыслями*, причем формирование этой способности у ребенка происходит не последовательно, а параллельно, одновременно. Ученый не рассматривает рефлексивные действия младенца в качестве волевых поступков, но усматривает в них «начала воли» [3, с. 528-529].

Во взглядах П.Ф. Каптерева о формировании воли ребенка нами выделен ряд педагогических правил (в контексте автор «Педагогической психологии» иногда называет их принципами):

1. *Постепенность и последовательность* с учетом возрастных особенностей ребенка – так как воля развивается постепенно, то и воспитание воли должно идти строго постепенно, соответственно с постепенным развитием воли. Необходимо постоянно иметь в виду возможности ребенка – нельзя слишком рано начать «дисциплинировать ребенка» – это приведет к перенапряжению детских сил.

2. *Организация воспитательного пространства*. Так как воля – это, прежде всего, способность целесообразных движений, действий, поступков, то задача воспитателя состоит в предоставлении полной свободы движений, совершаемых вследствие самобытной энергии организма и внешних возбуждений, отсутствие препятствий – это *отрицательное* условие развития воли. *Положительное* же условие – это предоставление возможностей для разнообразных упражнений, приучение к известным целесообразным движениям [3, с. 552].

3. *Настойчивость и постоянство*. Ученый

особенно настаивает на твердости воспитательных требований: «Если раз потребовали от ребенка совершения известного движения при известных обстоятельствах, то должны требовать этого движения во всех подобных случаях» [там же]. Нетвердость родительского руководства, изменчивость требований, утверждает П.Ф. Каптерев, очень вредит правильному развитию воли. «В период неразумия детей необходимо руководить ими и вместе (*в значении «в то же время»* – И.С.) налагать запрещения на некоторые их действия» [1, с. 170]. Однако Петр Федорович всегда полагал, что «запрещение есть неизбежное педагогическое зло, которого чем меньше, тем лучше». Поэтому запрещения и требования должны быть продуманы и тщательно отобраны, все правила (и возможное их изменение) должны быть понятны ребенку и оправданы педагогическими целями: «Нужно помнить, что наша цель – воспитать человека самостоятельного, искреннего, с собственным почином, а не лукавого исполнителя приказаний» [там же].

4. *Раннее приучение владеть чувствами* – ребенок должен научиться ждать, терпеть и сдерживать свои чувства. Задача воспитателя – по возможности быстро исполнять все законные нужды и желания и *систематически не удовлетворять прихоти и капризы*. В противном случае, – предостерегает Петр Федорович, – мы не приучим ребенка к самообладанию, терпению, «рисуем сделать из него невыносимо требовательное существо» [3, с. 553]. Так как чувство прямо и непосредственно подавить нельзя, то нужно учить ребенка обращать внимание на какой-то другой предмет. С возрастом будут иметь значения и теоретические разъяснения необходимости самообладания.

Вопрос о свободе воли педагог рассматривает исключительно с психологической точки зрения, указывая на то, что философское и религиозное его рассмотрение для педагогической практики мало результативно: «С психологической точки зрения свобода воли и состоит в оценке мотивов и следовании тому, который покажется наиболее убедительным». Свободную волю П.Ф. Каптерев понимает как *разумную оценку сравнительной силы мотивов и разумное следование убедительнейшему мотиву*, который один становится той путеводной звездой, которая обозначает близкую или далекую цель [3, с. 569].

По мнению П.Ф. Каптерева, власть человека

совершать те или иные поступки заключается, прежде всего, «в фиксации мотивов». Для формирования такого умения необходимо, чтобы борьба мотивов и выбор стали привычными для ребенка – достичь этого можно только систематическими посильными упражнениями воли. Привычка, по определению ученого, – не что иное, как «закрепление известного действия за известным мотивом» [3, с. 572].

«Педагогическое значение привычки громадно. У педагога нет более сильного средства влиять на питомца как образование привычек. <...> Посредством привычки воспитатель сделает возможным для питомца производить такое количество работы, с такой относительно малой затратой силы и в то же время с такой верностью и точностью, которые прежде казались совершенно невозможными; посредством разумной же привычки воспитатель уменьшит чувствительность питомца, научит его спокойно относиться к таким вещам, которые прежде вызывали сильные волнения, приятные ли неприятные, и таким образом мешали спокойному, разумному отношению к ним. Итак, сообщение добрых, разумных привычек одна из самых существенных задач воспитания» [3, с. 575-576]. Так выразительно и красноречиво оценивает Петр Федорович педагогическое значение привычки.

Привычки и навыки, нельзя не заметить, касаются определенного действия, система же привычек, их «множество», по словам П.Ф. Каптерева, определяют *склонности* ребенка. Этим термином ученый характеризует *«стремление действовать в одном направлении, отдавать преимущество одной категории мотивов перед другими, слушаться их и определять ими свои*

действия» [3, с. 581-582]. Из склонностей со временем развивается *страсть* – этим словом П.Ф. Каптерев определяет *«такие мотивы, которые имеют абсолютное преобладание над всеми другими, которые перевешивают все <...> Чтобы совершить нечто великое, для этого необходимо все силы организма направить к одной цели, сосредоточиться на ней, не разбрасываться в своей деятельности <...> Все великое создается медленно, упорным, неустанным трудом <...> В страсти известный интерес перевешивает все другие, увлекает их за собой, определяет собой все действия и отношения»* [3, с. 584-587].

Убежденность русского педагога о необходимости самого пристального внимания к вопросам воспитания воли ребенка уже в раннем возрасте, его представления о механизме и процессе становления воли, изложенные в ранних трудах ученого, приведут к формированию оригинальной педагогической концепции «нравственного закаливания», не утратившей своей актуальности для современной воспитательной практики [2].

Библиографический список

1. Каптерев П.Ф. О детской лжи // П.Ф. Каптерев Детская и педагогическая психология. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 336 с. – С.149–183.
2. Каптерев П.Ф. О нравственном закаливании // Образование. – 1899. – № 10. – С.1–16.
3. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей. – СПб.: Котомин, 1877. – 631 с.

УДК: 37 (091) (470.42)

О.А. ЛЕОНТЬЕВА

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СИМБИРСКОЙ ЧУВАШСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Цель работы – рассмотреть историко-культурную обусловленность становления системы художественного воспитания детей в Симбирской чувашской учительской школе. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом в обществе к художественно-эстетическим ценностям, составляющим основу образования и культуры личности. Современная система художественного воспитания должна основываться на выработанных предшествовавшими педагогическими системами подходах к художественному образованию. Проанализировав опыт работы школы И.Я. Яковлева можно сделать вывод, что именно она стала прообразом многих современных художественных школ и школ искусств.

Ключевые слова: Художественное воспитание, Симбирская чувашская учительская школа, национальное искусство, культура, становление художественного воспитания.

Художественное воспитание рассматривается, как процесс формирования способности личности чувствовать, понимать, оценивать, любить искусство и наслаждаться им, потребностей в художественно-творческой деятельности и создании эстетических ценностей. Художественное воспитание делает человека наследником культуры предков, но уже на современном уровне отношений к природе, человеку, обществу [2, с. 42].

Задачи художественного воспитания ребёнка решаются с помощью взрослого посредника, способного организовать и руководить контактом ребёнка с миром прекрасного. Такими посредниками могут быть педагоги, воспитатели, родители, своим примером отношения к искусству оказывающие влияние на чувства, эмоции, сознание ребёнка, воспитывая художественные потребности и вкус.

Следует отметить, что в России систематическое художественное воспитание учащихся стало осуществляться с 20-х гг. 19 века. Это касалось, главным образом, лицеев и гимназий. И уже во 2-й половине 19 в. художественное воспитание стало осуществляться в начальной школе.

При изучении становления и развития художественного воспитания в Чувашии особый интерес представляет богатейшее наследие выдающегося просветителя чувашского народа И.Я. Яковлева, многолетний опыт работы Симбирской чувашской учительской школы.

Становление системы художественного воспитания в Симбирской чувашской учительской школе формировалось под воздействием исторических условий, сложившихся в России во второй половине XIX. Этот период характеризуется многообразием внутренних и внешних общественно-политических событий, которые, так или иначе, влияли на становление системы народного образования, в том числе и на развитие художественного образования.

После падения крепостного права (1861 г.) создаются благоприятные условия для развития промышленности, возникают новые промышленные предприятия. С зарождением фабрично-заводской промышленности начинается формирование пролетариата. Россия налаживает тесные торговые связи с зарубежьем. За границу вывозятся: хлеб, яйца, птица, изделия ремесленников. В пореформенные годы шел широкий процесс распада натурального уклада в жизни крестьянства; домашняя промышленность все больше отделялось от земледелия, развивалось ремесло. Население городов по-прежнему делилось на мещан, крестьян, купечество, духовенство и др. Но постепенно сословные перегородки ломались. Появляются новые классы нарождающегося капиталистического строя – буржуазия и пролетариат.

Глубокие изменения в экономической и общественной жизни в рассматриваемый период

создали благоприятные условия для развития культуры и образования народа. Отмена крепостного права и начало развития капитализма в России, экономические интересы буржуазии объективно требовали распространения грамотности и повышения культурного уровня трудящихся. Это, в свою очередь, вынуждало правительство осуществлять некоторые реформы и в области образования, в том числе и художественного.

Изучение материалов по интересующей проблеме позволило охарактеризовать состояние художественного образования России середины XIX в. В обозначенный период шла активная работа по созданию системы художественного образования в целом по России. Шло развитие и становление всей системы начального, среднего и высшего специального образования, с включением в этот процесс не только государственных структур, но и общественных организаций. Так, вначале были открыты учебные заведения (академии и вузы), готовящие специалистов высшей квалификации, и значительно позже – средние художественно-профессиональные учебные заведения (училища, школы), где готовили специалистов среднего звена, затем низшие художественно-профессиональные учебные заведения (начальные училища, школы, художественно-ремесленные классы и курсы), в которых занимались подготовкой специалистов низшего звена.

К концу XIX в. на смену ремесленному, узкоприкладному подходу в систему подготовки будущих художников и педагогов-специалистов в области художественного образования пришло новое направление, которое предполагало, прежде всего, формирование у обучающихся высокой культуры, творчества.

Русская культура оказала благотворное влияние на чувашскую культуру, а ее передовые деятели во многом способствовали развитию народного образования, являющегося одним из важнейших условий для успешного развития культуры. Именно национальная школа стала тем центром, вокруг которого строилась вся просветительская деятельность среди нерусских народов Российского государства. Одним из культурных центров подготовки педагогов-специалистов национального искусства являлась Симбирская чувашская учительская школа.

Симбирская чувашская учительская школа стала первой национальной школой в истории чувашского народа, которая призвана была со-

хранить его самобытную культуру и родной язык в условиях царизма. Здесь появился первый чувашский букварь, были заложены основы литературного языка. Школа способствовала сближению чувашского народа с русским, приобщению к его великой культуре, укреплению дружбы между народами Поволжья.

Школа не ставила цель подготовки педагогов-специалистов в области художественного образования, в то же время преподавание рисования в Симбирской чувашской учительской школе было направлено на формирование у воспитанников практических умений и навыков рисования и черчения. Вместе с тем оно не преследовало исключительно утилитарные цели. На практических занятиях будущие учителя учились видеть красоту, интересовались культурой своего народа, что способствовало раскрытию творческого потенциала учеников.

Благодаря деятельности И.Н. Ульянова, И.Я. Яковлева Симбирская Чувашская учительская школа стала центром подготовки педагогов-специалистов национального искусства. Преподаватели рисования и черчения школы формировали у учащихся не только необходимые знания, умения и навыки, но и интерес к изобразительному искусству.

В Симбирской чувашской учительской школе, которая готовила педагогов для сельских школ, большое внимание уделялось освоению традиционных видов чувашского народного художественного творчества (изготовление столярных изделий, иконостасов из чистого дерева, национальных костюмов и их украшение вышивкой и др.). Занятия по ручному труду строились на подлинных образцах народного художественного творчества чуваш, которые собирались учителями и учениками школы.

В своей деятельности И.Я. Яковлев опирался на идеи классика педагогики К.Д. Ушинского, который так писал о народном учителе: «Он должен иметь познания не только в законе божьем, грамматике, арифметике, географии и истории, но и в естественных науках, медицине, сельском хозяйстве; кроме того, уметь хорошо писать, рисовать, читать ясно и выразительно, и, если возможно, даже петь» [4, с. 148].

В своей книге «Моя жизнь: Воспоминания» И.Я. Яковлев отмечает: «В Симбирской чувашской школе, кроме музыки и пения, было много внимания обращено и на живопись, рисование».

Поэтому, чистописание и рисование становятся одними из обязательных предметов в Симбирской чувашской учительской школе с 6 февраля 1890 года [9, с. 116].

Преподавание рисования было направленно на формирование у воспитанников практических умений и навыков черчения и рисования и не имело цель подготовки профессиональных художников. Но было не мало воспитанников Симбирской чувашской учительской школы, которые в дальнейшем продолжали учебу в Петербургской Академии художеств, которая до XIX века была единственным учебным заведением по изобразительному искусству.

Первым преподавателем рисования в Симбирской чувашской учительской школе был художник Строганов (с 1876 по 1880 гг.). После него работал С.Н. Огонь-Догановский, воспитанник Академии художеств. А с сентября 1905г. на должность учителя рисования и чистописания был назначен Н.Ф. Некрасов, воспитанник Училища живописи, ваяния и зодчества, которое окончил в 1902г. Николай Некрасов сыграл заметную роль в развитии изобразительного искусства в Симбирской чувашской учительской школе, сделал многое для расширения художественного кругозора учащихся. На уроках рисования он знакомил своих воспитанников с творчеством русских и зарубежных художников, тем самым, прививая любовь к народному искусству. Учениками писались портреты для классных помещений, создавались декорации к школьным спектаклям, из лучших работ воспитанников организовывались творческие выставки в стенах школы. Таким образом, благодаря деятельности Н.Ф. Некрасова в школе была сформирована система преподавания рисования и живописи.

И.Я. Яковлев, принимая на работу преподавателей-художников для Симбирской чувашской учительской школы, прежде всего, заботился о том, чтобы искусство стало действенным средством трудового воспитания учащихся, средством служения народу, средством утверждения национального самосознания.

Отличительной особенностью в преподавании основ изобразительного искусства в школе было то, что ему способствовало знакомство учащихся с историей русского и западного искусства. В 3-м классе школы, т.е. в течение двух лет, ученикам старших классов читались лекции по истории искусства.

К преподаванию рисования в Симбирской чувашской учительской школе относились серьезно. Об этом свидетельствует не только тщательность, с которой подбирались для нее учителя со специальным образованием, но и участие учеников в художественных выставках, умелое использование наглядного материала.

В Симбирской чувашской учительской школе учебные программы постоянно обновлялись и совершенствовались. Учебные планы Симбирской чувашской учительской школы все время расширялись, дополнялись и изменялись. Этому способствовало то, что до 1918 года они не представлялись на утверждение в высшие инстанции. В отчете за 1894 год И.Я. Яковлев пишет: «Учебных планов, специально утвержденных для чувашской школы, еще не существует, выработка их практически, путем указаний опыта, составляется цель ближайшего будущего».

По указанию И.Я. Яковлева преподаватели школы сами составляли программы. И.Я. Яковлев в своей книге «Моя жизнь: Воспоминания» писал: «... наставникам школы следует составить программы, каждому по своему предмету, распределив учебный материал на 3 класса, при 2-годичном обучении в каждом». При составлении программ учителя опирались на опыт предшествовавших лет и текущего учебного года. Ежегодно на педагогическом совете школы просматривались, совершенствовались и утверждались рабочие программы.

При составлении упражнений по выработке навыков изобразительной грамоты всегда учитывались возрастные особенности учеников. Например, в подготовительном классе программа за 1896 год предусматривала рисование простых орнаментов из кривых линий с классной доски и настенных таблиц. Ученикам предлагались задания по выполнению упражнений по черчению плоских орнаментов без штрихов, со штрихами, в клетчатых тетрадах, в тетрадах без клеток. Педагоги учили самостоятельно вписывать составленные орнаменты в любую геометрическую фигуру (квадрат, ромб, круг, пятиугольник и др.). Имеющийся в школе подготовительный класс являлся экспериментальной базой для проведения педагогической практики старших воспитанников. Именно в подготовительном классе будущие учителя под руководством преподавателя рисования делали первые шаги в педагогику, открывали перспективу художественного обучения, развития

эстетических категорий, в том числе и в преподавание изобразительного искусства.

Основная цель преподавания рисования в Симбирской чувашской учительской школе заключалась в развитии у учащихся способности изображать на бумаге видимые предметы, чтобы в последствии они могли нарисовать прямо с натуры какой-либо предмет, вид какой-либо местности и, вообще, все то, воспроизведение чего карандашом могло, так или иначе, понадобится и в домашнем быту, и на работе. Вместе с тем преподавание рисования было направленно на умение учащихся изображать предметы собственного воображения и фантазии.

Симбирская чувашская учительская школа готовила учителей на базе существующей на тот период передовой педагогической системы, при этом сочетала трудовое, специальное и эстетическое обучение. Для осуществления дела национального подъема чувашского народа школой было подготовлено более тысячи учителей, которые представляли собой сформировавшуюся высоко нравственную личность. Чувашская учительская школа как учебный центр подготовки учителей для поистине народных школ, формировала специалистов, преданных великому делу подъема культуры родного народа, важной частью которой была художественная культура.

Таким образом, именно школа И.Я. Яковлева, создавшая систему художественного воспитания детей, стала прообразом многих современных художественных школ и школ искусств.

Библиографический список

1. Григорьев А.Г. У истоков профессионального изобразительного искусства. — Чебоксары:

Чуваш. кн. изд-во, 1978. — 95 с.

2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М.Коджаспирова, Г.М.Коджаспиров. — М.: ЦКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. — 448 с.

3. Кондаков С.Н. Список русских художников. — М.: Издательство «Антик-Бизнес-Центр», 2002. — 696 с.

4. Краснов Н.Г. Выдающийся чувашский педагог-просветитель. — Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1992. — 416 с.

5. Петров М.Н. Симбирская чувашская школа и Иван Яковлевич. — Чебоксары: ЦКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 1928. — 448 с.

6. Сергеев Т.С. Вопросы историографии истории образования, науки и культуры Чувашии. — Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2000. — 232 с.

7. Яковлев И.Я. Становление системы образования чувашского народа. — Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2004. — 453 с.

8. Яковлев И.Я. Моя жизнь: Воспоминания. — М.: Республика, 1997. — 696 с.

9. Яковлев (Саламбек) И. Я. Симбирская чувашская школа и ее роль в просвещении чуваш / Под ред. М.Я. Сироткина. — Чебоксары: Чувашгосиздат, 1959. — 144 с.

10. История профессионального образования в России / Гл. ред. С.Я. Батышев. — М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. — 672 с.

11. Большая Российская энциклопедия. — Москва: ООО «Дрофа», 2003. — 527 с.

ЗА РУБЕЖОМ

УДК 378.14

А.А. МИХАЙЛОВ

ПОДГОТОВКА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗА РУБЕЖОМ (НА ПРИМЕРЕ ИЗРАИЛЯ И ИСПАНИИ)

Статья посвящена подготовке учащейся молодежи в области безопасности жизнедеятельности за рубежом на примере таких стран как Израиль и Испания. Это накладывает определенный характер на организацию школьников и студентов, обучающихся в условиях, обязательных в критические моменты жизни и способствует введению тем и секций учебных курсов в школах и университетах Испании и Израиля.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, зарубежные страны Израиль и Испания, подготовка молодежи.

Одной из первоочередных потребностей человека является потребность в безопасности. Уже с древнейших времен люди для того чтобы защитить себя объединялись в сообщества, с течением времени усиливалась роль государства в обеспечении безопасности своих граждан, своих рубежей, устоев, традиций. При этом как бы ни совершенствовалась система безопасности государства, с развитием общества появляются все новые и новые угрозы. Так, если на заре истории человечества основные угрозы исходили главным образом от природы (землетрясения, пожары, наводнения и пр.), то с течением времени появляются опасности, вызванные самой деятельностью человека, взаимоотношениями людей в обществе (войны, социальные конфликты, терроризм). В связи с этим, возникает необходимость в новых подходах, технологиях защиты, организации специальной подготовки граждан в области безопасности жизнедеятельности.

В 20 веке в разных странах мира шло формирование систем безопасности, включающих в себя силовые структуры, службы спасения от стихийных бедствий и опасных действий людей. Созданы международные организации, призванные обеспечить безопасность человечества в целом. Во многих странах, где наиболее часты случаи возникновения опасных и чрезвычайных ситуаций, в том числе и связанных с деятельностью

социума, осуществлялось и осуществляется по сей день специальная подготовка населения стран к действиям в опасных и чрезвычайных ситуациях. В ряде стран, в том числе и Российской Федерации, ведется целенаправленная и непрерывная подготовка граждан в области безопасности жизнедеятельности, в том числе и учащейся молодежи.

Так, в Российской Федерации с 1991 года в общеобразовательных учреждениях ведется преподавание курса «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ), в учебных планах вузов есть курс «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД). Как показывают научные исследования и имеющийся отечественный опыт, подросткам и юношеству легче привить мотивы безопасного поведения, заложить основы культуры безопасности. При этом отечественному образованию в области безопасности жизнедеятельности интересен опыт зарубежных стран по подготовке учащихся к действиям в опасных и чрезвычайных ситуациях.

Представим имеющийся опыт подготовки учащейся молодежи в области безопасности жизнедеятельности в государстве Израиль и королевстве Испании.

Подготовка учащихся школ Израиля в области безопасности жизнедеятельности осуществляется на достаточно высоком уровне. Это обус-

ловлено тем, что государство находится на протяжении всей своей истории в состоянии боевой готовности, государственная граница проходит вблизи крупных населенных пунктов.

В учебных планах общеобразовательных школ Израиля нет специального предмета, подготавливающего учащихся к действиям в чрезвычайных ситуациях, формирующих у них культуру безопасной жизнедеятельности. В школах Израиля учащиеся получают необходимые знания в области безопасности в процессе изучения общеобразовательных дисциплин, а также в ходе изучения различных факультативных курсов. Наиболее распространенными курсами являются обязательные во многих учебных заведениях факультативные курсы «Оборона», «Действия в опасностях». Кроме этого, в ряде школ организуется деятельность кружка «Юный полицейский».

Отметим, что каждая школа выбирает для себя соответствующий курс, заключает договор с компанией, занимающейся разработкой, проектированием и установкой систем безопасности, а также подготовкой постоянного и личного состава. Специалисты компании обучают администрацию школы, учителей, а также участвуют в подготовке школьников к действиям в чрезвычайных ситуациях.

Представим некоторые наиболее распространенные в Израильских школах курсы.

1. Факультативный курс «Оборона».

Данный факультативный курс включает в себя следующие разделы:

- 1) Самооборона.
- 2) Поведение человека в чрезвычайной ситуации.
- 3) Психология в экстремальных ситуациях.
- 4) Чрезвычайные ситуации в школе и вне ее.

С учащимися проводят занятия как учителя школы, прошедшие специальную подготовку в компаниях, специализирующихся на обеспечении безопасности образовательных учреждений и имеющих соответствующую лицензию министерства просвещения Израиля (например, «Танду», «Демко»), а также полицейские, военные и спасатели. Особый акцент делается на психологическую подготовку школьников к экстремальным ситуациям, формирования у них готовности действовать обдуманно и решительно. Со школьниками проводятся уроки, тренинги, ролевые игры, занятия, формирующие навыки самообороны. Естественно учитываются возрастные

особенности школьников, их подготовленность в области безопасности.

Так, на младшей ступени обучения школьники выполняют рисунки чрезвычайных ситуаций, анализируют их, предлагают варианты действий, которые помогут им избежать попадания в них. Большое внимание уделяется формированию навыков безопасного поведения на дорогах, воспитанию у детей определенной транспортной культуры.

В старших классах школы акцент делается на информированность школьников о чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера (причины, последствия, правила безопасного поведения). Особое значение в подготовке отводится действиям при угрозе и во время террористических актов, в том числе и в школе (правда инцидентов такого рода в школах Израиля пока не было).

2. Факультативный курс «Действия в опасностях».

Количество учебного времени, необходимое для изучения данного курса, в разных учебных заведениях определяется по разному (от 16 до 52 часов в год). Курс «Действия в опасностях» преподается на разных возрастных этапах (решает администрация школы). Темами данного курса являются:

- 1) Натуральные (природные) опасности.
- 2) Профилактика криминала.
- 3) Локальный террор (вандализм).
- 4) Интернациональный террор.
- 5) Первая медицинская помощь.

В процессе изучения данного курса учащиеся знакомятся, прежде всего, с социальными опасностями, причинами их возникновения и правилами действия. Кроме этого, ведется подготовка обучающихся к действиям в чрезвычайных ситуациях природного происхождения, а также у школьников формируются навыки оказания первой медицинской помощи. В процессе проведения уроков, игр, соревнований, бесед у израильских школьников формируется определенная культура безопасности.

3. Кружок «Юный полицейский».

Кроме обязательного факультативного курса «Оборона» в ряде школ ведутся занятия по курсу «Юный полицейский», о котором мы упоминали выше. С учащимися занимаются совместно представители полиции и учителя школы. Подготовка «юных полицейских» начинается в 10-ом

классе, более углубленно продолжается в 11-ом классе. В данную группу могут быть зачислены физически здоровые юноши и девушки, которые получили рекомендации учителей и которым были даны положительные характеристики со стороны других учащихся. На каждого ученика, которого зачислили в данную группу, заводится личное дело, где фиксируются все достижения и неудачи школьника.

Программа кружка «Юный полицейский» (32 учебных часа) включает в себя следующие разделы:

- 1) Медицинская помощь пострадавшему.
- 2) Пожарная безопасность.
- 3) Права граждан и полицейских.
- 4) Основы самообороны.
- 5) Вооружение полиции.

Деятельность кружка предусматривает как теоретические, так и практические занятия (количество практических занятий превышает количество теоретических). Самые успевающие учащиеся получают возможность дополнительной подготовки в объеме 10 часов. По желанию школьники могут заниматься восточными единоборствами, боевыми искусствами до 6-ти часов в неделю.

Кроме этого два раза в год для «юных полицейских» организуется военный лагерь, основная цель которого заключается в совершенствовании физической подготовки учащихся, навыков стрельбы из боевого оружия, что необходимо для дальнейшей военной службы. Отметим, что все юноши и девушки по достижению 18-летнего возраста проходят обязательную военную службу в армии обороны Израиля три и два года соответственно, служба в армии считается престижной и необходимой для дальнейшего карьерного роста.

Таким образом, посещая данный кружок, школьники не просто играют в армию, а готовят себя к службе в вооруженных силах. Кроме этого, «юные полицейские» помогают полицейским и добровольным дружинникам из числа жителей населенных пунктов охранять порядок, участвовать в патрулировании, помогать в ликвидации опасных ситуаций. При этом каждый школьник на время патрулирования получает боевое оружие (карабин), имеет специальное удостоверение и личную рацию.

Говоря о подготовке учащейся молодежи Испании в области безопасности жизнедеятель-

ности, можно отметить, что в дошкольных образовательных учреждениях, как государственных, так и частных, проводятся отдельные занятия с тематикой безопасности. Детей учат общению в обществе, с ними проводятся спортивные игры, в процессе которых детям объясняют как не получить травму. При этом важная роль в первичном овладении детьми азами безопасности отводится семье. Родители обучают своих детей жизненно важным навыкам, касающихся, прежде всего, вопросов безопасности в быту и на улице.

В школах, дающих учащимся среднее образование, нет отдельного курса, аналогичного российскому курсу «Основы безопасности жизни». Вопросы, связанные с безопасностью жизнедеятельности, школьники изучают в рамках других школьных курсов. В школе имеются алгоритмы – инструкции по типичным опасным и чрезвычайным ситуациям, разработанные центрами министерства образования, отвечающим за безопасность школ и детских садов, с которыми школьники знакомятся как на уроках, так и на воспитательных занятиях со своим классным руководителем.

В школах ежегодно проводятся учебные тренировки, эвакуации из здания по сигналам «пожар», «угроза взрыва». При этом ситуация, связанная с угрозой террористического акта, моделируется в образовательных учреждениях Испании крайне редко.

Задача современной испанской школы – научить детей быть взрослыми, подготовить их к профессиональной деятельности и безопасно существовать в социуме. В процессе решения данной задачи образовательные учреждения тесно сотрудничают с мэрией, местной полицией, службами спасения, медицинскими учреждениями, психологическими центрами.

Полицейскими проводятся семинары, в том числе и на улицах городов и поселков, в ходе которых школьникам рассказывается как правильно себя вести на улицах, в общественных местах. С детьми на практике отрабатываются правила поведения на дорогах, рассматриваются типичные для конкретного места ситуации криминального характера. На семинарах, которые проходят не реже 1 раза в год течение недели активно используются видеозаписи реальных событий, дети анализируют их, формируя у себя в сознании алгоритм безопасного поведения. Особое внимание уделяется профилактике наркомании

среди несовершеннолетних. Рассматриваются вопросы, связанные с обеспечением безопасности во время и при угрозе террористических актов, массовых беспорядков, в том числе и во время спортивных соревнований.

Также в ряде школ налажены хорошие творческие связи с мэрией. Представитель мэрии, отвечающий за безопасность в городе, приходит в школу и проводит обучение детей правилам поведения на дорогах, беседы по проблемам взаимоотношений в семьях. Обучение может продолжаться в течение недели.

Службы спасения муниципалитетов также проводят со школьниками обучающие семинары, в ходе которых отрабатываются действия при угрозе и во время пожара, с учащимися старших классов по их желанию отрабатываются навыки оказания первой медицинской помощи. Со школьниками анализируются типичные ситуации, приводящие к пожару в зданиях, а также выходу из строя других систем жизнеобеспечения. Также рассматриваются ситуации, связанные с безопасностью человека на воде и в горах.

Работники медицинских учреждений приходят на встречи со школьниками с целью профилактики наркомании, рассказывают о вреде наркотиков, а также обучают навыкам оказания первой медицинской помощи при различного рода травмах.

Представители психологических центров муниципалитетов также регулярно оказывают помощь образовательным учреждениям. За каждой школой закреплен психолог, который работает в образовательном учреждении 2-3 дня в неделю. Психолог проводит тестирование с целью определения уровня развития познавательной и эмоциональной сферы, организует коррекционно-развивающую работу. Особое внимание уделяется детям, имеющим проблемы в эмоциональной сфере, склонным к асоциальному поведению, а также детям из неблагополучных семей. Так же психолог участвует в работе школы по профилактике вредных привычек среди несовершеннолетних, проводит тренинги общения.

Большое внимание в воспитательном процессе уделяется патриотическому воспитанию молодежи и культуре межнационального общения. В образовательных учреждениях проводятся мероприятия, воспитывающие любовь к родине, ее культурным традициям, народным национальным праздникам, формирующие уважение

к монархии. Большая работа ведется по формированию толерантности у молодежи к представителям других наций, религий, моральных убеждений, а также формированию у школьников гигиенических навыков и пропаганде занятия активным спортом с учетом требований безопасности. Уже с начальной школы (с 8-9 летнего возраста) рассматриваются вопросы, связанные с половым воспитанием, в более старших классах школьников знакомят с основами сексуальной культуры с целью повышения компетентности молодежи в данных вопросах (прежде всего с целью профилактики заболеваний передаваемых преимущественно половым путем).

В большинстве университетов и колледжей как технической, так и гуманитарной направленности в учебных планах имеется курс «Безопасность и гигиена», преподавание которого, как правило, ведутся преподавателями, многие из которых являются координаторами образовательных учреждений по безопасности. Общая трудоемкость курса 75 часов, предмет изучается в течение триместра (3 месяца). Курс «Безопасность и гигиена» включает в себя как лекционные, так и лабораторные занятия, предусматривает самостоятельную работу студентов, в том числе и при помощи ресурсов Интернета. По окончании предусматривается проведение итогового тестирования.

Изучая курс, студенты рассматривают следующие вопросы:

- безопасность в быту (рассматриваются действия при различных опасных ситуациях, возникающих дома, прежде всего, связанные с системой жизнеобеспечения);
- безопасность в природе (изучаются действия при опасных ситуациях природного характера);
- гигиена и здоровье (рассматриваются вопросы сохранения здоровья, в том числе в процессе будущей профессиональной деятельности);
- безопасность при использовании электричества (изучаются способы безопасного использования различных электроустановок и приборов, их влияние на организм человека);
- безопасность при использовании химических веществ (изучаются особенности химических веществ и их влияние на организм человека и окружающую среду, безопасное использование средств бытовой химии, косметики);
- пожарная безопасность (рассматриваются причины возникновения пожаров в зданиях, спо-

событий действий при пожаре, современные средства пожаротушения).

В технических вузах существует дополнительный специальный курс с одноименным названием, трудоемкость которого составляет 20 часов, где подробно рассматриваются вопросы, связанные с обеспечением безопасности в будущей профессиональной деятельности (например, при подготовке инженеров-химиков изучаются возможные риски и опасности на предприятии химической промышленности).

В вузах гуманитарной направленности, в частности университетах, готовящих педагогов, также имеется курс «Безопасность и гигиена», в содержание которого предусмотрено дополнительное изучение вопросов оказания первой помощи детям при травмах. Также студенты, будущие педагоги, овладевают навыками ухода за детьми младшего возраста, способами сохранения своего психического здоровья.

Отметим, что изучая и другие учебные курсы, студенты получают дополнительные знания по различным аспектам жизнедеятельности, связанные с обеспечением ее безопасности. Осуществляется взаимодействие и с другими социальными институтами, организациями, учреждениями, фирмами.

Вопросы, связанные с социальной безопасностью, изучаются студентами при непосредственном участии представителей полиции, медиков, а также людей, профессионально занимающихся спортом, политикой. В учебных заведениях организуются семинары, встречи, лекции, экскурсии.

Полицейские и врачи проводят семинары и лекции по антинаркотической тематике, вопросам, связанным с сексуальным поведением молодежи, а также обучают студентов безопасному поведению в социуме, снижающему риск попадания молодого человека в ситуации кримино-

генного характера. Для студентов организуются тематические экскурсии.

Профессиональные спортсмены ведут рекламную работу по пропаганде занятия спортом, ведения здорового образа жизни. Люди, занимающиеся политикой, рассказывают о положительных и отрицательных моментах политической жизни общества, формируют у студентов основы политической культуры, политическую грамотность, подготавливают их к возможным рискам в этой сфере общественной жизни.

С производственными рисками студенты знакомятся непосредственно во время практики, осуществляя конкретную деятельность по выбранной ими специальности. Также они имеют возможность в получении информации в специализированных центрах безопасности, имеющейся в каждом муниципальном образовании.

В завершение отметим, что представленный опыт необходимо использовать как в процессе теоретической подготовки студентов – будущих специалистов в области безопасности жизнедеятельности, так и при решении конкретных проблем, связанных с обеспечением безопасности образовательных учреждений, а также вооружении учащихся и студентов знаниями и умениями безопасности жизнедеятельности. В ГОУ ВПО «ШГПУ» имеются разработанные учебно-методические материалы, освещающие зарубежный опыт обеспечения безопасности в образовании, которые используются в процессе преподавания курсов «Безопасность жизнедеятельности», «Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности», «Безопасность образовательных учреждений». Имеющиеся материалы востребованы на курсах повышения квалификации учителей ОБЖ и руководителей образовательных учреждений в Ивановском областном институте развития образования.

МЕЖДУНАРОДНАЯ НЕДЕЛЯ «ДИАЛОГ КУЛЬТУР – КУЛЬТУРА ДИАЛОГА» – 2009

В период с 1 по 5 сентября этого года в КГУ им. Н.А. Некрасова состоялась традиционная международная неделя «Диалог культур – культура диалога», целью которой был поиск эффективных путей подготовки будущих специалистов к межкультурной коммуникации как гарантии успешного межкультурного взаимодействия и конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынках труда.

Ключевые слова: теория межкультурной коммуникации, практика межкультурной коммуникации, межкультурная коммуникация в профессиональной сфере, диалог культур, культура диалога, взаимодействие.

Международная деятельность является сегодня одной из стратегических составляющих концепции развития КГУ им. Н.А. Некрасова. С каждым годом увеличивается количество партнеров университета, расширяется география сотрудничества.

Стремление создать неповторимый профиль, а не копировать других привело к разработке проекта, позволяющего концентрировать силы, расширять сильную сторону в международной деятельности.

Ставшие уже традиционными, международные недели КГУ имеют большое значение для развития международного сотрудничества университета, так как зарубежные и российские участники видят, что их много, что принимающий вуз привлекателен и для других. В то же время предлагаемая программа интересна также для учителей и учащихся школ г. Костромы и Костромской области; они регулярно участвуют в международных неделях КГУ. Соответственно, нельзя недооценивать и имиджевую составляющую международной недели в целях привлечения в вуз потенциальных абитуриентов.

Международная неделя–2009 (далее МН–2009), в отличие от предыдущих, проходила в особых условиях, а именно в условиях экономического кризиса. Поэтому у организаторов были

опасения, что запланированные мероприятия сорвутся. Но, к счастью, практически все заявившие свое участие прибыли в Кострому.

В МН–2009 приняли участие специалисты 23 регионов России, а также Армении, Белоруссии, Германии, Казахстана, Китая, Польши, Узбекистана и Чехии. Всего в мероприятиях – пленарных и секционных заседаниях, круглых столах, мастер-классах, конкурсах, тренингах, лекциях, дискуссиях и культурной программе – приняли участие 1711 человек. Для сравнения приведем данные за последние 5 лет:

Таким образом, можно констатировать, что МН стали действительной трибуной для участников межкультурной коммуникации в профессиональной сфере и местом встречи для установления профессиональных и личных контактов, а также средством воспитания межкультурной толерантности у студентов вузов и учащихся школ, которые стали непосредственными участниками межкультурных встреч и свидетелями конструктивного межкультурного диалога.

МН–2009 уже традиционно открылась 1 сентября в День знаний на общем сборе преподавателей, студентов и сотрудников университета. С приветственной речью выступили ректор КГУ им. Н.А. Некрасова проф. Н.М. Рассадин и президент Университета прикладных наук г. Дармштадт (Гер-

мания) проф. Алекса Кёлер-Оффирски. Она отметила, что КГУ им. Н.А. Некрасова и Университет прикладных наук г. Дармштадт связывают давние узы партнерства в сфере образования и науки. Сотрудничество между преподавателями и практиками началось в 2001 г. в рамках межправительственной германо-российской Программы им. Александра Герцена. Первые шаги в области интернационализации высшего профессионального образования в КГУ им. Н.А. Некрасова были сделаны именно в этом проекте. Но с истечением Программы им. Александра Герцена в 2003 г. контакты не только не прекратились, а стали еще более интенсивными. Сотрудничество развива-

ется в самых разных направлениях: обмен преподавателями и студентами, участие в научных собраниях вузов-партнеров, стажировки и практики студентов и, наконец, созданная в 2005 г. совместная научно-исследовательская лаборатория межкультурных исследований. За содействие эффективному сотрудничеству двух вузов ректору КГУ им. Н.А. Некрасова присвоено звание Почетного члена Университета прикладных наук г. Дармштадт. Президент этого университета проф. Алекса Кёлер-Оффирски огласила решение Ученого Совета вуза-партнера и вручила нагрудный знак.

Год	Общее кол-во участников
2005	180
2006	603
2007	660
2008	898
2009	1 711

Программа МН-2009 была очень насыщенной. Впервые в МН участвовали практически все подразделения университета: администрация, Институт экономики, Институт педагогики и психологии, факультеты естествознания, исторический, филологический, юридический, физико-математический, технологии и сервиса, иностранных языков, художественно-графический. Диапазон степени участия простирался от целого цикла до простого участия в одном мероприятии.

На протяжении всей недели в лаборатории межкультурных исследований шли межкультурные тренинги для российских и зарубежных студентов, а на секции обсуждались актуальные вопросы теории межкультурной коммуникации, проводились также встречи в рамках заседания лаборатории. Российско-германский Центр культурно-образовательных связей и программ и лаборатория межкультурных исследований предложили также лекцию на немецком языке о системе школьного образования Германии, современном экономическом кризисе, а также мастер-класс для студентов факультета иностранных языков о Польше.

Вопросы организации учебного процесса в вузах разных стран и внедрения кредитно-модульной системы в учебный процесс стали предметом обсуждения на круглых столах администраций вузов-участников МН.

В первый день работы МН была предложена лекция на немецком языке «Кострома – колыбель Романовых», вызвавшая огромный интерес особенно гостей из г. Дармштадт. Еще одна лекция, но уже прочитанная на английском языке на факультете естествознания, была посвящена формированию экологической культуры студентов.

Активно работали специалисты Института экономики КГУ. Ими были проведены секция «Межкультурная коммуникация в экономике: Проблемы кадрового сопровождения наукоемкой продукции в инновационном сотрудничестве России и Германии», круглый стол «Экономические проблемы миграции», прочитаны лекции, в том числе и на иностранных языках: «Международные стандарты в учете и финансовой отчетности», «Проблемы рыночного равновесия на товарном рынке», «Институциональные факторы экономической динамики», «Социальная структура и социальная динамика». На протяжении всей недели в Институте экономики читал лекции профессор Роланд Гизе, декан факультета экономики и иностранных языков Университета прикладных наук г. Циттау / Гёрлитц, Германия.

В рамках МН состоялись также заседания рабочих групп с зарубежными коллегами по планированию дальнейшей совместной научно-исследовательской работы. В итоге специалистами

Института экономики подписано два протокола о намерениях.

Институт педагогики и психологии КГУ предложил участникам МН-2009 День ИПП с насыщенной программой. Проведена секция «Психологические аспекты межкультурной коммуникации и межконфессионального диалога», состоялись мастер-классы «Гуманистическая психодрама как средство преодоления межкультурных барьеров», «Сказочный материал как инструмент развития межкультурного взаимодействия детей», «Трудности кросскультурного исследования», а также лекции на иностранных языках: «Воспитание толерантности у представителей национально-культурных объединений: региональный аспект», «Программное обеспечение адаптации студентов психолого-педагогических специальностей к учебной деятельности», «Участие студентов в оценке качества высшего образования: опыт ИПП», «Правовые и социально-политические основы системы социального обеспечения Германии», «Управление социальной работой в России: опыт и перспективы», «Стресс, копинг и благополучие в современной российской психологии», «Исследование совладающего поведения одаренных старшеклассников в кросскультурном контексте».

Культурологи и филологи провели секцию «Культурология и межкультурная коммуникация» и прочитали цикл лекций на английском и немецком языках: «Германия и образы немцев в творчестве И.С. Тургенева», «Лев Толстой в Германии и России: XIX в.», «Знаменитые писатели и поэты Костромы», «Концепт «Genius loci» в культурологическом аспекте на примере города Мюнхен», «Конец кинематографа. Оптимистический взгляд».

Историки работали с коллегами из Белорусского государственного университета г. Минск. Они провели совместный круглый стол «Актуальные проблемы изучения и преподавания истории России и Беларуси», лекцию «Древнерусское наследие как основа формирования восточно-европейского государства Позднего Средневековья: исторические реалии и современные интерпретации» и блиц-форум для студентов «Студенческая жизнь, образование, научно-исследовательская деятельность студентов».

Лингвисты провели секцию «Лингвистика и межкультурная коммуникация», лекции «Семан-

тика: лингвокультурологический аспект», «Интернациональная лексика Болонского процесса в немецком и русском языках».

Журналисты организовали творческую встречу со своими белорусскими коллегами.

Завершило МН-2009 пленарное заседание, на котором присутствующие заслушали выступления руководителей секций, координаторов проектов подразделений. Участникам межкультурных тренингов были вручены сертификаты, а студентам-участникам конкурса на лучший реферат по тематике МН – грамоты. Кульминационным моментом заседания стало подписание договоров о сотрудничестве с Ванадзорским государственным педагогическим университетом (Армения) и Университетом им. А. Мицкевича г. Познань (Польша).

Созданию теплой дружеской атмосферы способствовала и хорошо продуманная культурная программа. Перед открытием МН всем российским и зарубежным гостям была предоставлена возможность посетить г. Плес. Лучшие экскурсии были привлечены для ознакомления участников МН с достопримечательностями г. Костромы; состоялись открытия выставок картин на художественно-графическом факультете и художников сааджа-йогов «2009 год – год Индии в России» в ИПП. В день ИПП состоялся концерт ансамбля индийской классической музыки и танца «Нирмала» из г. Санкт-Петербург. Культурную программу предоставил Центр славянских языков и культур КГУ. Музыкально-педагогический факультет прекрасно организовал вечер русской песни. И, несомненно, всех впечатлил мюзикл студенческого театра КГУ «Mamma-Mia».

Участники МН-2009 отметили, что в этом году в названии на первый план особенно четко выступили слова «культура диалога». Диалог состоялся, он с каждым годом набирает силу. Атмосфера МН располагает к коммуникации, все охотно общается друг с другом. Как в официальных, так и в неофициальных ситуациях преобладают особый позитивный и демократичный настрой, уважение к каждому участнику, мир высоких человеческих ценностей. В содержательном же плане удастся умело сочетать традиционное и новое.

На заключительном пленарном заседании было принято решение о проведении МН «Диалог культур – культура диалога» – 2010.

НАШИ АВТОРЫ

АЙГУБОВ Нриман Магомедович, старший преподаватель кафедры физического воспитания Ивановского государственного университета, аспирант кафедры спортивных дисциплин Шуйского государственного педагогического университета, innovacia-sgru@mail.ru

АММОСОВА Надежда Васильевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры алгебры и геометрии Астраханского государственного университета, n_amosova@mail.ru

АРХИПОВ Андрей Викторович, аспирант кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, arhip8@mail.ru

АСАДЧИХ Лидия Евгеньевна, главный специалист-эксперт отдела общего образования комитета образования города Курска, аспирантка кафедры непрерывного профессионального образования Курского государственного университета, LEasadchikh@yandex.ru

БАБАЯН Софья Симоновна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка Ванadzорского государственного педагогического института, sofyababayan@yandex.ru

БАГАУТДИНОВА Светлана Файзрахмановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой управления образованием, декан факультета дошкольного образования Магнитогорского государственного университета, biga-magnitka@yandex.ru

БАЛАКШИН Михаил Евгеньевич, аспирант кафедры организационной и рефлексивной психологии факультета психологии государственного университета Высшая школа экономики, mikhelle@yandex.ru

БАРКУНОВА Оксана Витальевна, преподаватель кафедры социальной педагогики и акмеологии Шуйского государственного педагогического университета, Oksa_315@mail.ru

БЕЛАЯ Ольга Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и теории журналистики Ставропольского государственного университета, Belaya_st@mail.ru

БОБКОВА Марина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии и педагогики Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д.И. Менделеева, margen@mail.ru

БОЛЮТИНА Елизавета Евгеньевна, заместитель директора по воспитательной работе средней общеобразовательной школы № 7 с углубленным изучением отдельных предметов г. Серпухова Московской области, соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета

ВАРЕЛДЖАН Каринэ Робертовна, ассистент кафедры психологии труда, организационной и клинической психологии Тверского государственного университета, shoppot@mail.ru

ВАУЛИНА Лидия Николаевна, кандидат филологических наук, проректор по международным связям Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, rgc@ksu.edu.ru

ВЕТРОВА Ирина Игоревна, младший научный сотрудник лаборатории психологии развития Института психологии РАН, stranavetra@pisem.net

ВОЛКОВ Александр Валентинович, аспирант кафедры лингвистического образования Шуйского государственного педагогического университета, Ser38223851@yandex.ru

ГВОЗДКОВА Татьяна Сергеевна, методист детского сада комбинированного вида № 32 «Рябинка» г. Серпухова Московской области, соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета

ГЛУШКОВСКАЯ Мария Анатольевна, старший преподаватель кафедры общей педагогики и психологии Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова, председатель общественного объединения «Акмолинский областной педагогический отряд «Юность» (Республика Казахстан), mglushkovskaya@yandex.ru

ГУМЕННЫЙ Владимир Викторович, соискатель кафедры педагогических технологий Ярославского педагогического университета им. К.Д. Ушинского, Kristinamay@yandex.ru

ГУРЬЯНОВА Ирина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова,

kgu-ipp@yandex.ru

ГУЩИНА Галина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Слободского филиала Вятского социально-экономического института, sfvsei@mail.ru

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда, организационной и клинической психологии, заместитель декана по методической работе и заочному обучению факультета психологии и социальной работы Тверского государственного университета, nndem@list.ru

ДОРОГИНА Наталья Владимировна, начальник отдела организации дошкольного образования управления образования администрации г. Магнитогорска, biga-magnitka@yandex.ru

ДУБИНИН Андрей Николаевич, преподаватель МОУ ДОД «Детская художественная школа» г. Вологды, соискатель кафедры педагогики Вологодского государственного педагогического университета

ЕРМАКОВА Юлия Николаевна, преподаватель кафедры спортивных дисциплин, аспирант Шуйского государственного педагогического университета, innovacia-sgrpu@mail.ru

ЗАЙЦЕВ Федор В., аспирант Шуйского государственного педагогического университета, innovacia-sgrpu@mail.ru

ЗАУТОВА Эльвира Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры юридической психологии и педагогики Вологодского института права и экономики ФСИН России, elvira-song@mail.ru

ЗЕЛИНСКАЯ Галина Александровна, старший преподаватель, соискатель кафедры экономической теории Астраханского государственного технического университета, Zelinskiy@mail.ru

ЗОЛотова Ирина Александровна, врач-неонатолог высшей категории Перинатального центра Костромской областной больницы, kgu-ipp@yandex.ru

ЗОЛОТУХИНА Елена Николаевна, аспирант Шуйского государственного педагогического университета, innovacia-sgrpu@mail.ru

ИВАНОВА Наталья Михайловна, соискатель кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, sozpsi@mail.ru

ИНЯКИНА Ирина Васильевна, соискатель кафедры педагогики и менеджмента Оренбургского государственного педагогического университета

КАБИНЕТСКАЯ Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова

КАЗНАЧЕЕВА Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, taleksta@mail.ru

КЛИМОНТОВА Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психодиагностики и дисциплин специализации Иркутского государственного педагогического университета, klim75@bk.ru

КОЗЛОВ Владимир Михайлович, аспирант кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

КОЛОБОВ Борис Алексеевич, тренер преподаватель по спортивной гимнастике детско-юношеской спортивной школы № 1 г. Костромы, аспирант кафедры социальной педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, kgu-ipp@yandex.ru

КОЛОМИЕЦ Евгений Анатольевич, старший преподаватель кафедры психологии Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск, dvvgu-kolomiets@mail.ru

КОНОВАЛОВА Ольга Владимировна, ассистент кафедры английской филологии Курского государственного университета, CherryGarcia@yandex.ru

КОРОВКИН Сергей Юрьевич, ассистент, аспирант кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, korovkin_su@list.ru

КОРШУНОВА Ольга Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, kuprianoff@kmtn.ru

КОТОВА Светлана Вениаминовна, руководитель психологической консультации «Золотое сечение», ассистент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала РГГУ в г.

Костроме

КРЮКОВА Татьяна Леонидовна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, sozpsi@mail.ru

КУЧИНА Зульфия Бурхоновна, соискатель кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, uoo@ksu.edu.ru

ЛЕВЧЕНКО Валерий Витальевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии и политологии Пермского государственного технического университета, socio@pstu.ru

ЛЕВШИНА Наталия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета дошкольного образования Магнитогорского государственного университета, levna60@mail.ru

ЛЕОНТЬЕВА Ольга Анатольевна, преподаватель кафедры живописи Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева, olyaleonteva@mail.ru

МЕЛЕШНИКОВ Алексей Алевтинович, аспирант кафедры социальной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова, bird-25@yandex.ru

МИРОНОВА Елена Леонидовна, педагог дополнительного образования МОУ ДОД ЦВР «Крылатый» г. Самара, аспирант кафедры теории и практики художественно-эстетического образования факультета начального образования Самарского государственного педагогического университета mironovael1507@yandex.ru

МИХАЙЛОВ Алексей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой безопасности жизнедеятельности, общетехнических дисциплин и методики обучения, проректор по учебно-воспитательной работе Шуйского государственного педагогического университета, innovacia-sgru@mail.ru

МУРТАЗИНА Гульфия Раисовна, аспирант кафедры социально-культурной деятельности Казанского государственного университета культуры и искусств, Murtazina911@yandex.ru

МЯСНИКОВА Татьяна Ивановна, старший преподаватель кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета, myasnikovati@rambler.ru

НИКИТИНА Екатерина Юрьевна, аспирант кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова kgu-ipp@yandex.ru

ОЛЬХОВАЯ Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Оренбургского государственного университета, tatjanaolhovaja@mail.ru

ПОГАДАЕВА Юлия Владимировна, соискатель кафедры общей педагогики Оренбургского государственного университета, pogadaevajulia@mail.ru

ПОЛЯНСКАЯ Татьяна Ивановна, аспирант кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова kgu-ipp@yandex.ru

РУБИН Геннадий Шмульевич, кандидат технических наук, доцент, научный руководитель Южно-Уральского центра мониторинга системы образования, начальник управления экономики и правового обеспечения Магнитогорского государственного университета, biga-magnitka@yandex.ru

РЯБОВА Валентина Ивановна, директор Дворца школьников г. Астаны (Казахстан)

САННИКОВА Лилия Наилевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления образованием факультета дошкольного образования Магнитогорского государственного университета, sannikov_kb@mail.ru

САПОРОВСКАЯ Мария Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, sozpsi@mail.ru

САЦУКЕВИЧ Ирина Витальевна, старший преподаватель, аспирант кафедры педагогики Вологодского государственного педагогического университета, cfwertdbx@yandex.ru

СЕМЕНОВ И.Н., аспирант кафедры организационной и рефлексивной психологии факультета психологии государственного университета Высшая школа экономики, sinec@inbox.ru

СИКОРСКАЯ Лариса Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета, lara.64@mail.ru

СМИРНОВА Светлана Алексеевна, кандидат культурологии, доцент кафедры иностранных языков Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, grace-noire@yandex.ru

СМОЛИНА Маргарита Юрьевна, старший преподаватель кафедры общих профессиональных дисциплин Самарского филиала Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, smolelizaveta@yandex.ru

СМОЛОНСКАЯ Анна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, kgu-ipp@yandex.ru

СТАРКОВ Александр Николаевич, кандидат педагогических наук, инженер-программист Магнитогорского государственного университета, biga-magnitka@yandex.ru

ТАДТАЕВА Лаура Хасановна, ассистент кафедры теории и методики физического воспитания и спорта Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л.Хетагурова

ТАТОСЬЯН Маргарита Мовсесовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1 Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, margarita_t@in-box.ru

ТЕРЕНТЬЕВ Алексей Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Института физической культуры Уральского государственного педагогического университета, terentev@uspu.ru

ТРОЯНСКАЯ Светлана Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета, svetatroya@mail.ru

ФРАЙФЕЛЬД Ирина Владимировна, аспирант кафедры физического воспитания Уральского государственного педагогического университета, Evseeva.Irina@mail.ru

ХАЗОВА Светлана Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им.Н.А.Некрасова kgu-ipp@yandex.ru

ХАЛИЛОВ Шамиль Рустамович, учитель математики Гогазской средней школы Ахтынского района Республики Дагестан, аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Астраханского государственного университета, art4460@yandex.ru

ХОЛОДЦОВА Мария Евгеньевна, соискатель кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, sozpsi@mail.ru

ХУТОРЯНСКАЯ Татьяна Валентиновна, старший преподаватель кафедры психологии образования педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, dialogus1@yandex.ru

ЧЕЛНОКОВА Елена Александровна, специалист по учебно-методической работе 1 категории института дополнительного профессионального образования, аспирант Волжского государственного инженерно-педагогического университета, chelnelena@gmail.com

ЧЕРВОВА Алевтина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор Шуйского государственного педагогического университета, innovacia-sgru@mail.ru

ЧИСТОВА Мария Васильевна, кандидат культурологии, доцент кафедры иностранных языков Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, taleksta@mail.ru

ЯГОДКИНА Ольга Николаевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, ol-yagodka@mail.ru

ЯРЦЕВ Артем Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики, докторант Оренбургского государственного педагогического университета, ospu@ospu.ru

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 представлены 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 - № 4

Верстка – Е.С. Беловский

Подписано в печать 15.08.2009 г.
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 39,4
Тираж 500 экз.
Изд. № 496

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

При перепечатке ссылка обязательна