

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2010 Том 16

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 3

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
А.И. Тимонин, д.п.н., профессор
Н.П. Фетискин, д.пс.н., профессор

Учредитель

Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- 4 **Парамонова Т.Б.**
Предпрофильная и профильная подготовка как механизм реализации компетентностного подхода
- 7 **Кевля Ф.И.**
Авансированная характеристика как метод проектирования индивидуальной траектории развития личности
- 10 **Уварова Л.Р.**
Актуальность эмоциональных потенциалов педагогического процесса
- 15 **Стефаненко Н.А.**
Экзистенциальный выбор подростка как педагогическая проблема
- 19 **Баурова Ю.В.**
Интенсификация процесса обучения в условиях реализации гендерного подхода
- 23 **Мамонтова Н.И.**
Основные подходы к понятию «информационная культура»
- 26 **Рахимбаева И.Э.**
Формы художественно-творческого образования школьников в современных социокультурных условиях
- 30 **Алексеева С.О.**
Значение преемственности методов обучения академическому рисунку в системе непрерывного художественного образования
- 33 **Бурмистрова Е.В., Федорова Л.И.**
Роль проектной деятельности в развитии профессиональной позиции педагогов дошкольного образовательного учреждения
- 38 **Алымова О.В.**
Музыкально-игровая драматизация как средство развития творческих способностей младшего школьника

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 41 **Медведев П.Н.**
Проектно-технологическая подготовка бакалавров технологического образования как фактор социализации личности

- 44 **Петрова М.С.**
 Кураторство как средство организации эффективного взаимодействия преподавателя и студента
- 46 **Бабанова Ю.В., Голубева Г.Ф., Спасенников В.В.**
 Формирование социально-психологической компетентности на основе разработки тестовых программ в процессе перехода на двухуровневую систему подготовки кадров
- 54 **Сутягина Т.В.**
 Педагогические условия формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе
- 58 **Цыганков Д.С.**
 Формирование мотивационного компонента профессионального становления будущих офицеров в реалиях гуманизации военного образования
- 61 **Игнатова И.Б., Озёрская С.Н.**
 Мониторинг профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов-медиков
- 66 **Игольницyna М.С.**
 Формирование эмоциональной готовности к профессиональной коммуникативной деятельности будущих педагогов (на материале занятий по фольклору)
- 69 **Шобанова Л.Ю.**
 Сущность и структура мета профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе
- 73 **Кленина Н.В.**
 Формирование культуры делового общения будущих юристов средствами иностранного языка
- 77 **Минаева Н.А.**
 Подготовка будущего классного руководителя к экологическому воспитанию школьников-подростков

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 82 **Куприянов Б.В.**
 Потенциальное и актуальное в жизнедеятельности воспитательных организаций
- 86 **Гущина Т.Н.**
 Роль образовательной среды в развитии субъектности старшеклассника в дополнительном образовании детей: опыт исследования
- 91 **Буслова Е.В.**
 Воспитательные потенциалы общественно-просветительской деятельности

- 94 **Скрябина О.Б.**
 Формирование толерантности студентов как средство их социального воспитания в вузе
- 98 **Петрова Е.В.**
 Традиции духовно-нравственного воспитания в лицее: возможности и ограничения
- 102 **Болотова Т.Н.**
 Проблемы и опыт деятельности классного руководителя по социальному воспитанию студентов – будущих педагогов в воспитательном пространстве педагогического колледжа
- 106 **Сараева В.В.**
 Формирование коммуникативной культуры студентов как фактор развития их лидерского потенциала
- 109 **Петрова Н.С.**
 Современный опыт организации студенческого самоуправления института педагогики и психологии: сферы влияния
- 112 **Топка Н.Б.**
 Потенциалы воспитывающей среды факультета вуза в процессе формирования опыта проектной деятельности у студентов
- 116 **Яценко Г.В.**
 Основные направления личностного развития подростков в детском оздоровительном лагере
- 120 **Забелина О.М.**
 Педагогические условия формирования опыта конструктивного взаимодействия во временном объединении
- 122 **Розин А.А.**
 Социальные факторы семьи и их влияние на формирование нравственных качеств личности курсанта

ПСИХОЛОГИЯ

- 125 **Квасюк Т.Я.**
 Понимание как мыслительный процесс
- 129 **Воскресенская Н.Г.**
 Различия представлений о профессиональной деятельности сотрудников организаций разных форм собственности
- 134 **Ермолаева Н.Е.**
 Типология социального развития личности учащегося профессионального училища
- 138 **Глушкова В.П.**
 Исследование внешней детерминации процесса социализации подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания и гиперактивностью

- 142 Гольцева Т.П.
О задачах исследования психологических особенностей профессиональной деятельности инженера связи органов внутренних дел
- 145 Левкович В.П.
Добрачный период взаимодействия супругов – потенциальный источник стабилизации и дестабилизации молодой семьи
- 150 Великова С.А.
Влияние отношения матери на тревожность у детей дошкольного возраста

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 153 Петрова Е.А.
История семьи как ресурс совладающего поведения
- 157 Калугина Е.Л.
Появление второго ребенка в семье как диадический стрессор и особенности супружеского совладания в этот период

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 164 Синицына А.В.
Профессиональная замещающая семья как новая модель воспитания детей, оставшихся без попечения родителей
- 167 Румянцев Ю.В.
Методика работы с семьей воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями
- 170 Грушецкая И.Н.
Содержание досуговой деятельности молодых инвалидов
- 173 Гусакова Г.И.
Коррекция эмоционального состояния беременных женщин с помощью дыхательных психотехник
- 178 Богачева Е.А.
Педагогическая поддержка как фактор повышения качества жизни студентов
- 182 Емакова Н.В., Смирнова Н.В.
Опыт работы лицея по актуализации и реализации личностных потенциалов в практике социальной, педагогической и психологической помощи

- 186 Кашеева А.В.
Социально-педагогическая реабилитация подростков в специализированных учреждениях посредством формирования толерантности

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

- 190 Шолыганов А.Е.
Скаутинг – среда социальной компетентности
- 193 Федосов А.Б.
Патриотическое воспитание в скаутской и пионерской организациях: сравнительно-исторический анализ

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 198 Ваулина Л.Н.
Герменевтика и межкультурная коммуникация
- 204 Казначеева Т.А.
Основные концептуальные подходы к пониманию культуры в культурологии и межкультурной коммуникации
- 207 Блажек А.
Межкультурная кооперация Польши и России в сфере обучения немецкому языку как иностранному
- 211 Волков С.А., Емелин А.И.
Исследование аспектов межкультурной адаптации иностранных курсантов и студентов в процессе обучения в вузе
- 215 Чернобай О.Л.
Международное сотрудничество Новосибирской области в сфере образования, науки и техники в конце XX века

НАСЛЕДИЕ

- 220 Гольберг М.Ф.
Женское математическое образование в гимназиях России (культурологические аспекты, актуальные для современности)
- 224 Арзамасцева Г.Ю.
Педагогические потенциалы ролевой игры в исследованиях отечественных авторов

229 SUMMARY

238 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ПЕДАГОГИКА

УДК 377

Парамонова Татьяна Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент
Череповецкий государственный университет
pedagogika@chsu.ru

ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ И ПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Взаимосвязь и взаимовлияние компетентностного подхода и организации профильной и предпрофильной подготовки в средней школе представляют наиболее сложный механизм управления образовательным процессом и выявление особенностей реализации этого взаимодействия стало актуальной проблемой, которую решают учителя и менеджеры образовательной структуры в рамках экспериментальной деятельности на базе средней школы №1 поселка Суда Череповецкого района.

Систему анализа деятельности школы по организации предпрофильной подготовки учащихся можно рассматривать именно из совокупности тех основных компетенций, которые определены как ключевые, т.к. именно эти критерии определяют сущность деятельности учителя в школе.

Ключевые слова: компетентностный подход, профильная, предпрофильная подготовка, общеучебная, общекультурная, методологическая компетентность.

Каждый педагог реализует в своей деятельности три компетенции: как преподаватель определенного предмета он формирует общеучебную компетентность средствами дидактики; как воспитатель и классный руководитель и член педагогического коллектива реализует общекультурную компетентность, при этом направленность такой компетентности может характеризоваться как разнонаправленная и многовекторная; результирующей может считаться общеметодологическая компетентность, которая дает возможность рассматривать субъектов педагогического процесса как относительно равноправных, что является основной задачей в организации профильной и предпрофильной подготовки современных учащихся школы.

Работа по разработке и реализации системы предпрофильной и профильной подготовки старшеклассников нуждается прежде всего в особой форме организации. Распределение действий, которые следует предпринять для достижения поставленных целей между отдельными работниками и группами с одновременной фиксацией связей между ними составляет содержание организационной деятельности руководителей современной школы. Способом фиксации такого распределения служит организационная структура и организационные механизмы.

Организационная структура обеспечивает согласованность работы участников совместной

деятельности. Прежде чем разработать организационную структуру управления профильным обучением школы, нужно знать, какие функции выполняет структура и какие требования в связи с этим предъявляются к ее качеству.

Задачи организации как управленческой функции состоят в определении наиболее рациональных способов разделения труда (в данном случае работы по управлению системой профильного и предпрофильного обучения) между руководителями и исполнителями с его последующей координацией и интеграцией, а также осуществлением контроля качества выполняемой работ. Структура эффективна, если:

- между органами управления распределены все управленческие функции, нуждающиеся в исполнении;
- исключено дублирование в исполнении этих функций;
- нет перегрузок и неравномерности распределения управленческих функций между различными органами управления школой;
- достигнуто максимально возможное соответствие содержания управленческих функций квалификации исполнителей;
- обеспечивается согласование всех необходимых видов работ; при этом работа по согласованию деятельности не мешает выполнению основных производственных задач;
- работа всех органов и исполнителей находится под контролем;

– создана среда, в которой происходит эффективное для достижения целей введения профильного обучения развитие педагогических кадров.

Перечисленные критерии были взяты за основу в организации предпрофильной подготовки на базе средней школы №1 поселка Суда Череповецкого района.

Для подготовки современного выпускника необходимы образовательные учреждения, способные выполнять следующие функции:

– обеспечение самоопределения, самообразования, саморазвития личности ученика через создание благоприятных педагогических условий для ее творческой, личностно-ориентированной самореализации;

– развитие духовно-нравственной сферы личности ученика, способного самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, сознания, культурного уровня;

– социализация личности выпускника, обучение самоопределению в окружающем мире (природе и обществе), в пространстве изменений посредством овладения способами преобразования реальности, собственной деятельности, личностного развития через коммуникативную культуру, духовно-нравственные образцы, нормы поведения во всех сферах жизнедеятельности;

– обеспечение и охрана здоровья учащихся.

Перечисленные критерии соответствуют современным системным подходам к требованиям, предъявляемым рыночной средой к выпускнику школы и педагогам, обеспечивающим процесс обучения и воспитания. Таким образом, компетентностный подход наиболее точно отражает суть модернизационных процессов в сфере образования. Компетентностный подход – это системообразующий элемент формирования ключевых компетенций учащихся с позиции субъекта деятельности, требующий понимания выдвигаемой цели, умения использовать средства, адекватные складывающейся ситуации. Педагог должен быть нацелен на овладение технологиями развития компетенций учащихся, уметь осваивать необходимые для реализации компетентностного подхода знания и достигать значимых результатов в профессиональной деятельности. Успех реализации компетентностного подхода зависит от того, будут ли созданы условия, расширяющие круг заинтересованных и активных участников образовательного процесса: родителей, социальных партнеров, педагогов дополнительного образования.

По определению О.Е. Лебедева три основные компетенции должны определить суть деятельности педагога в целостном педагогическом процессе:

– *общеучебная компетентность* – высокая информированность учащихся об основных идеях, понятиях, концепциях в предметных областях знаний; сформированность общеучебных (дидактических) умений и навыков, интеллектуальных способностей в самостоятельном приобретении новых знаний, средств и способов познавательной деятельности и др.; примером реализации такого типа компетентности может быть разработка модели элективного курса по математике «Функции и графики» как обобщение личного педагогического опыта в форме разработки и апробации программы курса по выбору учителя О.В. Тягиной. Сущность построения курса педагог определяет как реализацию потребности в создании ориентационной основы для осознанного выбора профиля обучения средствами факультативного курса, где каждый ученик любого уровня обученности может активно включаться в учебно-познавательный процесс. Новизна представленной модели элективного курса на основе выявленной сущности состоит в следующем:

– определено место элективного курса в числе компетенций учащегося основной школы;

– доказана роль элективного курса в формировании базовой культуры выпускника;

– разработана и апробирована модель элективного курса для учащихся основной школы, включая в себя 4 блока: целевой, содержательный, процессуальный, диагностический.

Результативность курса прослеживается в развитии математического мышления; углублении профессиональных интересов; осмыслении направлений дальнейшего продолжения образования. Трудоемкость процесса характеризуется большой интенсивностью труда учителя, в то же время не создает учебных перегрузок учеников, т.к. углубление происходит в зоне «ближайшего развития».

– *общекультурная компетентность* – готовность учащихся к гармоничному вхождению в культурное пространство человечества, к диалоговой форме общения с окружающими людьми; коммуникативная, эстетическая и этическая культура выпускника и др.; реализуется в таком направлении предпрофильной подготовки как проектная деятельность девятиклассников, представляющая собой творческую работу по реше-

нию практической задачи, цель и содержание которой определяются учащимися и реализуются ими в процессе теоретической проработки и практического исполнения при консультации учителя.

Во время работы над проектом реализуются следующие цели: практическая, как получение модели желаемого конечного результата; и педагогическая, через раскрытие возможностей и способностей учащихся 9 класса в соответствии с их склонностями и интересами и выбором типа профессии, формирование готовности к выбору профессии. Для реализации проекта и достижения поставленных целей все участники распределяются по сферам деятельности «человек-человек», «человек-художественный образ», «человек-природа», «человек-техника», «человек-знаковая система» на основании диагностического исследования (профессиональные пробы), проводимого в течение 1 полугодия с учетом их собственного желания и мнения педагогов. Практическое исполнение проекта требует дополнительной предметной подготовки. Каждая группа представляет свои наработки, выходя на продукт подпроекта. После реализации проекта подводятся итоги и самоанализ деятельности как учениками, так и педагогами. Все материалы работы над проектом оформляются в портфолио проекта.

– *общеметодологическая компетентность* – целеполагание и умение самостоятельно критически мыслить, навыки анализа ситуаций и умение видеть возникающие проблемы, проектировать и планировать пути рационального их преодоления, самостоятельно управлять собственным развитием и собственной деятельностью по достижению поставленных целей, рефлексивно оценивать свое поведение и события в окружающем мире. В рамках данного критерия реализуется тезис, что «востребованный» в обществе человек – это творческий человек. Поэтому, учитывая условия изменяющегося общества, необходимо особое внимание уделять развитию творческих способностей школьника. Современные условия развития школьной системы иначе рассматривают задачи социализации. При внедрении в учебный процесс проектного обучения в 10 классе на уроках обслуживающего труда реализуется критерий креативности в учебной деятельности. На первом этапе проекта были определены характерные особенности данного возраста: способность к различным видам обучения; склонность к экспериментированию; повышен-

ная интеллектуальная активность; стремление к самообразованию; самостоятельность мышления. На основе психологических характеристик опора должна быть сделана на чувство новизны, способность преобразовать структуру объекта, направленность на творчество, критичность. Перед запуском проекта учащимся 10 класса предлагается тест «Уровень творческого потенциала». В результате определения творческого потенциала был подготовлен соответствующий банк примерных проектов. «Запуск проекта» обеспечивается добровольным и заинтересованным включением учащихся в проектную деятельность с помощью создания проблемных ситуаций, обсуждением практических задач, важных для детей, рассказом о привлекательной перспективе при участии их в решении социально важных задач.

Учащиеся 10 класса выбрали проект – заказ ДОУ «Лучик» на изготовление костюмов для театрального уголка. Работа над проектом была организована в три этапа: поисково-исследовательский, конструкторско-технологический, результирующий. В ходе реализации проекта учащиеся получили дополнительные навыки презентации результатов, полученных на различных этапах реализации проекта.

Результаты анкеты результативности участия в проекте позволяют говорить о том, что проектная деятельность является эффективным средством развития творческих способностей учащихся, т.к. в них преобладают ответы, соответствующие высокому уровню развития творческих способностей.

В реализации проекта использовались исследовательские методы «дизайн-анализ», «мозговой штурм», особое внимание уделялось анализу деятельности и оформлению проектной документации. В работе использовался специальный прием «звездочка обдумывания», суть которого заключается в постановке вопроса, который в свою очередь разбивается на подвопросы и определяет систему действий учащихся.

Продуктом проектной деятельности учащихся 10 класса стала коллекция костюмов для театрального уголка детского сада.

Проектная деятельность в рамках общепедагогической деятельности школьной системы имеет различные точки приложения. Особенным вариантом реализации проектной деятельности является воспитательный проект. Для систематизации имеющихся наработок в проведении куль-

турно-массовых мероприятий была выбрана современная и достаточно эффективная форма обобщения деятельности – проектная. Целью проекта было – раскрыть возможности и способности учащихся в соответствии с их склонностями и интересами. Так появилась форма реализации проекта – провести стилизованный бал при свечах. Бал проводится в школе один раз в год, ему предшествует длительная подготовка. Помощь в подготовке бала оказывает Дом культуры и музыкальная школа. Таким образом, осуществляются интеграционные связи школы с другими организациями, оказывающими влияние на успешную социализацию школьников.

Бал – одна из форм литературно-музыкальных вечеров, проводимых творческой группой преподавателей школы. Основная цель – способствовать формированию самых разнообразных качеств личности в её нравственном и эстетическом проявлениях. Цель проекта – привитие эстетического вкуса, расширение кругозора в области истории русской культуры.

Общение педагогов и учащихся в специально организованном воспитательном процессе

создает атмосферу домашнего тепла и душевного равновесия, формирует чувство защищенности и ответственности в их совместной деятельности. Все это является благоприятными условиями для формирования у учащихся компетенций, связанных с решением коммуникативных, социальных, бытовых, практических проблем в их жизни. Ориентируясь на проектно-инновационную практику как эффективное средство в освоении и реализации практико-преобразующих компетенций, в овладении субъект-субъектными способами работы, учителя обнаружили успешность компетентностного подхода в процессе воспитания.

Библиографический список

1. *Артемова Л.К.* Профильное обучение учащихся в системе общего среднего образования. – М.; Новокузнецк, 2002. – 117 с.
2. *Запесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002.
3. *Немова Н.В.* Управление системой профильного обучения в школе // Директор школы. – 2006. – №3.

УДК 159.923

Кевля Фаина Ильинична

доктор педагогических наук, профессор
Вологодский государственный педагогический университет
kseniya5616@yandex.ru

АВАНСИРОВАННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КАК МЕТОД ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье предлагается один из путей конструктивного решения проблемы проектирования индивидуальной траектории (программы) развития личности воспитанника. Описывается пошаговая технология использования авансированной характеристики, которая представляет собой результат одновременного видения педагогом особенностей ребенка в настоящем и будущем времени.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, программы саморазвития, развитие личности, метод авансированной характеристики.

Социально-экономические преобразования в современном обществе, закон РФ «Об образовании» обуславливают необходимость уважительного отношения к детям, их правам на образование, сохранение индивидуальности, реализацию творческого потенциала. В психолого-педагогической литературе все чаще используются выражения «индивидуальные трассы» (В.И. Слободчиков), «индивидуальный образовательный маршрут» (А.В. Хуторской), «Траектория развития личности ребенка

в перспективе его жизненного самоопределения» (Ф.И. Кевля).

В реализации личностно-ориентированного образования взгляды ученых сосредотачиваются на проблеме, как дойти до каждого ученика, возможно ли создать оптимальные условия для его восхождения по пути развития, воспитания, образования? Педагогическое мастерство, педагогические технологии направлены на поиски адекватных решений. Разрабатываемые нами концепция и технология опережающей педагогической

поддержки личностного развития ребенка предлагают педагогу один из путей конструктивного решения обозначенной выше проблемы.

Продолжатель и разработчик идеи педагогической поддержки О.С. Газмана Н.Б. Крылова утверждает, что поддержка возможна там и тогда, где и когда есть содействие (сопровождение, сотрудничество, сопереживание, сочувствие) процессам, базирующимся на относительной автономии и независимости личности... на самодвижении индивида к конкретной цели [2].

Педагогическое стимулирование самодвижения индивида к конкретной цели – это и есть, по существу, ведущая идея опережающей педагогической поддержки, под которой мы понимаем «деятельность по моделированию условий и траектории развития личности воспитанника в перспективе его жизненного и профессионального самоопределения» [1]. Такая деятельность характеризуется гуманистической направленностью, обеспечивается субъект – субъектным взаимодействием, основывается на совокупности специфических принципов, реализуется с помощью комплекса индивидуальных средств, методов и приемов.

Цель данной статьи – рассмотреть возможности метода авансированной характеристики для проектирования (прогнозирования) личностного развития воспитанника. Индивидуальная траектория развития личности в нашем понимании – это поэтапное (пошаговое) восхождение индивида по пути достижения ближних, средних и дальних целей саморазвития в процессах самооздоровления, самообучения, самовоспитания и самоопределения в соответствии со своими и общечеловеческими ценностями Красоты, Истины, Добра, Свободы [1].

В экспериментальной работе проблема «Какой «Я» сегодня и в будущем?» вылилась для педагога-исследователя – в процесс опережающей поддержки по выращиванию субъектности ребенка; для воспитанника – приобрела форму авансированной характеристики как целостной программы развития личности.

Рассмотрим такую характеристику старшеклассника (в данном случае внимание сосредоточено на одном из показателей воспитанности – общественной активности). Первая часть характеристики дает представление о сегодняшнем уровне воспитанности, вторая – каким может стать юноша, будучи выпускником средней школы.

И. «Александр П. – учащийся 9 класса, успевает в основном на «4». Опрятен, скромен. Организован. Умеет держать слово. Добросовестно выполняет поручения. Не уверен в себе. Иногда затрудняется в принятии самостоятельных решений, стесняется критиковать, проявлять инициативу, так как в классе есть ребята, которые, по его мнению, к хорошему относятся плохо. Нуждается в поддержке старших. Дорожит мнением коллектива, чувствует ответственность за учебу и поведение. Самокритичен, дисциплинирован».

II. «Александр П. – один из лучших учащихся нашей школы. Его внешняя скромность, опрятность сочетаются с внутренней культурой. Обладает сильным характером, отличается целеустремленностью, принципиальностью. Активен, член совета старшеклассников. Он умеет так сказать правду товарищу в глаза, что даже самый развязный – вдруг потеряет желание оправдываться. В сложной ситуации борьбы личных и общественных интересов отдает предпочтение интересам в пользу общества. На первом месте высокое чувство ответственности и долга перед коллективом. За это его в классе не просто уважают, а стремятся ему подражать. Самокритичен, дисциплинирован».

Дальнейшая работа с Александром П. показала, что авансированная характеристика активизирует поведение школьника, придает ему уверенность в своих силах; воспринимается как радостная перспектива, содержащая программу действий на длительное время; способствует развитию рефлексии, целеполагания, перспективного планирования, самоконтроля, самодисциплины, необходимых в саморазвитии личности.

Составление авансированных характеристик школьников приводит к развитию у воспитателей прогностических способностей. С этой же целью нами был использован акмеологический тренинг А.П. Ситникова [3], где дана пошаговая разработка психотехники «Взгляд из будущего». Она позволяет актуализировать идею саморазвития, самопрограммирования, самомотивирования (см. рис. 1).

Четко прослеживается алгоритм деятельности педагога, включающей четыре этапа: 1) Пофантазировав, сконструировать в будущем (Fu) образ себя, добившегося определенных целей, имеющего желанные качества и черты. 2) Перейти из диссоциированного (отодвинутого) вида представлений (DS) в ассоциированный образ

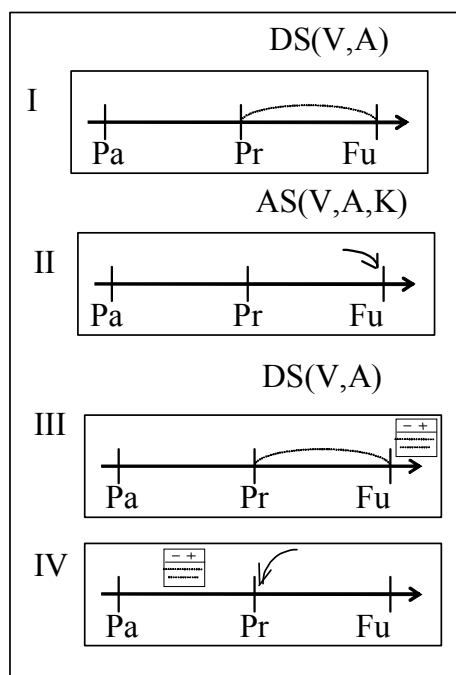


Рис. 1.

(AS) будущего (Fu) в трех модальностях (V – визуальная, А – аудиальная, К – кинестетическая). Получить весь возможный комплекс позитивных ощущений от представления обладания желаемыми качествами. 3) Из достигнутого будущего (Fu) диссоциированно (DS) осмыслить (V.A) сегодняшний день (Pr) как прошлое (Pa) и проанализировать, что делается лишнего, а что, наоборот, необходимо сделать, чтобы добиться поставленных целей. Составить список необходимых и лишних действий. 4) Вернуться в ассоциированное (AS) настоящее (Pr) с составленным списком, необходимым для планирования будущей деятельности.

Соотношение данной технологии и методики автора представляется плодотворным. Сравнение характеристик, реальной и авансированной, стимулирует воспитанника к поиску путей самосовершенствования.

Когда перед Александром П. была положена авансированная характеристика в письменном виде (первый и второй этап по психотехнике А.П. Ситникова), наблюдателя поразило, как углубился он в чтение текста, «ушел в себя», охватив голову руками и только неприкрытые уши, наливаясь краской, выдавали внутреннее волнение. Можно утверждать, что он находился в ассоциированном состоянии, во всех модальностях (V,

А, К) и получил весь возможный комплекс позитивных ощущений от представления обладания желаемыми качествами.

Прочитав характеристику, сказал: «Я не такой, но хотел бы соответствовать этой характеристике!» На третьем этапе шел процесс составления программы индивидуального развития, включающей список необходимых и лишних действий с тем, чтобы добиться поставленных целей. На четвертом этапе он вернулся в ассоциированное настоящее другим человеком, так как более ясно увидел перспективу своего развития (см. рис. 1).

По поводу использования авансированной характеристики существуют противоположные мнения, одно из них: «Я бы не хотел, чтоб программировали мое будущее! Это похоже на зомбирование!» В нашем эксперименте авансированная характеристика дала положительный результат, так как ей предшествовала большая подготовительная работа, убедившая экспериментаторов в том, что суть прогностической способности педагога – перспективное видение объектно-субъектной позиции воспитанника.

Обобщение опыта деятельности лучших воспитателей школ-интернатов, классных руководителей общеобразовательных школ свидетельствует о том, что опережающая педагогическая поддержка личностного развития ребенка в своей основе имеет следующие *алгоритмы*:

- установить причины отставания в обучении, воспитании, развитии;
- актуализировать положительные качества, интересы, желания путем авансирования доверия, создания такой атмосферы, в которой ребенок чувствует себя безусловно принятым, понятым и оцененным как личность одноклассниками, учителями, родителями и другими «значимыми» взрослыми;
- использовать диалог как «мягкую» технологию по выращиванию само-сознания, инициативы и чувства ответственности за выбор пути самоопределения;
- стимулировать школьника к составлению индивидуальной программы саморазвития, оказывать ему помощь и поддержку в конкретизации ее содержания;
- создать благоприятные условия для проявления и роста положительных качеств, развития профессиональных интересов и способностей, для накопления опыта положительных переживаний и уверенности в себе;

– научить приемам саморазвития, самоосознания (самопознания, рефлексии, самодисциплины, самозащиты), также целенаправленно преодолевать трудности, дробить задания на части, выделять главное звено, видеть перспективу (разноразноуровневую цель), прогнозировать последствия действий и поведения;

– подкреплять достигнутое положительными оценками;

– расширять и усложнять задания, виды деятельности;

– совместно анализировать результаты и суммировать школьника к самостоятельному построению дальнейших жизненных и профессиональных планов.

Подводя итог разделу «Проектирование траектории развития личности», следует подчеркнуть, что нами апробированы и обобщены несколько вариантов помощи педагогам и воспитанникам в организации работы по индивидуальным программам саморазвития. К ним относятся:

для педагогов – изучение специальной литературы; обобщение опыта коллег; участие в проблем-

ном семинаре, психолого-педагогических консилиумах, научно-практических конференциях; ведение педагогических дневников, накопление диагностической информации по составлению психолого-педагогических и авансированных характеристик;

для воспитанников – уроки психологии под рубрикой «Познай себя!»; ведение индивидуальных записей с размышлениями о себе, материалами тестирования; работа с «Картами саморазвития»; выполнение творческих работ типа: сочинение-самоисследование «Портрет моего «Я», генограмма поколений.

Библиографический список

1. Кевля Ф.И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка. – Вологда, 2009. – 226 с.

2. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования. – М., 1995. – Вып. 2. – С. 67-103.

3. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнологии – М.: ТШБ, 1996. – 428 с.

УДК 37.013

Уварова Любовь Рудольфовна

кандидат педагогических наук, доцент

*Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
ksu@ksu.edu.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

В статье представлена попытка взглянуть на педагогический процесс не только со стороны интеллектуального становления, но и со стороны эмоционально-чувственной сферы ребенка.

Ключевые слова: педагогический процесс, эмоции, состояния, качества, свойства.

«Для того, чтобы жизнь стала лучше, есть только одно средство: самим стать лучше».

Лев Толстой

Наше общество с течением времени получает какие-либо характеристики и определения: общество технического прогресса, индустриальное общество, постиндустриальное, информационное... Развитие техники, несомненно, важный показатель, без технического прогресса страна неконкурентоспособна на мировой арене. Но следует заметить, что, совершенствуя одну сторону жизни, не стоит забывать о других. В последние десятилетия все чаще педагоги, психологи, философы, священники говорят

о снижении духовности, нравственности общества, о фрагментарном мышлении подростков, о росте агрессивности, о снижении эмоциональной культуры и т.д. Неслучайно проблема гуманизации и нравственного оздоровления является одной из важнейших в современной педагогике. Многие школы и концепции обучения и воспитания отражают непрерывный поиск и усилия, принимаемые педагогами и психологами в этом направлении.

Издавна принцип гуманистической направленности педагогического процесса считается

ведущим нравственным принципом образования. Попытаемся взглянуть на педагогический процесс не только со стороны интеллектуального становления, но и со стороны эмоционально-чувственной сферы ребенка. В русле педагогического процесса проходит обучение и воспитание личности ребенка, т.е. воспитание в ходе обучения, формирование в ходе познания отношений к себе и окружающей действительности.

Наблюдения и опросы, проведенные в некоторых школах Костромы в 2008–2009 году, показали, что с точки зрения учителей главные причины нежелательной психологической ситуации на уроках – плохое поведение, нарушение дисциплины учащимися на уроках. Действительно, нарушения дисциплины на уроках становится все большей проблемой, так как влияние современного социума способствует все более свободному поведению детей, пренебрежению правилами поведения, нарушению этики, вседозволенности, отсутствию рамок, взаимоуважения, что в целом характеризует низкий уровень воспитанности. Известные ранее нарушения школьной дисциплины (такие, как разговоры на уроках, кнопки на стуле, натирание доски воском), сегодня сменились использованием мобильных телефонов во время урока, слушанием музыки, выкрикиванием в адрес учителя грубостей, хождением по классу, драками с одноклассниками, приклеиванием на спину учителю записок с оскорбительными словами, бросание друг в друга и в учителя бумажками, ластиком, ручками... Учитель, загнанный в угол происходящим на уроке, не всегда может сдержаться, адекватно реагировать на ситуацию, и вынужден нарушать профессиональную этику непрофессиональным поведением – крик, неэтичные высказывания, предвзятое отношение, ужесточение требований, занижение оценок.

В свою очередь ученики отмечают, что плохо ведут себя на уроках лишь в тех случаях, когда на уроке неинтересно, или нечего делать, когда учитель не объясняет материал, а «только кричит и обзывается». Напряженная психологическая обстановка, несомненно, тяжела и для учителя, и для учеников. Опрос показал, что учителя в целях поддержания дисциплины и создания рабочей обстановки на уроках чаще используют приемы коррекции, торможения, подавления (т.е. наказания), и крайне редко методы стимулирования в виде поощрения и приемы активизации внимания, индивидуального подхода, развития познавательно-

го интереса, не говоря уже об анализе педагогом эмоционального климата в детском коллективе.

Ответы учеников показали, что они не видят разницы в том, какие методы учителя используют для установления дисциплины, а какие для наказания. Так используемый учителем, например, крик, обидные эпитеты в адрес ученика, оценочные суждения, касающиеся личности ученика, нарушающего дисциплину, расцениваются не как активизация внимания, а как наказание, причем несправедливое, так как не призывает к порядку, а обижает. Это чувство обиды перекрывает вину за то, что сами обидели учителя, приучает к мести, воспитывает душевную черствость. Подростки склонны к вживанию в ситуацию, к идентификации своих переживаний и переживаний группы. Санкции со стороны учителя принимаются не только виновным, но и другими учащимися, как сигнал об их несостоятельности в данной ситуации («мы плохие», «нас не любят»), так как несут негативную оценку, неприятные эмоции, обиду и, тем самым, способствуют переживанию состояния неудовлетворенности, неуспеха. Такой эмоциональный фон урока не способствует созданию рабочей атмосферы на уроке, не доставит учителю удовлетворенности процессом и результатами своего труда, не повысит эффективность познавательных процессов, а когнитивные процессы будут основой скорее отрицательных эмоций. И так далее по кругу.

Как отметила Н.Н. Данилова, существует чисто психофизиологический аспект решения данной проблемы. В настоящее время управление процессом обучения осуществляется в основном с учетом результатов успеваемости, на основе тестирования успешности обучения. К сожалению, не берется во внимание вопрос о «биологической цене», о затратах здоровья и эмоций, которыми ученик расплачивается за усвоение, приобретение знаний. Не учитываются те энергетические, нервно-психические, соматические затраты ученика и учителя, которые сопровождают процесс обучения и которые могут быть оценены через изменение функционального состояния ребенка.

В учебную работу ребенка включаются интеллектуальные, эмоциональные, деятельностные процессы. Следует рассмотреть, что происходит при этом в организме ребенка. В результате специальных исследований работы головного мозга учеными была сформулирована теория об анатомическом аппарате эмоций. Согласно этой те-

ории, эмоциональные процессы возникают в гипоталамусе откуда направляются к гипоталамусу, таламусу и затем в поясную извилину мозга, а все вместе это составляет так называемый круг Пейпеца. С поясной извилины импульсы распространяются на другие области коры полушарий. Вот почему любые психофизические процессы могут приобретать эмоциональную окраску. В свою очередь, в формировании эмоций большую роль играет и информация извне, получаемая корой головного мозга. По теории С. Шехтера, когнитивные процессы являются основным механизмом появления эмоций. Значит и когнитивно-деятельностная информация, получаемая в учебном процессе, активно участвует в формировании эмоционального поведения. Прямые экспериментальные доказательства этого были получены еще в начале 70-х (!) годов XX века (на них ссылается В.Т. Бахур). Учебная информация, получаемая учеником на уроке, сопровождается эмоционально-волевым воздействием учителя, вызывает ту или иную эмоционально-чувственную реакцию ученика, формирует отношение к познавательной деятельности и к его организатору (учителю). Учитель как руководитель познавательного процесса так же испытывает эмоции от участия в данном процессе.

Эмоции – комплексное явление, включающее в себя целый ряд элементов, ряд физиологических процессов. Очень важная составная часть эмоций – вегетативные сдвиги, изменения всей внутренней системы организма. Известно, что при страхе человек бледнеет, сосуды суживаются, замедляется ток крови, зрачки расширяются, пересыхает во рту, замирает сердце; при радостных эмоциях сердцебиение учащается, сосуды расширяются, увеличивается ток крови, лицо краснеет. В.Кеннон объяснил это явление активацией при эмоциях вегетативной нервной системы. Вегетативные нервные волокна не имеют миелиновой оболочки и импульсы, проходящие по ним, могут передаваться с одного на другое и касаться не одного органа, а нескольких. Составляющие вегетативную нервную систему симпатические и парасимпатические волокна взаимно дополняют друг друга в функциональном отношении. Симпатическая нервная система – направлена на срочное приспособление к изменившимся условиям, готовит организм к работе, защите, нападению (связана с надпочечниками: выделяется адреналин, учащается пульс, выбрасывается сахар в кровь). Пара-

симпатическая – обеспечивает восстановление нарушенного равновесия в организме, восстановление его сил, ресурсов (связана с поджелудочной железой: замедление пульса, расширение сосудов, выработка инсулина, связывающего сахар). Важнейшие вегетативные центры находятся в отделе гипоталамуса, имеющем непосредственное отношение к механизму эмоций, поэтому эмоции почти всегда сопровождаются отчетливыми вегетативными проявлениями.

Характер эмоции может определить тип вегетативной реакции: при страхе, гневе, неприятностях, стрессовой ситуации преобладают реакции симпатического характера, а при приятных эмоциях – парасимпатического. У человека при проявлении эмоций можно наблюдать одновременно и симпатические, и парасимпатические реакции (в то время как одна преобладает, проявления другой маскируются, подавляются). Кроме того, реакции вегетативных центров воздействуют и на соматическую нервную систему, и влияют на функционирование некоторых органов и скелетных мышц: приятные эмоции сопровождаются общим расслаблением мышц, а гнев и страх вызывают напряжение мышц тела. Неприятные в эмоциональном плане ситуации, создаваемые учительским криком, запугиванием, чрезмерной строгостью, ущемлением достоинства ученика через оскорбления, физические наказания ведут к серьезным вегетативным и соматическим сдвигам в организме ребенка. Известно, что организм, как по заказу, может проявить болезненные ощущения в животе, головную боль, головокружение, даже неожиданное повышение температуры при приближении нежелательного урока или встречи с педагогом, преуспевшим в создании стрессовых ситуаций для ученика. У ребенка происходит сужение сосудов, обедняется кровоснабжение мозга, затрудняются когнитивно-креативные процессы, внимание нарушается, эффективность обучения падает, самочувствие ребенка ухудшается и, как следствие, он не способен к учебе, а его реакции часто не адекватны.

Некоторые учителя ошибочно считают самым действенным способом мотивации именно занижение оценок, строгость, создание не ситуации успеха, а ситуации неуспеха. Согласно потребностно-информационной теории эмоций (П.В. Симонов), появление отрицательных эмоций связано с дефицитом имеющейся информации о способах и средствах удовлетворения актуальной потреб-

ности, что определяет низкую вероятность достижения цели. За счет дополнительной информации у субъекта возрастает вероятность удовлетворения потребности, что усиливает положительные эмоции и снижает отрицательные. Эту дополнительную информацию, а не санкции, ждут ученики, и предоставить ее может только учитель.

Лишь при благоприятном психологическом климате, при оптимальной частоте сердечных сокращений ацетилхолиновая сенситизация кортикальных нейронов способствует повышению когнитивно-креативных процессов. На пути к достижению учебной цели, в качестве препятствия для ученика может быть нервная обстановка на уроке, созданная нежелательным стилем педагогического общения, пренебрежение обратной связью. Такая обстановка способствует формированию фрустрации. Состояние фрустрации сопровождается различными отрицательными переживаниями: разочарованием, раздражением, тревогой, недовольством собой, отчаянием. В деятельности ученика замечается неточность мысли и умственных операций, происходят случайные, «глупые» ошибки, нежелание или отказ от выполнения заданий и, как результат, очередное недовольство и порицание от учителя. Периодически создаваемая ситуация неуспеха стимулирует состояние фрустрации. Фрустрация, как психическое состояние переживания неудачи, возникает при наличии реальных или мнимых непреодолимых препятствий на пути к достижению цели. При распространенном увлечении современными школьными учителями (особенно в гимназиях и лицеях) занижением оценок и завышением требований, создается не просто ситуация неуспеха, а развивается процесс сменяемых друг другом неудач, закрепляющий фрустрационное состояние учеников. На основе его формируется такое качество личности, как неверие в свои силы, снижение мотивации к учебной деятельности, заниженная самооценка, озлобленность, замкнутость и др. Именно в подростковом возрасте дети более ранимы, более реактивны, склонны к объединению и противопоставлению себя окружению. Отсюда уход во вредные привычки, увлечение неформальными объединениями (хорошо еще, если только подражание во внешних проявлениях). Стрессовые ситуации провоцируют выброс адреналина и сахара в кровь, а их неуместно частое проявление может стать провокатором начала сахарного диабе-

та. По свидетельству врача-педиатра, в последнее время такие случаи стали отмечаться все чаще.

Для самочувствия педагога сложные психологические ситуации так же нежелательны, поскольку состояния гнева, раздражения действуют на организм педагога по той же разрушительной схеме. В педагогике названо множество требований к личности учителя, но почти не говорят о его психологическом и физическом здоровье. Однако при удивительно низкой заработной плате учителя получают уровень стресса, сравнимый с напряжением, которое испытывают шахтеры и пилоты гражданской авиации, и значительно больший, чем у менеджеров, банкиров, гендиректоров (В.В. Бойко). Перегрузки разрушают нервную систему, приходится расплачиваться здоровьем, ухудшением психологического климата в классе и в семье, повышением конфликтности на работе. Нарушение здоровья приводит к «выгоранию личности» педагога.

Такова может быть цена невнимания к эмоциональному фону педагогического процесса, педагогической негуманности, причем это только индивидуально-внутренний аспект, а кроме него, есть еще и социальный: это взаимоотношения в системе «учитель – ученик», «ученик – другие ученики», «ученик – учебная деятельность», это тот воспитательный пример по поводу человеческих отношений, который получает ребенок от учителя урок в решении сложных вопросов с позиции силы, это и неуверенность, замкнутость, преграда в самореализации ребенка и пошатнувшийся авторитет учителя. Важно, чтобы такие качества не стали устойчивыми качествами характера. Стоит отметить, что формирование и отрицательных, и положительных качеств личности происходит через моделирование ситуаций, актуализирующих определенные состояния. Если учитель в ходе педагогического процесса создает ситуации, актуализирующие отрицательные в эмоционально-психологическом отношении состояния учеников, значит можно целенаправленно моделировать ситуации, актуализирующие нравственно и эмоционально положительные состояний, дефицит которых мы отметили ранее. Эмоционально положительные состояния, переживаемые неоднократно формируют положительное отношение, выражающееся в положительных качествах характера.

С точки зрения Н.Д. Левитова, в диалектике устойчивого и изменчивого в характере немалая

роль принадлежит психическим состояниям, которые можно рассматривать в трёх аспектах: – состояния, показательные для данного характера; – эпизодические, характерологически непоказательные; – непоказательные для данного характера, но показательные для становления новых черт характера. Для нас более актуально обратиться к третьему аспекту, где речь идёт о психических состояниях как этапе образования новой или изживания старой черты характера.

Категория «состояние», находится в диалектической взаимосвязи с категорией «изменение». Любое изменение проявляется в данный момент времени через состояние. Каждому свойству присущи свои состояния, свойства реализуются через состояния. И объект как совокупность свойств реализуется в конечном итоге через состояния. Как и все явления психической жизни, психические состояния не спонтанны. Они детерминированы как внешними, так и внутренними причинами. Необходимо указать, что при одном и том же внешнем воздействии отмечается зависимость психических состояний от индивидуальных особенностей человека.

Всякое психическое состояние является как переживанием, так и деятельностью, имеющей некоторое внешнее выражение. Следуя принятому в отечественной психологии принципу единства сознания и деятельности можно описать и объяснить любое психическое состояние.

Для формирования определённой черты личности большое значение имеет переходный этап психического состояния, которое может стать началом приобретения личностью желательной черты, а может стать эпизодом. Чтобы закрепить и углубить удовлетворённость от психического состояния, оно должно быть эмоционально окрашено, подкреплено положительной оценкой извне (со стороны референтной личности или группы) и неоднократно повториться в различных ситуациях в переходном периоде.

Этот переходный период может иметь различную продолжительность. Случаи формирования или изменения черты личности в противоположную без переходного этапа редки, потому что сильно действует стереотип поведения. Преодоление динамического стереотипа, т.е. привычных форм поведения, сопровождается неприятными чувствами. Эту неприятность можно в большей мере ослабить, если новая форма поведения будет вызывать положительное отношение. Н.Д. Ле-

витов предлагает три пути для осуществления этого: – убедиться в неправильности, может быть вредности, тех форм поведения, от которых надо уйти; – выполнение нового приятно, радостно (успех в работе окрыляет так, что хочется его ещё более увеличить); – включение в такую деятельность, которая требует проявления новой черты характера и преодоления имевшегося стереотипа.

При условии возрастания частоты проявления состояния переходит в длительное или постоянно присущее человеку свойство. Н.Е. Щуркова считает, что когда нравственное поведение становится привычкой, оно не тяжело для исполнения. Привычное поведение не требует постоянного контроля сознания и не ложится мучительным грузом на психику человека. Нравственная привычка не обременительна. Она подобно воздуху, которым мы дышим: мы его не замечаем, дышать для нас естественно, но как только «воздуха» не хватает, мы «задыхаемся».

Итак, если в течение определённого времени неоднократно переживаются положительные нравственные состояния на когнитивном и эмоциональном уровне, по отношению к делу, по отношению к себе и по отношению к другим, а в практической деятельности представилось возможным проявление заданного качества на уровне деятельностного компонента, то оно становится транситуативным, т.е. проявляется как относительно устойчивое свойство личности. Осуществляемый воспитательный путь «состояние-качество-свойство» действует при воспитании различных актуальных, значимых свойств и качеств личности, посилено внимательному думающему педагогу, полезно и для учащихся, и для самих педагогов, соответствует принципам гуманистической педагогики.

Библиографический список

1. *Левитов Н.Д.* Психология характера. – М.: Просвещение, 1962. – 424 с.
2. *Леонтьев Д.А.* Совместная деятельность, общение, взаимодействие (к обоснованию педагогики сотрудничества) // Вестник высшей школы. – 1989. – №2. – С. 37–45.
3. *Симанов А.Л.* Понятие «состояние» как философская категория. – Новосибирск: Наука, 1982. – 125 с.
4. *Щуркова Н.Е.* Научить быть человеком: (О специфике нравственного воспитания). – М.: Знание, 1979. – 96 с.

Стефаненко Наталия Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
Kenguru1962@yandex.ru

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ВЫБОР ПОДРОСТКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье обосновывается необходимость подготовки современных подростков к экзистенциальному выбору, значимость данной проблемы для педагогической науки, раскрывается суть процесса формирования готовности подростка к экзистенциальному выбору. Исследуется феномен выбора и даётся теоретический анализ различных подходов к толкованию понятия «экзистенциальный выбор» наряду с другими видами выбора. Уделяется особое внимание соотношению понятия «экзистенциальный выбор» и понятий «мораль», «нравственность», «педагогический процесс».

Ключевые слова: экзистенциальный выбор, подростки, мораль.

Современное общество, основанное на демократических принципах, одним из которых является принцип «свободы выбора», ставит перед педагогической наукой новые исследовательские задачи. Данные задачи сопряжены с развитием способности человека действовать в условиях большого количества неопределённостей, сопровождающих человека в его повседневной жизни, а также в условиях часто возникающих кризисов различного уровня от государственного до глубоко личностного. В связи с этим современный человек вынужден часто обращаться к вопросам экзистенциального характера, ответом на которые зачастую является сама жизнь современного человека, её уникальный жизненный ход, который напрямую зависит от вектора направления экзистенциальных решений (выборов) индивида. Поставленный в ситуацию решения экзистенциальных проблем, человек в сложнейших ситуациях вынужден выбирать, а значит принимать решения, причём так, чтобы качество его жизни не ухудшалось, а улучшалось. Наиболее «потерянным» перед жизненными трудностями, а значит и неготовым к решению экзистенциальных проблем оказывается подросток со своей хрупкой психикой, малым жизненным опытом и ограниченным кругом представлений о значимости экзистенциальных решений для самосохранения и построения своего жизненного пути. Поэтому проблема выбора, причём выбора свободного, ответственного на сегодняшний день в педагогической науке стоит остро и является актуальной.

Понятие выбора – сложное, многоаспектное явление, которое требует от исследователей внимательного изучения разнообразных подходов

к данной проблеме. В экзистенциальной традиции к изучению феномена выбора обращались С. Кьеркегор, Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, Э. Фромм, В. Франкл, И. Ялом, Р. Мэй, С. Мадди, В.Н. Дружинин. С точки зрения деятельностного подхода понятие выбора, в том числе и экзистенциального, разрабатывали Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко, Ф.Е. Васильев, Н.Ф. Наумова, Т.В. Корнилова, Л.С. Кравченко, Е.Ю. Мандрикова и др.

В словаре С.И. Ожегова «выбор» трактуется как «то, из чего можно выбрать». А «выбрать» – значит «взять нужное, предпочитаемое из наличного» [8, с. 94].

В различных науках наиболее разработанным является понятие выбора профессионального, морального, межличностного, личностного (экзистенциального). Выбор может толковаться как профессиональное самоопределение и самоопределение личности в отношении нравственно-этических ценностей, как принятие какого-либо важного решения и как стратегия жизни человека, выбор жизненного пути, выбор образа жизни. Например, К.А. Абульханова-Славская одним из признаков стратегии жизни человека называет выбор основного для человека направления, способа жизни, определение её главных целей, этапов их достижения и соподчинения этих этапов [1, с. 8]. В.Н. Дружинин считает, что каждый индивид вправе выбирать определённый образ (вариант) жизни и выделяет наиболее типичные из них: жизнь как подготовка к подлинной жизни, жизнь как творчество, жизнь как целодостижение, жизнь как сон, жизнь по правилам, жизнь как трата времени, жизнь против жизни [2].

Выбор профессиональный подразумевает сознательное определение человеком области

деятельности, которой он намеревается овладеть и длительно заниматься [10, с. 83].

Выбор моральный проявляется в самоопределении личности в отношении нравственных ценностей, трактуется как принятие решений о нравственно-значимом поступке или как поведение человека в нравственно критической ситуации по своему нравственному убеждению [3, с. 69].

Выбор межличностный рассматривается как система мотивов, образующая психологическую основу индивидуальной предпочтительности [10, с. 82].

И, наконец, Д.А. Леонтьевым сделана попытка дать определение экзистенциального выбора как личностного. *Выбор личностный (экзистенциальный) – внутренняя деятельность по разрешению ситуации неопределённости посредством предпочтения одной из имеющихся альтернатив и принятия ответственности за её реализацию* [6, с. 66].

Д.А. Леонтьев и Н.В. Пилипко выделяют 3 разновидности выбора: простой, смысловой и личностный (экзистенциальный) [5].

Наиболее простой разновидностью выбора является ситуация сравнения ряда альтернатив по известному субъекту критерию. Этот критерий не обязательно сформулирован субъектом, он может быть просто интуитивно ясен. Смысл такого выбора состоит в определении оптимального пути осуществления деятельности, направленной на достижение некоторого результата. Такой выбор получил название простого выбора. Подход, описывающий процессы простого выбора, разработан в различных теориях принятия решения. В этом случае выбор рассматривается как один из элементов или звеньев принятия решения, причём личностные характеристики субъекта обычно в анализ не включаются.

Если критерии для сравнения альтернатив изначально не даны, субъекту самому предстоит их конструировать. Например, выбор профессии, выбор супруга, выбор товара и др. В данном случае «субъект должен найти общие основания для сопоставления качественно разных альтернатив и сформулировать критерии оценки разных альтернатив, по отношению к которым альтернативы приобретают тот или иной смысл» [5 с. 97]. Эта разновидность выбора сложнее предыдущего, т.к. перед субъектом стоит «задача на смысл», т.е. задача определить для себя смысл каждой из альтернатив и на основе выявленного смысла

отдать одной из них предпочтение. Такой выбор Д.А. Леонтьев и Н.В. Пилипко назвали смысловым. Данный тип выбора более детально был изучен Ф.Е. Василюком в теории жизненных миров. По Ф.Е. Василюку, «акт выбора характеризует жизнедеятельность во внешне лёгком и внутренне сложном жизненном мире, в котором сталкиваются между собой разные жизненные отношения. Выбор между ними, с одной стороны, необходим, а с другой – невозможен и тем самым трагичен» [5].

Наиболее сложным является жизненно важный выбор в критических ситуациях, когда субъекту не даны ни критерии сравнения альтернатив, ни сами альтернативы. Тогда субъект должен сам конструировать эти альтернативы, просчитывать их последствия и нести ответственность за выбранную альтернативу. Это личностный или экзистенциальный выбор. Данный тип выбора развёрнуто представлен в концептуальной теории целенаправленного поведения Н.Ф. Наумовой [7]. Она рассматривает свободный (а следовательно, экзистенциальный) выбор как наиболее рациональную индивидуальную стратегию в ситуации неопределённости. «Предполагается, что необходимой предпосылкой этой стратегии является обеспеченность индивида экзистенциальными элементами (потребностями, ценностями, логиками, ресурсами) для построения альтернатив выбора и готовности к наибольшему числу вариантов событий. Поэтому стратегическим, свободным выбором мы называем выбор, происходящий в условиях, которые отвечают двум основным требованиям: обеспечивают внутренние личностные предпосылки для построения новых альтернатив выбора и обеспечивают внутренние личностные предпосылки для осуществления любой выбранной альтернативы» [7].

Д.А. Леонтьев и Н.В. Пилипко [5] рассматривают экзистенциальный выбор в деятельностной парадигме, «как сложно организованную деятельность, имеющую свою мотивацию и операциональную структуру, обладающую внутренней динамикой, чувствительную к особенностям объекта и регулируемую со стороны субъекта». Выбор, считают учёные, не одномоментный акт, а развёрнутый во времени процесс, имеющий сложную структуру. Опираясь на теорию деятельности А.Н. Леонтьева, под каждый вид выбора они подводят деятельностьную основу. Например, если по А.Н. Леонтьеву, «внутренние психологи-

ческие процессы генетически производны от деятельности, изначально протекавшей во внешнем плане, и сохраняющие в себе её структуру в свёрнутом, редуцированном виде, то простой выбор будет соответствовать редуцированной структуре деятельности выбора, когда её операционная структура в результате частого повторения полностью автоматизируется и предстаёт в свёрнутом виде. Смысловой выбор, для которого характерна большая степень неопределённости и меньшая возможность обращения к стереотипным реакциям, требует сравнительно развёрнутой деятельности, которая строится каждый раз заново» [5, с. 99]. И, наконец, личностный (экзистенциальный) выбор, требующий построения вариантов возможного будущего, имеет ещё более сложную операциональную структуру. Н.Ф. Наумова рассматривала свободный личностный выбор как способ расширения возможностей человека в процессе целеполагания, т.е. создания новых возможностей и новых целей в ситуации, когда старых оказывается недостаточно [7].

Д.А. Леонтьев и Н.В. Пилипко в своих исследованиях заострили внимание на изучении смыслового выбора, эффективность которого зависит от: уровня субъективного контроля; уровня осмысленности жизни; опоры в принятии решения.

Е.Ю. Мандрикова, ученица Д.А. Леонтьева, наиболее глубоко погрузилась в проблему личностного (экзистенциального выбора). Изучая данную проблему, исследователь приходит к выводу, что личностный выбор может принимать форму рефлексивной внутренней деятельности или спонтанного ситуативного реагирования, а также личностный выбор может быть направлен в прошлое (выбор неизменности, фактичности) или в будущее (выбор неизвестности, возможности). На основе этого исследователь выделяет 3 вида личностного выбора [6]:

1. Активный выбор неизменности.
2. Активный выбор неизвестности.
3. Реактивный выбор.

Также Е.Ю. Мандрикова считает, что субъекты, характеризующиеся различными видами личностного выбора, различаются по таким индивидуально-психологическим характеристикам, как: жизнестойкость; толерантность к неопределённости; осмысленность жизни; тип каузальной ориентации; протяжённость временной перспективы; особенности самоорганизации деятельности; уровень оптимизма и самоэффективности.

М.П. Папуш указывает на необходимые условия выбора [9]:

- самостоятельность (опора на себя и свои внутренние потребности и оценки);
- спонтанность (своеобразный фокус внимания и интереса);
- целостность (единство психической деятельности и личностная целостность);
- очевидность (представленность в поле сознания);
- удовлетворённость личности своим выбором (аутентичность выбора и принятие ответственности).

Понимание Д.А. Леонтьевым и его единомышленниками экзистенциального выбора как личностного, основанного на предпочтении одной из имеющихся альтернатив и принятии ответственности за её реализацию, не учитывает морально-нравственного компонента имеющейся альтернативы. Следовательно, личностный выбор может быть сделан как на основе нравственных ценностей, так и в противоположном направлении. Нас как педагогов такая постановка проблемы не совсем устраивает, т.к. при формировании готовности к экзистенциальному выбору мы должны учитывать этические основания выбора подростка, иначе воспитательная работа как таковая не будет иметь смысла.

Чтобы понять, как понятие экзистенциального выбора соотносится с проблемами морали и нравственности, обратимся к экзистенциальной этике – одному из направлений экзистенциализма. Например, С. Кьеркегор считал, что заинтересованность в своей экзистенции является основным долгом человека, связанным с радикальным выбором в пользу этического способа существования [11]. Следовательно, в контексте экзистенциальной этики необходимо рассматривать «мораль не просто как следование известным и общепринятым нормам, а специфическим и живым опытом переживания особого состояния, которое знаменует внутреннее изменение человека и поднимает его на новую ступень жизни» [11, с. 692]. Совершенно иначе рассматривает ситуацию морального выбора Ю.А. Шрейдер, который даёт следующие характеристики ситуации морального выбора [6]:

- внутреннее ощущение, что поступить следует вопреки тому, как хочется;
- дискомфортное состояние, требующее усилий воли;

- отсутствие опоры на ситуативные обстоятельства и мнение окружающих;
- отказ от собственных притязаний ради сохранения морального достоинства;
- неотложность и непредсказуемость ситуации морального выбора.

Такое толкование ситуации морального выбора прямо противоположно толкованию морали экзистенциалистами. Если с точки зрения Ю.А. Шрейдера моральный выбор основывается на нравственных принципах и нормах, которые не всегда соответствуют внутренним убеждениям индивида, то с точки зрения экзистенциализма и экзистенциальной этики индивид должен осуществлять свой, пусть даже самый трудный жизненный выбор, на основе нравственных принципов. И эти принципы не должны быть довлеющими над ним. Они должны быть нравственными убеждениями индивида и не ощущаться им как навязанные кем-то извне, привнесёнными в свободный акт выбора внешне чуждым элементом называемым «Другим». «Мораль – это не следование каким-то извне данным предписаниям, а осуществление конкретного эффективного действия, необходимого именно в данной ситуации. Не может быть никаких универсальных норм поведения, а любые апелляции к общезначимым нормам есть попытка ввести в свободный акт внешний и чуждый ему элемент, «Другого» [11, с. 692]. С вышеизложенной позицией соглашается В.В. Знаков, который считает, что «морально-нравственный императив, который регулирует поступки субъекта, его представления о подлинно человеческом отношении к себе и другим, непосредственно влияет на ежедневно принимаемые им решения, экзистенциальные выборы». И далее он указывает: «Экзистенциальный выбор основан на осознанном моральном должествовании, вместе с тем он требует от субъекта и актуализации глубинных ценностно-смысловых образований, плохо поддающихся осознанию и вербализации» [4, с. 3]. Таким образом, В.В. Знаков настаивает на осознанном моральном должествовании, на субъектности позиции индивида в момент выбора, что означает, что выбор осуществляется не под давлением внешних сил, а на основе устоявшихся нравственных убеждений индивида, причём на основе свободного волеизъявления и ответственности. Об этом говорит Ж.-П. Сартр в «Тетрадах по морали»: «Основные моменты моральности таковы: принятие на

себя полной ответственности за все свои проекты как за свободно принятые...». Таким образом, с точки зрения воспитания подрастающего поколения экзистенциальный выбор наряду с такими сущностными характеристиками, как свобода и ответственность, должен обладать и такой сущностной характеристикой, как соответствие моральным и нравственным нормам. Чтобы школьники могли быть готовыми к выбору такого высокого качества, необходимо, чтобы этот вопрос в образовательных учреждениях решался педагогами, психологами и воспитателями квалифицированно. Суть в том, что взрослый не имеет права навязывать ребёнку нравственные нормы и этические законы, он должен в процессе своей работы создавать такие необходимые условия, при которых каждый школьник становился бы сначала субъектом своего выбора (уровень смыслового выбора), а затем приобретал индивидуальный опыт решения экзистенциальных проблем на нравственных началах (уровень личностного или экзистенциального выбора). Готовность к экзистенциальному выбору, на наш взгляд, проявляется в способности индивида в сложившейся жизненной ситуации принять такое решение, которое с одной стороны не противоречило бы его индивидуальной сущности, т.е. было бы принято на основе согласия с самим собой без чувства вины, тревоги, отчаяния, страха перед жизнью и/или смертью, а с другой стороны было бы принято на основе уже сформированных нравственных убеждений и в соответствии с глубоко укоренившимися в сознании индивида человеческими ценностями.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. – М., 2000.
3. Еникеев М.И. Психолого-энциклопедический словарь. – М., 2007.
4. Знаков В.В. Понимание экзистенциального выбора: жизнь в страданиях или эвтаназия // Вопросы психологии. – 2005. – №6. – С. 3–10.
5. Леонтьев Д.А. Выбор как деятельность // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 97–110.
6. Мандрикова Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006.
7. Наумова Н.Ф. Психологические механизмы свободного выбора // Системные исследования:

Методологические проблемы. Ежегодник. – М.: Наука, 1983. – С. 197–219.

8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1986.

9. Папуш М.П. Психотехника экзистенциального выбора. – М., 2001.

10. Психологический словарь / Под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону, 2003.

11. Философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.partypoker.com/td/interactive/td_ru.htm.

УДК 373.1

Баурова Юлия Владимировна

Педагогический институт Саратовского государственного университета
workingday08@mail.ru

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

Работа рассматривает понятие «гендерный подход» в контексте педагогической науки и определяет основные направления его реализации. Особое внимание уделено осуществлению гендерного подхода посредством создания учебных заведений и организации занятий с учетом психофизиологических особенностей учащихся. Гендерный подход представлен как эффективное средство интенсификации процесса обучения, позволяющее осуществлять учебную деятельность на уровне международных стандартов.

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, функциональная асимметрия полушарий головного мозга, гендерные особенности, раздельное обучение.

Гендерные исследования играют значительную роль в различных областях научного знания, являясь собирательным понятием для современных гуманитарных теорий – экономических, социальных, политических, лингвистических, педагогических, позволяющих рассматривать известные факты и явления с учетом гендерной дифференциации.

Понятие «гендер» в современном его толковании впервые появилось в работе американского психолога Р. Столлера «Пол и гендер: к развитию маскулинности и фемининности» (1968). Понятие «гендер», являясь ранее узким филологическим термином, приобрело новое значение, включающее совокупность норм поведения, ассоциирующихся с лицами мужского и женского пола в конкретном обществе, отделив при этом социокультурный аспект («гендер») от биологического («пол»).

На сегодняшний день не существует однозначного определения термина «гендер», однако большинство определений интерпретируют данное понятие, опираясь на его социальную природу, что отлично от общего значения термина, представляющего собой «различие между мужчинами и женщинами по анатомическому полу» [10, с. 11].

С точки зрения социальной философии, понятие «гендер», вошедшее в категориальный аппарат данной научной сферы на рубеже XX–XXI вв. в связи с необходимостью интерпретации

фактов интенсивного социокультурного развития, трактуется в качестве «системы отношений между мужчинами и женщинами, включающей идеи, неформальные и формальные правила и нормы, определенные в соответствии с местом, целями и положением полов в обществе», норм социального взаимодействия, которые предписываются в соответствии с полом, определенного набора «гендерных контрактов» [6, с. 86].

Современная социальная наука определяет «гендер» как «...совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола», при этом «не биологический пол, а социокультурные нормы определяют... психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин» [8, с. 20–21].

Понятие «гендер», принятое в психологии, дает возможность обозначать социальные, культурные, психологические аспекты маскулинного и феминного и отделять их от биологического пола лица [3, с. 100]. Ряд исследователей полагают, что психологический пол и гендер «с некоторой долей условности» можно назвать синонимами, при этом определяя последний как «социально-психологический пол человека, совокупность его психологических характеристик и особенностей социального поведения, проявляющихся в общении и взаимодействии» [11, с. 12].

Научные знания, полученные в области гендерных исследований, включающие данные о гендерных характеристиках, формировании психологического пола, проявлении гендера в общении, поведении и деятельности находят особое применение в педагогическом процессе. Основные направления гендерной политики в области образования и культуры, отраженные в документе «Гендерная стратегия Российской Федерации» (2004), указывающие на приоритетное положение гендерной составляющей в образовательно-культурной сфере в XXI в., на необходимость осуществления гендерно ориентированного образования, послужили толчком к активной разработке проблемы гендера в педагогике.

Согласно педагогической практике понятие «гендер», включая в себя половые различия, акцентирует внимание на широком круге проявлений, свойственных мальчикам и девочкам, юношам и девушкам, мужчинам и женщинам, которые так или иначе связаны с их половозрастным статусом, этноконфессиональной и социально-культурной принадлежностью» [7, с. 176].

Исследование вопросов гендера в обучении и воспитании привело к возникновению «гендеросдерживающего понятия» – «гендерный подход», цель которого заключается в пересмотре традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола и создании условий для максимальной самореализации учащихся обоего пола, что требует разработки новых способов обучения, отличающихся от традиционных по качеству, способам организации учебного процесса и темпам.

«Гендерный подход к обучению означает такую его организацию, которая предоставляет учащимся возможность самореализоваться с присущими им индивидуальными особенностями осваивать социальный опыт, обеспечивающий успешную социализацию в обществе» [9, с. 42].

Гендерный подход может быть реализован посредством: 1) организации процесса обучения, включающего отбор форм, методов, приемов обучения; 2) изменения содержания образования, предполагающего создание учебных планов, программ, написание учебной литературы, составление заданий с учетом психофизиологических особенностей учащихся; 3) создания школ раздельного и параллельно-совместного обучения.

Существование различных моделей обучения (совместного, раздельного, параллельно-совмест-

ного) оставляет вопрос выбора наиболее оптимальной из представленных моделей весьма дискуссионным, ориентируя сторонников каждой из них на ведение обсуждений относительно их преимуществ и недостатков, возможностей осуществления гендерного подхода.

Сторонники раздельного (однополого) обучения подчеркивают значение психофизиологических факторов при осуществлении образовательного процесса, ссылаясь на данные исследований в различных областях научного знания (нейропсихологии, психологии, медицины, педагогики), констатирующих наличие различий в темпах интеллектуального развития представителей разного пола, основной причиной которых является биологический фактор, а именно функциональная специализация полушарий головного мозга.

Основоположники нейропедагогики (Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева), подчеркивают, что лишь одно различие электрофизиологических показателей работы головного мозга новорожденного дает возможность определить пол ребенка.

Исследователи выделяют три основных типа функциональной асимметрии полушарий головного мозга, указывая, что при осуществлении различных психических функций доминируют левое или правое полушария.

Правое полушарие осуществляет контроль двигательных функций правой половины тела, отвечает за анализ пространственных признаков, образное мышление.

Левое полушарие контролирует движения правой половины тела, отвечает за речь, анализ времени, логическое мышление [12, с. 135].

При этом преобладание функций одного из полушарий головного мозга может влиять на познавательные процессы, развитие личности индивида.

Таким образом, для левополушарного типа характерно доминирование левого полушария, что определяет словесно-логический характер познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению; правополушарный тип характеризуется преобладанием правого полушария, что определяет склонность к конкретно-образному мышлению, творчеству, развитию воображения; равнополушарный тип функциональной асимметрии полушарий головного мозга характеризуется отсутствием выраженного доминирования одного из полушарий [9, с. 14].

По утверждению большинства исследователей первый тип функциональной асимметрии

преобладает у девочек, второй тип – у мальчиков.

Так, экспериментально подтверждено преобладание вербальных способностей у представительниц женского пола. У девочек и женщин лучше развиты способности к артикуляции (3–8 лет), подражанию (3–4 года), больше объем словарного запаса (18–21 года), лучше развиты речевые навыки, девочки более способны к декодированию речи, выстраиванию правильных зрительно-моторных и слухо-вокальных ассоциаций, смысловому пониманию речи, наделены большими психолингвистическими способностями, вербальным интеллектом, отличаются большим развитием навыков чтения (6–7 лет), большей начитанностью (5 и 7 лет), скоростью чтения (7–13 лет), пониманием прочитанного (4–13 лет, 9–11 лет), совершают меньшее количество ошибок при чтении (9–11 лет) [1, с. 188]. У мальчиков более развиты математические и визуально-пространственные способности.

Мозг мальчиков представляет дифференцированную систему, так как преобладающим является одно из полушарий мозга. Особенно активен у мальчиков передний мозг, в частности, его лобные ассоциативные структуры, что объясняет высокую творческую и поисковую активность представителей данного пола. У девочек выраженность асимметрии полушарий головного мозга меньше.

Однако генетически заложенные особенности мозговой деятельности могут проявиться только под влиянием среды, социума, которое способствует осознанию и принятию стереотипов мужского и женского поведения.

В связи с этим многие исследователи приходят к выводу о невозможности использования одинаковых методов при обучении представителей двух полов одного возрастного, но различного нейропсихологического склада, так как особенности мальчиков и девочек при отказе от осуществления гендерного подхода оказываются неучтенными.

Согласно мнению педагогов и психологов, при реализации гендерного подхода при обучении мальчиков наиболее предпочтительно применять эвристический, исследовательский и проблемный методы, вовлекать учащихся в творческую деятельность, решение пространственных задач, ориентировать на практическую информацию, обсуждать результаты деятельности с вынесением

конкретной оценки, чередовать физический и познавательный виды деятельности, проводить занятия меньшей продолжительности с высоким темпом подачи материала, использовать групповые формы работы с выделением лидера.

Уроки для девочек должны проходить в более медленном темпе с использованием типовых заданий, привлечением большого объема наглядности, достаточным количеством повторений материала, и обязательной его положительной эмоциональной окрашенностью.

Гендерный подход в обучении предъявляет высокие требования к созданию заданий для учащихся правополушарного и левополушарного типов функциональной асимметрии головного мозга.

При подборе заданий для представителей правополушарного типа мышления целесообразно применять: замену словесного объяснения картинками, диаграммами, схемами; визуализацию; инсценировки; иллюстрации; аналогию; задания для использования практических умений и навыков в различной деятельности; исторические факты при изучении предметов математического цикла; задачи на основе жизненных ситуаций, эмоционально близких детям; деятельность по приобретению экспериментального опыта в совместном решении учебной проблемы при работе в группах по 3–4 человека.

Для детей левополушарного типа мышления исследователи рекомендуют применять задания, отличающиеся логичностью и четкой структурированностью, например: сортировку, группировку, классификацию; аналогии; конструирование; изобретение; творческие задания; решение логических задач; анализ понятий [9, с. 60–61].

Сторонники раздельного обучения полагают, что раздельное обучение способно нейтрализовать недостатки совместного обучения, феминизирующего мальчиков и маскулинизирующего девочек, способствовать снижению эмоциональной лабильности у девочек, препятствовать возникновению школьной дезадаптации и невроза у мальчиков, который встречается в 4–5 раз чаще.

Решение вышеперечисленных проблем посредством осуществления деятельности по раздельному обучению, осуществляющему здоровьесберегающую функцию, воспринимается неоднозначно.

Оппоненты отмечают, что гормональные и межполушарные различия мальчиков и дево-

чек нельзя абсолютизировать, индивидуальные возможности ребенка не ограничены его половой принадлежностью, психофизиологическая структура интеллекта, его вербальный и невербальный компоненты у мальчиков и девочек 6–7 лет не различаются, индивидуальные особенности значительно перекрывают межполушарные различия на разных стадиях развития (М.М. Безруких), к тому же раздельное обучение тормозит развитие гендерных отношений, не способствует позитивной социализации воспитанников, способствует формированию стереотипных гендерных представлений, нарушает восприятие противоположного пола, раздельное образование, ориентированное на обучение детей различным видам деятельности в зависимости от половой принадлежности не соответствует требованиям современного рынка труда (И. Кон).

Оптимальным решением проблемы учета гендерных особенностей учащихся может стать создание классов параллельно-совместного обучения, что предусматривает раздельное обучение по предметам, в которых гендерные различия особенно велики, например, современные языки и математические дисциплины. Экспериментально подтверждена также способность данной модели обучения интенсифицировать образовательный процесс.

Исследователи по-разному трактуют задачи интенсификации, придавая особую значимость либо оптимизации расхода времени учащегося и педагога как основного критерия эффективности обучения, либо полагая, что задача интенсификации заключена в том, чтобы «не увеличивая сроков обучения, одновременно повысить качество обучения и увеличить объем информации, усваиваемой в процессе обучения...» [2, с. 28].

Для образовательного процесса приемлемыми являются следующие направления интенсификации: оптимальный отбор содержания образования с целью уплотнения изучаемого материала; совершенствование организации учебной деятельности учащихся; использование новых психологических технологий [4, с. 51].

Реализация параллельно-совместного обучения соответствует задачам и направлениям процесса интенсификации, подтверждая зависимость роста успеваемости от конкретной модели обучения. Результаты исследования Кэмбриджского университета говорят о правомерности проведения однополых уроков по языку и математике

даже в смешанных школах, так как результаты эксперимента выявили положительную динамику роста знания. Число положительных оценок у девочек по математике возросло с 68% до 82% (1997–2005), по языку у мальчиков – с 68% до 81% (1997–2004) [5, с. 21].

Исследователи полагают, приводя экспериментальные данные, что интенсификация процесса обучения возможна также при соответствии типа функциональной асимметрии полушарий головного мозга учащегося, стиля преподавания (мужской, женский, нейтральный), а также стилем изложения учебного материала (мужской, женский, нейтральный). Наибольший рост успеваемости отмечается при соответствии трех вышеперечисленных составляющих [9, с. 84].

Таким образом, гендерные исследования в области педагогики способствуют решению задач, стоящих перед учителем и родителем, опираясь на принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей детей при реализации дифференцированного подхода в педагогической практике. Гендерный подход в педагогике – это индивидуальный подход к проявлению учащимся своей идентичности, дающий большую свободу выбора и самореализации, способствующий интенсификации учебного процесса и осуществлению учебной деятельности на уровне международных стандартов.

Библиографический список

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 430 с.
2. Бессонов Р.В. Интенсификация и оптимизация процесса обучения школьников профильных классов // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 28–33.
3. Воронина О.А. Традиционные философские, социологические и психологические теории пола. – М., 2001. – 415 с.
4. Кодикова Е.С. Интенсификация обучения в условиях экстерната // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 49–56.
5. Кон И.С. Плюсы и минусы раздельного и совместного обучения // Педагогика. – 2006. – №9. – С. 16–22.
6. Луков В.А. Гендерный конфликт: система понятий // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – №1. – С. 86–101.
7. Мудрик А.В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании // Народное образование. – 2007. – №5. – С. 175–181.

8. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисова. – М.: Информация – XXI век, 2002. – 255 с.

9. Тельтевская Н.В. Гендерный подход к обучению школьников. – Саратов: Наука, 2009. – 120 с.

10. Основы гендерных исследований: Хрестоматия к курсу. – М.: Изд-во Моск. центра гендер.

исслед., 2001. – 367 с.

11. Чекалина А.А. Гендерная психология. – М.: Ось-89, 2006. – 256 с.

12. Шустова Л.П. Гендерная толерантность школьника: теория и практика воспитания. – Ульяновск: УИПКПРО, 2009. – 276 с.

УДК 008

Мамонтова Наталья Ивановна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
natalia.mamontova@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ «ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА»

Обоснована необходимость исследования формирования информационной культуры у студентов вузов. Рассмотрены подходы к пониманию феномена «информационная культура».

Ключевые слова: информационная культура, студенты вузов, воздействия информационной среды.

Современные условия на рынке труда предъявляют все более высокие требования к личности выпускника вуза. Важнейшее значение приобретает умение оперировать различной информацией. Успех в карьере будущего специалиста в первую очередь зависит от того, насколько он способен к поиску информации, ее переработке и дальнейшему использованию. Именно поэтому существует необходимость изучения формирования информационной культуры студентов вузов. Исследования в данном направлении позволят составить представления о сегодняшнем уровне информационной культуры студентов высших учебных заведений, выявить как положительные, так и отрицательные стороны данного феномена. В дальнейшем результаты исследований должны приобрести практическую значимость в разработке различных методических рекомендаций для вузов, использование которых позволило бы повысить уровень информационной культуры студентов.

Основой, фундаментом любого исследования является понятийный аппарат. Он раскрывает сущность изучаемого процесса или явления. В нашем случае основной дефиницией исследования является понятие «информационная культура».

Изучение этого феномена характеризуется многогранностью научных подходов. Интерес к данной проблематике обозначился в разных науках и областях знания: философии, лингвистике, семиотике, информатике, психологии, социологии, библиотековедении и библиографоведении.

По критерию масштабности информационная культура может рассматриваться на двух уровнях: по отношению к крупным социальным группам (обществу) и по отношению к личности, входящей в состав этих групп.

В соответствии с этим, в первом случае информационная культура может рассматриваться как уровень генерирования, хранения, предоставления, обработки, передачи, распространения знания в социальном пространстве и времени, его интериоризации (освоения обществом и личностью), с одной стороны, и как область культуры, связанной с производством и функционированием знания (информации) в обществе и формированием информационных качеств личности, гармонизацией ее внутреннего мира, с другой стороны. Во втором – информационная культура представляет собой формирование социально необходимого уровня информированности, выступающего обязательным условием социализации личности и выполнения ею многообразных функций в обществе [3, с. 77–81].

В масштабах общества информационная культура включает следующие элементы:

1. Совокупность социальной информации, накопленной обществом за весь период исторического развития (информационный фонд) и ее освоение личностью.

2. Способ переработки, накопления, хранения, трансляции информации в обществе – информационные ресурсы и коммуникации.

Таблица

Автор	Сущностные признаки информационной культуры личности
Г.Г. Воробьев	Умение использовать информационный подход, анализировать информационную обстановку и делать информационные системы более эффективными
И.Б. Зиновьева	Гармонизация внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально значимой информации
Е.Г. Силяева	Результат деятельности субъекта и процесс сохранения созданного, производств, распространения, потребления объектов культуры
В.Я. Бугорин	Мера, степень, способ, характер усвоения, присвоения, творения и создания человеком своей общественной сущности в ходе информационной деятельности, необходимой особенно в современную эпоху научно-технического прогресса
В.Ю. Милитарев И.М. Яглом	Совокупность знаний об основных методах представления знаний и умение применять их на практике для решения содержательных задач
А.А. Оганов И.Г. Хандельдиева	Качественная характеристика жизнедеятельности человека, прежде всего, в области получения, передачи, хранения и использования информации, где приоритетными являются общечеловеческие духовные ценности
Н.И. Гендина	Систематизированная совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающая оптимальное осуществление индивидуальной информационной деятельности, направленной на удовлетворение как профессиональных, так и непрофессиональных потребностей в информации

3. Степень массовости использования информации в обществе и ее доступности для личности. Эти характеристики определяются:

а) в экономическом плане – как относительная дешевизна и массовость производства и распространения информации в обществе;

б) в социальном плане – как возможность использования информации всеми социальными группами общества;

в) в территориальном плане – как степень равномерности распределения информации в информационном пространстве; как степень развития информационных прав территорий;

г) в идеологическом плане – как возможность получения и использования информации любой из представленных в обществе альтернативных политических и научных концепций;

д) в культурно-образовательном плане – как степень соответствия циркулирующей в обществе информации среднему уровню образования и культуры населения [6, с. 86].

Применительно к конкретной личности современные ученые сформулировали признаки информационной культуры (см. табл.).

Работы, посвященные информационной культуре, весьма разнородны, отличаются использованием разного понятийного аппарата, методов исследования, принадлежностью к различным научным традициям.

Изучение феномена «информационная культура» характеризуется многогранностью научных подходов. Выделяется ряд подходов к определению

категории «информационная культура» в зависимости от того, в каких областях знания они развиваются, и какие характеристики этого понятия выдвигаются на первый план. В одних случаях исследования носят философский характер (А.А. Гречихин, Ю.С. Зубов, А.И. Ракилов, Н.А. Сляднева, В.М. Петров, В.А. Фокеев и др.), в других – технологический (В.Ю. Милитарев, Н.М. Яглом, Г.Н. Калинич и др.), наметился также подход к рассмотрению информационной культуры как социальной технологии (Т.А. Полякова, Н.В. Лопатина и др.).

Культурологический подход определяет информационную культуру как совокупность норм, правил и стереотипов поведения, связанных с информационным обменом в обществе; понятие, характеризующее культуру с точки зрения кумулируемой и транслируемой в ее рамках информации [5, с. 807–808].

Исходя из педагогического подхода к пониманию феномена информационной культуры, она определяется как свод правил поведения человека в информационном обществе, способы и нормы общения с системами искусственного интеллекта, ведения диалога в человеко-машинных системах «гибридного интеллекта», пользование средствами телематики, глобальными и локальными информационно-вычислительными сетями. Включает в себя способность человека осознать и освоить информационную картину мира как систему символов и знаков, прямых и обратных информационных связей, свободно ориен-

тироваться в информационном обществе, адаптироваться к нему [4, с. 150–151].

Социологический подход трактует категорию «информационная культура» следующим образом – это термин, употребляемый для обозначения достигнутого уровня организации информационных процессов, степени удовлетворения людей в информационном общении, уровня эффективности создания, сбора, хранения, переработки, передачи, представления и использования информации, обеспечивающей целостное видение мира, прогнозирование последствий принимаемых решений [7].

С точки зрения технологического подхода, информационная культура рассматривается как знания и навыки эффективного пользования информацией. Предполагает разностороннее умение поиска нужной информации и ее использования, от работы с библиотечным каталогом, компьютерной грамотности до просмотра информации в сети [9].

Анализируя рассмотренные понятия категории «информационная культура», можно дать следующее интегративное определение данной дефиниции – уровень развития информационного обмена в обществе.

Таким образом, следует отметить, что наряду с наличием многогранности подходов к рассмотрению категории «информационная культура», существует недостаток аксеологических, мировоззренческих аспектов в ее определении. Сюда можно отнести умения отбирать, анализировать информацию. В современном мире, кроме своего прямого предназначения – предоставление различных сведений, знаний, информация также является средством манипуляции (например, посредством средств массовой информации). Поэтому важно не только обучить человека информационной культуре, но дать ему инструмент,

который позволит сделать информацию средством саморазвития и поможет защититься от неблагоприятных воздействий информационной среды.

Библиографический список

1. Культурология: Энциклопедия. В 2-х т. Т. 1. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 1392 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.; Ростов-на-Дону: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
3. Большая энциклопедия: В 62-х т. Т. 24. – М.: ТЕРРА, 2006. – 592 с.
4. Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
5. Большой Российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2006. – 1887.
6. Дулатова А.Н., Зиновьева Н.Б. Информационная культура личности. – М.: Либерея–Библинформ, 2007. – 176 с.
7. Словарь современных понятий и терминов / Н.Г. Букимович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова и др.; сост., общ. ред. В.А. Макаренко. – М.: Республика, 2007. – 527 с.
8. Русский гуманитарный интернет-университет.
9. Большой экономический словарь / Под ред. А.Н. Азраиляна. – М.: Институт новой экономики, 2004. – 1376 с.
10. Гуревич П.С. Культурология. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 327 с.
11. <http://ru.wikibooks.org/wik>
12. Белик А.А. Культурология: Антропологические теории культур. – М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 241 с.
13. Симанская Е.С. Феномен информационной культуры и образование // Высшее образование сегодня. – 2008. – №12. – С. 63–65.

Рахимбаева Инга Эрленовна

кандидат педагогических наук, доцент
Педагогический институт Саратовского государственного
университета им. Н.Г. Чернышевского
Rachimbaeva_inga@mail.ru

ФОРМЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена проблеме художественно-творческого образования, направленного на личностное и интеллектуальное развитие школьников. Художественно-творческое образование создает условия для самовыражения учащихся на основе проявлений активности в художественно-творческой деятельности. В статье представлены формы учебной и внеучебной работы, направленные на формирование у школьников ценностных ориентаций, способности к активному взаимодействию, активной жизненной позиции за счет расширения художественной сферы личности.

Ключевые слова: художественно-творческое образование, формы работы, конкурс, фестиваль, творческая мастерская.

В современном мире наблюдается снижение общего уровня художественно-эстетической культуры школьника, что ведет к его дисгармоничному развитию, следствием чего становится одномерность, узость мышления, ориентация на прагматизм, успех, карьеру, сужение жизненных и духовных интересов, ориентация эстетических вкусов на примитивные массовые стандарты. Засилье массовой культуры, синонимами которой выступают коммерциализированное искусство и индустрия досуга, со всеми присущими им атрибутами вседозволенности, насилия и жестокости мало согласуется с целями и задачами образования детей, подростков и молодежи. Влияние на отношение к искусству оказывают и новые информационные технологии. Меняются эстетическое мироощущение, средства художественной деятельности, представление об искусстве, что объективно требует поиска инновационных форм, методов художественного и художественно-творческого воспитания и образования.

Программа ЮНЕСКО, посвященная художественному образованию (Лиссабон, 6–9 марта 2006 г.), поставила целью добиться признания значимости художественного образования для развития творческого духа личности, новаторства и культурного разнообразия и предоставить равные возможности для получения такого образования учащейся молодежи. Доказано, что обучение искусству и через искусство (художественное образование и искусство в образовании) может дать хорошие результаты в таких областях, как повышение динамичности обучения, придание школьной программе большей направленности

и привлекательности для учащихся, расширение представлений о культуре и окружении с тем, чтобы в будущем стать активными участниками преобразований окружающей действительности по законам красоты.

Художественно-творческое образование школьников является обязательной составляющей образовательного процесса и способствует полноценному личностному и интеллектуальному развитию школьников, а также формированию у них способности к саморазвитию, самоопределению и самореализации. Эффективно организованная художественно-творческая деятельность содействует формированию у школьников ценностных ориентаций, основанных на принципах взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности; адекватной жизненной перспективы и активной жизненной позиции обучающихся за счет расширения ее художественной сферы существования.

Художественно-творческое образование создает условия для самовыражения учащихся на основе всестороннего учета личностных особенностей и проявлений активности в художественно-творческой деятельности с учетом раскрытия развивающих, познавательных и информационных возможностей искусства. Оно направлено на обучение позитивным стратегиям приспособления личности к культуре и социуму и создание условий для социокультурной идентификации учащихся, обеспечивающей их позитивным социокоммуникативным опытом и приобщением к культурным ценностям, а также включающей

Таблица 1

Основные направления художественно-творческой деятельности школьников

Направления художественно-творческой деятельности	
Учебная деятельность	Внеучебная деятельность
1. Художественно-образные ситуации. 2. Творческие, развивающие, обучающие игры. 3. Импровизация. 4. Проектная деятельность. 5. Практикумы художественно-творческой направленности.	1. Конкурсы, выставки, фестивали. 2. Самодетельное творчество. 3. Художественные студии (хореографическая, хоровая, театральная, рисунка и пр.). 4. Творческие мастерские.

учащихся в функционирование системы современной культуры в целом.

Актуализация роли искусства в современном образовании связана, прежде всего, с поиском наиболее эффективных форм и методов в формирующейся новой парадигме образования. На современном этапе развития общества, решающую роль в формировании нового стандарта личности, более чем в другие времена, играет художественное творчество, поскольку появились массовые общедоступные формы искусства, предоставляемые услугами интернета. Если человек не обладает определенной зрелостью восприятия, устоявшимся мировоззрением, некоторой степенью собственной свободы, творческим подходом к решению сложных ситуаций, то ему трудно противостоять сложившейся в обществе идеологии.

Художественно-творческое образование обеспечивает включение школьника в художественную культурную деятельность, его ориентацию на развитие познавательных творческих позиций и эмоционально-ценностного отношения к искусству. Исследователи (Д.Б. Кабалаевский, Д.Б. Лихачев, Б. Неменский и др.) считают, что:

– обучение искусству необходимо строить на основе глубокого понимания природы творчества и его особенностей, проявляющихся в конкретных условиях современной художественной культуры;

– творческую деятельность в процессе обучения следует рассматривать как средство целостного развития личности обучающегося во всей полноте ее структурных компонентов – потребностей, мотивов, действий;

– доминирующими станут такие методы, которые не просто позволят сформировать знания об искусстве, художественные умения, но и побудят к художественной деятельности и художественному освоению мира.

Создание поля творческого выбора становится обязательным условием эффективного художественно-творческого образования.

Выбор форм художественно-творческой деятельности должен соответствовать задачам учебного предмета, в который данная форма вписана. Основными организационными формами здесь выступают: коммуникативные и игровые технологии на художественно-образной основе; конкурсы, выставки и фестивали; культурно-досуговая деятельность; самодетельное творчество; творческие, развивающие, обучающие игры; мастерские; театральные виды деятельности; художественно-творческие ситуации на уроках и др.

В таблице 1 представлены основные направления художественно-творческой деятельности школьников.

Реализация творческого потенциала школьников проходит в таких формах как **концерты, фестивали, конкурсы**.

Одной из форм исполнительской практики является организация и проведение классных и тематических **концертов** («В. Моцарт и его окружение», «Композиторы-романтики», «Мир русской усадьбы», «Неизвестные страницы русской фортепианной музыки, «Э. Григ и его время» и др.). Условием успешности проведения тематического концерта является участие в нем школьников, имеющих специальное образование и владеющих достаточными исполнительскими навыками.

Действенной формой художественно-творческой деятельности школьников может стать **музыкальный конкурс и фестиваль**. Участие в конкурсе способствует максимальному развитию художественно-творческих и личностных качеств школьника, позволяя ему выйти на акме-уровень как творческой личности.

Цель любого конкурса – совершенствование исполнительского искусства и несомненный ка-

чественный рост профессионализма его участников. Несмотря на многие проблемы и спорные моменты, конкурсы признаются явлением положительным, обеспечивающим эволюцию музыкального искусства в целом [2, с. 14].

Главная особенность таких музыкальных состязаний в том, что конкурсанты не имеют целью получение высокого звания как основы будущей исполнительской карьеры. Следовательно, здесь в полной мере реализуется цель проведения конкурсного соревнования – определение и повышение общего художественно-творческого уровня участников.

Более свободной формой проведения музыкальных встреч является **фестиваль**, представляющий собой цикл концертов и музыкальных мероприятий, объединённых единой программой и общим названием. Конкурс может проходить в рамках фестиваля, являясь одним из его составляющих. Форма фестиваля является достаточно перспективной, так как может объединить участников с разным уровнем подготовки, разновозрастных и пр. Избегая конкурсной атмосферы, когда неизбежна конкуренция между участниками создаёт излишнюю нервозность, фестиваль позволяет многим показывать свои возможности без оглядки на конкурсные баллы. Ощущение свободы придает уверенность исполнителям, что способствует их творческой самоотдаче и самореализации. Среда фестиваля обеспечивает интенсивный образовательный рост его участников, способствует развитию творчества, инициативности, помогает осознать, сравнить свои собственные умения с умениями товарищей.

Интересной формой организации образовательного процесса, направленного на повышение эффективности управления качеством художественно-творческого образования становятся **творческие мастерские**, в основе деятельности которых лежит модерация. Данную деятельность необходимо рассматривать как инновационную форму организации работы по повышению художественно-творческой культуры школьников. В работах исследователей (Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова, В.А. Бурдин и др.) отмечается, что в основу разработки идей, содержания и методов модерации положены педагогические, психологические и социологические аспекты, направленные на обеспечение комфортности в группе, на организацию совместной деятельности участников по решению проблем и достижению результата.

С психологической точки зрения модерацию рассматривают как управление учебным процессом группы и помощь участникам в достижении целей, основанных на изучении их ценностно-смысловых ориентаций, диагностике их интересов, потребностей, определении смысла предстоящей деятельности. При этом внимание направлено на взаимопонимание и сотрудничество.

Анализ литературы по проблеме (Й. Тепфер, М.В. Кларин, И.Ф. Исаев, С.А. Жезлова и др.) показал, что понятие «модерация» используется как форма, как совокупность методов, как технология обучения и как дидактический метод.

Опираясь на данные позиции, творческая мастерская является инновационной формой проведения занятий по дисциплинам художественно-творческой направленности, основанной на трех уровнях:

- предметный (содержательный) уровень;
- уровень переживания (опыт, чувства, желания);
- уровень взаимодействия (коммуникация и сотрудничество в группе).

Творческая мастерская предполагает организацию занятий, основанную на возможности выбора путей решения поставленной задачи, средств достижения цели, темпа работы и пр. Но особенно привлекает в данной форме обучения тот факт, что обучающиеся самостоятельно проверяют результаты своей работы на основе соотнесения и сравнения собственных результатов образовательной художественно-творческой деятельности в том, что сделали в группе или индивидуально, а также с общепринятыми образцами.

Данная форма работы предполагает работу с учениками одного класса (обычно это группа из 10–12 человек) и проходит один раз в месяц. Структура занятий в творческой мастерской такова:

- вхождение в тему (участники в увлекательной форме настраиваются на содержание проблемы, внутренний мир и позиции других участников);
- подборка тем (определение и формулировка проблемы или темы обсуждения);
- проработка темы в малых группах, поиск решения;
- презентация результатов работы малых групп и общая дискуссия по обобщению и конкретизации результатов работы; – подведение итогов работы и обмен впечатлениями.

Художественно-образные ситуации основаны на использовании сравнений, сопоставлений, ассоциативных связей между разными видами искусства и литературы (музыка, живопись и пр.). Разнообразное использование этой формы работы обогащает запас специальных знаний школьников, развивает образное мышление, расширяет художественный кругозор и помогает развитию художественно-творческих навыков и умений школьников.

Использование художественно-образных ситуаций детерминировано механизмом психики, позволяющим ассоциативно соотносить разные по природе виды искусства (например, временное искусство музыку с пространственным изобразительным искусством). В учении о чувственных механизмах ассоциаций И.М. Сеченова впервые отмечена зависимость зрительно-осязательно-слуховых ассоциаций. Являясь одним из многих средств обогащения художественных образов, ассоциации вызывают к жизни и развивают эмоциональное и абстрактно-логическое мышление, без чего невозможно художественно-творческое восприятие искусства. Яркие сравнения, метафоры, сопоставления разных художественных образов оказывают большое воздействие на запоминание и усвоение материала.

В качестве объекта сравнений учителем избираются представления, впечатляющие своей экспрессией, физической осязаемостью, а в ряде случаев отчетливо выраженной предметной наглядностью. В метафорах группируются образы из разных областей восприятия, но близкие по характеру настроения и переживания, которые они выражают. Объединение таких образов происходит на основе психологического закона, который был назван Л.С. Выготским законом общего эмоционального знака.

Действенность приводимых сравнений и ассоциаций в значительной степени определяется тем, насколько они соответствуют имеющемуся у школьника багажу жизненных и эстетических впечатлений, его кругозору, интересам, склонностям. Поэтому в выборе средств и методов эмоционального воздействия на школьника следует руководствоваться индивидуальными особенностями его духовного мира.

Таким образом, художественно-образная ситуация понимается как одна из разновидностей педагогической проблемной ситуации, содержание которой обусловлено созданием противоре-

чий, стимулирующих развитие художественно-творческой деятельности школьников. Содержание противоречий вытекает из соотношения опыта школьника и необходимости достижения нового творческого результата.

Создание художественно-образных ситуаций включает три главных условия: 1) выдвижение цели, которая должна быть раскрыта в процессе решения возникшей ситуации; 2) необходимость выполнения такого действия, при котором у школьника возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия; 3) учет возможности школьника в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного.

Так, например, при прослушивании на уроке музыки пьесы Э. Грига «Принцесса», школьники не точно передали свои впечатления о пьесе, которые не соответствовали возвышенно-суровой картинности фортепианной баллады Э. Грига, рисующей трагический порыв к несбыточному счастью. Художественно-образная ситуация, возникшая на уроке, заключала в себе противоречие между содержанием баллады и восприятием данного произведения школьниками. Для того, чтобы музыкальные образы, возникшие в воображении школьников, приблизились к композиторскому замыслу, учитель обратился к романсу Э. Грига «Принцесса» на текст поэта Бьернсона, послужившего, как известно, прообразом этой пьесы. Учащимся были заданы следующие вопросы:

1. Каков, по Вашему мнению, общий эмоциональный характер поэтического текста романса?
2. Соответствует ли эмоциональный характер поэтического текста романса вашим первоначальным впечатлениям?

Анализ ситуации. В результате тщательного знакомства с текстом романса и ответа на поставленные вопросы учащиеся смогли самостоятельно разрешить противоречие, возникшее во время прослушивания пьесы Э. Грига.

Таким образом, художественно-творческое образование школьников является обязательной составляющей образовательного процесса и способствует полноценному личностному и интеллектуальному развитию школьников, а также формированию у них способности к саморазвитию, самоопределению и самореализации. Эффективно организованная художественно-творческая деятельность содействует формированию

у школьников ценностных ориентаций, основанных на принципах взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности; адекватной жизненной перспективы и активной жизненной позиции обучающихся за счет расширения ее художественной сферы существования.

Библиографический список

1. Концепция художественного образования в Российской Федерации // Внешкольник. – 2002. – №4. – С. 1–4.
2. Зильберквит М.А. Международные музыкальные конкурсы. – М.: Знание, 1985. – 48 с.
3. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 176 с.

УДК 373.7

Алексеева Светлана Олеговна

Липецкий государственный педагогический университет
bashkatov_ivan@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ РИСУНКУ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье поднимается проблема преемственности в обучении изобразительному искусству на основе академического рисунка. Раскрывается значимость преемственности академической школы рисунка не только в обучении, но и в воспитании эстетического отношения к миру.

Ключевые слова: преемственность, академический рисунок, непрерывное художественное образование.

Современное состояние общества, в том числе и образования, характеризуется драматической противоречивостью, что приводит к непониманию и подмене истинных эстетических ценностей. Новые подходы к образованию и формированию творческого педагогического мышления вносят большие изменения в систему современной школы. Модернизация в непрерывном художественном образовании приводит к отрицанию и забвению многих положительных моментов академической школы рисунка.

В связи с возникновением в нашей стране особой социокультурной ситуации, направленной на гуманизацию и демократизацию общества, на духовно-нравственные ценности, преемственность методов обучения академическому рисунку в непрерывном художественном образовании приобретает особую актуальность. В настоящее время у большинства современной молодежи проявляется низкий уровень художественной культуры, который заключается в утрате преемственности профессионального опыта поколений, отсутствии эмоционально-ценностной культуры изображения, построенного на академических принципах. Как следствие, усиливаются негатив-

ные явления: формалистический подход к художественному творчеству, пассивность в изучении первооснов рисунка, и т.п.

Оппоненты академического рисунка указывают на его «статичность», но следует помнить и о «плодотворности консерватизма», под которым скрыто приращение фундаментальных ценностей, а также о том, что каждое десятилетие меняет эстетику этой кажущейся малоподвижностью» [1, с. 16].

Наука и техника достигли невиданных успехов, но академический рисунок оказался в оппозиции к завоеваниям компьютерного века. Ведь тайна академического рисунка заключается не только в овладении законами физики и правилами оптики, но и в раскрытии индивидуальности его автора, его мироощущения, в опыте его познания реального мира, которое совершается не только рациональными и научными методами. Основная особенность академического рисунка заключается в том, что в нём сочетаются научное познание, воздействующее на разум человека и, помимо этого, способность воздействовать на чувства. Эта особенность и позволяет осуществлять средствами академического рисунка познавательную, воспитательную и эстетическую функцию.

Именно академический рисунок, как основа художественного познания придаёт образованию гуманистический характер.

Академический рисунок это, в первую очередь, изображение фигуры человека и понимание через этот процесс эстетики строения окружающего мира. Истоки академического рисунка можно усмотреть в греческой культуре, когда фигура человека стала пониматься как микрокосмос и стала основным мерилем всего искусства. В человеческой фигуре можно было выразить всё понимание мира. Содержательная сторона академической школы рисунка со времён Греции не важна, настолько чисты и абстрактны все навыки, приёмы, законы и явления.

Такое понимание академического рисунка воспитывает культурно-эстетическое и нравственное отношение к окружающему, приближает к пониманию структуры мира, воссоединяя интеллектуальное и эмоциональное начала в человеке, является стержнем овладения любой художественной деятельностью, позволяет изучить действительность в художественно-образной форме и даёт большой импульс для развития творческих способностей рисующего.

Таким образом, академический рисунок не снимает проблему творческого подхода к изображению, напротив, выступает как средство воспитания художественного вкуса, необходимого в любом виде деятельности, в том числе и профессиональном художественном творчестве художника и художника-педагога.

С.А. Гавриляченко относит к академическому рисунку своеобразным тестом, «с помощью которого разделяются сознание, почитающее традицию и канонические ценности, видящие смысл в их постепенном сущностном приращении в развитии, и сознание, аффективно ценящее «новаторство», «инаковость», гипертрофированное авторское самоутверждение» [1, с. 15].

Такое понимания основы академического рисунка не возможно достигнуть за пяти, шести летний период обучения в художественно-педагогическом вузе, поэтому необходимо внедрение методов обучения академическому рисунку в систему непрерывного художественного образования начиная с начальных классов общеобразовательной школы и перенос на основе преемственности из одной ступени обучения в последующую.

Эмоционально-ценностный, духовно-нравственный и художественный опыт, полученный ребенком в процессе художественного образования на основе преемственности методов обучения академическому рисунку, должен стать базовой основой мировосприятия, художественной культуры, творчества, созидания себя в жизни. Недооценка принципа преемственности в методах обучения академическому рисунку в художественном компоненте образования на ранних этапах развития ребенка впоследствии может привести не только к несостоятельности его как профессионала, к низкому уровню художественной предпочтительности, но и к вакууму духовности.

Первые задания должны быть наиболее аналитическими, их цель приучить детей видеть в окружающем многообразии конструктивную первооснову, объёмность предметов с тем, чтобы в дальнейшем перенести полученные умения и навыки в изображение более сложных структур (при изображении животных, головы, фигуры).

Формирование профессиональных навыков должно проходить на основе преемственности методов обучения академическому рисунку через систему последовательно усложняющихся заданий, укладываемых примерно в 13–15 лет постоянного обучения.

В логическом словаре-справочнике Н.И. Кондакова определяет понятие «академично» как «в высшей степени научно, на основе последних достижений науки» [2, с. 18]. Изучение основ академического рисунка есть сложный познавательный процесс, развивающийся вместе с научными достижениями. Он требует определенного, чёткого понимания листа, последовательности операций, перенесения некоего визуального образа природы или воображения на лист. Закрепление на листе изображения не в его импрессионистическом моментальном восприятии, а в строгой последовательной закономерности. Каждая стадия имеет свою собственную ценность. Таким образом, происходит выстраивание сложного образа, прикреплённого к определённой реальности. Ценности рисунка можно достичь на любой его стадии, потому что сама по себе каждая стадия является не сменой последовательно производимых операций, а сама по себе имеет онтологическую значимость. Ведение академического рисунка предполагает постепенную, точно рассчитанную методологию построения предмета, выстраивание света-тени, объёма, пространства, фактуры и среды.

Под академической художественной школой понимается строгая научно обоснованная система образования и воспитания художников и художников-педагогов, начало которой должно закладываться в общеобразовательной и художественной школе.

Однако существующие в настоящее время традиционные формы и методы обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе практически не используют тот мощный потенциал, который заложен в академическом рисунке, более того, во многих специальных художественных школах академическому рисунку не в достаточно полной мере уделяется внимание. И лишь в высших учебных заведениях художественного и художественно-педагогического профиля академический рисунок по праву считается основной дисциплиной. В системе непрерывного художественного образования нарушается преемственность методов обучения академического рисунка. Каждая последующая ступень художественного обучения, как правило, не связана с предыдущей. Возникает определённое противоречие между неограниченными возможностями преемственности методов обучения академическому рисунку и недостаточным использованием её в системе непрерывного художественного образования. В данный момент не уделяется должного внимания решению проблемы,

которая сводится к одному из важных положений теории и методики преподавания: преемственности в обучении изобразительному искусству на основе академических традиций.

Обращение к проблеме преемственности методов обучения академического рисунка в системе непрерывного художественного образования призвано заполнить пробел, заключающийся в частичном забвении принципов академической школы с целью введения их на всех ступенях художественного образования от общеобразовательной школы к художественной и т.д. к подготовке профессионала.

Академическое обучение рисунку, являющееся строгой научно обоснованной системой и одной из форм художественного образования, должно вновь обрести роль эталона, по которому должна происходить сверка эффективности художественно-образовательных нововведений, обеспечивая стабильность существования не только высшей художественной школы, но и всей системы непрерывного художественного образования.

Библиографический список

1. *Гавриляченко С.А.* Рисунок «академический» и рисунок «творческий» // Художественная школа. – 2003. – №1. – С. 14–18.
2. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 717 с.

Бурмистрова Екатерина Викторовна

кандидат психологических наук, доцент
Московский психолого-социальный институт,

Федорова Людмила Игоревна

Центр развития ребенка – детский сад № 716, г. Москва
katerina64@list.ru, katerina64@rambler.ru

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье анализируется потенциал проектной деятельности в процессе развития профессиональной позиции у педагогов дошкольного образовательного учреждения, раскрываются возможности метода проектов в работе с семьей и т.п.

Ключевые слова: профессиональная позиция, проектирование, семейный проект, саморазвитие.

«Метод – самая первая, основная вещь... От метода, от способа действия зависит вся серьезность исследования. Все дело в хорошем методе... Метод держит в руках судьбу исследования».

И.П. Павлов

Современный этап развития дошкольного образования, когда сосуществуют различные программы воспитания и обучения детей, подходы и педагогические технологии, требуют от педагога самоопределения в выборе научной и практической базы собственной профессиональной деятельности. Это обусловлено тем, что в последние годы система дошкольного образования претерпевает серьезные структурные изменения: появляются новые типы дошкольных учреждений, новые формы дошкольного образования. Психолого-педагогическая помощь в таких учреждениях оказывается и детям, не посещающим дошкольное учреждение, в том числе и детям с ограниченными возможностями здоровья. В этих условиях актуально самоопределение педагогов при осуществлении междисциплинарного подхода для проектирования образовательных маршрутов детей. Культура педагогического самоопределения характеризует человека как субъекта педагогической деятельности, в котором стержневым элементом является профессиональная педагогическая позиция.

Одним из признаков развитой профессиональной позиции педагога дошкольного учреждения является осознанный выбор с опорой на совокупность базовых целей и ценностей человека, реализуемых во взаимоотношении с другими участниками образовательного процесса и в различных ситуациях деятельности, т.е. с опорой на

личностную позицию. Н.Г. Алексеев под позицией понимает активность, реализуемую в проведении ценности; в ней ценность не декларируется, не просто заявляется, а живет, реализует свой потенциал, либо – противоположный случай – уходит от самовыражения. Неопределенность позиции связана с не включенностью в действие [1, с. 24]. В.И. Слободчиков говорит о позиции как о способе реализации базовых целей и ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими [5, с. 195]. С.И. Краснов определяет позицию как способ связывания ценностей человека и его внешних обстоятельств. Он отмечает, что выявление позиции происходит в проблемных ситуациях, так как они ставят человека в состояние самоопределения, выбора [3, с. 28, 36]. Профессиональная позиция, по словам В.И. Слободчикова, – это единство профессионального сознания и профессиональной деятельности, где сама деятельность оказывается одним из способов реализации базовой ценности. Автор подчеркивает, что уникальность педагогической профессиональной позиции состоит в том, что она одновременно является и личностной (выявляется во всякой встрече взрослого и ребенка), и профессиональной, культурно-деятельностной позицией – той, которая необходима для создания условий достижения целей образования.

В научных работах, посвященных теории педагогического образования, профессиональная

позиция рассматривается как неотъемлемое условие осуществления педагогической деятельности, как составляющая профессиональной компетентности и выражается в его педагогической деятельности как специфическом личностном образовании профессионально-педагогической направленности.

На наш взгляд, выстраивание профессиональной позиции в гуманитарных областях общественной практики невозможно без одновременного единства личностной и предметной позиций. Личностную позицию мы определяем как ответственность человека за обнаружение смысла в жизненных ситуациях, связанного с его ценностями. Соответственно, предметная позиция – ответственное отношение субъекта-деятеля к преодолению проблемной профессиональной ситуации через разработку собственных средств [2, с. 28].

Таким образом, в качестве интегрального показателя уровня профессионального развития выступает профессиональная позиция, сущность которой определяется как ответственное отношение к ценностям и способам реализации деятельностных норм (Н.Г. Алексеев, В.И. Слободчиков, Р.Г. Каменский, С.И. Краснов, Е.В. Бурмистрова, М.С. Лукова). Ценностное отношение субъекта к своей деятельности характерно, прежде всего, для гуманитарных областей общественной практики, к которым относится и психолого-педагогическая практика. В этих областях выстраивание профессиональной позиции невозможно без одновременного единства личностной и предметной позиций.

Для эффективной педагогической деятельности необходима целенаправленная методическая работа, направленная на создание условий для развития профессиональной позиции педагога. Базовым условием становления профессиональной позиции педагога дошкольного образовательного учреждения можно считать способность к актуализации четырех пространств самоопределения: философски-мировоззренческого (кто я?), рефлексивно-методологического (как я могу действовать?), предметно-психологического (что я могу делать?), педагогической деятельности (где и с кем я могу действовать?) путем создания проекта собственной деятельности. Проектная деятельность является одним из инновационных методов личностного и профессионального роста педагогов, определяется как особый преобразовательный вид профессиональной деятельности, имеющий целью создание и реа-

лизацию педагогических замыслов, направленных на совершенствование педагогических объектов.

Как показывает исследование в рамках сотрудничества с дошкольными образовательными учреждениями, подавляющее большинство педагогов являются сторонниками проектной деятельности, направленной на развитие самостоятельности, активности и инициативности ребенка-дошкольника. Вместе с тем, существуют трудности, мешающие освоению педагогами технологии проектирования. Большинство педагогов детских садов имеют стаж работы до трех лет – около пятидесяти процентов (являются молодыми специалистами); базовое педагогическое образование (высшее или среднее специальное) имеют практически все педагоги, но если у узких специалистов оно совпадает со специальностью (и у всех – высшее образование), по которой они работают, то у воспитателей совпадение, лишь на сорок процентов.

Для многих педагогов дошкольных учреждений более привычна и понятна ситуация исполнителя деятельности с установками «надо», «так должно быть». Консультанты по проектной деятельности отмечают, что педагогам сложно провести анализ педагогической ситуации, выявить проблему («У нас итак все хорошо») в развитии детской общности или отдельного ребенка. Это связано не только с недостаточностью знаний о развитии субъективной реальности в онтогенезе, но и с тем, что до сих пор в дошкольных учреждениях проводится лишь диагностика по основным направлениям развития ребенка (знания, умения, навыки), и, практически, не используется диагностика развития самостоятельности, активности, инициативности и коммуникативности детей. В процессе разработки программы по реализации замысла проекта наблюдаются сложности в преодолении стереотипов педагогического мышления («Скажите, как надо – мы так и сделаем») и слабые способности к сотрудничеству. При реализации замысла возникают сложности из-за недостаточной готовности педагогов к работе с ребенком в меняющихся условиях и на партнерских позициях (ведущее место продолжает занимать «репродуктивный» способ «Делай, как я!»). При оценке и анализе проекта – низкий уровень педагогической рефлексии, нежелание признавать педагогические неудачи.

Для изучения развития профессиональной позиции педагогов дошкольных образовательных

учреждений требуется исследование базовых ценностей личности. С этой целью мы использовали Методику Шварца для изучения ценностей личности [4, с. 26]. В основе методики изучения индивидуальных ценностей, которую он разработал, лежат: концепция Рокича о существовании терминальных и инструментальных ценностей и концепция Шварца о мотивационной цели ценностных ориентаций и универсальности базовых человеческих ценностей. Шварц сгруппировал отдельные ценности в типы ценностей в соответствии с общностью их целей. Десять мотивационных типов соответствуют их центральной цели включают: власть (Power) – социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами; достижение (Achievement) – личный успех в соответствии с социальными стандартами; гедонизм (Hedonism) – наслаждение или чувственное удовольствие; стимуляция (Stimulation) – волнение и новизна; самостоятельность (Self-Direction) – самостоятельность мысли и действия; универсализм (Universalism) – понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы; доброта (Benevolence) – сохранение и повышение благополучия близких людей; традиция (Tradition) – уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи; конформность (Conformity) – сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям; безопасность (Security) – безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя. Эти ценностные типы организованы в две биполярные оси измерения: открытость изменениям (Openness to change), включающую ценности самостоятельности и стимуляции, в противоположность консерватизму (Conservation), включающему ценности безопасности, конформности и традиций; самовозвышение (Self-Enhancement), включающее ценности власти и достижений, в противоположность самотрансцендентности (Self-Transcendence), включающей универсализм и доброту. Гедонизм включает элементы как открытости к изменениям, так и самовозвышения.

Первая часть опросника («Обзор ценностей») предоставляет возможность изучить нормативные идеалы, ценности личности на уровне убеждений, а также структуру ценностей, оказывающую наибольшее влияние на всю личность, но не всегда проявляющуюся в реальном социальном поведении.

Вторая часть опросника («Профиль личности») изучает ценности на уровне поведения, то есть индивидуальные приоритеты, наиболее часто проявляющиеся в социальном поведении личности.

Первичная обработка полученных результатов показала, что для большинства воспитателей дошкольных образовательных учреждений на уровне нормативных идеалов (то есть на уровне убеждений) характерна доброта, безопасность и конформность. На уровне индивидуальных приоритетов (то есть в конкретных поступках) в наибольшей степени проявляются такие ценности, как доброта, самостоятельность и безопасность. Наименьшей значимостью на уровне нормативных идеалов обладают такие ценности, как гедонизм, стимуляция и власть. На уровне индивидуальных приоритетов – гедонизм, достижения и власть.

Для большинства узких специалистов на уровне нормативных идеалов характерна доброта, безопасность и конформность. На уровне индивидуальных приоритетов в наибольшей степени проявляются такие ценности, как доброта, самостоятельность, универсализм. Наименьшей значимостью для них на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов обладают такие ценности, как власть, традиции и стимуляция.

Для изучения характера отношений между ценностями планируется в пределах одной системы подсчитать коэффициенты корреляции между значимостью типов ценностей на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов для каждой группы испытуемых. Значения коэффициента корреляции позволят судить о наличии статистически значимой связи между типами ценностей и изучить зависимость включенности в проектную деятельность от базовых ценностей педагога.

Развитие проектной деятельности в дошкольном учреждении обеспечивается определенным методическим сопровождением. Консультант по проектной деятельности (методист, старший воспитатель или специалист по экспериментальной работе) создает условия для развития профессиональной позиции педагогов через ситуации проблематизации, коммуникации и рефлексии, в которых происходит свободное самоопределение, развития рефлексивных способностей, осознанного выбора действия и принятия ответственности за последствия сделанного выбора. Создаваемое сообщество педагогов, занимающихся про-

ектной деятельностью становится пространством самоопределения и саморазвития ее участников. Такое объединение не является искусственным и формализованным: оно не ограничивает свободы личностных проявлений, в нем нет резкого выделения различных статусов и ролей. Такая общность не может складываться по признаку — управленец и система исполнителей. Таким образом, развитие профессиональной позиции педагогов дошкольного образовательного учреждения обусловлено выработкой собственного отношения к профессиональной деятельности, приводящее к ответственному отношению к ценностям и способу реализации деятельностных норм средствами проектной деятельности.

Одним из показателей развития профессиональной позиции дошкольного образовательного учреждения, является включение педагогов в разработку проектов, направленных на сопровождение детско-взрослого (семейного) проектирования. На наш взгляд, любой семейный проект является совместной творческой работой взрослых и детей, но при этом важно то, что он направлен на решение определенного рода проблем. Исходя из своего опыта, мы выделяем три блока проектов. Первый блок мы условно назвали психологическим. Сюда относятся проекты, целью которых является преодоление сложностей взаимодействия между детьми или между взрослыми и детьми, а также — решение детских эмоционально-волевых проблем разного типа. Примером может служить проект «Магнитный кукольный театр», целью которого стало налаживание продуктивного дружеского взаимодействия между братом и сестрой посредством организации их совместной творческой деятельности по созданию семейного кукольного магнитного театра. Второй блок мы условно назвали продуктивным. Основная цель семейных проектов этого типа состоит в формировании у детей навыков продуктивной деятельности, освоении ими новых для них средств и способов. Примером проектов такого типа является проект «Волшебная глина», в ходе которого дети познакомились с новым для них материалом — глиной, узнавали об истории керамики, способах лепки из глины, разрабатывали эскизы декорирования получившихся изделий. Третий блок мы назвали исследовательским: дети вместе со взрослыми ищут ответы на интересующие их вопросы. Примером этого служит семейный проект «Как приходит к нам зима»,

в ходе которого ребенок 6 лет вместе с родителями, бабушкой и дедушкой искал объяснение, как звери определяют приход нового времени года. Для лучшего понимания связей между явлениями природы и дальнейшего объяснения другим детям по ходу исследования была сделана модель солнечной системы.

Психолого-педагогическое сопровождение таких детско-взрослых проектов требует практически на каждом этапе проектирования. Это связано с тем, что родители не обладают достаточными знаниями о развитии и возможностях собственного ребенка, затрудняются в выборе направления проекта, не учитывают интересов ребенка при определении темы. У них мало опыта позитивного сотрудничества с детьми, им сложно организовать совместную с ребенком исследовательскую, продуктивную, игровую деятельность в домашних условиях, проанализировать результаты, подготовить и провести презентацию полученных в проекте результатов. Кроме этого, родителям, порой, просто требуется положительно-эмоциональная поддержка педагогов.

Примером такого сопровождения может служить проект «Магнитный кукольный театр», в котором решалась проблема взаимодействия и общения в семье, где воспитываются двое детей дошкольного возраста. Одной из причин появления этой проблемы в семье стала задержка речевого развития младшего ребенка (именно это послужило причиной обращения родителей к специалистам), а другой — сложности старшего ребенка в установлении адекватных контактов с окружающими людьми. Сопровождение данного проекта осуществлялось совместно учителем — логопедом и воспитателем группы детского сада (ведущая роль при этом принадлежала учителю логопеду). Поэтому, наряду со специальными логопедическими заданиями, педагоги предложили родителям подобрать тему для совместной продуктивной и игровой деятельности детей и взрослых. В результате, семейное увлечение театральными постановками послужило основой того содержания детско-взрослого проекта, на котором он стал разрабатываться. Известно, что театрализованные игры и представления, в которых дети и взрослые берут на себя определенную роль, используя различные атрибуты, позволяют раскрыться творческому потенциалу каждого участника. Особенно важна предварительная подготовка к такой игре, когда необходимо

договариваться друг с другом, распределять роли, учитывая мнения всех участников. Сопровождение проекта обеспечило не только осуществление детского замысла, в ходе реализации которого детей познакомили с новым для них материалом и его свойствами – магнитами (детская исследовательская и продуктивная части проекта), но и коррекцию эмоционально-волевой сферы детей и изменение внутрисемейных отношений. Следует отметить, что при детско-взрослом проектировании развивается не только профессиональная позиция педагогов, но и педагогическая позиция родителей. Это происходит в том случае, если педагог создает ситуацию самоопределения для родителей и диалогическое общение педагогов и родителей происходит в ситуациях взаимной поддержки и «психологической безопасности».

Таким образом, использование **метода проектов** в качестве одного из основных методов работы по развитию профессиональной позиции педагогов дошкольных образовательных учреждений представляется наиболее адекватным, заявленным целям, так как соответствует структуре образовательной деятельности и включает в себя следующие этапы: **мотивационный** (педагог заявляет общий смысл, создает положительный мотивационный настрой; воспитанники и родители обсуждают, предлагают собственные идеи); **планирующий – подготовительный** (определяется тема и цели проекта, формулируются задачи, вырабатывается план действий, устанавливаются критерии оценки результата и процесса, согласовываются способы совместной деятельности сначала с максимальной помощью педа-

гога, позднее с нарастанием самостоятельности всех субъектов образовательной среды); **информационно-операционный** (участники проектной деятельности собирают материал, работают с литературой и другими источниками, непосредственно выполняют проект; педагог наблюдает, координирует, поддерживает, сам является информационным источником); **рефлексивно-оценочный** (участники проектной деятельности представляют проекты, участвуют в коллективном обсуждении и содержательной оценке результатов и процесса работы, осуществляют устную или письменную самооценку; педагог выступает участником коллективной оценочной деятельности).

Библиографический список

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Доклад по защите дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2002. – 41 с. [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://www.circleplus.ru/archive/fil/29/5> (дата обращения 16.03.2010).
2. Бурмистрова Е.В. Проектирование профессиональной позиции психолога в образовании: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 70 с.
3. Имакаев В.Р., Каменский Р.Г., Краснов С.И., Шубин С.В. Культурно-ценностный подход в проектировании педагогических инноваций. – М., 1999. – 150 с.
4. Карандашев Н.В. Методика Шварца для изучения ценностей личности: Концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
5. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – Биробиджан: БПИ, 2005. – 272 с.

МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВАЯ ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Предложен опыт, способствующий развитию творческих способностей младшего школьника посредством музыкально-игровой драматизации на примере детской музыкальной школы г. Вуктыл, Республики Коми.

Ключевые слова: творческие способности, уроки музыки, младший школьник, формирование.

На современном этапе общественного развития существует реальная потребность в активизации творческого потенциала личности. Не случайно мысль многих ученых направлена на разработку методов, способствующих целенаправленному воспитанию у учащихся творческого типа мышления, творческих способностей.

Для учреждений дополнительного образования приоритетными целями являются идеи гуманистического воспитания младшего школьника.

Для изучения данной темы экспериментальной базой является МОУ ДОД «ДМШ», в которой в течение четырёх лет готовятся постановки музыкальных сказок. В них принимают участие родители и дети, что безусловно способствует общему развитию, в том числе творческих способностей.

Формирование ценностных ориентаций детей ученые предлагают осуществлять в ходе проведения уроков – музыкальных путешествий, уроков-драматизаций.

Поисковая музыкально-игровая деятельность детей на данных уроках находит реализацию в играх-диалогах, играх-импровизациях, музыкально-дидактических играх, развивающих играх, в частности в разгадывании кроссвордов, ребусов, криптограмм, в процессе разучивания младшими школьниками песен, в драматизации, импровизации на заданную тему, сочинении песен и стихотворений.

Особенностью уроков (музыкальных путешествий, уроков-драматизаций, уроков-дискуссий) является то, что дети благодаря активному включению в музыкально-игровую деятельность не только ведут «диалог» с композиторами, поэтами, артистами, «героями» музыкальных произведений, учителем музыки, но и постигают эстетические ценности музыкального искусства: мудрость, справедливость, великодушие,

терпимость, настойчивость, сдержанность, нежность, скромность, отраженные в качествах личностей, создающих музыкальные произведения, в качестве образов и героев произведений.

Уроки музыки в форме диалога, направленные на формирование ценностных ориентаций младших школьников, предоставляют каждому учителю следующие возможности:

- проанализировать и обобщить результаты собственной музыкально-педагогической деятельности;
- наработать самостоятельный поиск решения задачи в общем музыкальном образовании – формирование ценностных ориентаций детей;
- обобщить методы, приемы, средства музыкальной работы с детьми.

Если исходить из того, что в характеристике детского творчества важен не столько конечный результат, сколько сам процесс творческой деятельности, то можно предположить, что развитие музыкально-творческих способностей младших школьников будет осуществляться в условиях включения ребенка в деятельность, предполагающую формирование новых представлений на основе прошлого опыта, развитие личностного отношения к предлагаемому материалу, умения оценивать его по методу сравнения с усвоенным ранее. При этом проявляется сочетание интеллекта, эмоций, суждений, сопровождающихся жестами, мимикой и другими внешними проявлениями. Важнейшим средством, позволяющим соединить в единое целое знания и поведение младших школьников будет использование в познавательном процессе (урочном и внеурочном) учащихся музыкально-игровой драматизации.

Одним из средств формирования музыкально-творческих способностей детей может быть музыкально-игровая драматизация. Она может использоваться при условии достаточно разви-

того восприятия музыки и наличия в активе школьников как двигательных, так и специальных навыков, таких, как мимика, сценическая игра, характерная интонация, чтобы на этой базе найти свой способ реализации творческого замысла. Драматизация очень близка ребенку, так как основана на действии. Именно в драматизации проявляется с наибольшей ясностью полный круг воображения. Стремление к действию, воплощение реальности, которое заложено в самом процессе воображения, в драматизации находит свое полное осуществление. Кроме того, всякая драматизация связана с игрой. Игра рассматривается как творческая драматизация формы, в которой проявляются и техническое, и декоративно-изобразительное, и словесное, и драматическое, и музыкальное творчество.

Огромна познавательная и нравственная роль «театрального» воспитания в развитии фантазии и наблюдательности, памяти и внимания, ассоциативного мышления, культуры чувств, пластики и речи, моделирования жизненных ситуаций. Выдающийся чешский педагог Я.А. Коменский (1592–1670) считал театральные школьные спектакли обязательным компонентом воспитания учеников.

Изучая развитие музыкальных представлений и восприятий у детей, ученые подтверждают, что двигательная реакция является существенным компонентом и механизмом музыкального познания.

Музыкально-сценическая игра с ролями, танцы, сцены из сказок, диалоги-речитативы – все это средства активного художественного воспитания. Важным способом активизации мыслительной деятельности и воспитания моральных чувств является идентификация – умение представлять себя в условиях, изображенных в музыкальных произведениях, на месте героев, приспособить к себе, заложенные в произведении идеи. Приемы вхождения в художественный образ музыкального произведения во многом перекликаются с теми, которые были разработаны К.С. Станиславским.

Еще одной формой музыкально-игровой драматизацией является народная песня. В её структуре всегда есть элемент импровизационности, что позволяет ставить перед детьми творческие задания и дает молодым исполнителям возможность быть своеобразными соавторами. Строевые хороводы, игры под пение позволяет проде-

монстрировать детям разнообразные способы творческой деятельности: разные варианты движений, их импровизацию в танце, смену стилей хоровода, разнообразные приемы воплощения игровых образов.

Творческое восприятие и исполнение учащимися различных песен предполагает перевоплощение в героев этих музыкальных произведений. Оно может активизироваться при постановке проблемных заданий типа: что ты испытал на месте героя песни? Какими средствами ты бы передал мысли и чувства, возникшие во время прослушивания музыкального произведения?

Путь освоения развернутых театрально-сценических образов лежит через песню – жанр самый массовый и демократический. Имитация движений, о которых идет речь в текстах песен, помогает детям и их слушателям понять содержание и характер произведений. Пантомимическое отображение музыкально-поэтического текста дает возможность осознать более зримо поэтический текст. Аналогично роль его и в интерпретации музыки. Известно, что музыкальному языку не свойственна конкретная семантика, но благодаря драматизационным средствам, дети начинают лучше воспроизводить музыкальные интонации, исполнение песен становится более выразительным. Здесь театрализация фольклорных образов незаменима.

Таким образом, в процессе разучивания музыкального произведения, которое является своеобразным сценарием, основными видами художественной деятельности является пение, музыкально-ритмические движения и тесно связанная с ними сценическая игра. Эти виды деятельности иногда чередуются или объединяются с пантомимой, танцем. Драматическое искусство оригинально объединяет в себе драматическое действие, художественное слово, пантомиму, живопись, скульптуру, музыку и поэтому упражняет и одновременно развивает речь, интуицию, внимание, наблюдательность, память, ассоциативные способности, воображение, чувство ритма и пластики в движении, ряд технических и конструктивных способностей. В силу этого, драматизацию можно рассматривать как один из методов преподавания, который обеспечивает активное творческое воспроизведение знаний учащимися.

Педагогический процесс, построенный на началах личностно-ориентированного подхода, сотрудничества не может обойтись без обраще-

ния ребенка на самого себя, на развитие своих способностей и возможностей. Воспитывают не знания, а люди, несущие знания. Поэтому, как считает Ш.А. Амонашвили, важен не столько процесс передачи и получения знаний, сколько процесс совместной духовной жизни ученика и наставника. Ребенок должен понять в процессе общения с различными видами искусств, что искусство или эмоции могут выражаться гаммой звуков, движений, выразительной речи. Ш.А. Амонашвили пишет: «Поэтому я и мечтаю о том, чтобы в группах продленного дня дети занимались музыкой, балетом, рисованием, чтобы они научились самовыражению на разных языках искусств».

«Музыкально-игровая драматизация» включает в себя ряд компонентов, составляющих его суть. Это, во-первых:

- умение вслушиваться в музыкальное произведение;
- приобретение практических навыков музыкального искусства (пения, игровых и танцевальных навыков);
- накопление жизненного и музыкального опыта;
- наличие взаимосвязи слуха и исполнительских навыков;
- формирование музыкального и художественного мышления.

Во-вторых, комплекс методов, который позволил бы реализовать обозначенные задачи в достаточно короткий срок.

Предпосылками развития музыкально-творческих способностей является формирование активной позиции ученика, которая с приобретением им опыта проявляется в самостоятельности решений и действий. Эта интеграция (активность и деятельность) требует конструктивного

подхода и содействия в развитии творчества, что является условием успешного формирования творческого потенциала личности.

Творческий потенциал – это сложная, многоплановая структура со своей системой взаимосвязанных и взаимообусловленных способностей, проявляющихся в целеустремленной и планомерной деятельности, направленной на создание новых духовных и материальных ценностей, характеризующихся особым волевым устремлением, инициативным сознательным поиском, сосредоточением мыслительных, физических, эмоциональных усилий на объекте творчества.

Процесс формирования творческих способностей младшего школьника происходит под воздействием условий, создаваемых обществом для реализации творческого потенциала личности, а также рационального и эффективного использования этих условий самой личностью.

Благодаря систематическому, целенаправленному применению в работе учителей музыки в начальных классах музыкально-игровой драматизации у детей развивается не только специальные музыкальные способности (эстетическое переживание музыки, чувство лада, ритма, фразы, штрихов и др.), но и успешно формируются такие необходимые общие способности, как заинтересованность, самостоятельность, комбинаторность, изобретательность, что повышает способность детей к продуцированию нестандартных идей и нахождению оригинальных решений.

Библиографический список

1. *Амонашвили Ш.А.* Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. – Киев: Освіта, 1991. – 111 с.
2. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.8р30

Медведев Павел Николаевич

Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
medvedeff82@mail.ru

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье определяется роль проектно-технологической подготовки бакалавров технологического образования в профессиональном и социальном становлении личности. Раскрываются возможности творческой образовательной среды в профессионализации и социализации личности.

Ключевые слова: среда, личность, проектное обучение, технологическое образование, дополнительное образование.

Глубокие изменения в экономике, политике, социальной сфере потребовали кардинальных преобразований в системе профессионального образования. Современная социально-экономическая ситуация, характеризующаяся изменением структуры рынка труда, резкой переориентацией с одних ведущих областей профессиональной деятельности на другие, требует подготовки мобильных и конкурентоспособных специалистов, способных в короткое время овладеть новыми знаниями, умениями, навыками и перестроить свою деятельность, что предполагает поиск новых подходов к формированию профессиональной компетентности выпускников педагогических вузов в системе многоуровневого педагогического образования.

Создание системы обучения, способной реализовать данные функции, требует разработки содержания обучения на компетентностной основе и методик его реализации, способных обеспечить выход на новые технологии, которые позволят повысить качество обучения, уровень его индивидуализации, эффективность взаимодействия образования с социальной средой.

Содержание образования, выстроенное на компетентностной основе, по-разному характеризуется учеными. При самом общем подходе можно утверждать, что оно предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых, т.е. относящихся ко многим социальным сферам, функций, социальных ролей. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умение решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности; при

освоении современной техники и технологии; в практической жизни при выполнении социальных ролей; в овладении профессией в высшем учебном заведении, в умении ориентироваться на рынке труда; при рефлексии собственных жизненных проблем, самоорганизации.

Студента нельзя обучить профессиональной компетентности, компетентным он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным установкам. Специфика компетентностного обучения в том, что здесь не усваивается готовое (адаптированное) знание, а прослеживаются условия его происхождения. Студент как бы сам создает необходимые для решения задачи понятия. При таком подходе учебная деятельность, периодически переходя то в форму исследовательской, то в форму преобразовательной, сама становится предметом усвоения. Интеграция компонентов содержания образования – понятий, способов человеческой деятельности, творческого опыта, опыта проявления личностной позиции – осуществляется в процессе создания обучающимся на основе всех этих видов опыта своего собственного, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки.

Эффективному решению данной проблемы может способствовать организованное творчество студентов при наличии потребности в самостоятельной творческой проектно-преобразовательной деятельности.

Все виды конструктивного, материально-технического творчества направлены на создание новой, искусственной среды. Предметная среда, в окружении которой происходит формирование психических и интеллектуальных качеств человека, играет большую роль в его развитии, саморазвитии и социализации.

Творческая образовательная среда побуждает к поиску, созданию нового, к преобразованию и развитию любой деятельности и, в том числе, к развитию субъекта деятельности. Д.Б. Богоявленская считает, что не особые способности, а активная позиция субъекта деятельности определяет возможность творческих достижений. Познание себя, своих возможностей и способностей, самоопределение, самореализация – всегда творческий процесс. Среда создается индивидом, поскольку каждый развивается сообразно своим индивидуальным интересам и строит собственное пространство жизнедеятельности, свое видение ценностей, а, значит, среда является индивидуальным пространством самопознания и саморазвития [1].

Творческая образовательная среда характеризуется как среда, отличающаяся высокой внутренней мотивированностью деятельности, эмоциональным подъемом, позитивным, оптимистическим настроением, ориентацией на раскрытие личностного потенциала через создание нового. Такая среда влияет на активность в освоении и преобразовании окружающего мира, открытость, свободу суждений и поступков, ориентацию личности на саморазвитие, самореализацию.

Таким образом, творческую образовательную среду можно представить как совокупность организационно-педагогических, научно-методических, психологических, субъектных, социально-бытовых, эстетических условий, в которых развивается образовательный процесс, способствующий самоопределению, самореализации, становлению субъектности [2].

Уникальной в этом отношении средой является образовательная среда учреждений дополнительного образования. Дополнительное образование – особый вид образования, который располагает большими возможностями в плане развития личности, удовлетворения ее потребностей, интересов, создает условия для творческой самореализации в самых различных видах деятельности.

Дополнительное образование рассматривается учеными не только как оказание дополнитель-

ных услуг, выходящих за пределы обязательного базового образования, но и как среда для решения личностно значимых целей и задач, организации досуга, выбора круга общения, выбора жизненных ценностей и ориентиров саморазвития, творческой самореализации и профессионального самоопределения.

Проблема среды достаточно широко представлена в науке. Понятие «среда» включает в себя как природные, так и социальные факторы, влияющие на жизнь людей. Оно является сложным, многоаспектным явлением.

Общим для всех исследователей, изучающих данную проблему, является вопрос взаимодействия и взаимовлияния среды и личности.

Для разных личностей влияние одной и той же среды может быть глубоко различной. Влияние внешних факторов среды для одной личности могут быть более важными и существенными, для другой же – менее. Другими словами, одна личность быстро реагирует и самореализуется на постоянные изменения и влияния среды, а другая личность – медленно. Тем не менее, мы считаем, что само наличие и частота изменения внешних факторов стимулирует любую личность на ответную реакцию.

Каждая среда характеризуется уровнем сложности и динамикой изменений, происходящих в ней. Следовательно, можно предположить, что чем динамичней и сложнее влияние различных факторов среды, тем значительней должна быть обратная реакция личности.

Личность в условиях сложной динамичной среды находится в самой сложной ситуации, поскольку вынуждена противостоять быстрым и частым изменениям, взаимодействовать с большим числом значимых для нее факторов среды. Соответственно личность может выдержать такую динамику и сложность, лишь при полном раскрытии внутреннего потенциала (самореализации), т.е. активного влияния на среду. В данной ситуации возможна интеграция среды и личности.

Влияние среды на личность в учреждении дополнительного образования происходит именно по такому варианту, так как здесь образовательный процесс характеризуется вариативностью, ситуацией выбора и успеха и ориентирован на создание индивидуальной образовательной траектории.

Таким образом, внешняя образовательная среда учреждения дополнительного образования

оказывает существенное влияние на самореализацию личности. В этой связи актуализируется проблема организации образовательной среды, пробуждающей и развивающей потребности к самопознанию, саморазвитию, самореализации.

В учреждении дополнительного образования задача самореализации личности находится в прямой зависимости от создания творческой образовательной среды, как особом пространстве, в котором созданы условия для образовательного процесса и создаются возможности для развития подростка стимулирующие развитие внутреннего потенциала.

Из вышеизложенного вытекают следующие наиболее существенные положения:

- учреждение дополнительного образования – среда, которая располагает большими возможностями в плане развития и самореализации личности, удовлетворения ее потребностей, интересов;
- самореализация личности происходит в процессе взаимодействия (взаимовлияния) среды и личности;
- интеграция среды и личности является полисистемой, в которой две относительно самостоятельные системы вступают во взаимодействие;
- разная среда побуждает разную степень активности личности;
- творческая образовательная среда дополнительного образования представляет собой целостность, которая обладает комплексом условий и влияний на развитие и самореализацию личности.

Согласно квалификационной характеристике выпускника бакалавр технологического образования должен быть готов конструировать, реализовывать и анализировать результаты процесса обучения технологических дисциплин в различных типах учебных заведений. Поэтому подготовка выпускника к осуществлению обучения проектной деятельности, ее педагогического и методического сопровождения в учреждениях дополнительного образования видится необходимой и актуальной.

В технологическом образовании особое значение имеет проектирование объектов предметной среды, которое позволяет в системе овладеть организационно-практической деятельностью по всей проектно-технологической цепочке – от идеи до ее реализации в модели, интегрировать знания из разных областей, применять их на практике, создавая при этом новые знания, идеи, материальные ценности.

Проектное обучение рассматривается нами как комплексная самостоятельная деятельность студента под руководством преподавателя, ориентированная не на интеграцию фактических знаний и умений, а на их применение и приобретение новых.

Обязательным компонентом операционной стороны деятельности является инструментарий, при помощи которого совершаются действия. В педагогике эти «инструменты» предметных действий называются умениями. Наличие операций-умений необходимо для того, чтобы деятельность состоялась, без них невозможно ни решать поставленные задачи, ни совершать предметные действия. Наличие операций и умений достаточно сильно сказывается не только на эффекте предметных действий, но и на мотивации, как и на мотивах деятельности в целом. Совершенствование умений приводит к успеху, а успех стимулирует потребность продолжения деятельности, интерес к ней.

Анализ исследований по данной проблеме и экспериментальная работа, проведенная нами на факультете технологии, экономики и сельского хозяйства Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, показали, что эффективность формирования у студентов педвуза проектных умений зависит от реализации ряда организационно-педагогических условий:

- опора на мотивационную сферу личности студента; создание на занятиях атмосферы, когда студент осознает персональную необходимость в проектной деятельности, когда эта деятельность приобретает для него личностно-значимый смысл;
- системное содержательное обеспечение учебного предмета при его изучении, предполагающее выработку умений осуществлять отбор и композицию учебного материала, дифференцировать и интегрировать его;
- гибкое организационно-методическое обеспечение учебного процесса, способствующее выработке умений осуществлять отбор методов и средств преобразования предметного мира, адекватных целям, изучаемому содержанию, возрастным и индивидуальным особенностям учащихся; создание соответствующих учебных ситуаций и разработка учебных заданий;
- обеспечение вариативности, непрерывности и преемственности в системе подготовки студентов к решению творческих технических задач;

– компетентность преподавателей, личное участие в техническом творчестве;

– комплексное использование метода моделирования и традиционных форм и методов обучения.

Следует отметить, что объективная необходимость более широкого внедрения метода моделирования в технологическое образование на данном этапе его развития очевидна. Научные знания по традиционным предметам сами по себе не обеспечивают подготовку специалиста к преобразовательной деятельности. Эту задачу могут решить интегрированные, проблемно ориентированные дисциплины. Техническое моделиро-

вание дает возможность перейти от традиционного аккумулирования знаний и умений к творческому их использованию, повысить качество обучения и оказать влияние на развитие личности, её профессионализацию и социализацию.

Библиографический список

1. *Богоявленская Д.Б.* Субъект деятельности в проблематике творчества // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 35–41.

2. *Уторов О.Р.* Влияние творческой среды учреждения дополнительного образования на самореализацию личности подростка // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С. 178–183.

УДК 378

Петрова Мария Сергеевна

*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
petrova_ms@yandex.ru*

КУРАТОРСТВО КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

В статье обсуждаются задачи, стили и формы деятельности куратора студенческой группы в вузе.

Ключевые слова: воспитание студента, куратор, стили работы куратора.

Актуализация интереса к поддержке студенчества определяется тем, что в современном обществе существует потребность в расширенном воспроизводстве высококвалифицированных специалистов. Кроме того, возрастает значимость социальных функций вузов, направленных на успешную адаптацию студенческой молодежи в обществе и ее интеграцию в социум.

Современная ситуация характеризуется необходимостью социального воспитания на всех уровнях общественной жизни. Социальное воспитание оказывает огромное влияние на формирование у молодежи духовных ценностей и идеалов, мировоззрения, поведенческих стереотипов и конкретных поступков. Востребованность социального воспитания обусловлена с одной стороны особенностями социально-педагогической ситуации современной молодежи, а с другой стороны, пониманием того, что все свои кризисные проблемы российское общество может решить только через воспитанного человека. Эффективность социального воспитания во многом зависит от уровня взаимодействия различных социальных институтов. Проблемы воспитания сту-

денчества стоят перед высшими учебными заведениями, которые являются центрами образования и культуры молодежи.

Студенчество – социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации. Поэтому необходим поиск новых подходов к работе кураторов. Воспитание студенческой молодежи требует большой самоотдачи, особенно, если дело касается воспитания личностей уже сформировавшихся, прошедших стадии дошкольного и школьного образовательного и воспитательного процесса. Здесь от куратора требуется корректировка жизненных взглядов студента для его дальнейшей успешной социальной адаптации.

Кураторство – это важная составляющая работы вуза. Эта работа должна осуществляться в различных направлениях: учебном процессе, научно-исследовательской и внеаудиторной сфе-

ре и включать в себя как воспитание сознания, моральных ценностей, нравственно-духовного и культурного потенциала, патриотизма и гражданственности, так и необходимость проведения серьезной специальной и профилактической работы. Куратор активно включён в учебно-воспитательный процесс и его влияние на адаптацию студентов во многом определяется, в конечном счёте, степенью участия в решении проблем группы в целом и каждого её студента в отдельности, а также умением найти наиболее эффективные пути для этого.

Куратор проводит важную работу по созданию студенческих коллективов, обеспечивает индивидуальную работу со студентами и их родителями, способствует усилению систематичности и комплексности воспитательной работы со студентами.

В настоящее время функции и обязанности куратора определяются уставом вуза в соответствии с действующим законодательством. В некоторых органах управления образованием субъектов Российской Федерации действуют разработанные примерные положения о кураторе, которые определяют основные направления его деятельности.

Необходимо определить основные цели деятельности куратора:

- помощь студентам в процессе социальной адаптации в вузе, осознании собственной социальной ситуации, связанной с изменением статуса, уровня социальной ответственности, самостоятельности, а также обеспечения реализации личностных потенциалов студента, его самовыражения и самоутверждения на разных этапах обучения в вузе;

- духовно-нравственное, гражданское, патристическое воспитание студента;

- пропаганда и внедрение физической культуры и здорового образа жизни;

- организация работы, направленной на профилактику девиантного поведения.

Таким образом, работа кураторов направлена на решение одной из важных задач высшей школы – способствовать становлению гражданской позиции и нравственному самоопределению личности студента. От качества воспитания и образования, которые получают современные студенты, во многом зависят темпы экономического, политического и технологического развития общества.

Среди основных функций куратора-преподавателя можно выделить следующие.

Организационная функция куратора предполагает координацию работы группы с деятельностью других подразделений института и университета; выявление личностных потенциалов студентов с последующим привлечением их к участию в различных сферах институтской жизни; информационное обеспечение жизнедеятельности студентов и академической группы.

Воспитательная функция куратора заключается в воспитании ответственного отношения к учебе и ценностного отношения к внеаудиторной деятельности; содействии формированию студенческого коллектива и воспитанию личности, умеющей согласовывать свои интересы с интересами коллектива; профилактике асоциального поведения студентов.

Методическая функция куратора заключается в обеспечении методической помощи в решении учебных вопросов; обучение студентов навыкам организаторской деятельности, умению работать в коллективе; оказанию методической помощи по организации самообразования и свободного времени студентов.

Функция социальной защиты предполагает содействие в получении социальных стипендий и материальной помощи в случае необходимости; содействие в получении льготных проездных билетов, путевок в санаторий-профилакторий; обеспечение социального благополучия студентов.

Эффективность взаимодействия куратора и студента во многом определяется позицией, которую занимает педагог в совместной деятельности. Партнерская позиция предполагает установку педагога на сотворчество, соуправление. Выполняя роль партнера, куратор выстраивает эффективную систему отношений со студентами, в основе которой лежит эмоциональная заинтересованность и готовность к совместной деятельности. В тоже время допускается самостоятельность студентов, что стимулирует их инициативность, активность, ответственность и самоорганизованность.

В основе позиции куратора-консультанта лежит обмен информацией между педагогом и студентами. Совместная деятельность в данном случае наполнена обменом идей, творческих разработок, обсуждением предложений, дискуссиями. Такая роль куратора зачастую приводит к донесению необходимой информации до студентов без получения «обратной связи».

Позиция куратора-опекуна сводится к излишнему контролю за деятельностью студентов, что не способствует проявлению инициативы с их стороны. Такой куратор эмоционально привязан к группе, пытается самостоятельно решить многие проблемы студентов в сфере учебы, быта, личной жизни.

Куратор-организатор в своей деятельности использует указания, приказы, распоряжения. При организации совместной деятельности педагог большую долю ответственности берет на себя, при этом студенты являются исполнителями.

Занимая позицию наблюдателя, куратор выполняет свои функции формально, эпизодически. Педагог равнодушен к студентам, не проявляет интереса к жизнедеятельности группы. У ку-

ратора-наблюдателя негативная установка на совместную деятельность.

Таким образом, стили и формы работы куратора во многом зависят от его опыта, авторитета и характера. Но не нужно забывать, что общение куратора должно строиться на индивидуальном подходе к студентам, на знании их интересов, быта, наклонностей. Основные задачи, стоящие перед куратором группы это помощь новоявленным студентам в адаптации к новому образу жизни, вовлечение их в общественную деятельность, содействие в создании коллектива академической группы. Работа кураторов должна быть направлена на решение приоритетной задачи вузовского воспитания – создание оптимальных условий для саморазвития личности студента.

УДК 378

Бабанова Юлия Витальевна

кандидат психологических наук, доцент,

Голубева Галина Федоровна,

Спасенников Валерий Валентинович

доктор психологических наук, профессор

Брянский государственный технический университет

spas03@online.debryansk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ РАЗРАБОТКИ ТЕСТОВЫХ ПРОГРАММ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА НА ДВУХУРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

В статье обсуждаются вопросы разработки и внедрения компьютерных тестовых программ при подготовке психологов-консультантов, рассматриваются особенности программного обеспечения по отдельным кредитам или модулям в условиях перехода на новые стандарты и использования в учебном процессе системы зачетных единиц.

Ключевые слова: компьютерные тестовые программы, учебные курсы, образовательные программы, кредиты, зачетные единицы.

Участники первой Всероссийской конференции РПО по экономической психологии «Психология и экономика» (Калуга, 2000), прошедшего на базе Калужского государственного педагогического университета им. К.Э. Циолковского, отмечали значительный по масштабам и темпам на постсоветском пространстве рост психологического образования, отвечающий потребностям резких социально-экономических изменений. До начала 80-х годов прошлого века в СССР было всего шесть факультетов психологии: в Московском, Ленинградском, Казанском, Киевском, Тбилисском и Ярославском университетах, и еще в нескольких университетах функционировали психологические отделе-

ния на разных факультетах (философских, исторических, биологических и технических). Однако, лишь за три пятилетки – с 1985 по 2000 годы в России было открыто более ста факультетов, выпускающих психологов, например, только в Калужской области факультеты психологии имеются в трех вузах: Калужском государственном педагогическом университете им. К.Э. Циолковского, Калужском филиале Московского гуманитарно-экономического института и Обнинском институте атомной энергетики. Это резко обострило проблему качества высшего психологического образования [8].

Одной из проблем качественного психологического образования при переходе на двухуров-

невую систему подготовки кадров «бакалавр-магистр» является разработка и внедрение компьютерных тестовых программ (КОТП) [11]. Разрабатываемые в процессе обучения будущих психологов-консультантов КОТП предназначены для отработки студентами умений и навыков проведения психологического тестирования клиентов.

В банк осваиваемых в курсе психодиагностики КОТП вошли следующие компьютерные тестовые методики: Миннесотский многошкальный личностный опросник S.R. Hathaway, Y.C. Mckinley; 16-факторный личностный опросник R.B. Cattell в адаптации А.А. Деева, Г.В. Ложкина и В.В. Спасенникова; Тест структуры интеллекта R. Amther в адаптации В.А. Бодрова, Г.В. Ложкина, В.В. Спасенникова; Тест «культурно-свободного» интеллекта R.B. Cattell в адаптации Л.И. Вассермана, К.Р. Червинской; Методика определения уровня субъективного контроля J. Rotter в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.Р. Голынкиной и Э.М. Эткинда; 8-мерный опросник оценки структуры темперамента В.М. Русалова; Опросник интерперсональных отношений R. Laforge и R. Suckek в адаптации К.Р. Червинской; Методика оценки психологической совместимости на основе вынужденных личностных конструктов G.A. Kelly в адаптации В.В. Спасенникова, С.А. Торбина и С.М. Федотова (Авт. свид. №1809455, МКИ G 09B/07, 1993).

КОТП знакомят студентов с теоретической концепцией теста, проверяют степень усвоения необходимых научных категорий (гlossарное тестирование), помогают освоить ручную и компьютерную обработку полученных результатов.

Преимущества КОТП перед самостоятельным изучением студентами профессиональных тестов по рекомендованным литературным источникам, самотестированием в бланковом варианте, последующей количественной обработкой и интерпретацией результатов состоят в следующем:

- КОТП позволяет в концентрированном виде сохранить в памяти студента информацию, полученную в ходе изучения материала лекции, которой необходимо руководствоваться в подходе к выявлению изучаемых у клиента психологических явлений и уровней их проявления, а также их последующей научной интерпретации;

- КОТП дает возможность на всех основных этапах отработки теста оценить правильность усвоения его содержания, проверить корректность применения алгоритма количественной и каче-

ственной обработки теста, умения применять данные математической статистики и специальной формулы для обработки результатов, т.е. реализовать как обучающую, так и контрольную функцию теста;

- в случае допущения студентом ошибочных действий КОТП подскажет, поправит или предложит повторить те или иные действия или расчеты, что невозможно при отработке теста в бланковом варианте;

- работа с КОТП в профессиональном режиме позволит приучить студента к практическим действиям с тестом в компьютерном варианте при тестировании других людей для набора статистического материала при написании курсовых и выпускных квалификационных работ.

КОТП дает возможность студенту приобрести уверенность в истинности своих профессиональных знаний, умений и навыков проведения тестирования по конкретному тесту, в способности самостоятельно проводить тестирование, осуществлять научно-обоснованную обработку и интерпретацию полученных результатов, а это в свою очередь позволит в последующем принимать самостоятельные решения по психологическому консультированию и психологической коррекции личности.

КОТП сочетают в себе две взаимосвязанные программы:

- учебную* – реализующую две основные функции – обучающую и контрольную;

- профессиональную* – предназначенную для тестирования студентом обследуемых при написании курсовой и выпускной работы.

Рассмотрим содержательную часть компьютерной обучающей тестовой программы на примере результатов тестирования с использованием опросника интерперсональных отношений R. Laforge и R. Suckek в адаптации К.Р. Червинской [12].

Тест представляет собой перечень из 128 прилагательных, характеризующих различные варианты межличностного поведения. Испытуемому предлагается описать с помощью данного перечня различные жизненные или воображаемые аспекты: себя («реальное Я»), себя воображаемого («Идеальное Я»), своих родителей («идеальная мать» или «реальная мать»), партнеров по общению и т.д. Таким образом, из предложенного перечня испытуемый отбирает те прилагательные, которые соответствуют описываемому аспекту.

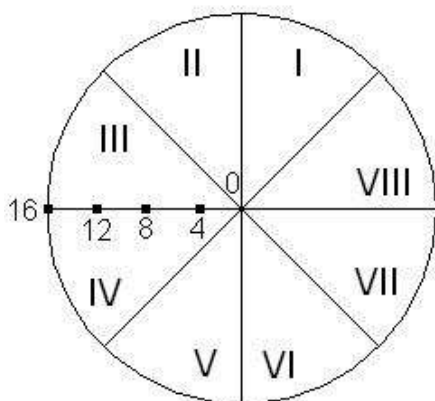


Рис. 1. Круг Т. Лири и модифицированные определения типов поведения по тесту интерперсональных отношений

В основе теста лежит теоретическое представление об особенностях интерперсональных отношений, которое кратко можно охарактеризовать следующим образом. Восемь типов поведения изображаются в виде восьми октантов круга. При этом типы поведения располагаются не произвольно, а в строго определенном порядке. Порядок определяется следующим образом:

1. Каждый тип плавно переходит (по кругу) в последующий, как бы несколько усиливая (ослабляя) предыдущий.

2. Типы поведения, находящиеся в противоположных октантах, являются противоречащими друг другу.

Кроме того, каждый отдельный тип поведения имеет степень выраженности, что соответствует шкале. Можно сказать, что это краткое описание предметной области.

Задачу по созданию компьютерной интерпретации результатов тестирования можно сформулировать следующим образом. Для каждого испытуемого необходимо идентифицировать один

или несколько типов поведения, соответствующие им характеристики личности, и связать это в единый текст так, чтобы он имел вид психодиагностического заключения.

Круг Т. Лири по тесту интерперсональных отношений R. Laforge и R. Suczek, вместе с модифицированными определениями типов поведения, изображен на рисунке 1.

Система понятий тестовой предметной области оказалась состоящей из скорректированных типов поведения с тремя градациями (т.е. всего 24), а также соответствующих типам характеристик личности также с тремя градациями. Кроме того, в систему понятий вошли фразы, формулирующие заключения психолога на ту или иную ситуацию. Например, это могла быть приведенная выше фраза, отражающая понимание системой противоречия, или фраза типа «подобная самооценка свойственна активным, энергичным лицам...» при отсутствии противоречия [13].

Анализ работы психологов-консультантов позволил сделать вывод о необходимости использования экспертного образа в качестве исходного базиса при интерпретации тестовых данных. Визуальное представление тестовых данных (табл. 2) является стимульным материалом для построения дерева выводов.

При работе с методикой психолог-консультант в качестве решающего правила использует свойство «равномерность или неравномерность».

Любой клиент со своими результатами тестирования мог попасть в одну из двух ситуаций: либо его октанты распределяются равномерно, либо – нет.

После этого шага построение дерева вывода осуществляется очень быстро, т.к. эксперт может поделить ситуацию неравномерности еще на семь ситуаций: один пик, два пика, три пика, полукруг (фактически, четыре пика), три провала (фактически, пять пиков), два провала и один провал.

Таблица 1

Модифицированные определения типов поведения по тесту интерперсональных отношений

Октанты	Интервал 4–8	Интервал 8–12	Интервал 12–16
I	Доминантность	Авторитарность	Сверхавторитарность
II	Независимость	Неконформность	Сверхнезависимость
III	Жесткость	Агрессивность	Враждебность
IV	Недоверчивость	Подозрительность	Сверхподозрительность
V	Уступчивость	Застенчивость	Сверхпокорность
VI	Зависимость	Конформность	Сверхзависимость
VII	Доброжелательность	Дружелюбие	Сверхдружелюбие
VIII	Отзывчивость	Великодушие	Сверхвеликодушие

Таблица 2

Представление стимульного материала для идентификации механизма вывода

Октанты \ Аспекты	I	II	III	IV	V	VI	VII
1	8	5	4	5	3	11	12
2	4	8	7	7	5	12	3
3	3	12	6	6	4	10	4
4	11	4	10	7	12	8	5
5	12	5	2	9	5	10	4
6	13	12	1	7	1	11	3
7	10	4	2	8	4	8	5
8	12	13	14	9	5	12	4

Каждые из этих ситуаций получили свое специфическое вербальное описание. Окончательное изображение дерева вывода представлено на рисунке 2.

Полный текст заключения выглядит следующим образом: «Самоописание испытуемого отличается умеренными значениями и наличием отчетливых акцентов на чертах II и VII октант. Таким образом, испытуемый воспринимает себя одновременно как недоверчивого и отзывчивого человека. Ведущими чертами характера считает с одной стороны такие свойства как скептич-

ность, щепетильность, склонность к обидчивости, а с другой стороны – доброта, мягкосердечие, способность сопереживать и сочувствовать окружающим, готовность помогать и заботиться о других. Такая противоречивая самооценка свойственна лицам с проблемой подавляемой враждебности (стремление к эмоционально-теплым отношениям в сочетании с недоверчивостью)».

В результате апробации КОТП данная модель предметной области позволила определить обучающую и контрольную функции компьютерной программы, а так же границы применимости те-

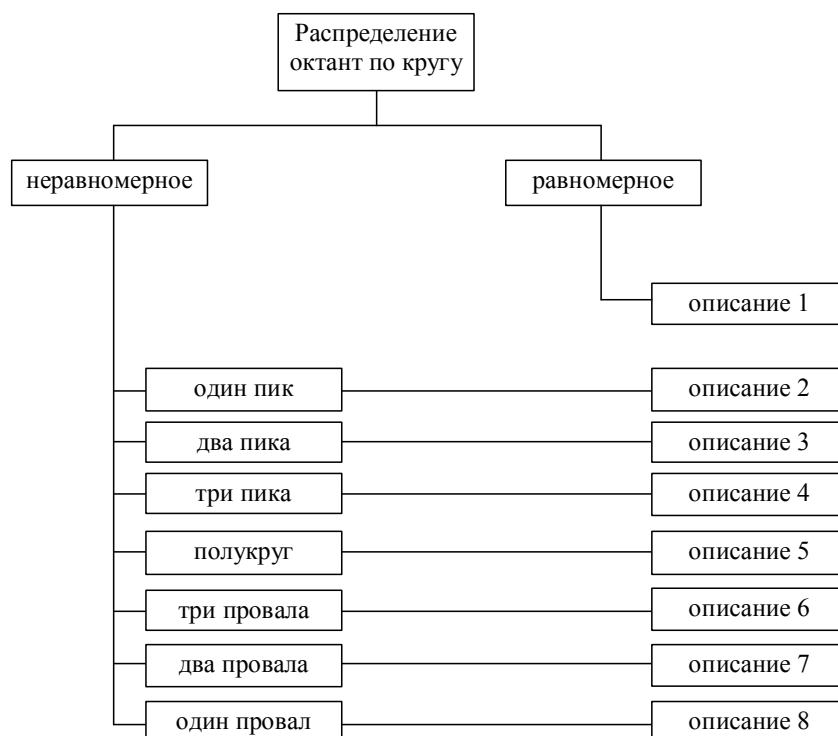


Рис. 2. Дерево вывода для интерпретации результатов тестирования опросника интерперсональных отношений

стойкой методики для использования в курсовых и выпускных квалификационных работах.

Обучающая часть программы рассчитана не столько на ознакомление и запоминание учебного материала, сколько на выработку у студентов способности принимать аналитические решения по предлагаемым заданиям. Она включает поэтапную процедуру работы студентов с тестом (озвучиваемую в мультимедийном варианте инструкции к программе), краткую теоретическую концепцию теста, глоссарий, бланки с ключами теста, алгоритм поэтапной количественной и качественной обработки (интерпретации) результатов тестирования. Причем на каждом этапе для отработки практических навыков и расчетов результатов тестирования «вручную» студенту даются задания, требующие применения ранее предложенной информации для решения практической задачи. В данном варианте работы студента применяется принцип безбумажной технологии.

Программа помогает освоить ручную и компьютерную обработку результатов тестирования. Если студент верно провел ручную обработку и интерпретацию результатов, он получает общий «Зачет» по знанию данного предмета.

Контрольная функция обучающей программы реализуется двояко:

- сам студент по соответствующим реакциям и подсказкам программой может контролировать степень правильности выполнения того или иного этапа в отработке практических действий, исправлять внесенный ранее результат, пересчитав его с помощью предложенного алгоритма;

- преподаватель по сохраняемым в памяти компьютера результатам может контролировать качество отработки студентами конкретных заданий данного теста.

Профессиональная часть программы предусматривает тестирование студентом обследуемых, получение результата и его интерпретацию (уже без проведения расчетов «вручную») в целях получения статистического исследовательского материала при написании курсовой или выпускной работы.

Обучающая и профессиональная части программы взаимосвязаны. Поэтому возможен и иной вариант интерпретации результатов тестирования обследуемых, когда один их результатов тестирования (лучшее всего не последний, а какой-либо из предыдущих) сохраняется в опе-

ративной памяти программы в целях предъявления студенту для количественного анализа и интерпретации результатов в обучающей части программы. С этим же результатом происходит сравнение данных, внесенных обучаемым студентом в процессе количественной обработки и интерпретации результатов вручную и если эти результаты совпадут, то программа показывает «Зачет», а при несовпадении соответственно «Незачет».

Первоначально подобные программы могут вызвать у студентов, привычных к бумажным технологиям тестирования, некоторую боязнь ошибиться, сделать что-то не так и из-за этого получить «незачет». Однако после первых тренировок и получения положительной оценки за отработку практических навыков и умений у студентов формируется уверенность в своей способности самостоятельно осваивать в компьютерном варианте предложенные тесты, а главное – быстро обрабатывать необходимые навыки тестирования.

Пока нерешенной проблемой для создания КОТП является составление сценариев, а на их основе программ по доминирующему теоретическому содержанию усваиваемого студентами не стандартизированного материала (методология психологии, история психологии) не требующего статистической обработки или лишь частично алгоритмизированного.

На составление КОТП по отдельным кредитам или модулям накладываются отпечаток условия перехода на новые стандарты по использованию в учебном процессе системы зачетных единиц. Программное обеспечение должно соответствовать установленным нормативно-правовым документами допусками и ограничениями, а также некоторым статическим и динамическим характеристикам.

При новом подходе выделения кредитов (в качестве зачетных единиц) придется ломать сложившуюся систему ранее накопленных дидактических материалов. В большинстве случаев к уже отработанному кредиту придется добавлять дидактический материал, прежде всего КОТП и контрольные тесты, достраивая его до объема в 36 академических часов. Реже – некоторые дидактические материалы останутся или не востребованными, или их придется частично переделывать и использовать в другом кредите, а следовательно, и с иной целью. Наиболее трудно это будет сделать в уже отработанных КОТП. При существующем пока подходе время на самостоя-

Таблица 3

Объем кредита по существующей в настоящее время системе их выделения

Наименование тем	Всего часов на кредит	Аудиторные занятия, ч			Самостоятельная работа
		Лекции	Практические занятия	Индивидуальные занятия	
Кредит 1 Тема 1. Предмет психологической диагностики	14	2	2	3	7
Тема 2. Методы психодиагностики и профессионально-этические аспекты в работе психолога	15	2	2	3	8

Таблица 4

Вариант распределения часов в кредите по той же учебной дисциплине

КРЕДИТ 1	Лекции, ч	Практические занятия, ч	Контрольное тестирование, ч	Самостоят. работа, ч
Тема 1. Предмет психологической диагностики	2	15	1	9
Тема 2. Методы психодиагностики и профессионально-этические аспекты в работе психолога	2	15	1	9
ВСЕГО = 54 часа (на кредит)	4	32		18

тельную работу студента по изучаемому кредиту, да и отдельной теме не было жестко фиксированным, а определялось на основе умозрительного заключения разработчика учебного плана. При новом подходе время на самостоятельную работу студента над кредитом строго фиксировано (50% от учебных и контрольных форм занятий, т. е. 18 часов в любом кредите независимо от сложности материала).

Покажем необходимость коренной ломки сложившегося подхода на примере курса «Психодиагностика» (табл. 3).

Данный кредит по объему составляет всего 29 часов вместе с часами, отводимыми на самостоятельную работу. Поэтому его необходимо расширять до 36 часов учебных и контрольных форм занятий и до 18 часов на самостоятельную работу.

Сравним показанный выше кредит с вариантом нового подхода к выделению кредитов, строго фиксированных по времени, а именно – 36 часов на учебную и 18 – на самостоятельную работу студента (табл. 4).

Анализ показывает, что при переходе на строго фиксированные часы на кредиты придется пересматривать количество часов на некоторые

формы учебных занятий, а следовательно, и их содержание. В новом кредите дидактически не полностью обеспеченной формой окажутся практические занятия (в настоящее время, как следует из представленных таблиц, на них отводится 10 часов, а потребуется – 30 часов). Поэтому придется увеличивать количество либо лекций (а это некоторое нарушение существующей логики прохождения курса), либо практических и контрольных занятий. При увеличении времени на практические занятия потребуются создание нескольких КОТП по одной теме. Аналогичная картина наблюдается со всеми кредитами курса «Психодиагностика».

Для выделения типичных матриц необходимо определить наиболее часто встречающееся процентное соотношение теории и практики в различных кредитах курса и в различных учебных дисциплинах. Это соотношение должно определяться исходя из профессиограммы бакалавра, магистра/специалиста и пр. Это же соотношение определяет и формируемые ключевые компетенции (от умения работать с усвоенной информацией до применения знаний на практике и решения практических задач) [7].

Таблица 5

Процентное соотношение теории и практики в кредитах по существующей системе их выделения
(на примере курса «Психодиагностика»)

№ кредита	Соотношение теории и практики, %	Теория, ч	Практика, ч
1	28 к 72	4	10
2	28 к 72	4	10
3	26 к 74	4	11
4	30 к 70	4	9
5	28 к 72	4	10
6	25 к 75	4	12
7	22 к 78	4	14
ИТОГО среднее по курсу	27 к 73		

Таблица 6

Процентное соотношение теории и практики в кредитах по существующей системе их выделения
(психологические дисциплины)

Учебные дисциплины	Соотношение теории и практики, %	Теория, ч	Практика, ч
Общий психологический практикум	15 к 85	36	204
Зоопсихология и сравнительная психология	45 к 55	20	24
Конфликтология	77 к 23	14	4
Экономическая психология	42 к 58	30	40
Психология развития, возрастная психология	44 к 56	30	38
Психология отбора и кадровой работы	56 к 44	38	30
Математические методы в психологии	45 к 55	32	28
Экспериментальная психология	45 к 55	38	46
Психология менеджмента и маркетинга	45 к 55	36	44
Общая психология и история психологии	80 к 20	240	60

Проанализируем процентное соотношение теории и практики сначала на отдельном курсе «Психодиагностика» (табл. 5).

Таким образом, общее процентное соотношение теории и практики в данном курсе колеблется соответственно в пределах от 27% (на теорию), до 73% на практику. Это соотношение сохраняется примерно в каждом отдельном кредите данного курса.

Проанализируем аналогично ряд других курсов. Исходными данными для анализа будут следующие: всего часов, число аудиторных часов, время на самостоятельную работу (табл. 6).

Таким образом, проведенный анализ показывает, что наиболее частыми процентными соотношениями теории и практики в различных кре-

дитах с учетом положения теории вероятности и типа формируемой ключевой компетенции будут следующие (табл. 7).

Из данной таблицы следует, что тип формируемой ключевой компетенции меняется в зависимости от процентного соотношения теории и практики в кредите.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Наиболее рациональным вариантом классификации кредитов, является выделение их по доминирующему процентному соотношению времени, отводимому на теорию и практику.

Процентное соотношение теории и практики в учебной дисциплине тесно связано с ключевыми компетенциями, представляющими собой от-

Таблица 7

Процентное соотношение теории и практики в различных типах кредитов

Тип матрицы	Примерное соотношение теории и практики в кредите, %	Тип формируемой ключевой компетенции
Теоретический кредит	80 к 20	Умение работать с информацией
Кредит с некоторым доминированием теории над практикой	60 к 40	Умение применять знания к решению практических задач
Кредит с некоторым доминированием практики над теорией	40 к 60	Способность самостоятельно принимать решения
Практический кредит	20 к 80	Умение самостоятельно выполнять поставленную задачу

дельные положения, вытекающие из профессиональной программы бакалавра, магистра, специалиста.

Одним из методов, активно применяемых в системе обеспечения качества образования в последнее время, является бенчмаркинг, что в переводе на русский язык означает «эталонное тестирование», поиск лучшего опыта, применение которого приводит к превосходству. Бенчмаркинг используют для сравнения результатов образовательной деятельности по дисциплинам, образовательным программам и распространении наилучшего опыта.

В условиях российской действительности, подготовка психологов-консультантов должна осуществляться через магистратуру, при этом необходим специальный отбор обучающихся и формирование выпускающими кафедрами перечня специализаций, направленных на приобретение студентами практических умений и формирование профессионально-важных качеств и соответствующих компетенций будущих магистров в сфере консультативной психологии.

Библиографический список

1. Бабанин Л.Н. Информационные технологии в психологическом образовании // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования: Материалы первой всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В.Я. Ляудис, Н.Н. Корж. – М.: РПО, 1988. – Т. 2. – С. 65–67.
2. Деев А.А., Ложкин Г.В., Спасенников В.В. Автоматизация процедуры обследования при использовании 16-факторного личностного опросника // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – С. 106–110.
3. Дружинин В.Н., Никитин А.В., Спасенников В.В. Конструирование тестов. – Брянск: Изд-

во «Ладомир», 2004. – 181 с.

4. Иванченко Г.В. Психология в цикле социально-гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Развивающаяся психология – основа гуманизации образования: Материалы первой всероссийской научно-методической конференции 19–21 марта 1988 г. / Под ред. В.Я. Ляудис, Н.Н. Корж. – М.: РПО, 1988. – С. 86–87.

5. Карандашев В.Н. Преподавание психологии: Опыт международного исследования и перспективные проекты сотрудничества // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №2. – С. 86–89.

6. Карелина И.Г. Образование как процесс: способы его организации в вузе // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер. «Проблемы высшего образования». – 2003. – №2.

7. Локишина Э.Х., Соколинский В.М., Спасенников В.В. Первая Всероссийская конференция РПО по экономической психологии «Психология и экономика» (Калуга, 3–5 февраля 2000 г.) // Вестник РГНФ. – 2001. – №1. – С. 154–160.

8. Ноос И.Н. Психодиагностика. Тест. Психометрия. Эксперимент. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2009. – 320 с.

9. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. – М.: Изд-во «Смысл», 1990. – 48 с.

10. Спасенников В.В. Экономическая психология как научная основа организационного консультирования по проблеме управления человеческими ресурсами // Психолог в современном обществе: от образования к профессиональной деятельности. Материалы межвузовской научно-практической конференции (25–26 мая 2007 г.) / Под ред. К.М. Гайдар, Г.Л. Коргунского. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2007. – С. 295–311.

11. Rogers Carl R.R. Client centered therapy, Its current practice, implications and theory – New York: Houghton Miffl, 1989. – 506 p.

12. Thomas L.G. National accreditation standards impact teacher preparation // THE

journal. – 1993. – Vol. 20. – №11. – P. 62–64.

13. Williams P.S. Valid Knowledge: the economy, and academy// Higher Educations. – 2007. – Vol. 54. – №4. – P. 511–523.

УДК 378

Сутягина Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук

*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
st980@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Предложены и описаны педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе.

Ключевые слова: *самостоятельность, педагогическое взаимодействие, обучение в вузе.*

В современных условиях длительная материальная и социально-педагогическая зависимость молодых людей от родителей становится причиной распространения явления социального инфантилизма, характеризующегося низким уровнем самостоятельности, активности личности, нежеланием принимать на себя социальную ответственность и в целом выполнять роль взрослого человека. Поэтому перед системой высшего профессионального образования стоит не только цель подготовки специалиста, но и создания условий для становления личности, как преобразователя мира, субъекта социальных отношений и собственной жизненной ситуации.

Процесс накопления опыта самостоятельной деятельности наиболее активно развивается на начальном этапе обучения в вузе, когда коренным образом меняется социальная ситуация личности, возрастают и меняются по содержанию требования к ней. Этот период характеризуется рядом особенностей, которые позволили нам выделить его потенциалы применительно к задачам формирования опыта самостоятельной деятельности. Организованная нами опытно-экспериментальная работа была направлена на использование существующих потенциалов начального этапа обучения в вузе, с целью проверки предложенных педагогических условий эффективности формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе: обеспечение вариативности сфер форми-

рования опыта самостоятельной деятельности; обеспечение динамики позиции субъекта формирования опыта самостоятельной деятельности у студента от контролирующей к поддерживающей и консультирующей; стимулирование мотивообразования студента по отношению к самостоятельной деятельности в рамках вуза. Базой исследования стал Институт педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

Выделение условий обеспечения вариативности сфер формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе основывается, во-первых, на принципе гуманистической ориентации исследуемого нами процесса, который выдвигает требования к соответствию активности личности ее потребностям и интересам; во-вторых, на особенностях студенческого возраста, для которого характерно повышенное стремление к освоению различных сфер социальной действительности, в-третьих, на результатах исследований самостоятельной деятельности личности, определяющих повышение требований к личности в процессе ее активности в качестве фактора развития самостоятельности.

Кроме того, необходимость данного условия детерминирована сущностными характеристиками категории «самостоятельность», которая представляет собой интегральное свойство личности, берущее начало в активности и развивающееся в различных видах деятельности. В ходе индивидуального развития личности самостоятельность

наполняется субъектным опытом, ее границы расширяются за счет роста умелости и увеличения числа освоенных способов действий.

В процессе обучения и воспитания в вузе личность включается в различные виды деятельности, которые по критерию добровольности участия в них можно условно разделить на две группы: инвариантную деятельность (или обязательную для студента) и вариативные виды деятельности. К числу инвариантных видов деятельности мы относим учебную деятельность, а под вариативной будем понимать виды специально организуемой внеаудиторной активности студентов, участие в которых для личности добровольно и инициативно.

Сочетание вариативного и инвариантного видов деятельности позволяют оптимально объединять, с одной стороны, обязательность и добровольность в процессе приобретения опыта самостоятельной деятельности, а с другой стороны, задачи профессиональной подготовки студента и развития социально значимых качеств личности.

Учебная деятельность в вузе изначально предполагает определенный уровень требований к способности студента самостоятельно трудиться. Однако налицо и динамика данных требований на начальном этапе обучения в вузе. Она заключается в усложнении заданий для самостоятельной работы, переходе от реализации отдельных действий к самостоятельному выполнению целостного алгоритма деятельности, смене позиции студента как объекта обучения на субъекта самообразования. Некоторая степень вариативности возможна и в учебной деятельности, которая обеспечивается предоставлением студенту выбора форм самостоятельной работы, содержания конкретных учебных заданий и уровня их сложности. В процессе учебной деятельности формируется технологическая основа самостоятельной работы, которая может быть перенесена на другие вариативные виды деятельности: 1) постановка цели и планирование предстоящей деятельности студента осуществляется с помощью преподавателя; 2) постановка цели осуществляется с помощью преподавателя, а планирование предстоящей работы выполняется студентом самостоятельно; 3) постановка цели и планирование предстоящей работы осуществляется студентом самостоятельно в рамках представленного преподавателем задания; 4) работа выполняется студен-

том по собственной инициативе; он без помощи преподавателя сам определяет содержание, цель, план работы и самостоятельно ее выполняет.

К вариативным видам деятельности нами отнесены социально ориентированная, творческая и научно-исследовательская деятельность. Они носят добровольный и дополнительный характер, организуются во внеаудиторное время, поэтому данные виды деятельности предоставляют больше возможностей для учета индивидуальных склонностей, интересов и потребностей студента. Таким образом, условие включения студентов в разнообразную по содержанию и уровню сложности деятельность, позволяющую приобретать опыт самостоятельности, реализуется за счет организации в пространстве вуза инвариантных и вариативных сфер активности, построенных на основе возрастания требований к личности в процессе ее реализации.

Условие обеспечения динамики позиции субъекта формирования опыта самостоятельной деятельности у студента от контролирующей к поддерживающей и консультирующей основывается на результатах исследований логики становления субъектности личности в процессе взаимодействия с педагогом, а также на характеристиках самостоятельной деятельности, формирующейся через поэтапное ослабление зависимости индивидуальной активности личности от внешних контроля и регуляции.

Процесс формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе рассматривается нами как результат взаимодействия педагога и воспитанника, при котором объект педагогического влияния приобретает субъектные свойства, реализуемые в собственной целенаправленной активности. В самом общем виде взаимодействие в педагогике и психологии определяется как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь.

К.А. Абульханова-Славская определяет взаимодействие как основной отличительный признак совместной деятельности. По мнению исследователя, под взаимодействием следует понимать такую систему действий, при которой действия одного человека или группы лиц обуславливают определенные действия других, а действия последних, в свою очередь, определяют действия первых. Совместная и индивидуальная деятель-

ность отличается друг от друга не только наличием взаимодействия между участниками совместной деятельности, но и характером включения взаимодействия в психическую структуру самой деятельности [1].

В педагогической науке взаимодействие человека с другими людьми есть особый тип связи, отношения, который предполагает взаимные воздействия, взаимные влияния и изменения субъектов педагогической деятельности (Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик, И.О. Радионова) [3, с. 199].

Обобщая различные подходы к исследованиям педагогического взаимодействия, можно схематично представить два основных направления его проектирования в индивидуальной деятельности каждого педагога: первый – «субъект-педагог – субъект-воспитанник» и второй – «субъект-педагог – объект-воспитанник». Если в первом случае речь идет о взаимодействии в строгом понимании этого термина, то во втором – скорее о воздействии на личность в педагогическом процессе. В процессе формирования опыта самостоятельной деятельности необходимым является постепенный переход от первого к второму варианту реализации педагогического взаимодействия. Поскольку данный процесс регулируется, в первую очередь, педагогом, то можно утверждать, что такой переход может осуществиться за счет осознанной смены им позиции во взаимодействии со студентом.

Внутренняя логика становления самостоятельности личности в деятельности позволяет нам изменение характера педагогического взаимодействия условно зафиксировать в трех качественно отличных друг от друга позициях педагога: контролирующей, поддерживающей и консультирующей. Реализация каждой из этих позиций происходит на каждом этапе процесса формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов.

Контролирующая позиция педагога характерна для начального этапа формирования опыта самостоятельной деятельности в период освоения студентом операционной, технологической и целевой ее составляющих. Эта позиция предполагает доминирование «субъект-объектного» типа взаимодействия между преподавателем, куратором и студентами. Субъект формирования опыта самостоятельной деятельности ставит перед студентами цель, задает организационные рамки их активности, обучает методам и приемам достижения конкретных результатов, предлагает

спектр средств для решения практических задач, может лично участвовать в деятельности и различными способами контролирует ее развитие и конечный продукт.

Поддерживающая позиция предполагает смену постоянного контроля и активной помощи со стороны педагога на включенное наблюдение с предоставлением студенту возможностей самостоятельного выбора цели, алгоритма, средств и методов осуществления деятельности. Реализация педагогом поддерживающей позиции обеспечивает создание условий для самостоятельного выхода студента из возникшей в ходе деятельности проблемной ситуации. Содержание поддержки, оказываемой в процессе самостоятельной деятельности у студентов, можно условно разделить на две группы: информационно-методическую и эмоционально-психологическую поддержку.

Консультирующая позиция реализуется педагогом при освоении студентами достаточно высокого уровня знаний, практических умений и навыков в процессе деятельности. При этой позиции педагог не участвует в деятельности, наблюдение становится более отстраненным, консультационная помощь носит проблематизирующий характер, то есть субъект процесса формирования опыта самостоятельной деятельности не предоставляет студентам недостающую информацию или определенный алгоритм решения задачи, а помогает найти самостоятельные способы преодоления возникших трудностей.

Выделение условия стимулирования мотивации студента по отношению к самостоятельной деятельности в рамках вуза основывается на результатах фундаментальных исследований в области психологии деятельности, неотъемлемым компонентом и условием которой является наличие мотива как осознанной потребности, которая в процессе определенного рода активности может быть удовлетворена.

Личность мотивируется, прежде всего, осознанными скоординированными устремлениями, обращенными на ближнюю, среднюю и дальнюю перспективы. Человек становится субъектом деятельности тогда, когда чувствует или осознает себя носителем определенных устремлений. Войдя в структуру деятельности, они трансформируются в целевые установки и мотивы. Мотивы – это функциональная сторона устремлений и ценностей. Если устремление к какой-то ценности побуждает к деятельности, вызывает какие-то дей-

ствия и поступки, оно получает название «мотив». Ценность характеризует главную содержательную сторону мотива, поэтому мотив можно определить как ценность, побуждающую к действию [2, с. 342].

Педагогически организованное применение системы стимулов и соответственно возникновения мотивов, побуждающих человека к достижению личных или групповых целей, задач, представляет собой стимулирование мотивообразования.

Развитость мотивации различных видов деятельности непосредственно влияет на степень участия в ней студента и интенсивность формирования опыта самостоятельности в ней. Среди основных групп мотивов самостоятельной деятельности выделяются познавательные, профессиональные, мотивы достижения, мотивы личного престижа, мотивы сохранения и повышения статуса, мотивы самореализации, мотивы самоутверждения.

Стимулирование мотивообразования студента по отношению к самостоятельной учебной, творческой, социально ориентированной, научно-исследовательской деятельности осуществляется через демонстрацию личности возможностей удовлетворить актуальные потребности с помощью какого-либо вида активности. Необходимо, чтобы самостоятельная деятельность стала привлекательной для личности в своем процессуальном (как ожидание положительных переживаний в процессе ее реализации), целевом (цели деятельности должны быть осознаны в качестве лично значимых ценностей), результативном (приобретаемая в результате самостоятельной деятельности ценность или группа ценностей должна быть более значимой, чем совокупность затрат и утрачиваемых ценностей) компонентах.

Практическими способами стимулирования мотивообразования студента по отношению к самостоятельной деятельности являются следующие:

– презентация значимости овладения технологиями самостоятельной деятельности для учеб-

ной, творческой, социальной успешности в ближайшей, средней и дальней перспективах;

– демонстрация зависимости места студента в статусно-ранговой иерархии факультета от уровня включенности в деятельность, организуемую в его рамках и степени самостоятельности в ней;

– использование системы косвенных мотивов, не имеющих прямого отношения к содержанию деятельности, но значимых индивидуально и отвечающих возрастным задачам, например, групп мотивов, связанных с потребностями в общении и признании значимости;

– использование разнообразных методов поощрения студентов, осуществляющих самостоятельную деятельность;

– актуализация в индивидуальных и групповых беседах потенциалов самостоятельной деятельности как пространства личностного, социального и профессионального роста через выявление перспектив реализации приобретенного социального опыта в новых условиях.

Для выявления эффективности предложенных педагогических условий нами был проведен комплекс диагностических мероприятий. Были использованы стандартизированные методики, разработанные матрицы наблюдения, анкеты, анализ продуктов деятельности студентов, матрицы экспертных оценок. В итоге результаты опытно-экспериментальной работы продемонстрировали, что процесс формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе значительно более эффективен при реализации предложенных педагогических условий, чем в контрольных группах.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 192 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В РЕАЛИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящей статье рассматриваются особенности профессионального становления будущих офицеров с позиции исследования сущности, специфики и функционального назначения мотивационного компонента профессионального становления будущих офицеров в реалиях гуманизации военного образования. В связи с чем были теоретически обоснованы и апробированы педагогические условия формирования мотивационного компонента профессионального становления будущих офицеров на базе Вольского высшего военного училища тыла (ВИ).

Ключевые слова: профессиональное становление, мотивационный компонент, гуманизация военного образования, педагогические условия.

Преобразования, происходящие в экономике, политике и общественной жизни России, отражаются на системе высшего образования, в том числе и военном образовании. В условиях модернизации военного образования, сокращения количества военных вузов особую значимость приобретает проблема повышения качества военно-профессиональной подготовки офицеров.

Вместе с тем, являясь частью общей системы высшего образования, система высшего военного образования входит в европейское образовательное пространство в соответствии с Болонской декларацией, актуализирующей проблему гуманизации высшей школы. Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально нравственного и профессионального развития личности. Данный социально-педагогический принцип требует пересмотра целей, содержания и технологии, в том числе и военного образования.

Таким образом, актуальность настоящего исследования связана с необходимостью решения проблемы профессионального становления будущих офицеров в реалиях гуманизации военного образования, а также с повышением качества образования выпускников военных вузов, соответствующего требованиям госзаказа.

Однако хочется заметить, что, несмотря на разработанность вопроса профессионального становления специалистов гражданского профиля, проблемам профессионального становления будущих офицеров в современных психолого-педагогических исследованиях уделяется недостаточно внимания.

В связи с этим нам хочется задаться следующим вопросом: что составляет особую компетентность военного офицера? Существует ли какое-то специальное умение, присущее офицерам, но не свойственное ни одной из гражданских групп?

Главный род мастерства, свойственный всем (или почти всем) офицерам и отличающий их ото всех (или почти ото всех) гражданских специалистов, Гарольд Лессуэлл обозначил как «управление насилием». Данной позиции придерживается и Сэмюэл Хантингтон, который считает, что особое мастерство офицера проявляется в руководстве, управлении и контроле организованной массой людей, чьей основной функцией является применение насилия. Это и отличает офицера от других специалистов, существующих в вооруженных силах: ни один из привлекаемых к военной службе вспомогательных специалистов не способен «управлять насилием» [1].

Но офицер является не просто специалистом в области вооруженного насилия, он, прежде всего, – военный профессионал. При этом основным отличием военного профессионала от военного специалиста является наличие у него устойчивого мотива военно-профессиональной деятельности, обеспечивающего выполнение основного требования, которое предъявляет общество к военному служащему, – беспрекословное выполнение приказов командира (начальника).

В общем плане воинская служба – это особый вид государственной службы. От деятельности в гражданской сфере воинская служба отличается своим назначением, областью приложения сил, средствами и методами, возможностями

ми и условиями достижения целей, особыми требованиями к человеку.

Профессиональные обязанности человека, исполнение которых имеет масштабные социальные следствия, принято именовать служебным (государственным) долгом. Государственный долг военнослужащего – защита Отечества, определяется этот долг как воинский. В связи с чем, мы в качестве прогнозируемого результата военной деятельности видим выполнение воинского долга, обязанностей, которые возлагаются на него военной службой.

При этом хочется заметить, что в основе военного профессионализма лежит не столько строгое и точное («техническое») выполнение должностных обязанностей, сколько соблюдение нравственных норм.

Долженствование (нечто должно быть осуществлено или совершено), путем которого нравственность выражает требования социальных законов, в том числе потребностей общества и человека, принимает различные формы в частном поведении, общей норме, обобщенных принципах поведения, моральном и общественном идеале [2].

В связи с этим на основании анализа научно-педагогической литературы мы можем определить профессиональное становление будущего офицера как сложный, динамичный процесс развития профессионально-личностных качеств военнослужащего, обеспечивающих формирование поведения долженствования и установку на усвоение специальных знаний, умений и навыков.

Исследование сущности понятия «профессиональное становление» предопределяет необходимость установления его компонентного состава, так, обобщив мнения исследователей, мы выделяем следующие компоненты профессионального становления курсанта: целевой, мотивационный, содержательный, процессуальный и рефлексивно-оценочный.

При этом, несмотря на имеющиеся различия в подходах исследователей к установлению компонентного состава профессионального становления, можно проследить единство мнений относительно мотивационного компонента, являющегося обязательным составным элементом каждого процесса, связанного с практически любой деятельностью личности, в том числе и учебной, обуславливающей профессиональное становление будущих специалистов.

По мнению А.А. Бодалева, «настоящий профессионал всегда встречается с сильной и устойчивой мотивационной сферой на осуществление определенной деятельности и на достижение в ней уникального, неординарного результата» [3].

Мотивационный компонент применительно к процессу профессионального становления курсантов как совокупность устойчивых мотивов регулирующих и придающих целенаправленный характер деятельности курсантов по овладению профессией.

Таким образом, мотивационный компонент играет значимую роль в профессиональном становлении будущего офицера, в связи с чем предстоит выявить педагогические условия для успешного формирования мотивационного компонента, под которыми в рамках проводимого исследования понимаются специально созданные обстоятельства, детерминирующие выбор форм, методов обучения и содействующие его эффективному формированию.

Профессиональное становление офицеров в военных вузах представляет собой сложный, динамичный процесс, обусловленный значительным количеством факторов и описываемый в виде взаимодействия множества элементов, интегрированных в единое целое. К основным факторам, положительно или отрицательно влияющим на профессиональное становление будущего офицера в военном вузе следует отнести: социокультурный фактор, предполагающий осознание курсантами цели профессиональной подготовки; фактор социального воздействия на личность курсанта; особенности организации учебно-воспитательного процесса, содействующие развитию профессиональной мотивации курсантов; социальная значимость долженствования (чувство долга и патриотизма).

Каждый из названных факторов предусматривает необходимость разработки и реализации в образовательном процессе конкретных педагогических условий, способствующих более успешному формированию мотивационного компонента профессионального становления будущих офицеров. Под педагогическим условием в рамках настоящего исследования будем понимать специально созданные обстоятельства, предопределяющие выбор форм и методов обучения, обуславливающие формирование и развитие мотивационного компонента профессионального становления будущих офицеров.

Общепризнано, что эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов во многом предопределяется отношением к выбранной профессии, и вытекает из представлений о ее ценности, личной и социальной значимости, что обуславливает потребность личности в самореализации. При этом, как показывает практика, многие абитуриенты при поступлении в вуз не осведомлены о специфике приобретаемой профессии, проявляющейся в требованиях, предъявляемых к личности, что в дальнейшем может явиться одной из основных причин кризисных явлений.

Обозначенные предпосылки выступают в качестве социокультурного фактора, предполагающего необходимость реализации такого педагогического условия, как осознание курсантами цели профессиональной подготовки. Реализация данного условия позволит воздействовать на ценностно-смысловые отношения, определяющие профессионально-личностную позицию.

Фактор социального воздействия на личность проявляется во взаимодействии преподавателей и обучающихся. При этом подобное взаимодействие должно основываться на диалогичности общения преподавателя и курсанта. Таким образом, в качестве следующего педагогического условия можно выделить внедрение в деятельность военных вузов системы психолого-педагогического сопровождения курсантов, обеспечивающей приоритет гуманистической направленности обучения и воспитания курсантов.

Психологическое сопровождение профессионального становления офицерских кадров принято рассматривать как деятельность, направленную на выявление психологических факторов и специфику службы, поддержание необходимых психических состояний и психологической устойчивости военнослужащих при выполнении задач в любых условиях обстановки.

Как показывает опыт профессиональной подготовки будущих специалистов в вузе, ориентация только лишь на усвоение текстов путем заучивания приводит к получению формальных знаний, эффективность применения которых в практической деятельности весьма низка. В связи с этим зачастую возникают проблемы длительной адаптации выпускников вузов, занимающей достаточно продолжительный период, что порой приводит к разочарованию в профессии, смене профессиональной ориентации. Поэтому в качестве следующего педагогического условия профессиональ-

ного становления целесообразно выделить практико-ориентированный характер обучения.

Расширение конкретных представлений курсантов о войсковой реальности являются важным условием сознательного и прочного овладения теоретическими знаниями, формирования умения применять их в практической деятельности. Войсковая стажировка является одним из наиболее эффективных методов, способствующих на заключительном этапе обучения в военном вузе, осуществить эту взаимосвязь.

Научные изыскания А.А. Реан [4], проведенные в вузах, показали, что сильные и слабые обучаемые отличаются не по интеллектуальным показателям, а по тому, в какой степени у них развита профессиональная мотивация.

В связи с этим правомерным является утверждение того, что успеваемость зависит в основном от развития учебной мотивации, а не только от природных способностей. При определённых условиях (при высоком интересе личности к конкретной деятельности) может включаться так называемый компенсаторный механизм. Недостаток способностей при этом покрывается посредством развития мотивационной сферы (возрастания профессионального интереса), и обучаемый добивается больших успехов. Следовательно, в качестве еще одного условия формирования мотивационного компонента профессионального становления курсантов военного вуза можно выделить развитие интереса к профессии.

«Настоящий» офицер – это высококвалифицированный военный специалист, для которого правовые и нравственные нормы имеют особый смысл и включаются в другие более сложные категории и понятия – такие как, например, мотив деятельности, идеал человека, социальная справедливость, смысл жизни и назначение человека. Определяя профессиональное становление курсанта военного вуза, мы сделали акцент на формировании поведения должностования. Следовательно, в качестве еще одного условия формирования мотивационного компонента профессионального становления курсантов военного вуза можно выделить убеждение курсантов в социальной значимости должностования.

Однако должностование может быть разной природы: одно дело, когда человек сам говорит себе «я должен», без понуждения извне (внутренне организованная мотивация); другое дело, когда должностование связано с приказами,

предписаниями, то есть воздействиями извне (внешне организованная мотивация).

Все более очевидным становится тот факт, что специфика военной службы, действия военнослужащих нравственного содержания обеспечивают идеальные условия для непрерывного подкрепления мотива долженствования служебными и нравственными поступками. Поэтому вполне естественной представляется устремленность человека, имеющего мотив долженствования высокой интенсивности, в армейскую среду. В этой среде мотив долженствования предстает в форме мотивационной доминанты профессиональной деятельности, обретает форму конкретных относительно устойчивых свойств личности офицера как военного профессионала.

Таким образом, успешное формирование мотивационного компонента профессионального становления будущих офицеров в реалиях гуманизации военного образования будет обеспечено реализацией таких педагогических условий, как: 1) осознание курсантами цели профессиональной подготовки; 2) внедрение системы психолого-педагогического сопровождения профессионального становления курсантов, обеспечивающей приоритет гуманистической направленности обучения и воспитания; 3) практико-ориентированный характер обучения;

4) развитие интереса к профессии; 5) убеждение курсантов в социальной значимости долженствования.

В ходе опытно-экспериментальной работы, осуществленной на базе Вольского высшего военного училища тыла (ВИ), было доказано, что создание и реализация в образовательном процессе комплекса указанных педагогических условий активизирует процесс формирования мотивационного компонента профессионального становления курсантов, проявляющегося в высокой оценке выраженности профессиональных мотивов (в том числе мотива долженствования), профессиональных намерений, сформированности профессиональных интересов, способности к саморазвитию, самообразованию и позитивному отношению к получаемой профессии.

Библиографический список

1. Хантингтон С. Офицерская служба как профессия // Отечественные записки. – 2002. – №8.
2. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
3. Бодаев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М., 1998. – С. 74.
4. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.

УДК 811.161.1: 378: 61: 341.95

Игнатова Ирина Борисовна

доктор педагогических наук, профессор,

Озёрская Светлана Николаевна

*Белгородский государственный университет
ignatova@bsu.edu.ru*

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В статье рассматриваются сущность и структура мониторинга качества сформированности профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов-медиков; предлагается классификация мониторинга по двум основным направлениям: а) по предмету отслеживания качества знаний (языковой, коммуникативный, профессионально-коммуникативный мониторинг) и б) по задачам, характеру и основным функциям отслеживания (педагогический и управленческий); предлагается технология проведения мониторинга.

Ключевые слова: мониторинг качества, профессионально-ориентированное обучение, профессионально-коммуникативная подготовка, обратная связь, контроль.

Характерной чертой современного мира являются активные интегративные процессы в различных сферах человеческой деятельности. Одним из основных проявлений интегративных процессов в сфере языкового образования является современная

реализация идеи унификации содержания, форм и методов лингводидактического мониторинга уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности учащихся с целью 1) установить общие уровни владения для одного языка в разных странах и для разных языков

в одной стране и 2) обеспечить международное признание языковых сертификатов.

Понятие «мониторинг» происходит от латинского слова «monitor» – напоминающий, надзирающий и обозначает наблюдение, оценку и прогнозирование деятельности человека, в т.ч. и речевой деятельности.

Обзор исследований, посвященных проблеме лингводидактического мониторинга профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков, позволяет сделать вывод, что она окончательно не разработана и находится в стадии своего осмысления. Так, Т.М. Балыхина, Н.М. Румянцева, Р.В. Кулешова, О.Е. Лебедев и др. отмечают низкую мотивацию преподавателей РКИ к оценке коммуникативной деятельности студентов в профессиональной сфере общения, отсутствие инструментария, четко описанной и продуманной технологии мониторинга качества профессионально-коммуникативной компетенции учащихся.

Для определения сущности мониторинга качества профессионально-коммуникативной компетенции иностранного студента-медика на этапе довузовской подготовки необходимо рассмотреть его отличие от традиционной системы контроля. «На первый взгляд, контроль как структурный компонент учебного процесса также призван устанавливать уровень усвоения» учебного (языкового и речевого) материала.

В лингвометодике контроль выполняет и такие функции как руководство и управление учебно-познавательной коммуникативной деятельностью иностранных студентов-медиков, развитие их творческого коммуникативного потенциала и языковых способностей.

По мнению Н.А. Неуданина, Н.Б. Лаврентьевой контроль призван обеспечить: а) внешнюю обратную связь (контроль преподавателя) и б) внутреннюю (самоконтроль обучающегося). Очевидно, что при обучении взрослых возрастает роль самоконтроля, поскольку взрослый человек сам старается определить цели своего учения, выбрать его формы, методы, регулирует процесс своего учения и оценивает успешность своих достижений. Кроме того, позиция взрослого по отношению к учебной деятельности – это позиция человека, активно принимающего решения в соответствии со своими внутренними ценностями, мотивами, убеждениями, которые были сформированы в процессе предшествующей деятельно-

сти. Изучая русский язык, иностранные студенты-медики рассматривают его как язык освоения своей будущей специальности. Поэтому процесс обучения русского языка для них является активной, познавательной деятельностью, которая включена в контекст решения жизненно важных профессиональных проблем.

Процесс контроля собственных достижений в овладении русским языком в профессиональной сфере для иностранных студентов-медиков является психологически трудным, эмоциональным и трудоемким. Поэтому преподаватель РКИ должен планировать организацию контроля с учетом индивидуальных особенностей студентом, их национальным менталитетом, уметь создавать доброжелательную атмосферу в сочетании с высокой требовательностью, ответственностью, самостоятельностью студентов при выполнении заданий и т.д.

В лингводидактике различают несколько видов контроля: предварительный, текущий, тематический, рубежный, итоговый и выпускной.

Систему контроля образуют экзамены и зачеты, устный опрос, контрольные работы, коллоквиумы, рефераты, семинары, лабораторные работы, отчеты по производственной практике. Такие методы контроля успеваемости студентов в настоящее время используют большинство учебных заведений. Выбор форм контроля зависит от цели, содержания, методов, времени и места.

На сегодняшний день выделяют следующие трудности, связанные со спецификой традиционной формы проверки знаний:

- отсутствие четко сформулированных стандартов знаний и конкретно очерченных объемов умений, достаточных для каждой положительной оценки;
- отсутствие объективных критериев оценки и эффективных механизмов сравнения результатов обучения по данной дисциплине (специальности) в различных вузах, что особенно актуально для выработки верной стратегии подготовки кадров;
- использование студентами шпаргалок, списывание, «взаимопомощь» на экзамене, что искажает достоверность оценки знаний учащихся и мешает преподавателю объективно взглянуть на качество своей педагогической работы.

На современном этапе при оценке знаний студентов перечисленные проблемы в большей степени решаются с использованием разных форм контроля.

В последние годы все чаще предлагают использовать тесты как качественные измерители знаний. Исследователи и практики не подвергают сомнению такие достоинства тестирования как объективность и надежность измерения. Однако есть целый ряд моментов, вызывающих сомнение. Главным образом они касаются границ применимости данной формы контроля. Так, на протяжении всей истории тестирования ведется спор о том, измеряют ли задания, предполагающие развернутый ответ, те же признаки, что и закрытые задания, предполагающие выбор из серии предложенных. Дискутируется главным образом вопрос о том, пригодны ли тесты для контроля высоких уровней познания, когда речь идет о структурировании учебного материала, поисках взаимосвязи между фактами, нового применения и т.п.

Преподавателями РКИ в настоящее время широко используются в оценке качества коммуникативной компетентности иностранных студентов такие критерии, как 1) «показатель результативности учебного процесса по РКИ» и 2) критерии успеха. Причем критерий «показатель результативности учебного процесса по РКИ» позволяет оценивать качество конечных результатов (в конце изучения темы, зачет, экзамен), а с помощью критерия успеха оцениваются промежуточные результаты каждого студента.

Существенным отличием мониторинга является его «более зависимая связь с другими компонентами учебного процесса, в частности с целеполаганием учебного процесса» по РКИ. Мониторинг предусматривает определение результатов обучения (уровня усвоения теоретической и формирование коммуникативных умений) и его коррекцию «в соответствии с установленным эталоном усвоения, выраженного в конкретных знаниях и умениях (когнитивная сфера деятельности), которые усвоены обучающимися в процессе» профессионально-ориентированного изучения русского языка [7, с. 12]. Кроме того, мониторинг устанавливает не только усвоение сформированных знаний и умений, но и уровень усвоения, который задается целями изучения русского языка на этапе довузовской подготовки, а также создает возможность коррекции усвоения в соответствии с заранее определенным эталоном.

Анализ различных точек зрения на проблему мониторинга (В.А. Кальней, В.Г. Горб, С.Е. Шишова и др.) позволил нам дать свое определение: *мониторинг — это система контролирующих*

и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса профессионально-коммуникативного обучения РКИ и предусматривающих в динамике уровни усвоения иностранными студентами-медиками учебного (языкового и речевого) материала и его корректировку.

Сущностными характеристиками лингводидактического мониторинга являются:

- целостность системы мониторинга знаний, навыков и умений студентов-медиков по русскому языку;
- систематичность в отслеживании качества языковой и коммуникативной подготовленности студентов на каждом этапе обучения (после каждого модуля);
- непрерывность и цикличность мониторинга (проведение мониторинговых процедур после каждого учебного модуля).

Эффективность мониторинга качества профессионально-коммуникативной подготовки студентов-медиков в деятельности преподавателя РКИ определяется следующими условиями:

- если преподаватель РКИ осознает необходимость и важность мониторинга знаний, навыков и умений учащихся;
- если преподаватель владеет компетентностью, предполагающей его теоретико-практическую готовность к проведению лингводидактического мониторинга;
- если преподаватель владеет технологией осуществления мониторинга;
- если преподаватель РКИ формирует у студентов адекватную оценку динамики его профессионально-коммуникативных навыков, знаний и умений, стремление к их совершенствованию и развитию, повышает интерес к овладению языковым материалом, необходимым для коммуникативной самореализации в профессиональной сфере общения.

Необходимо отметить, что мониторингом постепенно вытесняются традиционные методы исследования и обследований.

По классификации, предложенной В.Г. Горб, мониторинг делится по двум основаниям:

- * *по предмету отслеживания:* а) языковой мониторинг; б) коммуникативный мониторинг; в) профессионально значимый коммуникативный мониторинг.

Предметами данного вида мониторингов являются:

– языковой мониторинг – качество уровня сформированности знаний о языковой системе русского языка в соответствии с программным материалом учебного модуля;

– коммуникативный мониторинг – качество сформированных коммуникативных знаний, навыков и умений на основе сознательного усвоения теоретических знаний;

– профессионально-коммуникативный мониторинг – качество уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся.

** по задачам, характеру и основным функциям отслеживания:* а) педагогический и б) управленческий. В ходе педагогического мониторинга, получаемая информация должна способствовать повышению уровня межличностного, коммуникативного взаимодействия между различными субъектами образовательного процесса по РКИ, а также создание условий для саморазвития и самореализация учащихся в процессе иноязычной речевой деятельности в профессиональной сфере общения. Г.В. Лаврентьев, в частности, отмечает, что «педагогический мониторинг является основой для проведения управленческого (методического) мониторинга. Только в основе педагогически значимой информации возможно осуществлять целенаправленную управленческую деятельность» [6, с. 10–14].

Многочисленные исследования дают представления о различных видах мониторинга, его функциональных возможностях и применения в системе языковой профессионально-коммуникативной подготовки иностранных студентов-медиков на этапе довузовского обучения (Т.М. Балыхина, В.В. Карнаухова, Р.В. Кулешова и др.).

С нашей точки зрения *мониторинг качества профессионально-коммуникативной подготовки иностранных студентов-медиков на этапе довузовского обучения – это процесс непрерывного, научно обоснованного, диагностико-практического отслеживания состояния и развития процесса формирования языковой, коммуникативной и профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов-медиков с целью его коррекции и выбора наиболее эффективных форм и методов обучения, совершенствования учебно-методической работы, повышение уровня педагогического и профессионального мастерства преподавателей РКИ, результатов обучения.*

Для мониторинга профессионально-коммуникативной подготовки иностранных студентов-медиков наиболее характерно личностно-ориентированное прогнозирование, реальным проявлением которого в практике преподавателя РКИ является уровень развития антиципации, как «способности (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные коммуникативные решения в определенных ситуациях иноязычного речевого общения в профессиональной сфере деятельности и предвосхищением в отношении ожидаемых результатов этой деятельности» [4, с. 41–49]. Уровень антиципации будет определять характер индивидуальной траектории профессионально-коммуникативного развития иностранного студента-медика.

Сложность объекта мониторинга, каковым является профессионально-коммуникативная компетентность иностранных студентов-медиков, обуславливается невозможностью решения проблемы отслеживания качества языкового образования, на базе какой-либо одной из известных концепций. Решить данную проблему возможно используя мониторинг как интегративное применение принципов и положений системного и квалиметрического подходов, отражающих технологию модульного обучения.

По мнению ряда ученых-исследователей, на первый план должна быть поставлена задача разработки концепции модульного обучения иностранному (русскому) языку и определения объема и качества изучаемого материала для каждого этапа обучения (Т.М. Балыхина, О.Н. Беленов, Дж. Уору, В.А. Кальней и др.). Это связано с тем, что в существующих отечественных учебниках и учебных пособиях имеются существенные различия как в тематическом плане, так и в плане определения границ лексического состава и грамматических параметров.

Технология модульного обучения русского языка иностранных студентов-медиков позволяет осуществлять мониторинг систематически и последовательно, что обеспечивает преемственность в оценке качества знаний, навыков и умений иностранных студентов по русскому языку. При этом выделяются такие формы мониторинга как *текущий* (в конце каждой темы) и *модульный*, что составляет систему мониторинга.

В Курском государственном медицинском университете для иностранных студентов-медиков, обучающихся на факультете довузовской

подготовки, был разработан специальный курс по русскому языку «Первые шаги в профессию», основная цель которого – формирование профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся. Учебный курс состоит из 8 модулей, которые представлены 22 уроками, и рассчитан на 140 аудиторных часов. Каждый урок равен серии аудиторных занятий и включает в себя лексико-грамматический и коммуникативный аспекты. В конце каждого урока (несколько учебных занятий) проводится текущий контроль – мониторинг сформированности знаний, навыков и умений. Модульный контроль организуется после усвоения учебного (языкового и речевого) материала модуля, объем которого строго соответствует стандарту по РКИ.

Разработанная нами экспериментальная технология мониторинга качества профессионально-коммуникативной компетентности студентов-медиков включает следующие этапы:

- *нормирование*: выделение эталонов усвоения учебного (языкового/ речевого) материала, в рамках каждого модуля обучения лексико-грамматических единиц, разработка контролирующих средств, позволяющих оценить достижения студентов, их результаты по темам и разделам учебных модулей;
- *сравнение* реальных результатов (достижений учащихся) с эталонами и нормами (проверка);
- *содержание*: содержательная оценка качества профессионально-коммуникативной компетентности студентов-медиков;
- *коррекция*: корректирование методической организации занятий с учетом индивидуальных достижений студентов.

Следует заметить, что все этапы мониторинга тесно взаимосвязаны, что позволяет говорить о целостности технологии мониторинга.

Одна из важнейших функций лингводидактического мониторинга в процессе преподавания РКИ – это систематическое обеспечение обратной связи. Поэтому контроль иноязычной рече-

вой деятельности учащихся становится неотъемлемым элементом мониторинга.

Введение мониторинга качества сформированности профессионально-коммуникативной компетенции ставит преподавателя РКИ в жесткие рамки соблюдения лексических минимумов и стандартов по русскому языку в процессе обучения иностранных студентов в вузах РФ.

Таким образом, наряду с задачей интеграции в сфере языкового образования, перед российской системой языковой подготовки студентов-иностранцев стоит проблема внутренней интеграции: стандартизации государственного мониторинга качества знаний учащихся по русскому языку.

Библиографический список

1. *Аллахвердиева Д.Т.* Опыт применения тестов для дидактической экспертизы обучения // Высшее образование в России. – 1993. – №2. – С. 102–104.
2. *Ананьев Б.Г.* Психология педагогической оценки // Труды Института по изучению мозга им. В.М. Бехтерева, IV. – Л., 1935. – 327 с.
3. *Бальхина Т.М.* Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). – М.: Рус. яз. Курсы, 2006. – 240 с.
4. *Бухтеева Е.Е.* Мониторинг качества коммуникативной подготовки студентов в процессе профессионального туристского образования: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.
5. *Горб В.Г.* Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности // Педагогика. – 2003. – №5. – С. 10–14.
6. *Лаврентьев Г.В., Неуданина П.Б.* Инновационное обучение технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул, 2004. – 182 с.
7. *Стрюков Г.А.* Стандартизация уровня подготовки и оценивая знаний учащихся // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 12–17.
8. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Школа: мониторинг качества образования. – М., 2000. – 175 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ (на материале занятий по фольклору)

Исследуется потенциал занятий по фольклору в подготовке будущих педагогов к профессиональной коммуникативной деятельности. Рассматривается использование фольклорных произведений как средство для развития эмоционально-чувственной сферы студентов, раскрытия их природных способностей в общении.

Ключевые слова: общение, занятия по фольклору, развитие студентов.

Человек живет и развивается в системе отношений с природой и окружающими его людьми. Основной опыт построения таких отношений происходит посредством межличностного общения. Через общение «лицом к лицу» человек формирует свое мировоззрение, принимает определенные поведенческие и нравственные нормы, т.к. вместе с информацией о мире он получает еще и внутреннее ее подкрепление в виде чувств и отношений, составляющих основу для его мироощущения.

Научно-технический прогресс в сфере информации и телекоммуникации привел к тому, что люди стали меньше уделять времени межличностному общению. Поэтому формирование коммуникативных умений ребенка требует все большего внимания со стороны старшего поколения. Наиболее актуальным этот вопрос становится при подготовке будущих педагогов, так как вся их деятельность построена на процессе взаимодействия с детьми, и умение общаться практически становится их необходимым личностно-профессиональным качеством.

Овладение профессиональными коммуникативными умениями (умение правильно и понятно говорить, активно слушать, организовать беседу, игру и так далее) и их успешное применение на практике во многом определяется индивидуальными особенностями личности будущего педагога (заинтересованность в общении, уверенность в себе, доброжелательность, эмоциональная устойчивость, понятия эмпатии, рефлексии и саморефлексии).

Часто у начинающих педагогов наибольшие затруднения вызывают такие элементы педагогической деятельности, как управление своими психическими состояниями и руководство общением, хорошее самочувствие во время общения и организации общения, выражение собственно-

го отношения к выдаваемому материалу и создание атмосферы коллективного решения поставленных задач. Как видно, большинство затруднений носят эмоционально-коммуникативный характер. Поэтому вопрос эмоциональной готовности будущих педагогов к осуществлению коммуникативной деятельности является важным в их профессиональной подготовке.

Одним из решений данного вопроса является включение в рамки образовательного процесса студентов практического курса по народной традиционной культуре.

Традиционная народная культура и её звенья – фольклор, обрядово-праздничные формы, художественные промыслы и другие – направлены на объединение людей. Идея соборности на Руси существовала изначально, и на протяжении многих веков шло воспитание единения людей через совместное участие в обрядах, народных и православных праздниках, песне, пляске и т.д. Народ создал культуру, сохраняя ценность языка, поэзии, музыки, напрямую влияющих на эмоционально-чувственную сферу человека, и выразил ее в своем творчестве – фольклоре, вложив в него и ценности общечеловеческие [1].

Фольклор, в нашем понимании, является не только средством приобщения детей и молодежи к народной культуре, но и источником действующей мысли, направленной на активизацию жизненной позиции человека, позволяющей расширить привычное понимание окружающего мира. Чтобы это осознать, формального знакомства с отдельными жанрами фольклора недостаточно, необходимо прикоснуться к нему не столько разумом, сколько чувствами, стать активным соучастником в его изучении.

В нашей практической работе в рамках предмета «народные традиции и праздники» для сту-

дентов с дополнительной квалификацией «семейный воспитатель» мы пытаемся раскрыть многообразный мир фольклора и параллельно обогатить зрительный, слуховой, двигательный, чувственный опыт, являющийся основой для духовного роста, самовыражения и развития умения общаться у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Цель занятий: через исполнение жанров фольклора, осознание смысла слов, выражений, действий поделить мирощущением и миропониманием, в которых ценностью являются человек, человеческие отношения, мысль, слово, действие, чувства, эмоции и т.д.

Фольклор примечателен тем, что каждое слово, действие выражает отношение исполнителя к окружающей его действительности: природе («земля-матушка», «ясно солнышко», «живая водица»), людям («красна девица», «добрый молодец»), взаимоотношениям между людьми, традициям и т.д. Проявление отношения – это проявление различных чувств и эмоций, отражающих определенные связи между предметами и явлениями и рождающих их мысленные образы. Образ – это новое познание себя и окружающих. Человек, обладающий образностью мысли, способен наиболее точно и полно донести любую информацию до своего собеседника. А успех рождает уверенность.

Основная задача занятий по фольклору – заинтересовать, создать атмосферу радости, позитива, при которой студенты смогут проявить свои способности в общении, в творчестве, укрепить свою самооценку, почувствовать себя частью сплоченного и дружного коллектива.

Когда человек взаимодействует с другими людьми, то через речь, мимику, пластику движений заявляет о себе как о личности, индивидуальности. Насколько он осознает себя полноценным субъектом процесса общения, хорошо говорит, двигается, зависит успешность его педагогической деятельности. В связи с этим на занятиях особое внимание уделяется следующим характеристикам:

- голос (тональность, ритм, динамика, тембр);
- речь (интонация, дикция, темп);
- мимика, жесты, пантомимика;
- двигательные навыки;
- чувства и эмоции;
- положительная самооценка.

Голос, жесты и движения являются индикаторами свободы общения. Чувства и эмоции опре-

деляют настроение и настрой будущего педагога на организацию коммуникативной деятельности. И голос, и речь, и двигательные навыки – все данные составляющие зависят от внутреннего состояния студента, показывая, насколько он эмоционально спокоен и уверен в себе и своих силах или зажат из-за существующих у него психологических барьеров и комплексов. Если студенту трудно одному в присутствии своей группы студентов протянуть «в голос» «А-у» или в кругу хора исполнить какое-либо действие, то это сигнал преподавателю о возможных психологических или эмоциональных затруднениях данного студента.

Занятия по фольклору помогают преодолевать подобные затруднения и привлекают тем, что дают возможность продемонстрировать изучаемый материал в простой, доступной, емкой, инсценированной и креативной форме. Жанры фольклора, особенно детского, обладая яркой образностью, эмоциональностью, простотой рифмы, позволяют импровизировать в сочетании слов, окрашивании одного и того же произведения в разные интонации (радость, удивление, недовольство и т.д.), придумывании движений, соответствующих содержанию и многое другое. Исполнение фольклорных произведений является универсальным средством развития голосового аппарата, гибкости и выразительности речи. Народные попевки, построенные на естественных речевых интонациях, дают возможность достаточно быстро скоординировать голос и слух, что способствует не только повышению качества (чистоты) интонирования, но и созданию «ситуации успеха», необходимой для более успешного дальнейшего развития.

Использование народных игр, их проведение самими студентами (куда входит объяснение правил игры, ее организация, подбор считалок, жеребьевка) являются почвой для развития умения владеть собой, своими эмоциями, своей речью, ситуацией. Кроме того, игровая деятельность помогает студентам снять различные комплексы, «зажатость», неуверенность в себе. Во время игры они легче принимают определенные правила поведения, подкрепляя их исполнение положительными эмоциями. Народные игры, в основе которых лежат истинные жизненные ситуации, кроме того, позволяют пройти определенную школу взаимоотношений.

В ходе нашего исследования мы заметили, что наиболее продуктивными являются занятия, где элементы творчества соединены с коммуникатив-

ным компонентом, а именно, желанием поделиться продуктом своей деятельности с другими студентами. Например, при знакомстве с традициями русского хлебосольства мы рассматриваем выпечку, как ее можно празднично украсить и возможные варианты слов и выражений, с которыми хозяйка встречает гостей, приглашая их к столу. После этого студенты сами на листе бумаги (а лучше из теста) готовят свой пирог, украшают его, придумывают название и слова, с которыми они предложат отведать свой пирог другим участникам.

Такие занятия заключают в себе момент театризации, проигрывания естественной ситуации «приглашения к общению», где каждый из присутствующих является и главным действующим лицом, и активным соучастником всего происходящего. Условие одно – позитивный настрой и доброжелательность в оценке участников группы. Это дает возможность студентам не воспринимать ошибки как неудачи и стремиться сделать свое выступление как можно интереснее.

Развитию коммуникативных умений будущего педагога способствует организация русских народных календарных праздников, которая, с одной стороны, содействует непосредственному применению своих знаний, умений и результатов творческого труда; а с другой, объединяет всех участников, создает саму атмосферу праздника, зону психологического комфорта. На таких мероприятиях будущий педагог может не только выразить себя, но и больше узнать о себе и о других людях. Строя отношения с другими людьми, владеющими своим языком звуков, красок, движений, он получает новый жизненный опыт, облегчающий общение с другими людьми. Также интересны фольклорные праздники еще и тем, что их можно «проигрывать» в условиях учебного заведения.

Полученный практический опыт дает будущему педагогу пространство и свободу для самореализации не только в рамках самих занятий по фольклору, но и в различных сферах деятельности, так как формирует особое отношение к предметам, явлениям, взаимоотношениям между людьми, построенном на уважении.

Иными словами, поэтические, вокальные, хореографические и другие жанры фольклора, являясь по своей сути художественным творчеством

русского народа, выступают как механизм, который воздействует на подсознание личности, способствует получению положительных эмоций; как доступное средство самовыражения, как понятный и доступный язык для восприятия; средство развития чувства прекрасного и гармонизации личности; как средство саморегуляции, повышения самооценки, открытия новых собственных возможностей, сопереживания, а также как средства общения с другими людьми [2]. Не случайно некоторые жанры фольклора, доработанные на современный лад, давно вошли в обиход как арт-терапевтическое средство (сказкотерапия, драматерапия, танцевальная терапия, кукольная терапия).

В целом, знакомство будущих педагогов с фольклором помогает, во-первых, изучить возможности использования фольклорных произведений в организации деятельности детей и накопить необходимый для этого репертуар (прибаутки, считалки, заклички, игры и т.д.). Во-вторых, активное начало, заложенное в народной культуре, с психологической точки зрения оказывает положительное воздействие на самих студентов при исполнении различных жанров фольклора через овладение своим голосом, жестами, движениями. В-третьих, фольклор, являя собой единство музыкальной, вокальной, поэтической, танцевально-двигательной, изобразительной и драматической составляющих, развивающих эмоционально-чувственную сферу, дает возможность для творчества и общения.

Обобщая идею выше сказанного, нужно отметить, что свобода общения возникает в желании поделиться с другим человеком своими эмоциями, настроением и, конечно, определенной информацией. Насколько человек полон этим, настолько активным будет сама позиция его общения. Приобщение к фольклору помогает создавать необходимые условия для формирования готовности будущего педагога к его профессиональной коммуникативной деятельности.

Библиографический список

1. *Васильцова З.П.* Мудрые заповеди народной педагогики. – М.: Педагогика, 1983. – 144 с.
2. *Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комисарова Л.Н., Добровольская Т.А.* Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. – М.: Академия, 2001.

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА МЕТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В условиях расширения сфер сотрудничества с зарубежными странами значительно возрастают социально-педагогические требования общества к уровню квалификации преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе. В статье рассматриваются особенности компетентностного подхода к дополнительной подготовке преподавателя иностранного языка, а также сущностная характеристика его мета профессиональной компетенции.

Ключевые слова: компетентностный подход; мета профессиональная компетенция; ценностно-мотивационный компонент; когнитивно-операционный компонент; когнитивно-деятельностная, информационно-аналитическая и самообразовательная компетенции; рефлексивно-оценочный компонент.

В условиях расширения сфер сотрудничества с зарубежными странами и появления новых средств коммуникации совершенствование профессионально-иноязычной подготовки будущего специалиста любого профиля становится актуальной проблемой нашего времени.

Соответственно повышаются требования образовательной системы к уровню квалификации преподавателя иностранного языка неязыкового вуза. В контексте нашего исследования основным подходом к дополнительной профессиональной подготовке преподавателя иностранного языка является компетентностный подход, а стратегической целью исследования – формирование мета профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей компетентностного подхода применительно к повышению квалификации преподавателя иностранного языка, а также раскрытие сущности и структуры мета профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.

В условиях интеграции Российской Федерации в мировое и европейское экономическое пространство возникает необходимость перехода от традиционной или когнитивной парадигмы к компетентностной, направленной на развитие самостоятельности и конкурентоспособности будущего специалиста.

Необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс нашла отражение в государственных директивных установках, в частности, в «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» [3, с. 2–

14], которая предписывает внедрение компетенций и компетентностного подхода.

Целью образования при компетентностном подходе становится содействие успешной адаптации специалиста в современном постиндустриальном обществе, а не просто его отвлечённости от общественной ситуации развития.

В качестве основных понятий при компетентностном подходе используются понятия «компетенция» и «компетентность». Для понимания значений данных терминов следует, прежде всего, обратиться к толковым словарям.

Согласно словарям русского языка, слова «компетенция» и «компетентность» не являются синонимами. Слово компетенция (от лат. *competere* – добиваться, соответствовать, подходить) трактуется в широком смысле как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён», а также как «круг чьих-нибудь полномочий, прав». Под компетентностью (от лат. *competentis* – способный) понимают «обладание компетенцией», то есть знанием, опытом, позволяющим судить о чём-либо [4, с. 282; 5, с. 295].

Компетентность как характеристика специалиста, его способности к эффективной профессиональной деятельности стала узловым понятием компетентностного подхода в образовании.

Принятие компетентностного подхода в качестве одного из ведущих предопределило рассмотрение цели образовательного процесса как формирование ключевых компетенций, что отмечено в текстах «Стратегии модернизации общего образования» и «Концепции модернизации содержания общего образования на период до 2010 года» [3, с. 2–14].

В процессе научно-практической деятельности отечественных педагогов сложилась класси-

фикация, которая включает в себя следующие ключевые компетенции [1]:

- социально-политическая компетенция, предполагающая социальную активность субъекта, готовность и потребность в постоянном самосовершенствовании;
- поликультурная компетенция, предполагающая открытость к восприятию иноязычных культур;
- языковая компетенция, предполагающая владение несколькими языками, способность к установлению «диалога культур»;
- информационная компетенция, предполагающая умение работать с различными источниками информации, владение средствами новых информационных технологий;
- предметно-деятельностная компетенция, предполагающая наличие широкого кругозора в сочетании с глубокими познаниями в области профессиональной деятельности.

Обзор современных исследований свидетельствует о том, что среди педагогов пока нет чёткой позиции по поводу того, какой термин следует использовать, компетенция или компетентность. Так в трактовке ключевых компетенций / компетентностей И.А. Зимней обращает на себя внимание употребление понятия «компетентность» как синонима понятию «компетенция» [2]. При этом автор подчёркивает, что компетенция – внутреннее, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, алгоритмы действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях.

Мета профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе предполагает наличие знаний и умений в области профессионально-педагогических тенденций и инноваций. Она существует автономно, над или вне основной профессионально-предметной (или профессионально-иноязычной) компетенции преподавателя иностранного языка, однако оказывает существенное влияние на продуктивную реализацию последней при организации процесса профессионально-иноязычной подготовки студентов в условиях неязыкового вуза.

Анализ основных положений компетентного подхода и научно-педагогической литературы по проблеме компетентности и ключевых компетенций позволяет нам определить структуру и сущность мета профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в един-

стве её ценностно-мотивационного, когнитивно-операционного и оценочно-рефлексивного компонентов.

Ценностно-мотивационный компонент означает наличие у преподавателя мотивации к повышению своей квалификации, которая включает в себя стремление квалифицированно выполнять свою работу, углублять свои познания по специальности и расширять свой профессиональный кругозор.

Очевидно, что мета профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка предполагает наличие знаний и умений в области научно-педагогической и учебно-методической деятельности. Следовательно, в структуре мета профессиональной компетенции следует выделить когнитивно-операционный компонент, который, в свою очередь, включает в себя следующие ключевые компетенции: проектировочную, информационно-аналитическую и самообразовательную.

Рефлексивно-оценочный компонент связан с развитием способности к самоорганизации и саморазвитию, с адекватной самооценкой своих потребностей, умений и возможностей.

Структура и содержание мета профессиональной компетенции представлена в таблице 1.

Рассмотрение структуры мета профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка, представленной в таблице 1, позволяет нам сформулировать следующие характеристики исследуемой компетенции.

1. Понятие мета профессиональная компетенция шире, чем простая сумма знаний, умений и навыков. Оно включает в себя не только когнитивно-операционный, но ценностно-мотивационный и оценочно-рефлексивный компоненты.

2. Знания и умения, составляющие ключевые компетенции отличаются от отвлечённых ЗУНов когнитивного подхода, так как они:

- выражают образовательные потребности общества, т.е. ориентированы на их применение в учебно-методической деятельности преподавателя;
- имеют комплексный характер, т.е. образуют совокупность и взаимосвязь умений когнитивно-деятельностного, информационно-аналитического и самообразовательного характера.

3. Опираясь на определение понятия «компетенция» в трактовке И.А. Зимней [2], мы обосновываем выбор понятия «компетенция» в нашем

Таблица 1

Структура и содержание мета профессиональной компетенции
преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе

Компоненты мета профессиональной компетенции	Содержание компонентов мета профессиональной компетенции
Ценностно-мотивационный	<p>Ценностно-мотивационный компонент означает наличие у преподавателя иностранного языка:</p> <ul style="list-style-type: none"> - интереса к расширению профессиональных знаний в условиях дополнительного образования; - осознания важности и значимости профессиональной мета компетенции для учебно-методической и научно-педагогической деятельности; - стремления использовать знания профессионально-образовательных инноваций в процессе осуществления деятельности преподавателя иностранного языка; - желания повысить свою квалификацию и овладеть мета профессиональной компетенций преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе.
Когнитивно-операционный компонент	<p>1. Проектировочная компетенция, предполагающая наличие знаний о специфике преподавания иностранного языка в условиях инженерно-педагогического вуза (или о специфике иноязычной подготовки студентов – будущих специалистов в инженерно-педагогическом вузе), а также умений проектировать учебный процесс в соответствии с нормативно-программной документацией и инновациями современного профессионального образования.</p> <p>Наличие познаний (или осведомлённости):</p> <ul style="list-style-type: none"> - об общих закономерностях моделирования системы иноязычной подготовки в неязыковом вузе; - об общих закономерностях построения технологического процесса иноязычной подготовки в неязыковом вузе; - о требованиях нормативных программных документов (ГОСТов, квалификационных характеристик, примерной программы по ин. языку для неязыковых вузов); - о разработке содержания с учётом требований нормативных программных документов; - о современных профессионально-образовательных тенденциях (или подходах) и принципах; - о построении процесса иноязычной подготовки в контексте современных профессионально-образовательных подходов и принципов; - о возможности формирования профессионально-коммуникативных качеств специалиста средствами иностранного языка <p>Наличие профессионально-значимых умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> - использовать нормативно-программную документацию, определяющую требования к иноязычной подготовке в вузах неязыковых специальностей, при построении учебных программ по иностранному и деловому иностранному языку; - использовать требования образовательного стандарта и квалификационных характеристик будущих специалистов при построении учебных программ по иностранному и деловому иностранному языку; - моделировать систему языковой подготовки, её целевой, содержательный и процессуальный компоненты в контексте современных профессионально-образовательных подходов и принципов - проектировать содержание и процесс иноязычной подготовки соответственно специфике профессионального обучения в неязыковом вузе

Компоненты мета профессиональной компетенции	Содержание компонентов мета профессиональной компетенции
	<p>2. Информационно-аналитическая компетенция, предполагающая наличие умений работать с различными источниками информации, а именно:</p> <ul style="list-style-type: none"> - осуществлять поиск и извлекать необходимую научно-педагогическую и методическую информацию из различных источников (статей, авторефератов, монографий), - оценивать, перерабатывать (выбирать, сокращать, расширять) и использовать необходимую информацию адекватно поставленной цели; - продуктивно пользоваться ресурсами международной информационной сети. <p>3. Самообразовательная компетенция, предполагающая наличие способности и умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> - совершенствовать свою мета профессиональную компетенцию, пополнять знания и доучиваться в процессе самостоятельной научно-педагогической и учебно-методической деятельности; - самостоятельно выделять, анализировать и усваивать значимые научно-педагогические и теоретико-методические явления в процессе работы с информацией, - развивать и совершенствовать свой профессиональный кругозор в сфере деятельности преподавателя иностранного языка. <p>Развитие самообразовательной компетенции частично обусловлено небольшим объемом времени, отводимом на повышение квалификации в условиях дополнительного образования и является важным условием непрерывного самообразования специалиста.</p>
Рефлексивно-оценочный компонент	<p>Рефлексивно-оценочный компонент связан с развитием способности к самоорганизации и самообразованию, с адекватной оценкой своих умений и возможностей. Он предполагает:</p> <ul style="list-style-type: none"> - адекватную самооценку своей подготовленности к реализации профессионально-иноязычной подготовки студентов в контексте новых методологических ориентиров; - адекватную оценку самореализации в процессе организации профессионально-иноязычной подготовки студентов; - адекватную оценку своего отношения и взаимодействия в процессе профессионального общения; - осознание своих потребностей и возможностей к самостоятельному овладению знаниями и умениями (составляющими мета профессиональной компетенции) в процессе самообразования; - осознание своих потребностей и возможностей к развитию творческого потенциала в процессе научно-педагогической деятельности

исследовании. Понятие мета профессиональная компетенция преподавателя используется в нашем исследовании как синоним к понятию компетентность. Мета профессиональная компетенция молодого преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе представляется нам как внутреннее, потенциальное скрытое новообразование (совокупность знаний, представлений, алгоритмов действий), сформированное в условиях дополнительной подготовки в вузе, готовое достичь необходимого уровня развития и постепенно «превратиться» в компетентность в процессе учебно-методической и самообразовательной деятельности.

Обобщая всё выше изложенное относительно структуры и сущности мета профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка, можно сформулировать следующее определение основополагающего понятия нашего исследования.

Мета профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе представляет собой интегральное качество субъекта профессионально-педагогической деятельности, характеризующее его знания и умения, обеспечивающие способность к эффективной организации профессионально-иноязычной подготовки студентов в условиях неязыкового

вуза; а также умения самостоятельно выделять и усваивать профессионально-значимую информацию в процессе работы с научно-педагогической литературой.

Библиографический список

1. Будик И.Б. Развитие профессионально-значимых качеств будущего специалиста в контексте формирования ключевых компетенций // Дополнительное образование. – 2001. – №3. – С. 52–54.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – но-

вая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758>

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Высшее образование сегодня. – 2002. – №2. – С. 2–14.

4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

5. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1992. – 740 с.

УДК 378

Кленина Наталья Викторовна

Саратовская государственная академия права,
nataklenin@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Исследование нацелено на повышение качества профессиональной подготовки юристов посредством разработки и внедрения технологии формирования культуры делового общения в процессе изучения иностранного языка. Его результаты показали эффективность авторской технологии формирования культуры делового общения будущих юристов в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: профессиональная подготовка юристов, культура делового общения, деловое общение в юридической деятельности.

О владение культурой общения необходимо для каждого человека независимо от того, каким видом деятельности он занимается или будет заниматься, так как от уровня и качества его общения зависят успехи в личной, производственной и общественной сферах жизни. Это связано с усилением гуманистических тенденций, определяющих возрастание роли человеческого фактора в жизни общества.

В своем исследовании мы исходим из того, что такой феномен как культура делового общения не является изначально заданным качеством, а выступает сложным структурно-уровневым образованием, которое проходит длительный период становления, совершенствования и развития. Анализ психолого-педагогической, философской социологической и культурологической литературы [1; 2; 3; 4 и др.] позволяет выделить следующие четыре структурных компонента культуры делового общения современного специалиста: 1) аксиологический, представляющий собой совокупность относительно устойчивых ценностей в сфере делового общения современного специалиста, овладевая которыми, он субъективирует их, делает личностно значимыми; 2) ког-

нитивный, представляющий собой совокупность знаний будущим специалистом различных сторон делового общения в контексте профессиональной деятельности; 3) операциональный, представляющий собой совокупность аналитико-рефлексивных (анализ и рефлексия целостного делового общения и его элементов), конструктивно-прогностических (осуществление процесса целеполагания и конструирования делового общения, его планирование и предвидение искомых результатов), организационно-деятельностных (использование адекватных средств, форм, методов, приемов делового общения для достижения в оптимальных результатов профессиональной деятельности), оценочно-информационных (самодиагностика уровня осуществления делового общения, личностного общекультурного и профессионального развития, сформированности компонентов культуры делового общения) и коррекционно-регулирующих (внесение коррективов и регулирование своей деятельности на основе полученной информации) умений; 4) личностно-творческий, представляющий собой совокупность индивидуальных качеств, позволяющих осуществлять творческое деловое общение и обуслов-

ленный тем, что деловое общение может реализовать специалист, осознающий себя личностью, способный выделить свое «Я-профессиональное» из окружающей действительности, рефлексировать свои действия, слова и мысли; творческий характер делового общения, связанный с новизной и значимостью результатов решения разного рода коммуникативных задач, возникающих в процессе осуществления профессиональной деятельности, вызывает синтез психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности будущего юриста, личностный смысл культуры делового общения требует достаточно высокой степени активности, осознанного овладения и владения студентами приемами и операциями делового общения.

Мы рассматриваем *культуру делового общения* как сложное интегративное личностное образование, существующее в единстве аксиологического, когнитивного, операционального и личностно-творческого компонентов, выступающее неотъемлемой составляющей социальной и личностной культуры современного специалиста, позволяющее осуществлять эффективное взаимодействие субъектов, состоящее в обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера в процессе выполнения ими совместной продуктивной деятельности и выступающее средством повышения качества этой деятельности.

Каждому компоненту культуры делового общения соответствуют определенные критерии и показатели: аксиологическому компоненту соответствует *ценностный критерий* (его показателем является осознание будущими юристами ценности культуры делового общения на иностранном языке для успешности профессиональной деятельности); когнитивному – *гностический* (его показателем является уровень теоретических знаний о сущности и особенностях делового общения на иностранном языке как неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности юриста); операциональному – *деятельностно-практический* (его показателями являются: умение осуществлять анализ и рефлекссию целостного делового общения на иностранном языке и его элементов; умение осуществлять процесс целеполагания и конструирования делового общения на иностранном языке, его планирование и предвидение искомых результатов; характер использования средств, форм, методов, приемов

делового общения на иностранном языке для достижения оптимальных результатов профессиональной деятельности; умение осуществлять самодиагностику уровня осуществления делового общения на иностранном языке, личностного общекультурного и профессионального развития, сформированности компонентов культуры делового общения на иностранном языке; умение вносить коррективы и регулировать свою деятельность в процессе делового общения на иностранном языке на основе полученной информации); личностно-творческому – *рефлексивный* (его показателем является сформированность рефлексивной позиции студентов при самоанализе, самооценке новизны и значимости результатов решения разного рода коммуникативных задач в процессе осуществления делового общения на иностранном языке). Критерии культуры делового общения будущих юристов средствами иностранного языка и соответствующие им показатели определяют уровни ее сформированности – низкий, средний и высокий).

В современном обществе увеличивается число категорий специалистов, которые должны владеть навыками общения на иностранном языке, особенно навыками делового общения с аудиторией на профессиональном уровне. В настоящее время профессия юриста требует знания юриспруденции с учетом зарубежного законодательства, а также умения работать с юридическими документами на иностранном языке, представлять интересы российских предприятий и граждан за рубежом. В этой связи возникает потребность в сотрудниках, не только владеющих иностранными языками, но и способных к эффективному деловому общению в условиях бурного роста культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными достижениями и отдельными индивидами разных стран.

С целью формирования культуры делового общения будущих юристов средствами иностранного языка нами была спроектирована авторская технология, включающая в себя концептуальную часть (описание целевых установок и принципов функционирования технологии), особенности содержания образования (сочетание основных лексических учебных тем с учебными темами раздела «Деловое общение в юридической деятельности») и процессуальные характеристики (организация учебной деятельности в ма-

лых группах; сочетание традиционных и интерактивных методов обучения (организация учебной деятельности в малых группах на основе создания условий для активной совместной учебной деятельности студентов в разных учебных ситуациях; сочетание традиционных и интерактивных методов обучения (типизированных ситуаций, case study, метода анализа инцидентов, метода проектов, разбора деловой корреспонденции («баскетметод»), обучения действием (action learning)); совокупность диагностических методик).

Формирующий эксперимент по проверке эффективности разработанной технологии осуществлялся на базе Саратовской государственной академии права (СГАП) при изучении студентами учебной дисциплины «Иностранный язык» и включал в себя два этапа: 1) начальный (1–2 семестры), направленный преимущественно на формирование аксиологического и когнитивного компонентов культуры делового общения; 2) интегрирующий (3–4 семестры), направленный преимущественно на формирование операционального и личностно-творческого компонентов.

Изучение немецкого языка для многих студентов-первокурсников является одной из наиболее сложных из цикла общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин. В связи с этим в экспериментальной группе на *начальном этапе реализации технологии* был проведен вводный грамматический курс, в процессе которого восстанавливались или приобретались элементарные знания. Особый акцент делался на развитии умений соотносить изучаемый материал с системой родного языка, узнавать в тексте языковой материал, выделять ключевые слова и выражения. На этом этапе формирующего эксперимента решались 2 группы задач: 1) общие задачи иноязычной подготовки (коррекция произносительных навыков; коррекция и развитие рецептивных лексических и грамматических навыков; автоматизация технических навыков чтения про себя; овладение приемами ознакомительного и изучающего чтения; закрепление страноведческих и культурологических знаний); 2) задачи формирования культуры делового общения студентов средствами иностранного языка (формирование общих представлений о понятии «деловая культура юриста»; осознание студентами ценности культуры делового общения средствами иностранного языка для успешности профессиональной деятельности юриста).

Формирование культуры делового общения средствами иностранного языка разворачивалось на фоне изучения учебных лексических тем, а также дополнительного учебного раздела «Деловое общение в юридической деятельности» (в учебной теме «Виды делового общения. Устное (монологическое) деловое общение юриста» студентами изучались особенности устного делового общения юриста, особое внимание уделялось таким его монологическим видам, как доклад, приветственная и информационная речь). В рамках изучения этого раздела студенты также готовили индивидуальные проекты «Публичное выступление».

Задания по формированию культуры делового общения были построены так, что их невозможно было выполнить без партнера или партнеров. Они выполнялись в парах или малых группах. Отдельные элементы заданий предусматривали индивидуальную работу. Некоторые задания постепенно выполнялись во все более крупных группах, становясь заданием для всей учебной группы.

Работа над коммуникативно значимой для формирования делового общения студентов лексикой велась в рамках типизированных ситуаций общения социально-культурного и страноведческого плана. Для этого нами была разработана и применена в учебном процессе система типизированных ситуаций применительно к каждому информационному разделу, позволяющих также отрабатывать различные стратегии делового общения.

На протяжении 1 и 2 семестров нами использовался метод case study, для чего применительно к каждой учебной теме были разработаны кейсы, в которых указывалась их классификационные параметры, давалась характеристика его структурным компонентам. Наряду с базовыми источниками кейса – общественной жизнью, образованием и наукой – были выделены и профессионально-значимые для будущего юриста источники формирования кейсов: нормативные документы, законодательные акты, стенограммы судебных заседаний, научные публикации по юриспруденции и др.

Применение метода анализа инцидентов было направлено на поиск информации для принятия решения самим студентом, и – как следствие – обучение его работе с необходимой информацией на иностранном языке: ее сбору, систематизации и анализу.

Определение сформированности культуры делового общения студентов определялась на начальном этапе формирующего эксперимента осуществлялось с помощью диагностического комплекса, включающего в себя: наблюдение за студентами; анализ процесса и результатов учебной деятельности студентов с целью определения сформированности культуры делового общения; анализ качества студенческих проектов «Публичное выступление». Результаты диагностики показали, что уровень сформированности культуры делового общения студентов повысился, но незначительно по сравнению с контрольной группой.

На *интегрирующем этапе реализации технологии* решались 2 группы задач: 1) общие задачи иноязычной подготовки (развитие ознакомительного, изучающего и просмотрового видов чтения; развитие навыков монологической и диалогической речи в связи с читаемым; развитие умения работать с литературой по специальности, общественно-политической литературой, страноведческого характера (попеременно пользование разными видами чтения); развитие диалогической речи в связи с читаемым текстом и поиском информации); 2) задачи формирования культуры делового общения студентов средствами иностранного языка (формирование знаний о сущности и механизмах осуществления делового общения как неотъемлемых составляющих эффективной работы юриста; формирование аналитико-рефлексивных, операционно-деятельностных, оценочно-информационных и коррекционно-регулирующих организационно-управленческих умений, входящих в структуру операционального компонента культуры делового общения; формирование рефлексивной позиции студентов при самоанализе, самооценке новизны и значимости результатов решения разного рода коммуникативных задач в процессе осуществления делового общения на иностранном языке).

Формирование культуры делового общения средствами иностранного языка разворачивалось на фоне изучения учебных лексических тем и дополнительного учебного раздела «Деловое общение в юридической деятельности» (в учебной теме «Виды делового общения. Устное (диалогическое) деловое общение юриста» изучались особенности устного делового общения юриста, особое внимание уделялось таким его диалогическим видам, как деловой разговор, деловая беседа, переговоры, интервью, совещания, конферен-

ции, телефонные разговоры; в учебной теме «Виды делового общения. Письменное деловое общение в юридической деятельности» изучались особенности многочисленных служебных документов).

Эффективное формирование культуры делового общения студентов осуществлялось также путем использования в полном объеме всех элементов процессуального компонента разработанной технологии (тогда как на начальном этапе использовались лишь отдельные элементы). Задания и на этом этапе были построены так, что их невозможно было выполнить без партнера или партнеров. Они выполнялись в парах или малых группах. Работа над коммуникативно значимой для формирования делового общения студентов лексики велась в рамках типизированных ситуаций общения, характеризующих профессиональную деятельность юриста, применения методов case study и анализа инцидентов. Подобно начальному этапу, для всех лексических тем были составлены комплексы типизированных ситуаций, кейсов и заданий по нахождению решений из ситуаций-инцидентов.

На интегрирующем этапе реализации технологии начал применяться метод разбора деловой корреспонденции, используемый как при изучении базовых лексических тем, так и раздела «Деловое общение в юридической деятельности». Применение этого метода было организовано для микрогрупповой работы студентов. Для каждой группы были подготовлены одинаковые пакеты документов, относящихся к деятельности определенного органа юстиции, предприятия, учреждения или его подразделения, при этом в папку входили как необходимые для решения проблемы документы, так и не нужные, не относящиеся к делу. Каждая микрогруппа, выступая в роли лица, принимающего решение, предлагала решение возникшей проблемы, корректное как с юридической точки зрения, так и с точки зрения правил делового общения на иностранном языке.

Метод обучения действием (action learning) предполагал активное участие каждого студента. Его применение строилось в следующей логике: выбор лексической темы (на первых занятиях 3 и 4 семестров) – выбор проблемы (в рамках «закрепленной» лексической темы; актуальной для юридической деятельности и связанной с осуществлением делового общения) – озвучивание проблемы (на практическом занятии в рамках

«закрепленной» лексической темы) – выбор наиболее интересных вопросов, связанных с решением проблемы (которые задавали после выступления другие студенты) – принятие обязательств (по выполнению каких-либо действий по решению проблемы). Применение этого метода позволяло сочетать индивидуальную и групповую формы работы, так как обучение проходило в групповой форме, но при этом работа велась с резервами каждого студента индивидуально.

Учебная тема «Виды делового общения. Письменное деловое общение в юридической деятельности» предполагала также выполнение и защиты студентами групповых проектов «Служебный документ» по разработке различных видов служебных документов на немецком языке.

Определение сформированности культуры делового общения студентов определялась с помощью диагностического комплекса, включающего в себя: наблюдения за студентами; анализ процесса и результатов их учебной деятельности с целью определения сформированности культуры делового общения; анализа качества студенческих проектов «Служебный документ»; анализ

результатов контрольных работ. Результаты диагностики показали, что в экспериментальной группе наблюдается явная положительная динамика сформированности культуры делового общения студентов средствами иностранного языка

Результаты, полученные на каждом этапе опытно-экспериментальной работы, отражали определенную тенденцию к преимущественному преобладанию более высокого уровня сформированности культуры делового общения будущих юристов средствами иностранного языка у студентов экспериментальной группы, что позволяет считать проведенное исследование успешным.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
2. Кравченко А.И. Культурология. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2001. – 420 с.
3. Кузин Ф.А. Культура делового общения. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Ось-89, 2002. – 320 с.
4. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. – СПб.: Общество «Знание», 2001. – 433 с.

УДК 371

Минаева Наталья Анатольевна

Московский государственный областной гуманитарный институт
nataliminaea@rambler.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ

Экологическое воспитание ребёнка не должно ограничиваться только рамками учебных занятий, а должно продолжаться во внеклассной и внешкольной работе. Субъектом этой педагогической деятельности является не только учитель, но и классный руководитель. Это усиливает внимание к процессу профессиональной подготовки будущего классного руководителя.

Ключевые слова: экологическое воспитание, классный руководитель, подросток.

Уровень развития общества определяется качеством образования подрастающего поколения. Каждое историческое время вносит свои коррективы в образовательный процесс. Разразившийся с середины XX века экологический кризис поставил человечество на грань выживания, тем самым, приведя к пониманию того, что сохранение равновесия в системе «природная среда – общество – человек» – одна из важнейших задач развития человеческого общества. Специфика нынешнего времени – увеличение внимания к экологической составляющей в образовании. Одних экологических знаний и умений школьников недостаточно, нуж-

на их активная социально-развивающая позиция, как гарант сохранения природной среды [3].

Перед современной системой образования остро стоит вопрос о приоритетном значении экологического и нравственного воспитания и становления личности, которая бы заботилась не только о своём собственном совершенствовании, саморазвитии, благополучии, но и прониклась бы заботой об окружающей природе, близких и родных людях, мире, человечестве [8]. Воспитанная личность формирует отношение к собственным экологически целесообразным действиям и решает для себя вопрос об их правомерности. Понятие доброты, жалости, отзывчи-

ности, человечности применительно к природе приобретает новое, более глубокое содержание. Поэтому задача педагогов состоит в том, чтобы разбудить эти чувства в каждом из учеников. Не случайно Н.А. Городецкая, Т.В. Денисова, А.А. Лось и др. отмечают, что человек будет готов и способен ответственно относиться к окружающей среде, будет вести себя нравственно по отношению к природе только в том случае, когда в процессе экологического воспитания научные знания сочетаются с личным участием в природоохранительной деятельности, и пропаганде современных идей по оптимизации отношений общества и природы.

Обращает на себя внимание философско-педагогическая позиция академика Н.Н. Моисеева, который определяя роль человека и его необходимые качества для продолжения жизни на Земле, отмечает, что новая цивилизация для того, чтобы она оказалась способной обеспечить дальнейшее существование на Земле человечества, должна опираться не только на новую технологическую силу производственной деятельности людей, но и на глубокое понимание места человека в окружающем мире. Без этого невозможно формирование нового экологически-направленного мировоззрения, нравственного поведения людей [4].

Осознание серьёзных проблем современной цивилизации выдвигает новые задачи перед образованием, поскольку именно оно является одним из решающих факторов, изменяющим сознание личности, стабилизирующим и гармонизирующим отношения человека и мира, развивающим чувство ответственности за всё живое, стремление к сознательной и планомерной деятельности по спасению и развитию природы, культуры, жизни. Как социально-педагогическая задача сегодня актуализируется формирование сознательного, ответственного отношения учащихся к природе, что должно пронизать все направления планирования, организации и контроля в работе школы: в общешкольных планах и документах классных руководителей, в системе идейно политической, трудовой, нравственной, эстетической и физической подготовки учащихся.

Формирование экологического воспитания ребёнка не должно ограничиваться только рамками учебных занятий, а должно продолжаться во внеклассной и внешкольной работе. Субъектом этой педагогической деятельности является не только учитель, но и классный руководитель.

Это усиливает внимание к процессу профессиональной подготовки будущего классного руководителя. Как показывает практика, учителя естественнонаучного профиля, являясь классными руководителями, больше подготовлены к экологическому воспитанию школьников, как в учебное, так и внеучебное время. При этом данные специалисты организуют разнообразные формы работы с детьми: «экологические тропы», экологические экскурсии, конференции, диспуты, клубы, факультативы и др. Учителя не естественнонаучного профиля при организации внеклассной работы применяют мероприятиивый подход (уборка школьной территории, озеленение школьного участка и др.). Это показывает разный уровень подготовленности педагогов к организации экологического воспитания школьников. По утверждению исследователей С.И. Глазачева, Н.С. Дежниковой, С.Г. Доброворской и др. в настоящее время наблюдается недостаточное владение экологическими понятиями учителями и студентами небиологических специальностей, отсутствие у них экологически ценностных ориентаций, и слабая методологическая, теоретическая, и практическая подготовка к активной эколого-воспитывающей деятельности. Элементы экологического образования должны включаться в учебные программы по всем, а не только естественнонаучным дисциплинам [1]. Поэтому серьёзное внимание, сегодня должно быть уделено экологической подготовке и переподготовке педагогических кадров всех уровней образования; созданию целостной междисциплинарной системы образования в области экологии, природопользования, охраны окружающей среды и безопасности жизнедеятельности. Для реализации современных идей экологического воспитания и образования первоочередными представляются следующие задачи: подготовка педагогов, работа с семьёй, помощь педагогам в решении проблем, постепенный переход к непрерывному экологическому воспитанию, повышение экологического сознания народа [7]. Невозможно сформировать экологически ориентированную личность в стенах только учебного заведения, необходимо содействие семьи, местной администрации, учреждений культуры, спорта. В процессе обучения использоваться должны возможности всех предметов учебного плана, а не только естественнонаучных, как это имеет место в традиционной школе [2].

Между тем классный руководитель может более эффективно осуществлять социально-педагогическое сопровождение экологического воспитания ребёнка во внеурочное время. Классный руководитель может принести немалую пользу как организатор эколого-направленной деятельности учащихся, координатор взаимодействия школы с учреждениями дополнительного образования, учителя с родителями. Поэтому закономерно необходима подготовка будущих классных руководителей так же к решению задач экологического воспитания учащихся. В программу подготовки студента не естественнонаучного профиля целесообразно внести спецкурс, содержание которого будет обеспечивать целенаправленную социально-педагогическую деятельность, направленную на развитие экологической образованности и воспитанности детей, накопление экологических знаний, формирование умений и навыков деятельности в природе, приобретение высоконравственных личностных качеств и твердой воли в осуществлении природоохранительной работы. Такая работа школьного педагога позволит развивать экологическое сознание, мышление, экологическую культуру ребёнка [5].

Известно, что средний школьный возраст – переход от детства к юности. Этот переход связан с включением ребёнка в доступные ему формы общественной жизни. Вместе с тем меняется и реальное место, которое ребёнок занимает в повседневной жизни окружающих его взрослых, в жизни своей семьи. Теперь его физические силы, его знания и умения ставят его на равную ступень с взрослыми, а кое в чём он даже чувствует преимущество. Мировоззрение, нравственные идеалы, система оценочных суждений, моральные принципы, которыми руководствуется школьник в своём поведении, ещё не приобрели устойчивость, их легко разрушают мнения товарищей, противоречия жизни. Именно в этот период правильно организованному воспитанию принадлежит решающая роль. В зависимости от того, какой нравственный опыт приобретает подросток, будет складываться его личность. В подростковом возрасте совершаются настолько глубокие изменения духовной жизни человека, что многие из фактов его познания, умственного труда, поведения, взаимоотношений с товарищами, эмоционального, эстетического и морального развития кажутся воспитателю непостижимыми и таинственными. Особенности данного возрас-

та позволяют включать подростка в качестве активного субъекта в деятельность, которая формирует созидательное отношение ребёнка к природе и формирует потребность в здоровом образе жизни, который предполагает рациональное питание, нормальные условия быта, рациональную организацию учебного процесса, труда и отдыха, сформированность устойчивого отрицательного отношения к вредным привычкам.

Школьник-подросток находится под постоянным разным влиянием учителей, сверстников, общественных организаций, а также семьи. Поэтому важной функцией классного руководителя является обеспечение единых требований к учащимся со стороны школы и семьи. Обе стороны должны быть заинтересованы в изучении ребенка, раскрытии и развитии в нем лучших качеств и свойств. В основе такого взаимодействия лежат принципы взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу. Это поможет педагогам и родителям объединить свои усилия в создании условий для формирования у подростка тех качеств и свойств, которые необходимы для формирования правильной экологической позиции. Поэтому надо отметить то, что сотрудничество школы и семьи – это результат целенаправленной и длительной работы классного руководителя, которая, прежде всего, предполагает всестороннее и систематическое изучение семьи, особенностей и условий семейного воспитания ребенка. Родители и педагоги – воспитатели одних и тех же детей, и результат экологического воспитания может быть успешным только тогда, когда учителя и родители станут союзниками на пути достижения намеченных результатов. Родительское собрание – это основная форма работы классных руководителей с родителями, где решаются проблемы жизни класса. Активными формами взаимодействия педагогов и родителей по экологическому воспитанию могут быть конференции по обмену опытом, вечера вопросов и ответов, диспуты, встречи с учителями, администрацией, специалистами (медиками, психологами, юристами и др.). Участие родителей в организации воспитательной работы, помощь в подготовке праздников, различных дел, в организации экскурсий, выходов в музеи в ведении кружков, просмотр документальных фильмов с экологическим содержанием. Родители привлекаются к созданию семейных клубов, организа-

ции кружков и других объединений по интересам, к совместной деятельности с детьми в коллективах клубного типа.

Классный руководитель может использовать инновационные подходы в экологическом воспитании:

- развитию ценностных ориентаций подростков способствует выполнение учащимися практических работ оценочного характера;

- работы на местности по оценке характера воздействия человека на окружающую среду. На их основе у школьников-подростков вырабатывается привычка правильно, критически оценивать свое поведение в природе, поступки других людей, выбрать линию поведения, соответствующую законам природы и общества.

Знание и соблюдение учащимися правил поведения в природе во время экскурсий, туристических и краеведческих походов свидетельствуют о степени сформированности их нравственно-экологического облика. Поэтому воспитатели должны чаще использовать новые, активные формы работы с учениками: защита рефератов, проектов экологически чистых предприятий, плакатов, конкурсы рассказов и стихов о природе, обсуждение кинофильмов, затрагивающих экологическую тематику, создание презентаций на экологические темы, организация и проведение экологических троп. Все это делает воспитательные мероприятия интересными, привлекательными для школьников, формирует образы территорий, различных объектов природы, развивающие у детей эмоциональную восприимчивость к красоте вообще, прекрасному в природе и эстетическое восприятие окружающей среды. Главное назначение классного руководителя – поддержка положительной инициативы учащихся, связанной с совершенствованием жизни региона, микросреды, школы и самих школьников. Иначе говоря, акцент классным руководителем делается не столько на организацию учащихся, сколько на помощь им в самоорганизации.

Большое педагогическое значение для развития экологического сознания школьников имеет целостность и гармоничность отношения к природе самого учителя, так как он организатор природоохранной деятельности школьников, выступает в роли лидера. Что подтверждает необходимость анализа когерентности отношения к природе у педагогов [6]. Поэтому будущий педагог – классный руководитель должен сам обладать эко-

логической культурой и в своей работе использовать знания о разнообразии природы, которое бесконечно и познание его возможно через искусство – живопись, музыку, поэзию.

Таким образом, в современной школе должна возрасти роль классного руководителя в поисках инновационных подходов к экологическому воспитанию учащихся – подростков. В профессиональной подготовке будущего учителя – классного руководителя возрастают требования к школе, ученикам, педагогам, поскольку система школьного образования нуждается в классном руководителе, способном реализовать инновационные подходы к организации процесса экологического воспитания учащихся, социально-педагогические технологии с привлечением других субъектов данного процесса (родителей, специалистов учреждений дополнительного образования и др.). Важнейшее ценностное основание каждого учителя – стремиться создать такую школу, где дети будут проживать в интересных и значительных делах, ведущих к росту их гражданского и экологического самосознания, нравственного совершенствования, эстетического роста, физического здоровья, уважения, толерантности. Классные руководители должны понимать, что для того, чтобы экологическое воспитание было эффективно, оно должно осуществляться не как временная кампания, затеянная одним человеком, а как целенаправленный систематический процесс, охватывающий все сферы деятельности школы. А результатом такой работы станет формирование школьника-подростка как активного субъекта в экологической деятельности, которая формирует созидательное отношение ребёнка к природе и формирует потребность в здоровом образе жизни.

Библиографический список

1. Бирюкова Н.А. Особенности экологического образования за рубежом // Педагогика. – 2005. – №7. – С. 89.
2. Дагбаева Н.Ж. Экологическая школа для устойчивого развития местного сообщества // Педагогика. – 2004. – №3. – С. 40.
3. Константинова Т.В. Подготовка будущего учителя географии к формированию экологической культуры школьников средствами краеведения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калуга, 2004. – 22с.
4. Мусеев Н.Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества // Вопросы фи-

лософии. – 1999. – №4. – С. 35.

5. *Теплов Д.Л.* Экологическое воспитание старшеклассников в системе дополнительного образования // Педагогика. – 2003. – №10.

6. *Шаронова Е.* Подготовка студентов к экологическому воспитанию школьников // Педагогика. – 2005. – №8. – С. 122–124.

7. *Шульженко А.К.* Украина, Беларусь: эколого-эстетическое воспитание молодежи // Педагогика. – 2006. – №4. – С. 92–103.

8. *Крупская И.И.* Развитие экологических интересов у младших школьников во внеклассной работе: Учеб.-метод. пособие. – Брянск: Изд-во «Вершина», 2004. – 75 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37

Куприянов Борис Викторович

кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
Boriskuprianoff@rambler.ru

ПОТЕНЦИАЛЬНОЕ И АКТУАЛЬНОЕ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В тексте предпринята попытка изложить основные вопросы изучения потенциального и актуального в жизнедеятельности воспитательных организаций: предлагаются трактовки понятий, схемы понимания.

Ключевые слова: воспитательная организация, жизнедеятельность, потенциальное, актуальное.

*И хотите, не хотите ли,
Есть казармы, выпрезвители,
Есть аптеки и есть театры,
Где показывают балет.*

Олег Митяев

Значительная часть жизни современного человека проходит в различных социальных организациях: даже появление на свет для подавляющего большинства малышей происходит в особых организациях – родительных домах. Потом, как правило, последовательный ряд образовательных учреждений – воспитательных организаций (термин А.В. Мудрика), затем у юношей – Вооруженные силы, практически у всех взрослых – производственные коллективы, у некоторых общественные организации, политические партии и т.д. и т.п.

Таким образом, обозначается актуальная проблема – взаимоотношения человека (людей) и социальной организации (социальных организаций) в контексте социального воспитания. Следуя наиболее распространенной схеме, следует основное внимание уделить воспитательным организациям периода допрофессиональной социализации человека (детский сад, школа, внешкольное учреждение и т.д.). Удерживая заявленную в названии рамку исследования – «жизнедеятельность воспитательных организаций», представим несколько исходных положений, которые были сформулированы нами в рамках концепции социального воспитания А.В.Мудрика.

Воспитательная организация: исходные положения

*Там на всю жизнь называют Верой,
Или Сережей, или Петром.*

Олег Митяев

Первое. Основываясь на идеях функционализма Т. Парсонса, положениях об общественном воспроизводстве, общественном разделении труда (К. Маркс), постструктуралистских или неоструктуралистских подходах к символической власти (М. Фуко, П. Бурдьё), идеях структурализма (Э. Гидденс), представляется возможным рассматривать «социальное воспитание» в контексте социального воспроизводства. Такой взгляд на функции воспитания может быть соотнесен с положениями концепции социального воспитания А.В. Мудрика. Подтверждение допустимости такого взгляда обнаруживается также в современной социологии образования (А.М. Осипов), где имеется прямое указание на такое предназначение социального воспитания (образования в трактовке авторов), как *воспроизводство социально-профессиональных групп и культурно-досуговых сообществ*. Согласно современным концепциям экономической теории (Дж. Кендрик, Дж. Коулман, В.И. Марцинкевич, Р. Патнэм, А. Портес, Л. Туроу, Ф. Фукуяма) в ходе социального воспитания воспроизводится и человеческий капитал (производительные качества индивидов и способность получать доход, социальные, психологические, мировоззренческие и морально-этические качества) и социальный капитал (структуры социальных отношений).

Второе. Значительные возможности в объяснении процессов социального воспитания школьников предоставляет дефиниция «жизнедеятельность», разработка которой восходит к работам

М. Хайдеггера («Dasein»). Исходя из отечественной психолого-педагогической традиции исследования жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская, М.Г. Казакина, А.В. Мудрик, С.Л. Рубинштейн), данную научную категорию допустимо трактовать в трех аспектах: применительно к обществу (жизнедеятельность общества, общественная жизнедеятельность), относительно личности (жизнедеятельность личности), в сочетании с понятием «воспитательная организация» (жизнедеятельность коллектива, воспитательной организации). Опираясь на концептуальные положения П. Бурдьё, М. Вебера, Л.С. Выготского и его последователей, М. Фуко, следует заключить, что социальное воспитание обусловлено объективной необходимостью воспроизвести жизнедеятельность определенных индивидов и групп; данная необходимость символически транслируется от старшего поколения к подрастающему; воспринимая эти знаки-символы, дети (подростки, юноши) развиваются. Интерпретация положений Н.Ф. Бунакова, М.В. Воропаева, Т.А. Ивановой, Ю.С. Мануйлова, А.А. Остапенко, В.А. Сухомлинского, А.Н. Тубельского, И.Д. Фрумина позволяет выделить определяющим компонентом в коллективной жизнедеятельности воспитательной организации ценностно-смысловой план, благодаря которому жизнедеятельность воспитательной организации уподобляется жизнедеятельности социальной организации, социально-профессиональной или культурно-досуговой общности.

Третье. Вариативность жизнедеятельности воспитательных организаций образуют:

- социокультурная неоднородность (социально-профессиональные и этноконфессиональные слои и общности в регионах и т.п.);
- неоднородность интересов людей, обществообразующих; потребности общества (так называемый «социальный заказ»);
- потребности личности в свободном выборе, различного характера особенностями детей (способности, интересы);
- наличие общечеловеческих потребностей и дифференциацией потребностей на государственном, региональном и местном уровне;
- диалектикой общественно-личностных потребностей и возможностей. Анализ теории и практики социального воспитания школьников позволил сформулировать предположение о наличии пяти форм социального воспитания – разновидностей воспитательных организаций, вариантов:

школьного, студийного, клубного, ремесленного (производственного), военно-служебного.

Феноменология потенциального и актуального

Мечтал, пока не полетел. А раз полетел, значит, мечты больше нет. Отдыхай.

С. Альтов

Рассмотрение заявленной проблемы требует краткого экскурса к понятию потенциал. Наиболее ярко названный термин прозвучал в работах отечественного психолога Б.Г. Ананьева, который специально выделял потенциалы индивидуального психического развития, связывая их с такими «ресурсами и резервами» человеческой личности, как одаренность, специальные способности, работоспособность, трудоспособность и т.д. [2, с. 325–326].

К исследованию потенциального и актуального в жизнедеятельности воспитательных организаций ближе всего стоят психологические и педагогические работы, раскрывающие специфику социального воспитания в детском (подростковом, юношеском) воспитательном коллективе. Так, А.Н. Лутошкин предложил выделять потенциалы коллектива, говоря об актуальных и потенциальных сферах. Последнюю он определял как «своеобразную «кладовую» жизненных ресурсов общности, обеспечивающих развитие коллектива как социальной системы» [4, с. 45]. Эмоциональным потенциалам коллектива он дал такую дефиницию: это – «заложенные в эмоциональных состояниях людей возможности к возбуждению и воспроизводству жизненной энергии, которые в определенных условиях способны значительно повышать активность личности и всего коллектива» [4, с. 47].

Конечно, категорию потенциального разрабатывало широкий круг исследователей, так ростовская педагог-исследователь Л.В. Быкасова осуществила попытку обосновать потенциалцентрированный подход [3]. Социолог Л.Л. Арушанян в своем исследовании достаточно аргументировано изложила традиционную трактовку потенциала как реальной возможности, которая происходит из потенции благодаря выявлению, раскрытию, формированию и овеществлению – некоторой специальной деятельности. «Понятие «потенциал» характеризуется возможностями реальными, конкретными, фиксированными, сформированными в процессе какой-либо экономической деятельности и в настоящее время

нереальными по каким-либо причинам, но находящимися в готовом и реальном виде» [2].

Г.Ф. Привалова обращает внимание на такие черты «потенциального» как:

– потенциальное – результат развития, сложное системное образование, «которое заключает в себе новые движущие силы дальнейшего развития»;

– реализованные в тех или иных условиях потенциальные свойства, ранее находящиеся в латентном состоянии, рассматриваются как актуальные свойства»;

– характерной чертой потенциала является его избыточность по отношению к реализации, наличие «запаса» возможностей, что является условием, позволяющим результативно решать новые проблемы».

Одним из важных аспектов в работе с понятиями «потенциал», «потенциальный» является различие с понятием «ресурс». Разрабатывая ресурсный подход в рамках концепции социального воспитания А.В. Мудрика в изучении: индивидуальной помощи воспитанникам, воспитательной работы классного руководителя, управления муниципальными системами воспитания, слова «возможность», «ресурс», «потенциал» употреблялись практически как синонимы. На данном этапе теоретического осмысления осуществим попытку различения. Рискнем предположить, что понятия «потенциал», «потенциальный» в значительно большей степени фиксируют результирующее состояние, чем инструментальность. В этом, может быть, и сосредоточено отличие от понятия «ресурс», который в первую очередь инструмент преобразования (средство, пусть скрытое, не в полной мере готовое к употреблению).

Понятия «актуальное», «актуализация» в отечественной педагогической научной традиции употребляются не так часто:

– концепция актуализации творческой индивидуальности педагога (С.А. Гильманов, 1996);

– раскрытие индивидуальности химических элементов в курсе общей химии как средство актуализации знаний (Н.В. Куликова, 1996).

Подводя итог уместно уточнить, что «актуальное» может пониматься как реально существующее в данный момент времени, соответствующее потребностям настоящего. Понятие «потенциальное» обозначает явление хотя и определенным образом сформированное, в целом не действующее, но переводимое в актуальное состояние (актуализируемое).

Жизнедеятельность воспитательной организации – от потенциального к актуальному в социальном воспитании

*Есть избытки деревянные,
Небоскребы есть стеклянные,
Есть дворцы, в которых пусто,
И отели, где уют.
Банки есть и министерства,
Институт, где лечат сердце,
Помещения для капусты,
Но детей там не дают.*

Олег Митяев

Потенциальное в жизнедеятельности воспитательных организаций, с некоторой долей условности, может быть разделено на:

– потенциальное для воспитанника, его развития, проявления произвольности (самоопределение, самообразование, самоорганизация), обретение им своей ниши в обществе и государстве;

– потенциальное для социокультурной системы, породившей воспитательные организации (для воспроизводства социально-профессиональных и культурно-досуговых групп).

И в первом и в другом случае потенциальность напрямую зависит от социокультурной адекватности, подобная идея встречается в работах М.И. Рожкова. На основании результатов, проведенного нами длительного исследования представляется, что потенциал воспитательной организации определяется непротиворечивостью ценностно-смыслового плана коллективной жизнедеятельности (пять основных вариантов названы выше, школьный, студийный, ремесленный, военно-служебный, клубный) и непротиворечивостью отдельных элементов друг другу и ценностно-смысловому плану (целостность формы социального воспитания).

Перевод потенциального в актуальное в сфере социального воспитания обусловлен взаимодействием воспитательной организации с социальной организацией-аналогом. Такое взаимодействие носит содержательный характер и поддерживает ценностно-смысловой план жизнедеятельности. Как показывает анализ практики, общими компонентами взаимодействия воспитательной организации с социальной организацией-аналогом являются:

– посещение школьниками социальных организаций, использование оборудования, зданий и помещений;

– участие школьников в событиях, значимых для социально-профессиональной (культурно-досуговой) группы;

– встречи детских объединений с отдельными представителями социально-профессиональной или культурно-досуговой группы, получивших общественное признание за свои успехи;

– участие представителей социально-профессиональной или культурно-досуговой группы в соревнованиях среди школьников в качестве судей (жюри);

– включение в жизнедеятельность воспитательной организации ветеранов – представителей социально-профессиональной группы и выпускников, поступивших в профильные учреждения профессионального образования.

Совершенно очевидно, что наибольшей индивидуальной потенциальностью для человека обладает воспитательная организация, включение в коллективную жизнедеятельность которой обладает для воспитанника высокой субъективной значимостью. Субъективная значимость может порождаться рядом обстоятельств:

– отсутствием альтернативы (голод, царивший в стране в отдельные периоды делал интернатные учреждения субъективно значимыми для подростков);

– индивидуальная событийность существования в рамках воспитательной организации (загородный детский лагерь, ситуация «сын полка» для подростка в годы войны);

– сознательный выбор ребенком определенной воспитательной организации, как наиболее адекватной его ожиданиям.

Еще один весьма примечательный аспект потенциального и актуального в жизнедеятельности воспитательных организаций связан с осуществлением отдельных воспитательных практик. Например, использование в жизнедеятельности воспитательной организации игры может быть актуальным, а может быть и неактуальным. В тоже время, потенциально игра применимо в значительно большем числе воспитательных организаций и все же не во всех. Так, в воспитательно-исправительном учреждении для несовершеннолетних преступников игра оказывается не соответствующей коллективной жизнедеятельности. Субкультура криминального сообщества, будучи сама по себе игровой делает любую другую ролевую игру не возможной. Весьма продуктивными в изучении возможностей и ограничений решения тех или иных

педагогических задач в зависимости от особенностей воспитательных организаций были, выполненные под нашим научным руководством, исследования Э.В. Бобровой и А.А. Смолиной. Авторы изучали уместность индивидуальной помощи (педагогического сопровождения) в условиях специфических воспитательных организаций (музыкального факультета и патриотического центра).

Таким образом, можно сделать ряд **выводов**.

Анализ потенциального в жизнедеятельности воспитательных организаций дает возможность установить такие грани как потенциалы влияния на социализацию ребенка и потенциалы, обеспечивающие социальное и культурное воспроизводство. Уровень потенциала воспитательной организации обусловлен целостностью структуры, целенаправленностью и ценностной непротиворечивостью, данные обстоятельства поддерживаются содержательным взаимодействием с организациями и сообществами взрослых, выступающих в качестве социокультурного аналога-образца. Потенциальность для воспитанника обеспечивается субъективной значимостью его участия в коллективной жизнедеятельности.

Диалектика «потенциальное – актуальное» раскрывается в отношении использования педагогических средств, методов, технологий. Адекватным в этом случае видится слово «уместность», которым фиксируются границы наиболее эффективного применения того или иного инструмента. Традиция, возникшая в костромской научной школе связана с эксплуатацией понятий «возможности и ограничения» (для определения потенциального) и соответственно «реализация возможностей и компенсация ограничений» (для определения актуального).

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – Л.: Педагогика, 1968. – 339 с.
2. *Арушанян Л.Л.* Потенциал личности в информационных структурах трансформирующегося общества современной России: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Краснодар: Краснодар. ун-т МВД России, 2009. – 33 с.
3. *Быкасова Л.В.* Научно-образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов-на-Дону: Юж. федер. ун-т, 2009. – 46 с.
4. *Луточкин А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 125 с.

5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2005. – 200 с.

6. Привалова Г.Ф. Конкурс профессионального мастерства как средство развития творческого потенциала педагога: Автореф. дис. ... канд.

пед. наук. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2008. – 22 с.

7. Уманский Л.И., Лутошкин А.Н. Психология и педагогика работы комсорга. – 3-е изд. – М.: Мол. гвардия, 1984. – 206 с.

УДК 371.4

Гущина Татьяна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
gushina208@yandex.ru

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье на основе рефлексивно-средового подхода обоснована роль образовательной среды в развитии субъектности старшеклассника в дополнительном образовании детей. Определены содержательные ориентиры для оценки образовательной среды. Критериальная база и методики оценивания были апробированы на региональной экспериментальной площадке «Развитие социальной активности старшеклассника» в шести образовательных учреждениях Ярославской области.

Ключевые слова: субъектность, старшеклассник, образовательная среда, дополнительное образование детей, мониторинг, эффективность, критериальная база, развитие, параметры, интенсивность, доминантность, когерентность, экспансия.

Воспитывает не только или не столько сам воспитатель, сколько среда, которая организуется наиболее выгодным образом.

А.С. Макаренко

В современном обществе такое качество личности, как субъектность становится все более востребованным для эффективной деятельности, воспринимается необходимым атрибутом успешного человека. Именно субъектность несёт в себе «интегративную функцию, олицетворяя собой самость, целостность человека как деятеля» [3, с. 32]. Способность активно «выстраивать» собственное бытие, быть его субъектом, признается одной из центральных характеристик человека в рамках различных исследовательских направлений. Данные ряда исследований [3; 5] подтверждают, что субъект как активная личность обладает большей открытостью, общительностью, широтой круга общения.

Мы рассматриваем субъектность как интегральное социально-психологическое качество, сознательную деятельность личности и деятельное отношение к самому себе и миру, которые будучи взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень субъективного воздействия

(взаимодействия) субъекта на среду (предметы, процессы, людей, явления).

Безусловно, сама субъектность индивида во многом определяется особенностью социальной среды. Среда, как отмечал Л.С. Выготский, выступает источником развития человека, следовательно – развития его субъектности. В контексте данной статьи мы будем опираться на определение, данное В.А. Ясвиным: «Образовательная среда» – «система влияний и внешних условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития личности, содержащихся в её окружении» [7, с. 16–22].

С функциональной точки зрения, среда определяется как «то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и «осредняет» личность» [1, с. 98–110]. При этом всегда предполагается присутствие обучающегося в образовательной среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом. Когда речь идет об об-

разовательной среде, то нами имеется в виду и влияние условий образования на обучающегося, и влияние обучающегося на условия осуществления образовательного процесса. Развитие субъектности старшеклассников в дополнительном образовании детей требует создания особой образовательной среды, которая, исходя из предназначения системы дополнительного образования детей, призвана мотивировать обучающихся к познанию и творчеству, служить средством для раскрытия и развития природных задатков и способностей детей. Для этого образовательная среда должна быть максимально вариативной, разнообразной по своему содержанию и представленным в ней культурно-историческим способам человеческой деятельности. Попадая в такую среду, старшеклассник должен иметь выбор деятельности, детского объединения, педагога, иметь возможность получить «социальные пробы», в том числе – профессиональные.

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается в терминах «эффективности» образовательного учреждения как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса [2, с. 99–105]. При этом подчёркивается, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы определили эту эффективность, поскольку каждое образовательное учреждение уникально и одновременно является отражением процессов, происходящих в обществе.

В отечественной психологии в отношении к проблеме оценивания роли образовательной среды в развитии субъектности обучающегося наиболее теоретически проработанным нам представляется подход В.И. Слободчикова, который не только встраивает образовательную среду в механизмы развития ребенка, но и выделяет истоки среды в предметности культуры общества: «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [6, с. 181].

Мы в качестве методологического основания исследования образовательной среды рассматриваем рефлексивно-средовой подход. Данный подход предполагает выявление факторов взаимобусловленности, взаимовлияния субъектов

и среды за счёт использования рефлексивных механизмов. Изучение образовательной среды необходимо прежде всего для развития субъектности самих обучающихся в условиях этой среды как «динамической целенаправленной системы отношений, опосредованных доминирующими нравственными нормами» [4, с. 48]. Опираясь на рефлексивно-средовой подход, разрабатываемый в научной школе М.И. Рожкова, мы исследуем педагогическую деятельность «по оптимизации отношений всех компонентов среды, направленную на усиление воспитательного воздействия на объект воспитания» [4, с. 48].

Безусловно, роль образовательной среды в развитии субъектности обучающегося нельзя оценить чисто количественными показателями. Одна и та же образовательная среда может быть оптимальной для развития на одном возрастном этапе или при одних индивидуальных особенностях ребенка и препятствовать эффективному развитию в другом возрасте или при других индивидуальном-личностных особенностях обучающихся. Поэтому в целях определения содержательных ориентиров для оценки роли образовательной среды в развитии субъектности старшеклассника в дополнительном образовании детей нам видится наиболее адекватной задача представления конкретного опыта её изучения в условиях деятельности региональной экспериментальной площадки (РЭП) «Развитие социальной активности старшеклассника». Эта площадка работала под нашим научным руководством в течение двух последних лет. Алгоритм изучения образовательной среды, критериальная база и методики её оценивания были апробированы в шести образовательных учреждениях Ярославской области: два учреждения дополнительного образования детей, гимназия малого города, две сельские школы, городская школа (всего около 300 старшеклассников).

Основная цель изучения образовательной среды в условиях нашей РЭП – содействовать выявлению способности среды влиять на развитие субъектности старшеклассников. Исходя из этого, разрабатывается и критериальная база оценивания образовательной среды (табл. 1).

Результаты мониторинга позволяют видеть, каким образом развивается и проявляется субъектность старшеклассников в образовательном учреждении и за его пределами, какие особенности и формы проявления она приобретает в образо-

Таблица 1

Критериальная база оценивания образовательной среды

ОС – образовательная среда; ОП – образовательный процесс; ОУ – образовательное учреждение

Параметры	Показатели
Направленность образовательной среды (типология: "догматическая", "безмятежная", "карьерная", "творческая" – создана Я. Корчаком)	Наличие условий для развития субъектности ребёнка: наличие приоритета ценностей личности или группы, взаимодействие ребёнка и взрослого (кто к кому подстраивается), формы образовательного процесса (индивидуальные / коллективные) Наличие условий для развития личной свободы ребёнка: наличие/отсутствие наказаний и санкций, наличие/отсутствие поощрения инициативы ребёнка, наличие/отсутствие стимулирования творчества ребёнка
Ресурсная насыщенность образовательной среды (на основе анализа подходов к структуре ОС Г.А. Ковалёва, Е.А. Климова, Н.Н. Авдеевой и Г.Б. Степановой, В.И. Слободчикова)	Готовность педагогов к развитию субъектности обучающихся: знания, умения, желание, интерес Собственная активная жизненная позиция педагогов: проявление активной жизненной позиции в деятельности, инициативность, ценностные ориентиры Работа детских организаций и объединений, в которых дети могут проявить свою субъектность (органы самоуправления, временные творческие группы, детские общественные организации, детская пресса, добровольческие объединения), результаты деятельности этих объединений, социальное взаимодействие, педагогическое сопровождение, нормативная база Возможность повышения квалификации педагогов в учреждении: семинары, круглые столы, занятия, взаимопосещения занятий, анализ профессиональной деятельности Программное обеспечение деятельности по развитию социальной активности старшеклассников: методическая база (банк методик), программы сопровождения развития субъектности обучающихся
Характер внутренней организации образовательной среды (на основе системы психодиагностических параметров, разработанных для анализа отношений – В.Н. Мясичев, Б.Ф. Ломов, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин)	Широта образовательной среды: использование ресурсов социума, взаимодействие с другими ОУ (в т.ч. контакты, обмены), возможность выбора микросред, широта материальной базы, практика приглашения гостей для целей ОП Интенсивность использования имеющихся ресурсов: уровень требований к обучающимся, организация активного отдыха, учебная нагрузка, использование интерактивных форм ОП Осознаваемость ОС субъектами ОП: уровень осведомлённости об ОУ, наличие символики, формирование осознаваемости в (т.ч. через историю ОУ), взаимодействие с выпускниками, активность субъектов ОП Координация действий всех субъектов ОП: включённость всех субъектов ОП в осознание и реализацию единой стратегии, понимание и поддержка концепции; наличие команды единомышленников; наличие специальных усилий, направленных на повышение включённости, реализация авторских, экспериментальных идей и программ
Характер взаимодействия образовательной среды с другими средами (на основе системы психодиагностических параметров, разработанных для анализа отношений – В.Н. Мясичев, Б.Ф. Ломов, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин)	Доминантность ОС: значимость данной ОС для субъектов ОП Когерентность (согласованность влияния на личность) ОС с другими средами: преемственность с другими ОС, интеграция в более глобальные образовательные процессы, широта социальной интеграции (возможность обучающимся и выпускникам интегрироваться в широкий социум); взаимодействие с другими ОУ Социальная активность (экспансия) ОС: трансляция опыта, социальная значимость выпускников, работа со средствами массовой информации, социальные инициативы, использование опыта в работе других ОУ (в т.ч. через интеграцию) Мобильность ОС: мобильность целей и задач, мобильность методов ОП, мобильность кадрового обеспечения; мобильность средств образования

вательной среде данного учреждения. Проведение и результаты изучения образовательной среды дают толчок активизации этих процессов, способствуют осознанию ситуации личностного развития самим старшеклассником и осмыслению педагогическим коллективом и более широким сообществом ситуации развития всего учреждения.

Экспертизу образовательной среды желательно проводить людям, полностью включенным в процессы развития субъектности старшеклассника, понимающим все ее аспекты и возможности, формы проявления, но для повышения объективности такого оценивания эксперт не должен быть работником или руководителем самого учреждения, экспертиза которого осуществляется. Это достаточно жесткое требование к проведению экспертизы. Для оценки же образовательной среды в фокус-группах, наоборот, желательно привлечь людей разных категорий – педагогов, администрацию, родителей обучающихся, самих старшеклассников с разным уровнем их субъектности, характеризующихся разной степенью включенности в процесс развития субъект-

ности. Оценка образовательной среды учреждения с таких разных позиций обеспечит достоверность картины, а сравнение позиций разных участников образовательного процесса позволит выявить противоречия, проблемные зоны в развитии субъектности и соотнести направленность усилий по развитию субъектности. В свою очередь, соотнесение оценок образовательной среды учреждения различными субъектами образовательного процесса – старшеклассниками, педагогами, родителями обучающихся, позволяет выявить наиболее выраженные характеристики среды, менее свойственные этой среде особенности и понять разность восприятия характеристик образовательной среды ее субъектами.

Косвенный эффект такого мониторинга может проявиться в повышении включенности всех субъектов в развитие субъектности, в большей осознанности актуальной ситуации развития учреждения. Без учета специфики развития субъектности старшеклассников в образовательной среде учреждения невозможно говорить о результативности этого развития и его дальнейших перспективах.

Таблица 2

Сравнительные результаты анкетного опроса

Параметры сравнения	Ответы старшеклассников образовательных учреждений РЭП	Ответы старшеклассников «контрольной группы»
Понимание содержания субъектности	Активная гражданская позиция, дела на благо других людей, желание изменить что-либо в обществе и в себе	Участие в общественных мероприятиях, участие в выборах, помощь пожилым людям
Формы проявления субъектности	Детские общественные организации, проекты, лагеря, школьное самоуправление, различные акции	Субботники, участие в школьных предметных олимпиадах, школьных мероприятиях, политические акции
Привлекательные стороны субъектной позиции	Возможность проявить себя, саморазвитие, новые умения и навыки, общение, новые знакомства, польза окружающим людям	Субъектная позиция обладает меньшей привлекательностью; из привлекательных сторон называются: расширение круга общения, возможность проявить себя
Оценка собственной субъектности	Большинство оценивают себя достаточно активными в социуме	Большинство оценивают себя достаточно активными в социуме
Оценка наличия у себя качеств субъекта	Могут назвать достаточно качеств и умений (такие, как: общительность, ответственность, лидерские и организаторские качества, творческие способности, самостоятельность)	Затрудняются назвать свои качества субъекта (иногда звучат такие качества, как: общительность, приспособляемость, умение проводить праздники, хорошая успеваемость и т.п.)
Препятствия в развитии собственной субъектности	Отсутствие времени	Отсутствие времени, отсутствие интереса, слабая информированность о возможностях реализации своей субъектности

По итогам завершения эксперимента, помимо диагностики в трёх образовательных учреждениях РЭП, проводился анкетный опрос и среди старшеклассников контрольных групп подобных образовательных учреждений, не участвовавших в экспериментальной деятельности: школы малого города (г. Тутаев, школа № 4), сельской школы (Новосельская школа Большесельского района) и учреждения дополнительного образования детей большого города (Дом детского творчества Фрунзенского района г. Ярославля).

Результаты проведенного анкетного опроса среди старшеклассников, участвовавших в эксперименте и не включенных в него, позволили провести сравнительный анализ развития субъектности. Сравнительные результаты представлены в таблице 2.

Таким образом, диагностика особенностей развития субъектности старшеклассников экспериментальных и контрольных групп показала, что старшеклассники, включенные в РЭП, более полно и адекватно представляют содержание субъектности, более широко представляют возможности проявления собственной социальной активности в образовательной среде. Для них социальная активность – это привлекательная и интересная деятельность, которая открывает новые возможности и позволяет проявить себя как субъекта, самосовершенствоваться. Они знают в себе те качества и умения, которые помогают им проявить себя как социально активных, и готовы проявлять себя не только на уровне участия в каких-либо социально значимых делах, но уже и на уровне организаторов подобных акций и мероприятий. Старшеклассники контрольных групп оценивают себя достаточно активными, но репертуар возможной социальной активности у них ограничен тем опытом, который предоставляет им их образовательная среда в целом. Соответственно, имея меньше опыта социальной активности, они не всегда могут назвать качества и умения, которые характеризовали бы их как субъектов. Зачастую старшеклассники, не включенные в экспериментальную деятельность, не понимают ценностных основ субъектности, ее направленность на социум и окружающих людей, на их благо, социальную полезность такой субъектной позиции.

Подобная анкета проводилась и среди педагогов, которые также составили «экспериментальную» группу (это те педагоги, которые активно были включены в экспериментальную деятель-

ность) и «контрольную группу» – педагоги таких же образовательных учреждений, но не участвовавшие в РЭП по развитию социальной активности старшеклассников. Результаты анкетного опроса показали, что педагоги, не включенные в эксперимент, воспринимают современных старшеклассников менее активными, чем педагоги РЭП. Также педагоги контрольной группы достаточно узко представляют возможности и формы проявления старшеклассниками субъектности (например, только на уровне обустройства образовательного учреждения), что отражается и на представлениях самих старшеклассников.

Таким образом, РЭП по развитию социальной активности старшеклассников, показала, что создание развивающей образовательной среды, позволяющей старшеклассникам проявить свою субъектность, расширяет как поведенческий диапазон её проявления, так и понимание старшеклассниками своих возможностей и разделение ими ценности субъектности.

Библиографический список

1. Мануйлов Ю.С., Шек Г.Г. Опыт освоения среднего подхода в образовании: учебно-методическое пособие. – М.; Н.Новгород, 2008. – 220 с.
2. Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – Инноватор. – 1996. – Вып. 6. – С. 99–105.
3. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
4. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногогика: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью». – М.: ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
5. Рослякова Е.Ю. Взаимосвязь видов активности субъекта жизнедеятельности в ранней юности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2009.
6. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Инноватор-Bennet college. – 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.
7. Ясвин В.А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды // Дополнительное образование. – 2000. – №2. – С. 16–22.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПОТЕНЦИАЛЫ ОБЩЕСТВЕННО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается сущность общественно-просветительской деятельности, ее связь с категорией «социализация», социально-педагогические функции общественно-просветительской деятельности в воспитании студентов, особенности использования общественно-просветительской деятельности в социальном воспитании студентов музыкально-педагогического факультета.

Ключевые слова: общественно-просветительская деятельность, социальное воспитание, студенты, социализация.

Определение специфики и сущности общественно-просветительской деятельности, ее общих и специфических функций, места и роли в общественной жизни позволяет осветить целый ряд явлений, происходящих в социуме, глубже понять процессы социализации и воспитания человека.

Просветительская деятельность в России имеет давние и богатые традиции. У ее истоков стояли сотни известных российских ученых и деятелей культуры (А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, А.Д. Кантемир, М.В. Ломоносов, И.И. Мечников, Н.И. Новиков, Н.И. Пирогов, И.Т. Посошков, А.Н. Радищев, В.Н. Татищев, К.А. Тимирязев, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, Л. Эйлер и многие другие), тысячи неизвестных подвижников просветительства. Просветительская деятельность носит общественный характер и, как любая общественная деятельность, «какой бы скромный характер она не имела, всегда оказывает на человека сильное влияние. Общественная деятельность... не ведет к чисто внешним результатам – она изменяет внутренний облик воспитанника, формирует у него потребность активного созидания как свойство личности» [цит. по: 11, с. 26].

Понятие «общественный» имеет несколько значений. На наш взгляд, применительно к просветительской деятельности категории «общественный» более соответствует следующая трактовка: «относящийся к работе, деятельности по добровольному обслуживанию политических, культурных, профессиональных нужд коллектива» [8, с. 440]. Для студентов участие в такой работе является важным, поскольку добровольная деятельность обладает огромным воспитательным потенциалом. Добровольчество способствует формированию таких качеств как милосердие,

доброта, стремление прийти на помощь, способность к сопереживанию. По справедливому замечанию Л.К. Ивановой, немаловажным результатом участия в деятельности является понимание возможности и собственной способности изменить что-то в обществе, в конкретном мире в лучшую сторону. В свою очередь, осознание такой способности самым положительным образом сказывается на развитии самоуважения, уверенности в себе, определением своего места в жизни, как в настоящем, так и в будущем – тех самых факторах, на которых базируется успешность человека как личности [1, с. 390].

Основные методические принципы организации деятельности, направленной «на пользу и радость далеким и близким людям», были положены в основу воспитательной концепции педагогики «общей заботы» И. П. Иванова. В основе создания воспитательной системы лежат следующие принципы: социально полезная направленность деятельности воспитанников и наставников, их сотрудничество, многорольный характер и романтизм деятельности, творчество.

Анализ определений «общественно-просветительской деятельности» в различных контекстах (художественно-просветительская, музыкально-просветительская, культурно-просветительская и т.п.), общие подходы к пониманию общественного движения, общественных организаций и объединений Н.Ф. Басова, выявленные особенности социальной деятельности, отраженные в работах представителей научной школы М.И. Рожкова, в частности, в исследовании В.В. Рогачева, и трактовка А.В. Мудриком просвещения в контексте социального воспитания позволяют нам рассматривать общественно-просветительскую деятельность как социально-значимую деятельность, основанную на добровольных началах,

в ходе которой происходит трансляция ее участниками культурных ценностей путем предъявления аудитории (слушателям, зрителям и т.д.) образцов культуры и разъяснения их значений.

Основу просветительской деятельности, как и других видов деятельности, составляет общение, которое, по определению Х.Й. Лийметса, является «обменом ценностями» [6]. Процесс распространения идей, знаний, опыта всегда имеет двусторонний характер. «Между двумя силами – лицом и обществом, индивидуальным умом и коллективным сознанием – происходит постоянный обмен услуг и влияний. <...> Личные убеждения, распространяясь в обществе, становятся господствующими, входят в общее сознание, нравы, право, становятся правилами, обязательными для всех, то есть делаются общественными фактами» [10, с. 44]. Для того чтобы личная идея вышла из пределов личного существования и стала общим достоянием, необходимо, чтобы она была услышана, «обработана» общественным мнением, иначе любая, самая прекрасная мысль, возникшая в уме одного человека, может погибнуть и погирать бесследно для человечества только потому, что не получает вовремя надлежащей обработки, организации и распространения [2; 3; 4]. А.В. Мудрик обращает внимание на то, что идея возникает, формируется, развивается и находит словесное выражение, т.е. живет «только вступая в существенные диалогические отношения с другими чужими идеями. Человеческая мысль становится подлинной мыслью, воплощенной в чужом голосе, т.е. в чужом, выраженном в слове, сознании. В точке этого контакта голосов-сознаний и рождается, и живет идея» (М.М. Бахтин). Диалог реализует обмен, продуцирование и освоение участниками общественно-просветительской деятельности ценностей культуры. В этом заключается историческая роль просветительской миссии.

Общественно-просветительскую деятельность ученые рассматривают в неразрывной связи с категорией социализации. Это обусловлено тем, что социализация – это процесс вхождения индивида в социум, становление личности как члена общества. Причем, если, с одной стороны, социализация включает в себя усвоение человеком определенной системы ценностей, позволяющих ему успешно функционировать в качестве члена сообществ, то, с другой стороны, при этом становятся реальными процессы обретения соб-

ственного социального опыта и активного самопостроения личности.

Педагогическим компонентом процесса социализации является *социальное воспитание*, способствующее формированию у человека качеств, необходимых ему для решения личностных проблем, определения стратегии и тактики построения отношений с другими людьми и различными социальными институтами (М.И. Рожков) [9]. Для понимания социально-педагогических функций общественно-просветительской деятельности мы обратились к концепции А.В. Мудрика, в которой категория социального воспитания получила наиболее полное обоснование.

Успешному решению задач социального воспитания студентов, на наш взгляд, способствует реализация функций общественно-просветительской деятельности.

Категория «воспитательные», «социально-воспитательные» или «педагогические функции» активно используется в современной педагогической литературе. Методологическое значение для выявления сущности социально-педагогических функций имеют работы С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, И.П. Иванова. Попытки определить существенные признаки «педагогической функции» предприняли В.С. Селиванов, А.Г. Эфендиев, С.А. Шмаков, Н.Ю. Павлова.

Опираясь на традиционные подходы удалось выявить воспитательные потенциалы общественно-просветительской деятельности: ценностный, индивидуально-ориентационный, операционный, интеграционный.

Реализация *ценностного потенциала* способствует интериоризации студентом таких воплощенных в произведениях музыкального искусства общечеловеческих и общенациональных ценностей, как Добро, Истина, Красота, Человек, Мир, Гармония, Справедливость, Свобода, Благородство, Любовь к человеку и природе и других. Уровень интериоризации гуманистических идей и общечеловеческих ценностей студентов выявляет содержательную сторону направленности их личности, их отношения к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения и ядро жизненной мотивации.

Индивидуально-ориентационная функция общественно-просветительской деятельности проявляется в предоставлении студенту возможности выбора формы и способа участия в ней, самоопределении в статусе и участии в ее орга-

низации и подготовке, соотношении индивидуальных возможностей с требованиями к осуществлению данного вида деятельности.

Операционная функция связана с освоением студентами основных форм общественного просвещения, способов деятельности и соответствующих образцов поведения студентов, формированием теоретической и практической готовности к трансляции идей и ценностей, заложенных в произведениях музыкального искусства.

Проявлением *интеграционной* функции общественно-просветительской деятельности служит включение студентов в реальные отношения с людьми разного возраста и уровня общей и музыкальной культуры.

Использование общественно-просветительской деятельности в социальном воспитании студентов музыкально-педагогического факультета имеет ряд особенностей:

- адекватность целям профессиональной подготовки, которая создает предпосылки для осуществления студентом музыкального просвещения населения на добровольных началах. Общественно-просветительская деятельность включает в себя основные компоненты содержания предметной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета (музыковедческий, исполнительский, методический), поскольку является, согласно Государственному образовательному стандарту по специальности «Музыкальное образование», одной из важнейших сфер профессиональной деятельности учителей музыки;

- определяющая роль в воспитательной работе педагога вуза методического обеспечения совместной деятельности студентов. Учитывая характерные для студенческого возраста высокую степень познавательной мотивации, стремление к самостоятельности, педагог строит свою работу с воспитанниками, главным образом, на основе консультирования, информирования студента, экспертизы;

- поддержка многообразия мотивов участия студентов в общественно-просветительской деятельности (познавательных, эстетических, ценностных, коммуникативных, профессиональных, мотивов, связанных со стремлением к творческой самореализации и других);

- динамика позиции студента от социальной пробы под руководством педагога до самоорганизации собственной деятельности.

Предпосылками включения студентов в общественно-просветительскую деятельность служат компоненты содержания профессиональной подготовки на музыкально-педагогическом факультете включение студентов музыкально-педагогического факультета в общественно-просветительскую деятельность начинается с первого курса и продолжается на протяжении всех пяти лет обучения, усложняясь и наполняясь новым содержанием, становясь все более разнообразной. Особенности включения студентов в общественно-просветительскую деятельность задают логику методического обеспечения общественно-просветительской деятельности студентов музыкально-педагогического факультета.

Содержание методического обеспечения ориентировано на решение следующих задач:

- конкретизацию представлений студентов о музыкальном искусстве, исторических этапах и закономерностях его развития, творчестве крупнейших представителей различных стилевых направлений и композиторских школ;

- помощь в выработке индивидуального стиля деятельности, в овладении способами подачи музыкального и лекционного материала и его оперативной корректировки в соответствии с особенностями и запросами слушательской аудитории;

- содействие в освоении способов организации общественно-просветительской деятельности как социального проекта;

- помощь в осуществлении рефлексии, усвоении приемов анализа собственной деятельности.

Основными формами методического обеспечения общественно-просветительской деятельности студентов музыкально-педагогического факультета являются консультации и экспертиза. Консультации могут быть систематическими и стихийными (по разовому запросу студентов). Схема проведения консультации включает в себя уточнение проблемы, личностно-ориентированное информирование студента, инструментирование деятельности. Экспертиза осуществляется по инициативе студента и связана с оцениванием реализованных просветительских проектов.

Необходимость консультаций возникает у студентов на этапе подготовки к осуществлению общественно-просветительской деятельности. Тему и название выступления студенты выбирают, ориентируясь на свой музыкальный вкус и возможности музыкального оформления (наличие записей произведений, иллюстративного

материала), самостоятельно разрабатывают план выступления. Основными проблемами являются подбор концертного репертуара (для исполнителей), лекционного материала (для лекторов-музыковедов).

Таким образом, сущность общественно-просветительской деятельности как средства социального воспитания студентов заключается в социальной значимости данной деятельности, добровольном характере участия в ней, в трансляции ее участниками культурных ценностей путем предъявления аудитории (слушателям, зрителям и т.д.) образцов культуры и разъяснения их значений.

Библиографический список

1. *Иванова Л.К.* Добровольческая деятельность как средство социального воспитания будущих специалистов социально-педагогической сферы // Психология и педагогика социального воспитания: Материалы науч.-практ. конф., посв. 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – С. 389–392.
2. *Ишмурадова З.К.* Просветительство как культурно-историческое явление и особенности его развития в Средней Азии: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ташкент, 1990. – 21 с.
3. *Климов С.М.* Просветительская деятельность: Экономика, организация, менеджмент: Дис. ... канд. экон. наук. – СПб., 1996.
4. *Ковальчук А.С.* Педагогические основы информационно-просветительной деятельности учреждений культуры: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Л., 1991. – 38 с.
5. *Куприянов Б.В., Миновская О.В.* Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии: Монография / Под ред. И.И. Фришман. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. – 152 с.
6. *Лийметс Х.Й.* Как воспитывает процесс обучения? – М.: Знание, 1982. – 96 с.
7. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. – М.: Академия, 2002. – 200 с.
8. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
9. *Рожков М.И.* Формирование рефлексивной позиции как фактор социального воспитания // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2000. – С. 33.
10. *Серегин Н.В.* Художественно-просветительное образование в России как предмет историко-педагогического исследования: Дис. ... докт. пед. наук. – М., 2002. – 492 с.
11. *Шаблов О.Н.* Формирование ценностных отношений у подростков в условиях загородного детского центра: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2002. – 224 с.

УДК 378

Скрябина Ольга Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
olga-skryabina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ИХ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена вопросам формирования толерантности у студентов специальности «Социальная работа» в вузе. Этот процесс является частью воспитания их профессионально и социально значимых качеств, а также основой их коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: толерантное взаимодействие, специалист по социальной работе, профессиональная подготовка, социальное воспитание.

Современная ситуация развития общества требует смены парадигмы мышления. Появились новые идеи, которые знаменуют собой поворот в сознании людей. Одной из таких идей является курс на толерантное взаимодействие, как в повседневной коммуникации, так и в глобальном масштабе: диалоге государств, идеологий, культур. Суть идеи толе-

рантного взаимодействия заключается в осознании человеком многомерности социальной среды, т.е. в возможности равноправного сосуществования различных взглядов на одно и то же явление, а, следовательно, неприемлемость единообразия в суждениях, оценках, идеологии.

Но в сознании современного человека достаточно сильны стереотипы, которые так же зак-

реплены в менталитете общества. Одним из таких стереотипов является нетерпимость, которая долгое время оставалась государственной позицией. Это привело к появлению таких явлений, которые становятся угрозой для мирной жизни человеческих сообществ и международной стабильности. Среди этих глобальных вызовов называют, прежде всего: этно-национальные конфликты; дискриминация в отношении меньшинств; акты ксенофобии, особенно против беженцев и мигрантов; деятельность расистских организаций и акты расистского насилия; религиозный экстремизм; нетерпимость, выраженная в маргинализации и исключении из общества уязвимых групп или в дискриминации и насилии против этих групп. Решение вопроса с помощью силы, подавление инакомыслия, подчинение меньшинства большинству, остается неизлечимой «болезнью», доставшейся нам от прошлого.

Проблему толерантности сегодня можно назвать одной из наиболее популярных в науке. Понятие, толерантность происходит от латинского глагола *tolerance*, который означает переносить, выдерживать, терпеть. В различных европейских языках оно имеет разный лингвистический оттенок. Например, в английском языке оно употребляется в качестве существительного – «терпимость» и в качестве глагола – «терпеть». Причем, вызывают интерес случаи применения этого глагола в речи. В этом языке данный глагол употребляется только тогда, когда он является синонимом «допускать» (другие точки зрения, мнения, позиции и т.п.). Он не употребляется в случаях, связанных с испытанием чего-либо (например, боли), безропотным подчинением чему-либо (терпеть оскорбления). В немецком языке глагол «терпеть» и существительное «терпимость» – это слова разного происхождения. Причем понятие терпимость в этом языке употребляется только по отношению к человеку. В русском языке аналогом слова толерантность является существительное терпимость, которое означает умение человека без вражды, миролюбиво относиться к чужому мнению, характеру и т.п. В этом значении оно уже давно признано в различных науках.

Если попытаться составить библиографию работ, вышедших в последние три десятилетия, в названии которых фигурировало бы слово «толерантность» (терпимость), то можно сделать поспешный вывод о том, что эта проблема наконец-то получила заслуженное внимание, и все-

сторонний анализ ее состоялся. Однако, если первое предположение, в общем, соответствует действительности, то второе далеко не так верно. Для большинства авторов, чьи мнения значительно отличаются друг от друга, характерен общий подход к проблеме толерантности – публицистический по форме и социально-политический по содержанию.

Научно-исследовательские работы начала XXI века становятся, с одной стороны, более наукообразными, изучая широкий спектр проявлений толерантности и обосновывая феноменологические и методологические подходы к изучению этого явления, а, с другой, их авторы остро ставят прикладные, технологические вопросы воспитания у взрослых людей (особенно у специалистов образовательной и социальной сфер) и детей толерантного мышления, научения их толерантным способам взаимодействия и т.п.. Большой вклад в изучение проблемы толерантности вносят: философы (В.В. Шалин, М.Ю. Филиппов, М.Б. Хомяков, Н.В. Круглова, Е.В. Магомедова, Р.Р. Валитова, В.А. Лекторский), историки (В.Е. Козлов), психологи (А.Г. Асмолов, Н.В. Мольденгауэр, С.Н. Толстикова, Ф.М. Малхозова, Е.Г. Луковицкая, Е.Г. Виноградова), педагоги (Н.П. Едыгова, З.Ф. Мубинова, П.Ф. Комогоров, И.В. Крутова, Д.В. Зиновьев, П.В. Степанов) и др.

В обобщенном виде исследование проблемы толерантности можно представить в виде трех основных вопросов, по которым ведутся дебаты. Во-первых, почему именно толерантность? Зачем она нужна человечеству? Каковы причины ее сегодняшней популярности? Здесь авторы касаются проблем насилия, фанатизма, дискриминации и, в целом, права личности на уважение и свободу. Во-вторых, что есть толерантность? Речь идет об определении понятия «толерантность», его соотношения с такими понятиями как «автономия личности», «индифферентность», «релятивизм», «истина». В-третьих, вопрос о границах толерантности, о тех пределах, вне которых она превращается в свою противоположность и становится опасной.

Таким образом, в научном сознании наметился сдвиг в понимании этого явления. Первоначально толерантность воспринимали как терпимое отношение к человеку или явлению, то есть как пассивное, часто индифферентное признание того факта, что кто-то другой, непонятный, неприемлемый находится рядом и с его существо-

ванием необходимо смириться. Но, фундаментальные и прикладные междисциплинарные исследования последних лет доказали несостоятельность подобного подхода. Они позволили выявить истинную сущность толерантности как социального явления. Толерантность предполагает готовность человека жить в многообразном, быстро меняющемся мире, принимать других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. В первую очередь она предполагает взаимность и активную позицию всех заинтересованных сторон. Поэтому толерантность называют важным компонентом жизненной позиции сформировавшейся, зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и одновременно с уважением относящейся к позициям, интересам и ценностям других.

Выявляя признаки толерантности, необходимо акцентировать внимание на нескольких позициях. Толерантность — это не одно и то же, что терпение или терпеливость. Если терпение выражает чаще всего чувство или действие со стороны испытывающего боль, насилие или другие формы негативного воздействия. То терпимость заключается в себе уважение или признание равенства других и отказ от доминирования и насилия. Терпимость — это свойство открытости и свободного мышления. Это личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит и взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу. Толерантный подход как и толерантная личность предполагает, что те или иные позиции и взгляды лишь одни из многих и не могут включать в себя все остальные. Толерантная позиция и толерантная личность способны или хотя бы готовы допустить это различие и быть сторонниками плюрализма. Собственно говоря, сама природа и проблема толерантности связана с существованием различий и противоречий, а также возможностью конфликта. Будучи порождением потенциальной конфликтности, толерантность не позволяет ее проявлять. С точки зрения специалистов в сфере деятельности человек-человек, личность толерантна, если она обуздывает свое стремление нанести какой-либо ущерб тому, кто этого, по ее мнению заслуживает; то есть толерантность — это моральная добродетель личности, характеризующая ее отношение к «другому» как к свободной равнодо-

стойной личности, которое состоит в добровольном и сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного его определенными свойствами как внешними (раса, национальные особенности), так и внутренними (вероисповедание, почитаемые традиции, нравственные предпочтения и т.п.), настроенность на диалог и понимание «другого», признание и уважение его права на отличие. Толерантность нужна тогда, когда между субъектами общения существует некоторый антагонизм. Когда в силу незнания «другого» и чрезмерного доверия стереотипам или в силу догматичности мышления человек формирует свое отношение к оппоненту как к противнику. Когда это его неприятие грозит вылиться в ту или иную форму агрессии, возникает нравственная проблема толерантности.

Таким образом, объектом толерантности для человека является не всякий «другой», а лишь тот, кто вызывает негативную реакцию с его стороны. Свободный от старых предрассудков и стереотипов диалог делает возможным непредвзятое восприятие чужого мнения. Внимательно слушая «другого», мы выходим за собственные пределы, но отождествления с ним не происходит. Толерантен лишь тот, кто внутренне готов принять, ассимилировать чужое новое, не поступаясь своей идентичностью и целостностью. Эта ассимиляция активна, так как, с одной стороны, предполагает внутреннюю реорганизацию системы взглядов и представлений, существующую в сознании индивида; во вторых, она интегрирует «чужое», неизбежно видоизменяет, в определенном смысле его к данной системе, сохраняя, однако, самобытность нового элемента. В диалоге происходит становление «я», преодолевается неизбежная односторонность субъективного взгляда на мир, которые, вместе с тем, ближе раскрываются при соприкосновении с иным ведением вещей.

Толерантность не является универсальной категорией: ее содержание и границы, атак же число адептов среди рядовых граждан и активистов социального пространства различаются не только в историческом аспекте, но и в зависимости от культурной традиции, состояния общества и многих других факторов.

Толерантность находит свое выражение в двух основных сферах: на психологическом уровне — как внутренняя установка и отношение личности и коллектива и на конативном уровне — как действие или осуществляемая через закон и тради-

цию общественная норма. Как установка толерантность должна носить характер добровольного индивидуального выбора: она не навязывается, а приобретается через воспитание, информацию и личный жизненный опыт. Как действие — это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость разных, противостоящих в несогласии субъектов.

Важной проблемой в науке является обоснование целостной системы формирования толерантности. В этом направлении ведут активный поиск практически педагоги и психологи. Толерантность является одним из принципов гуманистической педагогики, но конкретных механизмов реализации в практической деятельности этого принципа пока разработано недостаточно.

В педагогике разрабатываются несколько стратегических направлений воспитания толерантной личности: когнитивное (понимание необходимости толерантных действий через изучение многовариантных проявлений интолерантности и насилия); мотивационное (формирование толерантных установок и готовности к терпимому восприятию других людей); коммуникативное (научение совокупности коммуникативных умений и навыков осуществления толерантной коммуникации, подкрепленное эмоциональным регулированием процесса). На практике эти подходы часто смешиваются, но, несомненно, один из них является ведущим.

Формирование толерантности у будущих специалистов по социальной работе является не только желательным, но и необходимым направлением их профессиональной подготовки и личностного становления в вузе. Оно может осуществляться двумя взаимосвязанными путями: когнитивным и инструментальным. Когнитивный предполагает усвоение информации о: глобальных проблемах выживания цивилизации, бесперспективности войн и деструктивных конфликтов; имеющемся опыте толерантного взаимодействия народов, религий, конкретных исторических деятелей и современников; результативность толерантного взаимодействия для субъекта в достижении его жизненных планов; уровне развитос-

ти собственной способности к толерантному поведению и его соотношением с уровнем развития способности у сверстников и старших из ближайшего окружения; возможностях и путях развития собственной толерантности.

Инструментальный связан с актуализацией некоторых способностей и формированием группы умений: умения безусловно принимать индивидуальность другого, не стараясь переделать, перевоспитать партнера; отсутствие агрессивности, консерватизма и категоричности в суждениях и оценках людей; умение приспосабливаться к характерам, привычкам, физическим и психическим особенностям партнера; умение находить общий язык с разными людьми (отсутствие речевого шаблона); способность к эмпатии; способность к самоанализу, рефлексии собственной деятельности, самопознанию и самовоспитанию; умение организовывать конструктивную коммуникацию-диалог; конгруэнтность вербальной и невербальной речи; способности оставаться самими собой во взаимодействии с людьми.

О сформированности толерантности у будущих специалистов по социальной работе мы предлагаем судить по конативному критерию, отражающему частоту, объем и качество проявления признаков толерантности в поведении и деятельности студента, как в отношении своих сокурсников, преподавателей, других студентов в процессе учебной и внеаудиторной деятельности, так и в отношении клиентов и специалистов социальных служб во время производственной практики.

Таким образом, толерантность может быть названа не только профессионально значимым, но и социально значимым качеством специалиста по социальной работе. Ее формированию необходимо уделять значительное внимание в процессе профессиональной подготовки и социального воспитания студентов. Но, на сегодняшний день, к сожалению, не возможно констатировать концептуальную, теоретическую и методическую целостность педагогического управления данным процессом. Разработки в данном направлении являются перспективной динамической составляющей становления системы профессиональной подготовки студентов в целом.

Петрова Елена Владимировна

кандидат педагогических наук
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
elena20771@rambler.ru

ТРАДИЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ЛИЦЕЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Дана характеристика особенностей духовно-нравственного воспитания в лицее. Выявлены возможности, противоречия и ограничения лицейского варианта осуществления духовно-нравственного воспитания. Дан анализ традиций и практики воспитания в российских и зарубежных лицеях.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, лицей, диалог.

Современный этап развития российского и мирового сообщества характеризуется системным духовно-нравственным кризисом, проявляющимся в «размывании» традиционных культурных ценностей, искажении их содержания и подмене их ложными ценностями. Существование этой проблемы признается и оживленно обсуждается в научных, политических и религиозных кругах. И вполне закономерным является интерес к проблеме духовно-нравственного возрождения общества и человека в педагогике. В настоящее время в отечественной педагогической науке и практике ведется активный поиск путей духовно-нравственного воспитания на основе осмысления накопленного опыта. В этой связи, нам представляется своевременным обращение к традициям лицейского образования и рассмотрение возможностей духовно-нравственного воспитания в лицее.

Данная публикация не ставит своей целью давать серьезный теоретический анализ понятия «духовно-нравственное воспитание». Однако для понимания возможностей лицея в духовно-нравственном воспитании мы считаем необходимым обратить внимание на некоторые существенные особенности духовно-нравственного воспитания. Сущность духовно-нравственного воспитания проявляется в необходимости формирования духовности и нравственности в их единстве и взаимосвязи. Анализ научной литературы показывает, что, будучи взаимосвязаны категории «духовность» и «нравственность» имеют различное содержательное наполнение. Духовность отражает способность человека к осмыслению, преобразованию и регуляции своей жизнедеятельности в соответствии с высшими духовными ценностями и идеалами [11]. Нравственность же связана со способностью человека регулировать свое поведение на основе этических представлений,

выработанных в процессе развития общества [9]. Таким образом, духовность направлена на перестройку ценностно-смысловой структуры личности, а нравственность ориентирована на установление соответствия поведения человека этическим нормам и требованиям морали. Понимание различий между духовностью и нравственностью позволяет увидеть различия механизмов формирования духовного и нравственного в человеке. Если воспитание нравственности основывается на усвоении, понимании и воспроизведении этических образцов в поведении и деятельности, то становление духовности невозможно без ценностной рефлексии, без включения в диалогические отношения воспитанника с окружающим миром [11]. Чтобы не превратиться в механическое воспроизведение образцов поведения, не вырождаться в лицемерие и притворство, нравственности, необходима опора на духовные ценности, подкрепление в духовном мире человека [9]. Отсюда возникает потребность единого процесса духовно-нравственного воспитания, направленного на формирование ценностных ориентаций, детерминированных духовными идеалами; осознание жизненного опыта на основе ценностной рефлексии; выработку нравственных качеств; формирование потребности к духовно-нравственному самосовершенствованию. Эффективное решение задач духовно-нравственного воспитания возможно на основе построения диалогических отношений между воспитанником и культурой.

Именно идея духовно-нравственного совершенствования личности на основе диалога между человеком и культурой является традиционной для лицейского образования.

С момента своего возникновения в IV веке до н.э. лицейское образование признавало в качестве ведущего ориентира духовно-нравствен-

ное совершенствование личности. В лицеях Древней Греции ориентация на духовно-нравственное совершенствование отражена в идее «пайдейя». Пайдейя в греческом образовании означала тот путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), который должен был пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства посредством обретения знания, мудрости, справедливости и других гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей [5]. Эпоха Просвещения, заложившая основы современного лицейского образования, не отказалась от ценности духовно-нравственного совершенства. В просветительском проекте воспитания в лицее духовное и нравственное совершенствование рассматривалось как основа достоинства человека и условие его свободы [6].

Признание духовно-нравственного совершенствования личности в качестве одного из приоритетов лицейского образования обусловило выработку и особого подхода к организации воспитания в лицее. Достижение духовного и нравственного совершенства личности в лицейском воспитании рассматривалось не как процесс некритичного усвоения воспитанниками социальных и культурных норм, идеалов и ценностей, а открытие собственных смыслов в процессе познания и осознания существующих значений культуры. Анализ практики лучших российских и зарубежных лицеев показывает, что вся «жизнь» лицея подчинена идее духовно-нравственного совершенствования. Однако мы считаем возможным выделить ряд ключевых особенностей лицейского воспитания, обеспечивающих решение задач духовно-нравственного совершенствования.

Первое, что обращает на себя внимание при изучении практики лицейского воспитания, – это существование в лицее особой гуманитарной эвристической среды. Как отмечают Е.А. Овчинникова и Л.Б. Михайлова лицей как воспитательная организация реализовывал своеобразную модель воспитания – модель «воспитания средой» [8]. Анализ опыта лицейского воспитания показывает, что гуманитарный и эвристический характер среды лицея проявляется как в содержательном, так и организационном аспектах. В содержательном аспекте среда лицея традиционно ориентировалась на трансляцию идеальной модели человека, на воплощение универсальных духовных ценностей и культурных образцов, на

побуждение воспитанников к размышлению, духовному поиску. В организационном аспекте лицейская среда характеризовалась индивидуализацией, конвенциональным характером взаимоотношений субъектов, сотрудничеством и ориентацией на развитие. Среда лицея была призвана не только обеспечить приобщение воспитанников к культурному наследию, но и создать условия для самосовершенствования на основе культурных образцов. Она должна была содействовать ценностной рефлексии, обогащающему переосмыслению своего опыта, должна была побуждать воспитанников к творчеству смыслов собственной жизни и деятельности. В этом смысле своего апофеоза «воспитание средой» достигает в Царскосельском лицее. Среда Царскосельского лицея представляла собой особым образом организованное пространство, насыщенное культурными ценностями, образами, аллегориями и символами и олицетворенными в предметно-эстетической среде школы и парка [4].

Само по себе существование в лицее гуманитарной эвристической среды не обеспечивает решение задачи духовно-нравственного совершенствования личности. Духовно-нравственное воспитание лицеистов предполагало проектирование целесообразного взаимодействия воспитанников с культурными значениями, представленными в лицейской среде. Такое взаимодействие, как показывает обращение к истории лицейского образования, традиционно строилось на основе организации опыта, включающего опыт индивидуального бытия как диалога с миром и культурой; опыт совместной и индивидуальной творческой деятельности; опыт социальных отношений особого типа, которые можно характеризовать как отношения свободной индивидуальности.

Особенностью организации социального опыта в лицейском образовании является организация познания и деятельности воспитанников как диалога с миром и культурой. В лицейском образовании диалог рассматривается не только как собеседование, беседа, а как некий универсальный метод познания мира, взаимодействия с ним, «способ взаимодействия сознаний». В этом смысле диалогические отношения это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все человеческой жизни, все, имеет смысл и значение. При подобном рассмотрении диалога любое соприкосновение с текстами культуры, как носителями культурных

значений становится «спрашиванием и беседой, то есть диалогом» [1]. «Чужие сознания» представленные в текстах, согласно М.М. Бахтину, нельзя созерцать, анализировать, определять как вещи – с ними можно только диалогически общаться [1]. Диалог есть движение в направлении от Истины к пониманию и взаимопониманию. Истина – исходная точка диалога, это своего рода «территория согласия» (М. Бубер) [3]. Истина в том, что каждая из сторон признает собеседника в качестве уникальности, самоценности, имеющей право на свои суждения относительно всего в мире. Исходя из таких позиций, стороны стремятся понять друг друга, понять смысл бытия собеседника, в этом случае цель диалога – понимание и взаимопонимание. Рассматриваемый как межсубъектное взаимодействие, как понимание, диалог неизбежно предполагает интерпретацию или приращение смысла феномену одной культуры в рамках представлений другой культуры, приращение смысла культурному значению путем «перевода» его на язык иной системы представлений. По мнению ряда мыслителей (В.С. Библер, Г.-Г. Гадамер, Т.С. Злотникова, П. Рикер), основная схема процедуры интерпретации заключается в том, что первоначальное смысловое определение некоторого объекта обогащается или замещается другим смысловым определением, осуществляемым в рамках иной системы представлений. При этом новые смыслы всегда оказываются нетривиальными, поскольку в основе их лежат самостоятельные творческие акты сознания, изменяющие значение описываемых фактов. В этом понимании интерпретация является механизмом конструирования системы личностных смыслов. Педагогический смысл включения воспитанника в диалог с миром и культурой состоит в содействии личности в принятии нового опыта, пересмотра прежних смыслов и ценностей [10]. Специфика духовных ценностей состоит в обращении к аспектам «бытия, относительно которых нет окончательных решений», которые требуют личного соучастия. Вследствие этого, ключевым моментом в формировании духовности является обоснование воспитанником своего отношения к определенным культурным ценностям и образцам, раскрытие их смысла. Организация смыслопоисковой и смыслотворческой деятельности воспитанника возможна только на основе его включения в диалог с культурой, который предполагает критическое осмысление, реф-

лексию ценностей и осуществление ценностного выбора.

Обращение к практике лицейского образования показывает, что существенное место в лицах уделялось организации совместной и индивидуальной творческой деятельности воспитанников. Лицейисты включались в различные формы научного, художественного и социального творчества. Однако особенностью отношения к творчеству в лицее является то, что оно рассматривается, не только как способ самовыражения воспитанников, но, прежде всего, как способ рефлексии, один из возможных путей установления диалогических отношений человека с миром и культурой. При таком подходе творчество приобретает все черты диалога человека и мира. Включение воспитанников в творческую деятельность обеспечивает конструирование личностных смыслов на основе осознания культурных ценностей и переосмысления окружающей действительности. Понимаемое таким образом творчество перестает быть способом самовыражения, а становится самотворчеством, способом созидания воспитанником собственного Я.

Например, в Царскосельском лицее было основано Общество лицейских друзей Полезнаго (1821 год). Создаваемое по образцу Литературных обществ при российских университетах Общество лицейских друзей ставило своей целью «развить и использовать путем общения и обмена идеями, те теоретические знания, которые получили в славном и дорогом Лицее» [4]. Шире эту цель понимал директор Царскосельского лицея Е.А. Энгельгард, который за литературным обществом видел сообщество нравственное, служащее целям духовного совершенствования его участников [4]. Уставом Общества лицейских друзей Полезнаго предполагалось, что на своих заседаниях оно будет задавать темы для сочинений и переводов воспитанников и назначать срок, по истечении которого предоставленные работы подлежали обсуждению на публичном собрании. Протоколы первых заседаний общества сохранили следующие темы сочинений, предлагаемых лицейстам: «Почему развитие народов обычно сопровождается порчей нравов?», «Сатирическая похвала клевете», «Сила привычки (комический сюжет)», «Торговля неграми» и т.п. [4]. Пример деятельности Общества лицейских друзей Полезнаго показывает, что оно обеспечивало не только самовыражение воспитанников в ли-

тературном творчестве, но и ориентировалось на нравственное развитие лицеистов на основе культурных ценностей.

Включение в диалог и творческую деятельность невозможно без признания самости воспитанника. Это обстоятельство обуславливает складывание в лицее особого типа отношений между субъектами педагогического процесса — отношений свободной индивидуальности. Основу отношений свободной индивидуальности составляют идеи свободы и самооценности человека, признания его субъектом собственной жизни. В этом случае опыт отношений свободной индивидуальности предполагает опыт взаимоотношений, основанных на принципах человеколюбия; опыт свободы, прежде всего, как свободы оценок, мнений, выбора; опыт самостоятельной деятельности. Замечательным для своего времени в этом отношении является опыт Царскосельского лицея, где поддерживался особый лицейский дух, дух «лицейской республики» («res publica» — «для общей пользы» — таким был девиз Лицея), который во многом определял союз единомышленников — наставников, преподавателей [4].

Подводя итог сказанному выше, отметим, что лицейское образование традиционно было ориентировано на духовно-нравственное совершенствование личности. Среди особенностей воспитания в лицее, содействующих духовно-нравственному воспитанию можно выделить: существование гуманитарной эвристической среды и организацию опыта, включающую опыт индивидуального бытия как диалога с миром и культурой; опыт совместной и индивидуальной творческой деятельности; опыт социальных отношений особого типа, которые можно характеризовать как отношения свободной индивидуальности.

Говоря о возможностях лицея в духовно-нравственном воспитании, на наш взгляд, правомерно было бы затронуть вопрос имеющихся ограничений. Осмысление практики лицейского воспитания показывает, что в основе ограничений духовно-нравственного воспитания в лицее лежит противоречие, изначально присущее просветительскому проекту лицейского образования. Суть этого противоречия состоит в разнонаправленности, противоречивости ценностно-целевых ориентиров воспитания в лицее. Согласно проекту Ж.-А. Кондорсе лицейское образование должно основываться на двух базовых ценностях: разум и духовно-нравственное совершенство [7].

Направленность воспитания в лицее на ценность разума не ограничивалась ориентацией на интеллектуальное развитие воспитанников. Курс на ценность разума воплощался в культивировании образа человека, способного трезво и глубоко оценивать явления, идеи, нравственные поступки и их следствия; рационализм и критицизм объявлялись существенными характеристиками человека [7]. Духовно-нравственное совершенство имеет в своей основе духовные ценности во многом иррациональные по своей природе, необъяснимые и непроверяемые с позиций разума.

Таким образом, в среде лицея присутствуют равнозначные, но противоположные ценности. Включаясь в диалог с миром и культурой, обладая интеллектуальной и нравственной свободой в конструировании системы личностных смыслов, воспитанник в равной степени может осуществлять самостроительство как на основе духовных ценностей, так и на основе ценностей разума. Возникновение дисгармонии и перевес «разумного» в структуре ценностных ориентаций личности может привести к формированию нравственного нигилизма, отвержению духовных ценностей как непроверяемых рациональным путем. В этом случае, особенности лицейского воспитания, содействующие духовно-нравственному воспитанию в лицее, будут выступать и ограничениями духовного и нравственного совершенствования личности.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — 423 с.
2. Белова С.В. Диалогическое изучение литературы в старших классах: Как помочь школьнику раскрыть свое «Я». — М.: Логос, 2003. — 212 с.
3. Бубер М. Два образа веры.
4. Грот К.Я. Пушкинский Лицей (1811–1817). — М.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 1998 — 512 с.
5. Йегер В. Пайдейя: воспитание античного грека. — М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шилича, 2001. — 608 с.
6. Кондорсе Ж.-А. Доклад об общей организации народного просвещения // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. — М.: Просвещение, 1981. — С. 268–276.
7. Кондорсе Ж.-А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума [Электрон-

ный ресурс]. – Режим доступа: <http://liberte.newmail.ru/Books/Condorcet-0.html>.

8. Овчинникова Е.А., Михайлова Л.Б. Перипатетические традиции в царскосельском Лицее [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/ovchinn/educdial_49.html.

9. Осипов А.И. Искажения христианства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://azbyka.ru/nravstvennost_i_duhovnost/2g1-all.shtml (дата обращения 10.05.2009).

10. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

11. Трескина О.В. Личностно ориентированная педагогическая технология как средство активизации духовно-нравственного потенциала студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Вологда, 2007. – 22 с.

Болотова Татьяна Николаевна
Вологодский педагогический колледж
bolotova1985@mail.ru

УДК 371

ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО СОЦИАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Обобщен опыт организации классного руководства в системе средних специальных учебных заведений, определены приоритетные задачи, направления и принципы деятельности классного руководителя педагогического колледжа по профессиональному воспитанию студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова: классное руководство, профессиональное воспитание, педагогический колледж, воспитательная работа.

Педагогический колледж традиционно отличается большим воспитательным потенциалом в подготовке будущих специалистов системы образования. В образовательно-воспитательном процессе колледжа заложены устойчивые традиции формирования активной жизненной позиции студентов, системы ценностей, мировоззрения. Серьезное внимание уделяется поиску и разработке инновационных подходов к социальному воспитанию обучающейся молодежи, отвечающим актуальным требованиям социальной среды.

Классное руководство занимает ведущее место в воспитательной системе педагогического колледжа. Классный руководитель – педагог, занимающийся организацией, координацией и проведением внеурочной воспитательной работы со студентами колледжа. Деятельность классного руководителя в колледже является ключевым звеном воспитательной системы, основным механизмом реализации индивидуального подхода к студентам. Классный руководитель обеспечивает непрерывный педагогический процесс на учебных занятиях и во внеучебной деятельности, организует воспитательную, социально-значимую, досуговую работу с группой, осуществляет педагогическое со-

провождение студентов. Классный руководитель – педагог-профессионал, духовный посредник между личностью студента и окружающим его социумом в освоении им духовной культуры, накопленной человечеством; педагог, организующий в студенческом коллективе систему гуманистических отношений через разнообразные виды воспитывающей деятельности и создающий условия для социализации и саморазвития, в том числе и профессионального, студенческой молодежи. Воспитательная деятельность классного руководителя во многом направлена на формирование и становление личности студента как будущего педагога, раскрытие его способностей и потенциальных возможностей, защите его интересов, формирование его ценностных ориентаций, культуры, духовности. Поэтому классному руководителю принадлежит ключевая роль в профессиональном воспитании студента – будущего педагога, – он организатор целенаправленного процесса, в котором будущий учитель выступает как субъект собственного саморазвития, самопознания, самовоспитания и самореализации, осуществляя присвоение духовно-нравственных и профессиональных ценностей, аккумулированных в культуре, литературе, психологии и педагогике».

Опыт организации классного руководства в колледже показывает, что, преимущественно, основными направлениями работы классного руководителя являются следующие:

- организация взаимодействия с преподавателями колледжа (посещение учебных занятий с согласия преподавателя, организация и проведение малых педсоветов);
- работа с родителями (индивидуальные консультации с родителями, выступление на родительских собраниях, информирование об успеваемости, учебных проблемах студента);
- взаимодействие с различными службами и отделами (социально-психологической службой, отделом внеучебной работы, отделом практики, учебной частью, взаимодействие с медицинской службой и т.д.).

Специфика деятельности классного руководителя заключается в координации внешних воздействий, оказываемых на конкретного студента и группы в целом, а также в организации воспитательной, образовательной, развивающей и внеучебной деятельности в группе. К сожалению, воспитательная деятельность классного руководителя во многом сводится к формальным воздействиям на студента и студенческую группу – контроль посещаемости, успеваемости, заполнение документации и т.д. На наш взгляд, преобладание такой стороны воспитательной деятельности классного руководителя будет малоэффективной. Кроме этого, серьезной проблемой на сегодняшний день для классного руководства в системе СПО становится и отсутствие административной поддержки, «вторичность» классного руководства, ограниченность времени для общения со студенческой группой в целом и индивидуально с каждым студентом. Это все приводит к формализации деятельности классного руководителя, отсутствию неформального общения с воспитанниками, совместной социально-значимой деятельности, реализации лишь контролирующей функции, когда воспитание, как главная составляющая деятельности классного руководителя отходит на второй план, первичным будет являться, как уже говорилось, контроль посещаемости и успеваемости, регламентация деятельности студентов, работа с текущей и отчетной документацией студентов: ведение личных дел студентов, ведение классного журнала, заполнение семестровых ведомостей по результатам экзаменацион-

ных сессий, ведение зачетных книжек, организация контроля за студенческими билетами.

Среди приоритетных направлений деятельности классного руководителя в педагогическом колледже мы выделяем следующие:

1. Организация работы по социальной защите студентов. Социальная защита как направление деятельности классного руководителя – это в первую очередь комплекс целенаправленных психолого-педагогических мер, конкретных мероприятий экономического, правового, организационного характера, обеспечивающих оптимальное социальное развитие молодого человека и формирование его индивидуальности, адаптацию к существующим социально-экономическим условиям.

2. Организация работы по формированию студенческого самоуправления в группе. Работа классного руководителя по формированию самоуправления группы, развитию социальной инициативы студентов включает в себя совместную со студентами по решению актуальных социальных проблем, творческие мероприятия, формирование коллектива, взаимодействие с органами самоуправления колледжа, активом группы.

На первом курсе обучения (обычно в начале учебного года) классный руководитель формирует актив группы – совет группы: старосту и организаторов различных дел. Совет группы – исполнительный орган, обеспечивающий связь со всеми органами самоуправления колледжа, организует социально значимую деятельность студентов, и в целом, обеспечивает управление всей деятельностью группы. Развитию самоуправления в группе способствует продуманное содержание воспитательной работы классного руководителя, творческая направленность деятельности, инициативность, обеспечение возможности участия в разнообразных воспитательных мероприятиях, проводимых как на уровне студенческой группы и колледжа, так и на городском и областном уровнях.

3. Профессиональное воспитание студенческой молодежи. Воспитательная деятельность классного руководителя во многом направлена на формирование и становление личности студента как будущего педагога, раскрытие его способностей и потенциальных возможностей, защите его интересов, формирование его ценностных ориентаций, культуры, духовности. Поэтому классному руководителю принадлежит ключевая роль в профессиональном воспитании студента –

будущего педагога, – он – организатор целенаправленного процесса, в котором будущий учитель выступает как субъект собственного саморазвития, самопознания, самовоспитания и самореализации, осуществляя присвоение духовно-нравственных и профессиональных ценностей, аккумулированных в культуре, литературе, психологии и педагогике» (Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, М.А. Ларина) [2].

Классный руководитель, как педагог, имеющий большие возможности влияния на развитие личности студента, призван уделять особое внимание проблеме гуманистического воспитания, необходимости создания условий для формирования в нем высших духовных ценностей: человек, жизнь, природа, истина, добро, красота, счастье, свобода, труд и многие другие. И здесь главным является исходить из уже потенциально или актуально существующей человечности каждого человека, как наиболее перспективной и надежной точки отсчета, начала, в котором и с которого начинается формирование, раскрытие, функционирование и развитие духовно-нравственного чувства и мышления, обогащение мира нравственных ценностей и нравственного совершенствования человека. Неисчерпаемая область духовно-нравственного совершенствования складывается, прежде всего, из самосовершенствования и совершенствования социально-нравственных отношений. Формирование духовно-нравственной культуры студентов, как главная составляющая воспитательной деятельности классного руководителя может рассматриваться в двух аспектах: 1) формирование и развитие системы духовно-нравственных знаний и ценностей студентов; 2) реализация знаний, связанных с нормами нравственности и профессиональной этики в учебной, производственной и общественной деятельности.

Целью и результатом профессионального воспитания будущего учителя выступает ее профессиональная воспитанность. В ее основе, как отмечает А.В. Репринцев, лежит нравственно-эстетическое отношение личности будущего учителя к окружающей действительности, к реалиям повседневного профессионального бытия педагога. Нравственно-эстетическое отношение выражает меру духовного богатства будущего специалиста, степень его социальной активности, его установку на созидание красоты и добра, на приношение социальной пользы, отражает его спо-

собность тонко чувствовать и понимать мир, преобразовывать его «по законам красоты». С этой точки зрения, для будущего педагога чрезвычайно важна его устремленность к преобразованию, совершенствованию мира, и в первую очередь – человека будущего [3].

Кроме этого, в рамках профессионального воспитания студента – будущего педагога, как основной деятельности классного руководителя мы рассматриваем и формирование социально и профессионально-значимых качеств будущего педагога: социальная активность и мобильность, эмпатия, толерантность, конгруэнтность. Воспитательная деятельность классного руководителя во многом направлена на развитие умения у студентов управлять своим поведением, эмоциями, общением, и включает, прежде всего, когнитивный (осведомленность касательно вопросов толерантности, повышение психологической культуры), эмоционально-волевой (навыки эмоциональной саморегуляции, коммуникативные навыки, стрессоустойчивость и конгруэнтность), поведенческий компоненты деятельности. Следовательно, задачи, которые стоят перед классным руководителем студенческой группы по формированию социально-значимых качеств, без которых невозможно осуществление педагогически целесообразной деятельности, можно определить следующим образом:

- формирование навыков ведения позитивно-го диалога;
- развитие способности к самоанализу и самопознанию;
- развитие эмоциональной устойчивости и гибкости;
- развитие способности к рефлексии;
- осознание многообразия мира и проявлений личности в этом мире;
- развитие социальной восприимчивости;
- обучение культуре толерантного поведения в гендерных отношениях;
- развитие чувства собственного достоинства;
- повышение социально-психологической компетентности.

К принципам воспитательной деятельности классного руководителя можно отнести следующие: высокий уровень духовно-нравственной культуры классного руководителя, отсутствие лишь формальной стороны его деятельности, способность классного руководителя к диалогу со студентами, а не монологу, наличие отноше-

ний взаимоуважения и взаимоподдержки, социальная активность классного руководителя. И, кроме этого, необходимым принципом всей деятельности классного руководителя является включение студенческой молодежи в совместную социально-значимую деятельность, влияющая на формирование когнитивной и эмоциональной сфер студента:

– когнитивная сфера – формирование гражданских ценностей, обогащение духовно-нравственных, эстетических ориентаций и идеалов студенчества, расширение их историко-культурного кругозора и интересов;

– эмоциональная сфера – развитие эмоциональной отзывчивости, патриотических чувств, восприимчивости к нравственно-эстетическим явлениям окружающей действительности;

– деятельностно-практическая сфера – конкретный нравственный поступок, участие в социально-значимой деятельности.

Важным условием эффективной деятельности классного руководителя является разнообразие воспитательных форм и методов работы по профессиональному воспитанию студенческой молодежи. Традиционными формами воспитательной деятельности классного руководителя в педагогическом колледже являются: организация и проведение педагогических чтений («Семья в мире и мир в семье», «Мудрость семейного воспитания», «Культура родного края Вологодского», «В чем ценность труда учителя?»), классные часы (в форме диспутов, дискуссий, деловых и ролевых игр): «Я будущий педагог – каким я хочу быть?», «Мир спасется красотой», «Искусство быть учителем».

Неотъемлемой составляющей воспитательной деятельности классного руководителя является совместное со студентами посещение художественных выставок, филармонии, театра, музеев, творческих литературных вечеров, встреч с писателями и поэтами Вологодского края. Очень важно, чтобы такая работа классного руководителя не превратилась в назидание и чтение нотаций. Нравственный классный час и другие формы воспитательной деятельности классного руководителя – это время совместного со студентами поиска истины, смысла собственного существования и взрослого и ребёнка, извлечение

нравственных уроков, которые станут генеральной линией поведения во взрослой жизни.

Формы воспитательной деятельности классного руководителя с коллективом студентов могут быть достаточно гибкими, вариативными, но, самое главное в этой деятельности должно стать профессиональное воспитание студентов на основе развития их духовно-нравственной культуры – основой толерантного поведения личности. Поэтому, говоря о воспитательной роли классного руководителя, мы имеем в виду не формальное классное руководство, ориентированное на учет посещаемости и успеваемости каждого студента, а о его окультуривающей миссии, направленности его на формирование гуманности и толерантности, культуры личности в целом. К сожалению, на сегодняшний день, существует не мало проблем, касающихся не только организации классного руководства, но и самой воспитательной деятельности классного руководителя.

Таким образом, классный руководитель – не просто организатор воспитательной работы в студенческой группе, а посредник, наставник в процессе профессионального и личностного самосовершенствования. Важной задачей его деятельности становится оказание помощи растущему человеку в процессе самосозидания, обретения подлинного призвания. Акцент в воспитательной практике классного руководителя постепенно смещается с деятельности по формированию социально типичного в сторону поддержки становления в растущем человеке ярко индивидуального, развития у него способности к самопознанию, самоопределению, самостроительству, самореализации, самоутверждению.

Библиографический список

1. *Бредихин А.П.* Профессиональное воспитание будущего учителя изобразительного искусства в воспитательной системе факультета: Дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2008.
2. *Коротких М.Н.* Формирование ценностного отношения старшеклассников к истории малой родины в воспитательной системе класса: Дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006.
3. *Репринцев А.В.* Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2001.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИХ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА**

В статье актуализирована роль коммуникативной культуры как фактора гуманизации взаимоотношений человека с окружающим миром, многообразных отношений к людям, различным видам деятельности, самому себе и одновременно развития лидерского потенциала самой личности. Доказывается, что парадигмальные изменения в образовании имеют ярко выраженную коммуникативно-культурную направленность, проявляющуюся в ориентации на межкультурную коммуникацию, диалоговую модель обучения и воспитания. Выделены основные препятствия, стоящие на пути лидерского роста.

Ключевые слова: лидерский потенциал, коммуникативная культура, языковая компетенция.

Современные тенденции глобализации и интеграции образования, создание единого образовательного пространства актуализируют вопросы коммуникативного взаимодействия, сотрудничества, взаимопонимания. Однако при становлении рыночной экономики успех каждого человека зависит от умения работать в условиях конкуренции: быстро реагировать на происходящие изменения, анализировать информацию и прогнозировать дальнейший ход событий, принимать соответствующие решения и действовать согласно им. Все это актуализирует роль коммуникативной культуры как фактора гуманизации взаимоотношений человека с окружающим миром, многообразных отношений к людям, различным видам деятельности, самому себе и одновременно развития лидерского потенциала самой личности. Умение активно воздействовать на социальную реальность – это основа любого успешного бизнеса, любой успешной карьеры, общественной или научной деятельности.

Тема лидерства привлекала внимание представителей различных направлений на протяжении многих веков. В тайну этого явления пытались проникнуть Конфуций, Аристотель, Платон, Н.Макиавелли, Ш. Монтескье, Г. Лебон, Г. Тард, М. Вебер, Г. Лассуэлл, Г. Моска, В. Парето, З. Фрейд, Н. Михайловский и многие другие. В современной западной обществоведческой литературе проблемы лидерства представлены очень широко, их изучают такие известные ученые, как Р. Богардус, Ж. Блондель, Б. Басе, Д. Дженнингс, К. Левин, Р. Стогдилл, Р. Такер, С. Хук, А. Херманн и другие. В отечественной литературе данной проблеме посвящены исследования Г.К. Ашина, И.В. Волкова, И.Р. Колтуновой, Л.И. Кравченко, Р.Л. Кричевского, Е.С. Кузьмина,

А.Н. Лутошкина, Б.П. Парыгина, А.Л. Уманского, Л.И. Уманского и других.

Современные исследования в психологии давно установили основные препятствия, стоящие на пути лидерского роста. В первую очередь это внутренние барьеры, ограничения, которые накладывают на себя сам человек или система его воспитания. Все это результат прошлого опыта, убеждений, ограничений и привычек. Одним из таких барьеров является недостаток коммуникативных умений и навыков. Нередко эти недостающие умения и компетенции студент пытается получить, читая дешевые псевдоруководства по психологии лидерства. К сожалению, современный психологический рынок заполнен подобной литературой. Однако выход есть.

Укажем, что сегодня парадигмальные изменения в образовании имеют ярко выраженную коммуникативно-культурную направленность, проявляющуюся в ориентации на межкультурную коммуникацию, диалоговую модель обучения и воспитания (П.Г. Бугаева, Б.Л. Вульфсон, Б.Г. Гершунский, В.Г. Кинелев, О.Н. Козлованский, Е.В. Корзинский, В.С. Леднев, В.С. Миронов, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, Л.В. Хазова и др.). Динамика социокультурных и образовательных тенденций по-новому ставит вопросы профессиональной подготовки будущего конкурентоспособного специалиста, к личности которого предъявляются высокие требования, в том числе высокий уровень социальной активности и лидерской целеустремленности. На него как активного субъекта возлагается миссия гуманизации и гармонизации взаимодействия человека с социальной средой.

Однако, как показывают многочисленные исследования, несмотря на растущее значение ли-

дерских качеств и навыков для достижения успеха в карьере или бизнесе, в реальности тот жизненный опыт, который получает большинство людей во время обучения и на протяжении жизни, скорее препятствует развитию у них подобных качеств. Задача педагогов не дожидаться, пока студент – будущий лидер свалится с неба. Они должны активно определять молодых людей с лидерскими способностями и предоставляют им возможности, позволяющие максимально раскрыть их потенциал. При условии тщательной диагностики, обучения и поощрения в будущем можно получить десятки выпускников, способных играть роль лидеров. «Вооруженные ясным представлением о том, кто из студентов обладает значительным лидерским потенциалом и каких умений им пока недостает, педагоги могут приниматься за организационную работу» [2, с. 68].

Ведущую роль в развитии лидерского потенциала студента играет коммуникативная составляющая. Многолетние споры «физиков» и «лириков» закончились наконец признанием того, что гуманитарное мышление оказывается весьма продуктивным в естественнонаучной и технической областях, а гуманитарные вносят наибольший вклад в культурный облик специалиста (что подтверждается исследованиями психологии творчества). «История общества показывает, что процветание общества зависит не от экономики и техники, и даже не от общей культуры, а от культуры слова» – с этими словами Ю.А. Рождественского можно спорить, но смысл их в том, что только при истинной культуре вербальной коммуникации (вербального общения) возможна полная и точная передача информации, а также установление человеческих взаимоотношений.

Следует сказать о том, что проблема подготовки разностороннего специалиста, с ярко выраженными основными личностными чертами лидера, обладающего высоким уровнем культуры (в том числе и культуры слова) и активно действующего в условиях динамичного общества (методологическая и теоретическая проблема профессионального образования) – в наше время занимает умы многих исследователей и еще не решена окончательно. Одним из главных условий решения этой проблемы, на наш взгляд, является целенаправленное формирование у будущего специалиста коммуникативной компетентности, главной составляющей которой является вербальное общение (коммуникация).

Коммуникативная компетентность – один из важных компонентов профессиональной компетентности выпускников, которым так или иначе, независимо от специализации, предстоит работать с людьми, а следовательно, общаться с ними и использовать речь как средство воздействия.

Учеными-педагогами уже проводились исследования этой стороны профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов (И.Х. Кобер, Т.А. Маркина, Н.В. Киршева, В.П. Косихин и др.). Они выделили такие необходимые будущему преподавателю-лидеру коммуникативные умения, как умение использовать вербальные методы при обучении, умение находить контакты с родителями, выступать лидером в дискуссиях, предвидеть и предотвращать конфликты с учащимися [3]. Кроме этих умений исследователи выделяют группу так называемых информационных умений (то есть умений владения устной речью как средством передачи информации и убеждения в ее правильности), в число которых входят умение четко объясняться, говорить доступным понятным языком, доходчиво передавать научные факты и методические указания, а также умение выступить с докладом по проблеме воспитания перед родителями, перед коллегами, в печати, умение провести беседу со школьниками, по месту жительства.

С точки зрения филолога, дифференциация умений выступить с докладом перед коллегами и перед родителями, умений провести беседу по месту жительства и со школьниками на разные умения абсолютно неправомерна, так как за всем этим кроется лишь владение литературным языком с пониманием стилистических и методических различий в подборе и организации информационного материала. Не очень понятно выделение таких умений, как умения четко изъясняться, говорить доступным языком и др., так как это достигается опять-таки владением орфоэпическими, грамматическими и синтаксическими нормами литературного языка, то есть сформированностью языковой компетенции. Не очень логично, с нашей точки зрения, и деление умений, связанных с общением, на коммуникативные и информационные, так как информационные умения тоже являются частью процесса коммуникации, а передача информации – лишь цель и результат коммуникативных речевых умений. Таким образом, правомерно будет выделять в числе коммуникативных умений речевые, подчеркивая тем самым их взаимосвязанность.

Безусловно, для овладения данными видами речевой педагогической деятельности учащимся необходима вполне сформированная языковая компетенция, то есть знание о языке, его системе, функционально-речевых разновидностях, закономерностях функционирования языковых единиц в речи, правилах текстообразования. Это необходимое условие владения языком, предпосылка, которая не может быть использована, если не сформирована.

При сформированной языковой компетенции можно говорить о формировании коммуникативных умений, особенно в учебно-профессиональной сфере общения, так как именно общение в данной сфере становится серьезной проблемой для студентов с момента обучения в вузе.

Многолетний опыт автора на факультете довузовского обучения позволяет сделать вывод о том, что у будущих студентов не сформирована языковая база, которая позволила бы им активно и плодотворно участвовать в учебном процессе по избранной специальности. Большинство абитуриентов не владеют умениями, столь необходимыми для обучения в вузе: они не умеют структурно-композиционно строить как письменное, так и устное монологическое высказывание, затрудняются сформулировать дефиницию понятия, не владеют достаточной аргументацией суждений, имеют крайне бедный словарный запас.

Студенты первого курса не умеют высказывать свои мысли, вести дискуссию, логически перерабатывать информацию, не знакомы с проблемным методом изложения материала, то есть не умеют вступать в коммуникацию в необходимых им сферах общения.

Студенты, пришедшие со школьной скамьи, привыкли к описательному изложению информации в учебниках, на занятиях и к воспроизведению данной информации, то есть к детальному пересказу – таковы результаты применения в большинстве случаев объяснительно-иллюстративного метода обучения на всех ступенях системы народного образования [2].

В последние десятилетия в центре внимания методики преподавания русского языка иностранцам стоят вопросы обучения иностранных учащихся вузов научному стилю речи и языку специальности как подязыкам общелитературного языка, необходимого для овладения профессией.

Автор считает нужным поставить вопрос о необходимости специального обучения данному

стилю речи и российских студентов, то есть самих носителей языка. Как нам кажется, школьное образование не решает данной проблемы.

Обучение научной речи не является изолированным участком общего процесса обучения русскому языку. С одной стороны, поскольку научный стиль – это система речевая, «имеющая нормы отбора и сочетания языковых единиц, определяющиеся задачами общения в соответствующей сфере», овладение научной речью способствует усвоению общезыковых закономерностей. С другой стороны, возрастающая роль научного стиля в речевой жизни современного общества оказывает значительное влияние на развитие языка в целом.

Однако рассмотрим вопрос коммуникативных умений. При непосредственном речевом общении на научные темы говорящему приходится пользоваться различными вариантами монологической речи: как с ее «крайним случаем» (длительное одностороннее высказывание: лекция, доклад, устный реферат, выступление на собрании, защита курсовой и дипломной работы и др.), так и с случаем монологического высказывания в диалогическом общении, то есть когда «диалог становится обменом монологами» (профессиональная беседа, консультация, дискуссия, различные деловые и личные переговоры и др.) Кроме того, учащиеся должны владеть письменными жанрами научного стиля, такими, как аннотация, реферат, резюме текстов.

Для построения речевого сообщения необходимо уметь: а) выбирать соответствующий коммуникативному намерению способ передачи информации (описание, повествование, рассуждение, доказательство); б) определять программу высказывания и реализовывать ее в адекватной языковой форме; в) объединять отдельные коммуникативно и формально завершенные фразы в структурно и семантически цельный текст.

В результате обучения научной речи студенты должны овладеть следующими умениями:

- 1) кратко формулировать свои мысли по затронутому вопросу или проблеме;
- 2) дать критическую оценку прослушанному сообщению на научные темы;
- 3) организовать дискуссию по докладу или сообщению;
- 4) продуцировать устно и письменно типовые научные тексты.

С уверенностью можно сказать, что введение таких учебных курсов, как «Культура речи лиде-

ра», «Культура делового общения», «Основы лекторского мастерства», «Основы научного стиля речи и языка специальности», несомненно, станут первым шагом в серьезной кропотливой работе по формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов, а кроме того, значительно повысят уровень учебно-профессионального общения студентов с преподавателями, между собой, будут способствовать развитию их лидерского потенциала. Ибо, как заявил генеральный секретарь Ассоциации европейских университетов А. Барблан: «Требование жизни везде одинаково: требуются студенты, способные выразить себя в письменной и устной форме,

личности, способные рассуждать и отстаивать свое мнение перед коллегами, вести за собой и только после этого требуются работники, обладающие сноровкой в области своей профессии» [1, с. 30–31].

Библиографический список

1. Барблан А. Иерархия знания // Alma Mater. – 1994. – №3.
2. Лидер и команда: Практическое руководство лидера эффективной команды. – М.: Изд-во «Баланс Бизнес Букс», 2005. – 296 с.
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы и решения. – М., 2008. – 230 с.

УДК 378

Петрова Надежда Сергеевна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
petrowa.ns@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ: СФЕРЫ ВЛИЯНИЯ

Описан опыт и форма организации студенческого самоуправления института педагогики и психологии, раскрыты цели, задачи и направления деятельности координационного совета студентов.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, органы самоуправления, направления деятельности.

Потребности развития современного российского общества выдвигают перед учреждениями профессионального образования требования подготовки высококвалифицированных специалистов, инициативных, предприимчивых, готовых к позитивным преобразованиям окружающей природной и социальной среды, способных к управлению на разных уровнях и в разных сферах.

В значительной степени решению этой задачи способствует деятельность различных органов студенческого самоуправления, под которым мы понимаем форму инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленную на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, развитие ее социальной активности, поддержку социальных инициатив.

Органы студенческого самоуправления в институте педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова осуществляют свою деятельность уже в течение 9 лет. За эти годы они активно изменялись и развивались. Появились новые структуры

(профсоюзное бюро, координационный совет) и направления деятельности, увеличилось количество и разнообразие творческих объединений, расширилось и укрепилось взаимодействие с различными организациями и учреждениями.

В настоящее время формой самоуправления студентов в институте педагогики и психологии стал студенческий «Координационный совет». Структуру координационного совета образуют: координационный совет учебной группы (культорг, профорг, староста); совет культоргов института; старостат института (совет старост); профсоюзное бюро института; творческие объединения (методическое объединение, объединение кураторов первого курса, объединение кураторов «Школы профессионального вождя», объединение организаторов, театральная студия «Угол зрения», интерактивно – развлекательное кафе «ИРКА», пресс-центр, вокальное объединение, хореографическое объединение); координационный совет института (культорг института, профорг института, представитель старостата, руководители творческих объединений).

Важным этапом в развитии студенческого самоуправления в институте явились разработка и утверждение положения о Координационном совете студентов. Положение было разработано студенческим активом при участии специалистов социально-педагогической службы, принято на Конференции студентов, а в дальнейшем на заседании Ученого совета института 10 сентября 2008 года (протокол № 1), утверждено директором института.

В Положении определены следующие цели деятельности студенческого самоуправления института:

- обеспечение реальной возможности участия студентов в прогнозировании, планировании, организации, исполнении и анализе учебной, научной и социально-педагогической деятельности института;
- формирование гражданской культуры, активной гражданской позиции студентов; содействие развитию их социальной зрелости, самостоятельности, способности к самоорганизации и саморазвитию;
- формирование у студентов умений и навыков самоуправления, подготовка их к компетентному и ответственному участию в жизни общества.

Для реализации своей цели Координационный совет решает следующие задачи:

- привлечение студентов к решению вопросов, связанных с подготовкой высококвалифицированных специалистов, соответствующих требованиям, предъявляемым к современным специалистам и организаторам;
- разработка предложений по повышению качества образовательного процесса с учетом научных и профессиональных интересов студентов;
- представительство и защита социально-экономических и иных, связанных с обучением, прав и интересов студентов;
- содействие органам управления, структурным подразделениям и службам института в решении образовательных и научных задач, в организации досуга и быта студентов, в пропаганде здорового образа жизни;
- проведение работы, направленной на повышение сознательности студентов и их требовательности к уровню своих знаний, воспитание бережного отношения к имущественному комплексу, патристическое отношение к духу и традициям института и вуза;

– информирование студентов о деятельности института и вуза;

– укрепление взаимодействия внутри института и вуза, а также межвузовских, межрегиональных и международных связей;

– формирование у студентов умений и навыков организаторской, управленческой и воспитательной работы в коллективе путем включения их в различные виды деятельности;

– развитие инициативности и творчества у студентов через широкое вовлечение учащихся института в социально-значимую деятельность, работу структурных подразделений студенческого самоуправления, непосредственно в учебных группах;

– формирование у студентов потребности и готовности совершенствовать свою личность, обогащать духовный мир, развивать самостоятельное мышление и самосознание;

– участие в формировании общественного мнения о студенческой молодежи как реальной силе и стратегическом ресурсе развития российского общества;

– содействие реализации общественно значимых молодежных инициатив.

Координационным советом студентов института были определены двенадцать основных направлений деятельности.

Социально-правовое направление: представительство и защита индивидуальных и коллективных социально-экономических и иных, связанных с обучением, прав и интересов студентов; обеспечение правовой и социальной информацией; контроль за соблюдением законодательных и иных нормативных правовых актов, затрагивающих права, льготы, условия учебы и быта, охраны труда, здоровья, окружающей среды, общественного питания и медицинского обслуживания.

Культурно-досуговое: планирование, организация и проведение культурно-досуговых мероприятий в рамках программы деятельности на учебный год; поддержка и развитие инициатив студентов по созданию и работе в объединениях института; поддержка и развитие корпоративной культуры института; поддержка и развитие связи с учреждениями образования, культуры и искусства города и области, учреждениями по работе с молодежью и т.п.; пропаганда здорового образа жизни, разумного досуга.

Учебно-организационное: взаимодействие с кафедрами, учебным отделом, администраци-

ей института и вуза по вопросам организации учебного процесса; оказание помощи студентам 1-х курсов в адаптации к студенческой жизни, требованиям учебного процесса в институте; анализ текущей успеваемости и результатов экзаменационных сессий; развитие высокой культуры учебного труда студентов, сознательного продвижения к успехам в профессиональном и личном развитии; содействие организации научных конференций, участию студентов в конкурсах, смотрах курсовых работ, олимпиадах по предметам, встречах с научными деятелями и т.д.; принятие решения и рекомендации о поощрении директором лучших студентов.

Методическое: участие в разработке программы деятельности на учебный год; оказание методической помощи студентам при организации дел комплексной программы «Палитра Фестивалей» и других мероприятий; проведение мастер-классов по организаторской деятельности, приемам творческого мышления, проектированию и т.д.; взаимодействие со специалистами социально-педагогической службы, другими службами института; подготовка и сбор методической литературы; формирование банка методических материалов, творческих работ студентов (сценариев, буклетов, программ, образцов оформления и т.п.).

Образовательное: организация и проведение учебных занятий и практикумов по программе «Школы профессионального вожатого» для студентов института; участие в проведении зачета по итогам занятий в «Школе профессионального вожатого»; помощь в организации работы студентов по программам деятельности в ЗДОЦ.

Научно-исследовательское: взаимодействие с кафедрами по проблемам организации научной работы студентов; участие в организации научно-практических конференций, семинаров, слетов; информирование студентов о проводимых конкурсах научных работ, конференциях; привлечение студентов к участию в исследовательских программах, в работе проектных групп; поддержка усилий кафедр по подготовке студентов для участия во всероссийских, зональных, региональных олимпиадах по предметам, смотрах курсовых и дипломных работ; поддержка связей с аспирантами, молодыми преподавателями, студентами других вузов; оказание помощи в подготовке и издании студенческих научных сборников.

Редакционно-информационное: развитие информационных связей; информирование педагогов и студентов о жизни института и вуза, научных, учебных, спортивных, творческих достижениях коллектива института; реклама и освещение дел института и вуза; оформление информационных стендов; выпуск газеты «Ремарка».

Спортивно-оздоровительное: активизация спортивной жизни студентов института; организация спортивных соревнований, туристических походов и Дней здоровья; пропаганда здорового образа жизни, спортивных достижений студентов института; организация групп поддержки для студентов института – участников соревнований.

Гражданско-патриотическое: организация и проведение в институте программ гражданско-патриотической направленности (литературно-музыкальных композиций, тематических вечеров, спектаклей и т.п.); организация и участие в городских мероприятиях (концертах, конкурсах, акциях, шествиях и т.п.), посвященных событиям ВОВ, вопросам молодежной политики, проблемам социально-экономического развития региона и страны.

Проектное: проведение мастер-классов по правилам написания и реализации социальных проектов; осуществление проектной деятельности в рамках института, вуза; участие в городских и областных конкурсах проектов; реализация проектов при работе в ЗДОЦ, УДО, на базах отдыха.

Анимационное: проведение теоретических занятий в рамках «Школы профессионального вожатого» по правилам организации деятельности аниматора в ЗДОЦ, на базах отдыха; организация командой аниматоров творческих вечеров; участие в делах комплексной программы «Палитра Фестивалей» и других мероприятиях института и вуза.

Волонтерское: организация и проведение волонтерских программ; организация и проведение Фестиваля социальных акций; участие в волонтерских программах области.

Таким образом, эффективность высшего образования во многом обусловлена развитием активности студенческой молодежи, прежде всего формированием интеллектуально развитых, социально активных специалистов, способных применить на практике полученные знания, управлять сложившейся ситуацией и руководить коллективом. Студенческое самоуправление в институте педагогики и психологии стало неотъемлемой ча-

стью подготовки будущих специалистов, способных руководить, организовывать, воспитывать.

Самоуправление предоставило возможность реального участия студентов в планировании и организации жизнедеятельности института в учебной, научной и социально-педагогической

сферах совместно со службами института. Координационный совет в настоящее время стал оптимальной формой самоуправления студентов, объединившихся на основе общности интересов для реализации целей, задач и направлений деятельности.

УДК 378

Топка Наталья Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

top-natalya@yandex.ru

ПОТЕНЦИАЛЫ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ФАКУЛЬТЕТА ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена выявлению потенциалов воспитывающей среды факультета вуза в процессе формирования опыта проектной деятельности у студентов.

Ключевые слова: *воспитывающая среда, проектная деятельность, формирование опыта.*

Процесс педагогизации среды заключается в целенаправленной педагогической активности, направленной на актуализацию социально-значимых ценностей и потребностей и дезактуализацию в сознании молодежи ценностей и потребностей асоциального характера.

Н.Е. Щуркова определяет воспитывающую среду как совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру. Она подразделяет ее на предметно-пространственное, поведенческое, событийное и информационное культурное окружение.

Факультет является главным структурным подразделением университета. Именно на уровне факультета происходит распределение целей университета через учебный план, профессионально-образовательные программы, квалификационные характеристики, паспорт специальности, уточнение информационного обеспечения педагогического процесса (библиотечный фонд, информация на электронных носителях по учебным дисциплинам; предметные кабинеты и научные лаборатории; квалификация преподавателей всех дисциплин профессионально-образовательной программы и прочее); подбор средств педагогической коммуникации (организационных форм учебного процесса; методов и средств обучения; технологий педагогическо-

го процесса: информационных, деятельностных, личностных, инновационных и так далее); определяются «роли» обучаемого как объекта педагогического воздействия и активного самоорганизующегося субъекта (личность, индивидуальность, субъект деятельности, партнер общения и так далее).

Содержательные характеристики воспитывающей среды факультета подчиняются целевой направленности образовательного процесса университета и формируются на основе стратегии развития факультета, принятых субъектами среды основных направлений функционирования на длительных срок. Данное содержание составляет ценностно-нормативную базу воспитывающей среды, которая, с одной стороны, наполняет смыслом само ее существование, а с другой стороны, придает векторность ее развитию (то есть обеспечивает динамику и направление движения). Поскольку основной целью университета является профессиональное образование личности, то результирующим выступает личность профессионала, следовательно, конечные ценностно-целевые ориентиры фиксируются в модели специалиста (квалификационной характеристике выпускника). От того, какие качества и свойства личности поставлены в центр образовательной деятельности факультета будут зависеть характеристики всех компонентов воспитывающей среды. Целевые ориентиры формируются как извне, со стороны общества и государства (нормативные

требования), так и изнутри, со стороны потребителей образовательных услуг (студентов). В настоящий момент студенты многих факультетов активно участвуют в разработке концепций развития факультетов, внося коррективы в ее целевой компонент, конкретизируя и корректируя их в зависимости от собственных потребностей и интересов. Институционально это обеспечивается членством студентов в Ученых советах факультетов, активной деятельностью органов студенческого самоуправления.

Воспитывающая среда факультета является результатом деятельности ее субъектов, среди которых можно выделить администрацию факультета, кафедры, студенческие объединения. Каждый отдельный преподаватель или студент (даже не входящий в студенческое объединение) также может стать субъектом воспитывающей среды факультета, здесь мы используем институциональное обобщение, чтобы продемонстрировать функциональные отличия каждого из названных субъектов. Данные отличия обусловлены объективно существующей иерархией целей деятельности субъектов.

Администрация факультета является носителем, в первую очередь, общегосударственной цели. Данная цель заключается в создании на факультете условий для выполнения требований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Она конкретизируется в различных направлениях деятельности: воспитательной, образовательной, социально-педагогической, административно-хозяйственной и других. При этом функционал данного субъекта концентрируется в организационно-управленческой области. Кроме того, администрация факультета выполняет координационную функцию оптимального соотношения интересов кафедр и студентов, их учет в стратегическом и тактическом планировании деятельности.

Кафедральная цель заключается в обеспечении содержания и качественного усвоения определенных учебных дисциплин и на этой основе формирование профессионально-значимых качеств личности будущего специалиста. Кафедральное подразделение факультета обеспечивает непосредственное взаимодействие преподавателей и студентов в образовательном процессе, содержательно его наполняет, от реализуемых кафедрами педагогических технологий во мно-

гом зависит стиль общения и атмосфера факультета в целом.

Студенческое объединение в целевом аспекте ориентировано на корректировку образовательного процесса в соответствии с актуальными и отсроченными потребностями и интересами. Студенты в воспитывающей среде факультета одновременно являются объектами педагогической деятельности, субъектами развития среды и смысловой основой ее существования. Студенческие объединения выполняют функцию представления интересов, самоорганизации, самоуправления, корректировки целевой и содержательной направленности образовательного процесса.

Деятельность субъектов формирует педагогически организованную событийную структуру воспитывающей среды.

Спецификой событийной структуры воспитывающей среды факультета является многообразный и различный по содержанию спектр происходящих событий от научных конференций до смотров художественной самодеятельности, спортивных мероприятий и так далее. Содержательно организуемый событийный ряд призван, в первую очередь, привлечь студентов в разнообразные сферы возможной самореализации, во-вторых, предоставить возможность личности попробовать себя в различных аспектах будущей профессиональной деятельности. В связи с этим содержание событийного ряда воспитывающей среды факультета подчинено общим целям образовательного процесса и прямым или косвенным образом ориентировано на будущую профессиональную деятельность студента.

Организационной спецификой событийного ряда является более активное, чем в других образовательных учреждениях, участие самих воспитанников (студентов) в организации разного рода дел и мероприятий, это обуславливается возрастными особенностями студенчества и педагогической деятельностью, направленной на стимулирование самостоятельности и активности студента.

Воспитывающая среда динамична и находится в постоянном развитии, в ее событийном ряде сочетается традиционность и инновационность. Традиции или традиционные события в воспитывающей среде выполняют ряд функций:

— функция сохранения и фиксации изменяющихся и развивающихся отношений между людьми. Без устойчивости не может быть развития и вообще изменения, без традиции не может быть

развития и изменения общественных отношений. Обеспечивая устойчивость, стабилизацию последних, традиция тем самым служит неперенным условием общественного бытия;

- функция регенерации прошлого в настоящее и будущее. С точки зрения времени традиция фиксирует настоящее, прошлое и будущее общественное развитие. Механизм этого процесса осуществляется путем последовательного восстановления прошлого в действительном;

- функция социального вектора. Воспроизводство общественных отношений посредством традиций имеет направленный характер. Следовательно, можно констатировать, что традиция выполняет функцию своеобразного социального вектора, который в самом общем случае определяет направление воспроизводства и самосохранения общественной системы;

- упорядочивающая, или системообразующая функция традиции. Она проявляется в способности рассматриваемого феномена структурировать общественные отношения, приводить их в некоторую систему. С этой точки зрения традиция выступает системообразующим фактором, актуализация которого есть процесс регулирования;

- регламентирующая или ограничительная функции традиции заключается в том, что на уровне социальных статистических систем эта системная закономерность, мягко и плавно «очерчивает» порядок (закон) в хаосе, что обеспечивает ее равновесие, система как бы самоограничивается от экстремальных состояний;

- сохранительная или запретная функция традиций. Заключается в самой функциональной природе традиций, которая объединяет людей в одну определенную общность и защищает ее от распада;

- идентификационная функция. Следуя традиции, люди идентифицируются (при всех своих индивидуальных различиях), становятся социально причастными;

- функции кумуляции, консервации и трансляции социального опыта. Способность традиции аккумулировать социальный опыт основан на общем свойстве информации – компрессии. В традиции – особой разновидности социальных норм – информация формируется в компактную матрицу. Благодаря кумулятивной способности традиции люди освобождаются от необходимости строить свои отношения, начиная каждый раз с их происхождения;

- функция конституирования социума. Посредством традиции социум самоутверждается исторически и регионально.

Все вышеперечисленные функции генерализируются в культуuroобразующей функции традиций. Как элементы культуры традиции служат объектами ценностных субъективных отношений и в соответствии с этим выполняют функцию социальных ценностей.

Таким образом, традиционные события являются ценностным и нормативным стержнем воспитывающей среды факультета.

Внедрение инноваций позволяет модернизировать воспитывающую среду, обеспечивает ее гибкость, мобильность, изменчивость, оперативное реагирование на изменение потребностей субъектов среды, внешних обстоятельств и внутренних условий. Часто событие, возникающая как новация, затем становится традиционным.

Среда университета более чем образовательные учреждения других типов насыщена традициями. Это связано с особой исторической ролью университета как генератора и хранителя прогрессивных социальных ценностей. С другой стороны, студенчество наиболее активная и динамичная часть социума, стремящаяся к модернизации, обновлению жизни, в том числе и окружающей среды. В связи с этим событийный ряд воспитывающей среды факультета отличается синтезом традиционности и инновационности.

Предметно-пространственная составляющая воспитывающей среды факультета также имеет богатые исторические традиции. Исследователи архитектуры университетских комплексов отмечают, что наравне с культовой архитектурой, последняя оказалась наиболее восприимчивой к влиянию философских идей в выражении социально-культурных ценностей своей эпохи. Архитектурный образ университета через пространственные формы и планировочную структуру изначально выражал доминирующие в обществе представления о роли науки и образования, о воспитании и нравственном совершенствовании человека. Организация пространства факультета выполняет ряд функций:

- утилитарную – создание условий для образовательного процесса. Включает в себя требования к достаточности аудиторного фонда и учебного оборудования, санитарно-гигиенические требования и другое;

– создания оптимальной атмосферы для образовательного процесса (доминирование спокойных тонов в дизайне, организованность, строгость и порядок в расположении мебели и оборудования, чистота и аккуратность и другое);

– наглядного информирования (расположение в учебных и рекреационных помещениях стендов, плакатов, досок объявлений и другое);

– ценностно-символическую (включение в дизайн помещений символов, знаков, несущих определенный смысл для субъектов воспитывающей среды).

Поведенческий компонент воспитывающей среды факультета связан с формированием психологического климата на факультете, коррекцией общения внутри студенческих групп, в коллективах кафедр, между разными курсами, разными категориями студентов в разных видах учебной и внеучебной деятельности, работой над повышением педагогической культуры преподавателей, вспомогательного персонала, студентов, развитием отношений сотрудничества.

Информационный компонент заключается в наличии постоянно развивающихся и доступных для студента информационных ресурсов факультета (университетская библиотека, электронная библиотека, фонды методических кабинетов, Интернет-ресурсы и другое).

Каждый выделенный структурный компонент воспитывающей среды опредмечивается через социальные единицы среды и несет в себе нормативно-ценностное содержание. В результате этого происходит, с одной стороны, объективизация культуры, а с другой стороны, придание социуму ценностно- и целеориентированного вектора движения.

На основании проведенного анализа теоретических подходов к феномену воспитывающей среды, ее структуре и характеристикам мы определяем следующие потенциалы воспитывающей среды факультета относительно процесса формирования опыта проектной деятельности у студентов вуза:

Воспитывающая среда, будучи образовательной:

– в лице ее субъектов транслирует различную информацию, которая становится когнитивной основой проектной деятельности;

– содержит образцы эффективной реализации проектной деятельности в процессе саморазвития среды и преобразования окружающего мира.

Воспитывающая среда, будучи социальной:

– в лице ее субъектов создает, накапливает и хранит осознанный объективированный опыт проектной деятельности;

– содержит образцы эффективной реализации проектной деятельности в процессе саморазвития среды и преобразования окружающего мира;

– стимулирует проектную деятельность личности посредством предоставления возможностей позитивной статусной динамики в зависимости от успешности данной деятельности;

– создает возможности для реализации проектной деятельности в процессе собственного развития и интеграции с социальной средой.

Воспитывающая среда, будучи культурной:

– создает, накапливает, хранит ценности, являющиеся основой целевых ориентаций проектной деятельности;

– регулирует проектную деятельность посредством норм, правил, традиций, существующих и развивающихся в ней.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

В статье обсуждается деятельность детских оздоровительных лагерей как открытых социально-педагогических институтов, обладающих значительным воспитательным и оздоровительным потенциалом, способствующих личностному развитию подростков.

Ключевые слова: личностное развитие, детский оздоровительный лагерь, направления деятельности.

Личностное развитие подростков в детском оздоровительном лагере (ДОЛ) осуществляется в той развивающей и воспитывающей среде, которая создается в лагере профессионалами. Эта среда обеспечивает целенаправленное, комплексное, интенсивное формирование новых привычек, взаимоотношений подростков, освоение разнообразных, по содержанию и направленности, видов деятельности (Е.И. Тихомирова).

ДОЛ можно рассматривать как пространство личностной самореализации, обеспечивающее восстановление и дальнейшее развитие интеллектуальных, эмоциональных, коммуникативных, физических возможностей подростков, их креативных, интеллектуальных, физических, организаторских способностей. Это во многом определяется спецификой ДОЛ как пространства интенсивного межличностного общения, взаимодействия и содействия в режиме свободного времени.

В современных ДОЛ применяются разнообразные по направленности, содержанию и технологиям развивающие и воспитывающие программы деятельности, ориентированные на индивидуальное, групповое и коллективное сотрудничество подростков.

Результаты проведенного лабораторией «Субъектной самореализации и инновационных технологий» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии исследования в современных ДОЛ, позволили обнаружить следующие тенденции, влияющие на процесс личностного развития подростков в детском оздоровительном лагере:

– сокращение профессиональных кадров вожатых и воспитателей, директоров, профессионально владеющих технологией организации деятельности подростков в специфических условиях ДОЛ;

– сужение деятельностного пространства подростков в ДОЛ (направлений, технологий, практики активной, интенсивной, креативной самореализации);

– изменение стратегии деятельности ДОЛ (от разнообразия к тематической регламентации; от самостоятельности к интенсивному управлению и контролю; от действий и деятельности к наблюдению и созерцанию).

Реализация ресурсов ДОЛ возможна на основе включения каждого подростка в разнообразную социально культурную досуговую, деятельностную общность, в интенсивный процесс креативной самореализации (О.С. Газман, И.П. Иванов, С.А. Шмаков). Личностное развитие подростков в ДОЛ в сфере организации досуга, социально-ориентированной деятельности представлено в трудах Б.З. Вульфова, А.Г. Кирпичника, А.В. Мудрика, Е.В. Титовой, А.И. Тимониной, Е.И. Тихомировой, Д.И. Фельдштейна и др.

Разнообразные концепции и программы деятельности детского оздоровительного лагеря описаны в работах: Л.В. Байбородовой, А.Г. Кирпичника, А.Н. Лутошкина, А.П. Маркова, Л.Г. Нещерет, З.И. Поймановой, М.И. Рожкова и др. Личностное развитие подростков в игровых проектах и программах рассматривается в трудах М.Р. Мирошкиной, Е.В. Репринцевой, Е.И. Тихомировой, И.И. Фришман, С.А. Шмакова и др. Вопросам методики организации содержания личностного развития подростков в ДОЛ посвящены работы С.П. Афанасьева, Ю.Н. Григоренко, С.В. Камолина, К. Поломиса и др.

Основные направления личностного развития подростков в детском оздоровительном лагере основаны на технологии реализации воспитательного потенциала ДОЛ, базируются на принципах системности, целенаправленности, завершенности воспитательного процесса, всеобщности

и доступности, самостоятельности, индивидуального подхода, преемственности, занимательности и использующие: коммуникативно-игровую деятельность (массовые, групповые коллективно-творческие дела, тематические конкурсno-игровые программы, спортивные игры, соревнования и пр.); прикладную творческую деятельность (занятия в творческих мастерских, концерты, конкурсы, смотры, фестивали и др.); рефлексии в системе обратной связи (наблюдение, игровые ситуации, опросы, тесты, тренинги и др.).

Личностное развитие подростков в ДОЛ – это их свобода в проявлении самих себя. В настоящее время в детских оздоровительных лагерях доминантой становится поиск новых форм самореализации подростков на основе развития их активности, креативности, рефлексии (см. подробнее: *Тихомирова Е.И.* Солнечное ожерелье: Учеб.-метод. пособие для социальных технологов, педагогов, студентов, руководителей молодежных объединений. – Издание 3-е, перера., доп. – Самара: Изд-во СГПУ, 2008). В этой связи, требуется переосмысление роли детского оздоровительного лагеря как учреждения дополнителного образования, как одного из основных социальных институтов сферы организации свободного времени, интенсивного позитивного развития подростков в деятельности и общении.

В новых социально-экономических условиях деятельность детских оздоровительных лагерей как открытых социально-педагогических институтов, обладающих значительным воспитательным и оздоровительным потенциалом, способствующих восстановлению интеллектуальных, духовных и физических сил, развитию и совершенствованию творческих задатков, формирующих систему новых социальных связей, предлагающих широкий спектр форм деятельности, позволяющих учесть все аспекты жизни и деятельности подростков, приобретает важное значение. В этой связи необходима оптимизация личностного развития подростков в условиях ДОЛ, повышение качества профессиональной деятельности.

Воспитательные возможности различных видов деятельности, в которые включаются подростки в ДОЛ, определяются тем, что эта деятельность является объектом социально-педагогического проектирования, предполагает последовательное выявление проблем и трудностей подростков, определение нормативно-прогнозной мо-

дели личности с учетом ее потенциалов, разработку конкретных целевых программ, в рамках которых удовлетворяются социальные и духовные потребности, происходит трансляция ценностей, проигрываются социальные роли, осваиваются нормы и правила поведения.

Педагогическая стратегия ДОЛ, определяется двумя обстоятельствами: с одной стороны, необходимо всемерно содействовать развитию личности подростка, реализовать по отношению к нему комплекс педагогических задач. С другой – лагерь должен заинтересовать подростков креативностью направлений, форм и видов деятельности, включить в общий процесс, чтобы в дальнейшем подросток самостоятельно принимал активное участие в заинтересовавшей его деятельности, генерировал свои идеи, разрабатывал и содействовал реализации новых проектов.

Изучение условий жизнедеятельности подростков в детских оздоровительных лагерях показывает, что эти условия уникальны в связи с тем, что: позволяют подросткам жить и действовать относительно самостоятельно; расширяют коммуникативное и деятельностное пространство. В ДОЛ подростки освобождаются на некоторое время от влияния школы, родителей, прерывают привычный круг общения.

Детский оздоровительный лагерь располагает значительными возможностями для развития и активизации познавательной, коммуникативной, креативной, практической деятельности подростков, раскрытия их личностного, творческого потенциала в сфере досуга. Одним из основных видов взаимодействия в структуре свободного времени детей в условиях лагеря является культурно-досуговая деятельность, содержание которой определяется специальными программами, предполагающими творческое развитие и самореализацию личности подростка, развитие способности к самопознанию, самосовершенствованию средствами искусства. Важное место в деятельности подростков в ДОЛ занимает спортивно-оздоровительная деятельность. Она позволяет реализовать потребность в активном действии, взаимодействии, движении, снимает стресс, способствует восстановлению духовных, интеллектуальных и физических сил, прививает интереса к спорту, физическому развитию, обучает необходимым в жизни умениям (бег, прыжки, плавание, ориентация на местности, оказание первой медицинской помощи и др.).

Таблица 1

Направления личностного развития подростков в детском оздоровительном лагере

Направление	Кол-во участников	Кол-во организаторов	Необходимые умения	Ожидаемый результат
Когнитивное	107	37	Познавать, размышлять	Знания
Коммуникативное	200	78	Взаимодействовать, сотрудничать	Позитивное общение
Развлекательное	275	31	Коммуникабельность, креативность	Позитивное настроение
Трудовое	97	15	Практические	Благоустройство
Организаторское	59	17	Лидерские	Умения организовать деятельность, общение, познание
Художественно-творческое	56	10	Специальные	Умения рисовать, сочинять, писать программы
Музыкально-исполнительское	38	10	Петь	Исполнение музыкальных произведений голосом
Танцевально-театральное	55	19	Танцевать, декламировать	Разучивание танцевальных программ
Спортивное	179	15	Бегать, прыгать, подтягиваться, играть в спортивные игры	Умение владеть своим телом
Краеведческое	34	7	Познавать	Новая информация
Туристическое	176	27	Специальные	Освоение туристических маршрутов
Моделирование, конструирование	189	15	Специальные	Создание моделей
Психолого-педагогическое	147	27	Рефлексия	Создание и реализация программ
Игровое	275	17	Знать игры	Игровое пространство
Здоровье развивающее	275	35	Понимание, осознание, реализация	Показатели здоровья

В содержании деятельности детских оздоровительных лагерей немаловажна роль познавательной деятельности, которая в условиях ДОЛ может осуществляться в форме поисково-краеведческой работы на прилежащих к лагерю территориях; организации походов, изучение истории, природных ресурсов местности, проведения экскурсионных программ, направленных на расширение кругозора подростков.

В деятельности детских оздоровительных лагерей важной составляющей является игровая деятельность, которая позволяет подросткам самоутвердиться, освоить различные социальные роли, сформировать нравственный опыт.

Личностное развитие подростков в детском оздоровительном лагере определяется мерой реализации целевых программ, раскрывающих педагогический потенциал ДОЛ посредством разнообразия содержательного заполнения свободного времени подростков, направленного на раскрытие индивидуальности подростков в деятельности, взаимодействии и действии.

Содержание и характер взаимодействия групп и личностей в воспитательном процессе ДОЛ обусловлены социальными ценностями, представлениями о нормах совместной жизнедеятельности. Идеи, заложенные в содержание воспитательного процесса, определяют также отношение

подростков к окружающему миру, а, в конечном счете, к самим себе (И.С. Кон).

Личностное развитие подростков в детском оздоровительном лагере осуществляется под влиянием создающихся в нем временных детских объединений (кратковременность функционирования, разнородность состава, относительная автономность существования, коллективный характер жизнедеятельности, завершённый цикл развития) (А.Г. Кирпичник, А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский).

Основные направления личностного развития подростков в детском оздоровительном лагере включают в себя организацию воспитательного процесса как движение от цели (осознанного, прогнозируемого, перспективного результата) к действию как реализации цели; достижению результата и определение новой цели-перспективы.

В процессе формирующего эксперимента, организованного в ДОЛ «Лесная Жемчужина» Самарской области, созданы площадки самореализации подростков. В эксперименте приняло участие 275 подростков в возрасте от 12 до 15 лет. Конечным результатом занятий на площадках были: освоенные подростками роли, приобретенный опыт, усовершенствованные умения, расширенные знания.

Первичная диагностика (сразу после приезда подростков в ДОЛ) показала, что 79% подростков едет в лагерь, в первую очередь для того, чтобы отдохнуть; 73% – пообщаться, найти друзей; 34% – приобрести новые знания, чему-то научиться. Среди опрошенных подростков около 20% предпочитают в первую очередь, читать и приобретать новые знания; около 54% – петь, танцевать, слушать музыку, рисовать; 60% – заниматься спортом; 38% предпочитают занимать-

ся прикладным творчеством. Немало подростков (67%) готовы осваивать новые виды деятельности, которые им предложат в лагере.

Направления личностного развития подростков в ДОЛ разнообразны: по содержанию (что делать?); по стратегической направленности (куда двигаться?); по технологии самореализации (как действовать?); по результативности (что получим?). Экспериментальная организация деятельности подростков в ДОЛ позволяет получить позитивные результаты в процессе их личностного развития: самореализоваться – стать успешным; сделать – научиться; услышать – узнать; рассказать – задуматься и др.

Основные направления деятельности подростков в ДОЛ «Лесная Жемчужина» представлены в таблице, которая отражает направления, количество участников этого направления, количество людей-организаторов (дети, взрослые), необходимые умения, обеспечивающие участие в направлении и ожидаемый результат.

Личностное развитие подростков в детском оздоровительном лагере – процесс реально осуществимый в том случае, если:

- направления этого развития разнообразны по содержанию, направленности, технологиям;
- развивается профессионализм взрослых, работающих в ДОЛ, осваивающих современные технологии личностного развития подростков;
- осуществляется целенаправленное, системное интегрированное исследование результативности процесса личностного развития подростков в детском оздоровительном лагере;
- определяются стратегические перспективы деятельности ДОЛ в развитии личности современных подростков.

Забелина Ольга Михайловна

кандидат педагогических наук
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
zabelinaom@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВО ВРЕМЕННОМ ОБЪЕДИНЕНИИ

Выделена и обоснована совокупность педагогических условий формирования опыта конструктивного взаимодействия старших подростков во временном объединении.

Ключевые слова: временное объединение, опыт взаимодействия, подростки.

На разных этапах своего развития современное российское общество предъявляет к личности определенные требования, как в плане ее образовательного, культурного уровня, так и в формировании у нее необходимого опыта социального взаимодействия.

Успешность в решении различных проблем напрямую зависит от сформированности у данной личности умения вступать в продуктивное взаимодействие, выработанности такого стиля общения, который позволяет вступать в контакт с различными возрастными категориями и лицами, занимающими различные социальные позиции.

Формирование опыта взаимодействия происходит на различных возрастных этапах. Однако, на наш взгляд, наиболее актуальной данная проблема является для подросткового возраста, так как это переходный период от детства к взрослости, когда активно формируется мировоззрение, его характер, происходит выработка стиля поведения.

Старшим подросткам необходимо создать такие условия, в которых они могут максимально выразить себя, взаимодействовать со сверстниками и накапливать коммуникативный опыт. Такую функцию может выполнить временное объединение, обладающее значительными возможностями для реализации потребности подростка в общении. В новых условиях, где существуют определенные нормы, иная система взаимоотношений: я – другие, я – старшие товарищи, где своеобразный ритм, характер жизнедеятельности, значительно обогащается социальный опыт школьника, формируются навыки конструктивного взаимодействия.

Временное объединение имеет институциональную принадлежность (школа, учреждение дополнительного образования, загородный детский оздоровительный центр, учреждения социальной защиты населения и др.). Оно может функционировать постоянно, регулярно или дискретно.

Как любой социальный институт, временное объединение характеризуется наличием цели своей деятельности, конкретными функциями, обеспечивающими достижение такой цели, содержанием деятельности, набором социальных позиций и ролей, типичных для данного института.

Под конструктивным взаимодействием мы понимаем – целенаправленную, построенную на гибких установках и взглядах, на понимании индивидуальных особенностей партнера совместную деятельность заинтересованных друг в друге личностей, стремящихся к самосовершенствованию, самоактуализации, продуктивному разрешению возникающих противоречий и к социально-значимому результату.

Сформированность опыта конструктивного взаимодействия позволяет старшему подростку реализовать свои определенные потребности и интересы, а следовательно, реализоваться как личность в деятельности и общении.

Эффективность процесса формирования опыта конструктивного взаимодействия старших подростков во временном объединении предполагает создание совокупности педагогических условий.

1. Участие старших подростков, имеющих определенный опыт конструктивного взаимодействия в деятельности временных объединений.

Функции временного объединения состоят в том, чтобы дать старшим подросткам некоторый образец, пример конструктивного взаимодействия, привить умения и навыки вступления в контакт. А так же способствовать формированию системы взглядов на организацию продуктивного взаимодействия. Старшие подростки, имеющие определенный опыт в деятельности временных объединений, быстрее адаптируются к их условиям, включаются в деятельность. Они помогают организовать взаимодействие между старшими подростками во временном объеди-

нении и являются своеобразным «катализатором» процесса накопления опыта конструктивного взаимодействия.

2. Насыщенность воспитывающей среды временного объединения различными видами совместной деятельности.

Программа деятельности временного объединения, как правило, включает в себя наиболее эффективные формы совместной деятельности, которые способствуют формированию опыта конструктивного взаимодействия. Эти формы представлены на всех этапах, например, лагерной смены и направлены на решение целого ряда педагогических задач в рамках затронутой нами проблемы.

Первый этап смены (определение целей, задач смены, работы на сплочение отрядов, определение перспектив деятельности.) предусматривает организацию взаимодействия ребят внутри отряда: огонек знакомств, игры на знакомство, на сплочение отряда. Задача педагога, работающего с отрядом, заключается в том, чтобы все участники включились в деятельность.

На втором этапе смены взаимодействие переходит на межотрядный уровень. Для того чтобы старшие подростки получили знания и умения, необходимые для организации конструктивного взаимодействия, смогли реализовать себя в проводимых делах, в лагере реализуется образовательная программа. В программу могут входить практикумы, мастер классы, работающие на формирование конструктивного взаимодействия в условиях временного объединения и школы, куда ребята вернутся после окончания лагерной смены, и будут иметь возможность проявить полученные знания и умения на практике.

Третий этап. На третьем этапе смены каждый отряд разрабатывает собственную программу деятельности, которую впоследствии защищает в экспертном совете и затем реализует. Программа отряда органично вписывается в общую программу лагеря, а цель не противоречит главной цели лагеря, таким образом, программа отряда и дела, с помощью которых она реализуется. Таким образом, создаются условия, для того чтобы сформировать у старшего подростка умение вступать в продуктивное взаимодействие, выработать такой стиль общения, который позволяет вступать в контакт с лицами, занимающими различные социальные позиции.

3. Организовано рефлексивное опосредование значимых ситуаций конструктивного взаимо-

действия в содержании воспитательной работы временного объединения.

Формирование опыта конструктивного взаимодействия осуществляется только в процессе общения, в процессе деятельности. Однако важную роль в процессе формирования опыта конструктивного взаимодействия старших подростков, на наш взгляд, играет рефлексия.

Рефлексию можно рассматривать как такой поворот сознания, в результате которого появляется возможность увидеть себя, свое поведение, способы вступления в контакт, достижения результатов взаимодействия, выявления его достоинств и недостатков. Любое приобретение личности становится актуальным только при осознании самой личностью необходимости формирования этого новшества, а осознание происходит в процессе рефлексии.

Для того чтобы рефлексивное опосредование выступало в качестве инструмента личностного роста, необходимо развивать способность к нему. Рефлексивное опосредование как оценка собственного поведения и деятельности позволяет сохранять актуальный уровень личностного развития, тогда как развитие способности к нему – фактор личностного роста. Оно выражается в увеличении рефлексивно актуализированного пространства жизненного опыта, степени глубины и истинности выявления причинно-следственных связей в контексте собственной деятельности, повышении уровня осознанности мотивов поведения, взаимосвязей и взаимозависимостей в социальном окружении и друг с другом «здесь и сейчас». В процессе деятельности временного объединения старшие подростки учатся обсуждать участие каждого человека в отряде. Этому способствуют вечерние отрядные огоньки, анализ дела, самооценка отряда.

Таким образом, формирование опыта конструктивного взаимодействия старших подростков во временном объединении представляет собой педагогически организованный процесс обогащения индивидуализированного социального опыта конструктивного взаимодействия за счет интеграции в его содержание объективированного социального опыта, созданного, накопленного и сохраненного субъектами воспитывающей среды временного объединения. Эффективность процесса формирования опыта конструктивного взаимодействия старших подростков во временном объединении предполагает создание совокупности рассмотренных выше педагогических условий.

Розин Алексей Александрович*Военный финансово-экономический институт
Военного университета, г. Ярославль
finans@yaroslavl.ru*

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ СЕМЬИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА

Автор статьи рассматривает роль семьи и семейных отношений в воспитании детей, в формировании качеств, необходимых будущему военнослужащему.

Ключевые слова: семья, семейные отношения, формирование личности.

Среди различных социальных факторов, влияющих на становление личности курсанта, одним из важнейших является семья. Традиционно семья – главный институт воспитания. То, что будущий военнослужащий приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи обусловлена тем, что в ней человек находится в течение значительной части своей жизни. В семье закладываются основы личности.

В процессе близких отношений с матерью, отцом, братьями, сестрами, дедушками, бабушками и другими родственниками у ребенка с первых дней жизни начинает формироваться структура личности.

В семье формируется личность не только ребенка, но и его родителей. Воспитание детей обогащает личность взрослого человека, усиливает его социальный опыт. Чаще всего это происходит у родителей бессознательно, но в последнее время стали встречаться молодые родители, сознательно воспитывающие также и себя. К сожалению, эта позиция родителей не стала популярной, несмотря на то, что она заслуживает самого пристального внимания.

В жизни каждого человека родители играют большую и ответственную роль. Они дают ребенку новые образцы поведения, с их помощью он познает окружающий мир, им он подражает во всех своих действиях. Эта тенденция все более усиливается благодаря позитивным эмоциональным связям ребенка с родителями и его стремлением быть похожим на мать и отца. Когда родители осознают эту закономерность и понимают, что от них во многом зависит формирование личности ребенка, то они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют формированию у ребенка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать. Такой процесс воспитания мож-

но считать вполне сознательным, т.к. постоянный контроль за своим поведением, за отношением к другим людям, внимание к организации семейной жизни позволяет воспитывать детей в наиболее благоприятных условиях, способствующих их всестороннему и гармоничному развитию.

Семья влияет на личность взрослых не только в связи с воспитанием детей. Большую роль играют в семье взаимоотношения между представителями разных поколений, а также в пределах одного и того же поколения (супругами, братьями, сестрами, дедушками, бабушками). Семья как малая социальная группа оказывает влияние на своих членов. Одновременно каждый из них своими личными качествами, своим поведением воздействует на жизнь семьи. Отдельные члены этой малой группы могут способствовать формированию духовных ценностей ее членов, влиять на цели и жизненные установки всей семьи.

Все этапы развития требуют от человека адаптации к новым социальным условиям, помогающим индивиду обогащаться новым опытом, становиться социально более зрелым. Многие этапы развития семьи можно предвидеть и даже подготовиться к ним. Однако в жизни бывают такие ситуации, которые не поддаются предвидению, т.к. возникают мгновенно, как бы стихийно, например, тяжелая болезнь кого-то из членов семьи, рождение больного ребенка, смерть близкого человека, неприятности на работе и т.п. Подобные явления также требуют от членов семьи адаптации, т.к. им приходится изыскивать новые методы взаимоотношений. Преодоление кризисной ситуации чаще всего усиливает сплоченность людей. Однако бывает, что такая ситуация становится поворотным пунктом в жизни семьи, приводит к ее распаду, дезорганизует ее жизнь.

Семья имеет огромное значение для развития личности будущего курсанта. Дети, лишенные возможности непосредственно и постоянно уча-

ствовать в жизни малой группы, состоящей из родных и близких им людей, многое теряют. Особенно это заметно у маленьких детей, живущих вне семьи – в детдомах и других учреждениях этого типа. Развитие личности этих детей нередко протекает иным путем, чем у детей, воспитывающихся в семье. Умственное и социальное развитие этих детей порой запаздывает, а эмоциональное – затормаживается. То же самое может происходить со взрослым человеком, т.к. недостаток постоянных личных контактов является сутью одиночества, становится источником многих отрицательных явлений и служит причиной серьезных личностных нарушений.

Благодаря своей репродуктивной функции семья является источником продолжения человеческой жизни. Это та социальная группа, которая изначально формирует личность человека. Семья способствует увеличению созидательных и производительных сил общества. Семья вводит в общество его новых членов, передавая им язык, нравы и обычаи, основные образцы поведения, обязательные в данном обществе, вводит человека в мир духовных ценностей общества, контролирует поведение своих членов. Социальные функции семьи проявляются не только в отношении детей, но и в отношении супругов, т.к. жизнь в браке является процессом, играющим большую роль в жизни общества. Одна из главнейших функций семьи – создание условий для развития личности всех своих членов. Семья удовлетворяет различные потребности человека. В супружестве муж и жена находят счастье интимного общения. Рождение детей вызывает радость не только от сознания продолжения своего рода, но и дает возможность увереннее смотреть в будущее. В семье люди заботятся друг о друге. Также в семье удовлетворяются разнообразные потребности человека. В супружеской жизни человека наиболее ярко проявляется чувство любви и взаимопонимания, признание, уважение, чувство безопасности. Однако удовлетворение своих потребностей связано с выполнением определенных функций семьи.

Рождение ребенка – значительное событие в жизни супругов, свидетельствующее о вступлении семьи в новый период развития. Это очередное испытание для супругов. Они приступают к исполнению новых социальных ролей – матери и отца; вхождение в новую социальную роль всегда бывает трудным и требует подготовки. В данном случае такой подготовкой является бе-

ременность. Будущие родители постепенно в мыслях и воображении подготавливаются к перемене, которая должна произойти в их жизни; одновременно они готовят и свое окружение. Им приходится серьезно менять налаженную жизнь. В период беременности у супругов начинают формироваться установки на будущего ребенка. Здесь имеют значение такие факторы, как желанность или нежеланность ребенка, а также желание одного из родителей иметь ребенка определенного пола. Все это в дальнейшем может отразиться на воспитании, тем более будущего военнослужащего.

Роли родителей всеобъемлющи и многогранны. Родители несут ответственность за выбор ребенком жизненной позиции. Рождение ребенка и необходимость обеспечения ему условий для развития влекут за собой определенную реорганизацию домашней жизни. Но кроме заботы о детях, роли родителей распространяются и на формирование личности ребенка, мира его мыслей, чувств, стремлений, на воспитание его собственного “Я”. Гармоничное развитие личности ребенка связано не только с присутствием и активной деятельностью в семье каждого из родителей, но и согласованностью их воспитательных действий. Разногласия в воспитательных методах и межличностных отношениях родителей не дают ребенку понять и осмыслить, что хорошо, а что – плохо. Кроме того, когда согласие между родителями нарушается, когда самые близкие ребенку люди, являющиеся его опорой, находятся в ссоре, да к тому же он слышит, что это происходит по причинам, касающимся его, то он не может чувствовать себя уверенно и в безопасности. А отсюда и детская тревога, страхи и даже невротические симптомы. Для ребенка очень важны взаимоотношения между членами семьи. И особенно важно для него понимать, как взрослые относятся к нему.

Характер эмоционального отношения родителей к ребенку можно назвать родительской позицией. Это один из важнейших факторов, формирующих личность ребенка. Существует несколько вариаций этого фактора, от доминирования до полного безразличия. И постоянное навязывание контактов, и полное их отсутствие вредно ребенку. Очень важно наладить контакт с ребенком, чтобы впоследствии можно было говорить об отдаче со стороны ребенка. К ребенку, прежде всего, нужно подходить без преувеличен-

ной сосредоточенности внимания, но и без чрезмерной эмоциональной дистанции, т.е. необходим контакт свободный, а не напряженный или слишком слабый и случайный. Речь идет о таком подходе, который можно охарактеризовать как уравновешенный, свободный, направленный к уму и сердцу ребенка, ориентированный на его действительные потребности. Это должен быть подход, основанный на определенной независимости, в меру категоричный и настойчивый, являющийся для ребенка опорой и авторитетом, а не властным, командным приказом или уступчивой, пассивной просьбой. Нарушения контакта с ребенком проявляются в нескольких характерных формах, например, излишней агрессивности или стремлении корректировать поведение ребенка.

С самого раннего возраста правильный процесс развития ребенка осуществляется в первую очередь благодаря заботам родителей. Маленький ребенок учится у своих родителей мыслить, говорить, понимать и контролировать свои реакции. Благодаря личностным образцам, каковыми являются для него родители, он учится тому, как относиться к другим членам семьи, родственникам, знакомым: кого любить, кого избегать, с кем более или менее считаться, кому выражать свою симпатию или антипатию, когда сдерживать свои реакции. Семья готовит ребенка к будущей самостоятельной жизни в обществе, передает ему духовные ценности, моральные нормы, образцы поведения, традиции, культуру своего общества. Направляющие, согласованные воспитательные методы родителей учат ребенка раскованности, в то же время он учится управлять своими действиями и поступками согласно нравственным нормам. У ребенка формируется мир ценностей. В этом многостороннем развитии родители своим поведением и собственным примером оказывают ребенку большую помощь. Однако некоторые родители могут затруднять, тормозить, даже нарушать поведение своих детей, способствуя проявлению у него патологических черт личности.

Ребенок, воспитывающийся в семье, где личностными образцами для него являются родители, получает подготовку к последующим социальным ролям: женщины или мужчины, жены или мужа, матери или отца. Кроме того, довольно сильным является социальное давление. Детей обычно хвалят за поведение, соответствующее их полу, и порицают за действия, присущие противоположному полу. Правильное половое

воспитание ребенка, формирование чувства принадлежности к своему полу составляют одну из основ дальнейшего развития их личности.

Поведение ребенка во многом зависит от воспитания в семье. Дошкольники, например, часто видят себя глазами взрослых. Т.о., положительное или отрицательное к нему отношение со стороны взрослых формирует его самооценку. Дети, у которых занижена самооценка, недовольны собой. Это происходит в семьях, где родители часто ругают ребенка или ставят перед ним завышенные задачи. Кроме того, ребенок, видящий, что родители не ладят, часто обвиняет в этом себя, и в результате самооценка опять-таки занижается. Такой ребенок чувствует, что не соответствует желаниям родителей. Существует и другая крайность – завышенная самооценка. Обычно это происходит в семьях, где ребенка поощряют по мелочам, а система наказаний очень мягкая.

Рождение, смерть... между ними – целая жизнь. Каждый проживает свою жизнь по-своему, но дорогу в жизнь ему дает семья. Сколько семей, столько и вариантов воспитания. В зависимости от этого происходит и становление личности. Личностью может стать лишь человек, желающий чего-то добиться в жизни, имеющий свои цели и упорно идущий к их достижению. Это человек с устойчивой системой норм, ценностей, имеющий твердые убеждения, а также собственное мнение по каждому вопросу, умеющий отстаивать свою точку зрения.

Каждый из нас хочет сделать карьеру, создать семью, вырастить детей. У всех разная самооценка, потребности и уровень притязаний, и это также является одним из факторов, влияющих на становление личности наряду с семьей, школой и т.д. Кто-то довольствуется малым, а кому-то нужно все и сразу.

Семья не только дарит человеку жизнь. В семье человек получает свой первый социальный опыт, делает первые шаги, говорит первые слова. На становление личности человека влияют не только мать и отец, но и другие члены семьи. Очень важно, чтобы маленький человечек воспитывался в доброжелательной атмосфере, чтобы в процессе воспитания у родителей не было разногласий по поводу методов его воспитания, чтобы ребенок не был свидетелем конфликтов. В противном случае он может вырасти в асоциальную личность, наносящую вред не только окружающим, но и себе.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Квасюк Татьяна Яковлевна

кандидат педагогических наук, доцент
Государственный университет управления, г. Москва
Kvasyuk.ta@mail.ru

ПОНИМАНИЕ КАК МЫСЛИТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

В статье дается определение, что такое понимание; описывается процесс понимания и четыре шага процесса понимания; определяются три горизонтальных и три вертикальных направления развития понимания; предлагается использовать комплексный подход для активизации процесса понимания.

Ключевые слова: понимание, герменевтика, психология, педагогика, предпонимание, понимание в действии, самостоятельное осмысление, проверка правильности понимания.

Интерес к феномену понимания резко возрос во второй половине XIX века. Не ослабевает этот интерес и в настоящее время. Связано это с образованием единого европейского обучающего пространства, с распространением идеи открытого общества, толерантности, с обменом культурными ценностями, с задачами образования. Понимание является жизненной необходимостью каждого человека, проблемой любого общества. В реальной его истории понимание, интерпретация, толкование, перевод текстов, понимание другого человека и себя в каждом конкретном случае оказывается необходимым условием для решения каждодневных жизненных вопросов, решения поставленных задач и разрешения ситуаций, достижения близких и отдаленных целей. Понимание «вездесуще», поэтому оно имеет универсальный, междисциплинарный характер. Понимание становится предметом изучения таких гуманитарных наук как философия, психология, культурология, логика, педагогика, герменевтика, социология.

В целом ряде работ мы находим соображения по поводу того, что такое понимание, его характеристики и критерии. Например, А.А. Брудный сказал, что понимание это «...узел, связывающий познание и общение воедино» [1, с. 115]. Г.С. Костюк подчеркивает, что понимание «включает выделение основных элементов материала, «смысловых вех», и объединение их в единое целое... Понимание всегда осуществляется на основе предыдущего опыта человека» [6, с. 364]. Н.И. Жинкин определяет понимание как «перевод с натурального языка на внутренний» [3, с. 60]. В свою очередь М.С. Роговин отмечает, что

«человеческое мышление стремится отразить изучаемые объекты или явления прежде всего путем соотнесения их с более широким кругом явлений, включая их в систему уже изученных закономерностей, связей и отношений действительности» [9, с. 159]. В целом ряде работ можно найти те же соображения, что главная суть понимания в том, что поступающая, «понимаемая» информация соотносится с имеющейся системой знаний. Э.В. Ильенков добавляет, что «понять явление – значит выяснить его место и роль внутри этой конкретной системы взаимодействующих явлений, внутри которой оно с необходимостью осуществляется, и выяснить как раз те особенности, благодаря которым это явление только и может играть такую роль в составе целого» [4, с. 60].

Понятие «понимание» пришло в педагогику из герменевтики. Г.Г. Гадамер в своей классической работе «Истина и метод» рассматривает это понятие с различных точек зрения: понимание и философия, понимание и психология, понимание и педагогика, понимание и социология и т.д. Автор указывает, что его многоплановость требует учета того контекста, в котором тот или иной автор рассматривает это понятие. Понимание выступает как способ, процесс, результат, итог, образ, мысль, знание, осознание, чувство знания и деятельность. Поэтому и проявляется как создание чувственного образа, как привыкание к новой идее, как объяснение, как умение выразить мысль, знания на естественном языке, как нахождение общего замысла, как вычленение частного и преодоление парадокса, как ответы на вопрос, анализ ситуации «что могло бы быть, если...», как степень овладения значениями, как толкование текста, как интерпретация прочитанного, как

постижение поступка или суждения другого человека [2, с. 140–162].

Понимание представляет собой мыслительный процесс, который направлен на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека. Формами проявления понимания могут быть отнесение предмета или явления к определенной категории; подведение частного случая под общее понятие; выяснение причин явления, его происхождения и развития, и так далее. Различаются три версии понимания:

1) как непосредственное усмотрение «внутренним взором» реальности человеческой жизни, бытия;

2) как познание-переживание другого в собственном внутреннем опыте через данные извне знаки; герменевтические горизонты;

3) как развертывание самопонимания через расширение жизненного контекста и его постоянное переистолкование. Особое место занимает понимание речи как необходимое условие общения людей, их совместной деятельности.

Это три горизонтальных направления исследований понимания. Есть еще и три вертикальных уровня понимания, это:

низший уровень понимания – понимание отдельно взятого слова и соотнесение его с определенным предметом (образом) или значением;

средний уровень понимания – понимание связной речи. Язык – общественная форма познания, т. е. понимания себя и другого в реальном мире, понимание самого бытия;

высший уровень понимания – понимание-озарение, внезапное решение, которое происходит с внезапным скачком. В мыслительном процессе выделяется критическая точка, переход через которую представляет собой скачок.

Сейчас мы хотели бы рассмотреть понимание с точки зрения психологии.

«Понимание как процесс, – пишет С.Л. Рубинштейн, – как психическая мыслительная деятельность – это дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и реализациях связей (синтез), образующих этот контекст» [8, с. 118]. Из этого высказывания становится ясно, что в процесс понимания входят такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и абстракция. Давайте рассмотрим этот процесс и его особенности более детально.

Начало процесса понимания – это возникновение проблемы. В теории мышления он может быть рассмотрен как процесс преобразования ситуации в проблемную ситуацию. Возникновение вопросов – первый признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания, говорит С.Л. Рубинштейн. М.И. Махмутов утверждает, что мышление (понимание), как и любая другая деятельность человека, обусловлено его потребностями (мотивациями), наличие которых – основное условие возникновения мышления (понимания) и его развития [7, с. 106–107]. Эти утверждения подчеркивают тот факт, что без интереса, без желания что-либо сделать, без внутренней мотивации мыслительный процесс, понимание не может активизироваться. Процесс понимания как один из случаев мышления должен начинаться с того же этапа. Проблемная ситуация означает, что человек в ходе какой-либо деятельности натолкнулся, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное, неизвестное, невиданное. По мнению А.М. Матюшкина, проблемная ситуация, составляя специфический вид взаимодействия субъекта и объекта, характеризует, прежде всего, определенное психологическое состояние субъекта, возникающее в ходе выполнения задания (в учебной деятельности), т. е. в общем случае подразумевается в «ходе выполнения деятельности». Это состояние требует открытия новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания и совпадает при этом с процессом становления элементарных психических новообразований.

Таким образом, в ходе выполнения деятельности у человека может возникнуть потребность что-то прояснить для себя, что-то понять или объяснить происходящее (специфически-познавательные мотивы мышления). Ситуация может быть и другой, когда человек вынужден действовать в связи с необходимостью защитить свое здоровье, например, когда машина выезжает на пешеходный тротуар (неспецифические мотивы).

Человек окружен массой неизвестных ему явлений, предметов факторов и свойств реального мира. Очень часто он проходит мимо них и понимание не происходит. В то же время в целом ряде случаев человек проявляет любознательность, замечает проблему, пытается ее понять, найти ответ на вопрос.

С.Л. Рубинштейн объясняет это противоречие объективным отношением познания к бы-

тию, его объекту. Он говорит, что проблемность вытекает из природы бытия, – бесконечности его определений и их всеобщей взаимосвязи. Мышление как опосредствованное познание, исходя из того, что дано как известное, стремится определить то, что дано как неизвестное. Это неизвестное в ходе мышления будет выступать как искомое. Нахождение искомого и есть понимание. Желание (мотивация) понять нечто – очень важное состояние, которое стремятся получить и определенным образом направить в обучении. Для этого, например, стремятся вызвать у студентов интерес к «известному в неизвестном» или «неизвестному в известном» [5, с. 103]. В реальной учебной деятельности можно привести следующий пример. Студентам предлагается рассмотреть предложение на английском языке и найти объяснение использованных в предложении грамматических явлений: «If you will come this way, I'll show you your room».

Студенты знают правило, согласно которому в английских придаточных предложениях условия и времени не используется будущее время, а используется настоящее время. В данном примере, в придаточном условии использовано будущее время. Почему? Студенты начинают размышлять и приходят к выводу, что данное предложение является очень вежливой просьбой. Значит, вспомогательный глагол *will* в данном придаточном условии будет обозначать не будущее время, а модальность – вежливость в данном случае.

Понимание достигается только на базе знаний и умений, уже добытых в предшествующем опыте. Вместе с тем, предметом понимания является не только уже отраженное в опыте человека, но еще не познанное, новое. В зависимости от того, насколько существенны отношения, которые устанавливаются между элементами изучаемого явления, выделяются качественно различные элементы – уровни понимания. Они зависят не только от возрастной стадии, умственного развития, но в большей мере от мотивации и организации процесса обучения.

Понимание – активный процесс. Воспринимая правило, закон, понятие, описательный текст и прочее, студент должен произвести самостоятельную работу по осмыслению материала: разобраться в структуре его элементов, уяснить их связь и последовательность и тому подобное. В развитии понимания важную роль играет проверка его правильности. Для этого используют

несколько критериев понимания – это умение характеризовать словами то, что осмысливалось (при этом важна постановка разнообразных вопросов); умение пересказывать текст своими словами; переконструировать текст, передать его в более сжатом или развернутом виде и так далее. Словесное выражение осмысливаемого материала и практические действия с ним служат не только критерием понимания, но и способствуют пониманию.

Как же происходит активный процесс понимания? Все попытки понять «понимание» обретают многообразные связи, отношения «самого» понимания к другим, более конкретным понятиям: понимание знания, понимание смысла, понимание текста, понимание доказательства теоремы, понимание «Другого», понимание бытия.

Во всех этих многообразных связях можно отметить единое общее: предпонимание, собственно понимание в действии, самостоятельное осмысление материала и проверка правильности понимания. Эти четыре шага понимания важно использовать в педагогической практике и учебной деятельности студентов. Для того чтобы студенты усваивали новый материал лучше и успешно пользовались им в своей учебной деятельности, у них должен быть базовый уровень знаний. Он необходим для предпонимания любой проблемы. Это первый шаг в понимании. Затем следует проблемная ситуация и желание ее разрешить. Второй шаг. Самостоятельное осмысление и выдвижение гипотез решения проблемы является третьим шагом в понимании. Четвертый шаг – это проверка правильности решения проблемы или задачи.

От осознания проблемы мысль переходит к ее разрешению, т.е. к пониманию в действии, самостоятельному осмыслению с выдвижением гипотез решения и проверке правильности решения. Для проверки используются критерии понимания такие как: умение характеризовать словами то, что осмысливалось (при этом важна постановка разнообразных вопросов); умение пересказывать текст своими словами; переконструировать текст, передать его в более сжатом или развернутом виде и так далее. В ходе самой мыслительной деятельности во время повторного решения похожих задач происходит образование автоматизмов и определенных навыков мышления, что в свою очередь помогает процессу мышления и понимания. Существуют определенные

операции мыслительного процесса, которые способствуют пониманию и решению проблемных ситуаций, а именно: сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение. Этим операциям мыслительного процесса следует обучать студентов, предлагая им различные задания или тексты на анализ содержания, сравнение текстов и ситуаций, обобщение и выделение главной идеи, использование синтеза или составления целого из отдельных частей, абстракции или составления различных схем, чертежей и рисунков в зависимости от содержания текста. Все эти мыслительные операции, в свою очередь будут способствовать развитию восприятия, внимания, памяти, воображения.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме понимания, мы приходим к заключению, что в процессе обучения у студентов наблюдаются такие виды мышления как практическое и теоретическое, абстрактное и конкретное, вертикальное и латеральное, творческое и критическое, интуитивное (наглядное). Все эти виды мышления применимы в процессе обучения. Они способствуют процессу понимания, который сам по себе тоже является мыслительным актом. Весь вопрос в том, какой вид мышления мы хотим развить у студентов. От этого будут зависеть формы заданий и упражнений для развития того или иного вида мышления, способствующего пониманию.

Для лучшего понимания будут служить не только задания и упражнения на развитие различных видов мышления, но и учебный материал, который будет воздействовать на различные чувства: зрение, слух, обоняние, осязание, вкус. Создание учебников с воздействием на все чувства является прекрасным средством для повышения понимания, которое будет происходить за счет более яркого восприятия, лучшего и более быстрого запоминания. Представьте себе учебник, где учащиеся могут потрогать, понюхать, попробовать на вкус, увидеть и услышать тот материал, который им следует понять и выучить. Например, яблоко или персик, который вы можете потрогать (бархатистый), видеть его желтовато-розовую шкурку, понюхать его нежный аромат, и даже, надкусить его сочную мякоть. Чувствуете, как у вас рот наполняется слюной? Естественно, что такие учебники, скорее всего, следует использовать в начальной школе, но и воздействие на органы чувств у взрослых студентов тоже оказывает

свое огромное влияние в учебном процессе. Сюда относится создание определенных ситуаций, которые будут вызывать чувство и желание что-либо решить или найти выход из затруднительного положения, придумать новую идею или придумать вопрос, на который трудно найти ответ. Проблемные ситуации тоже способствуют развитию понимания.

Клиффорд Саймак в своем фантастическом рассказе «Что может быть проще времени» высказал идею о дименсино. Это разновидность виртуального кино, в котором вы принимаете непосредственное участие. Создание голографических или виртуальных проблемных ситуаций может сильно приблизить процесс обучения к реальной, практической деятельности и способствовать процессу понимания и приобретения практических навыков в различных видах деятельности.

У каждого человека все операции мыслительного процесса протекают по-своему. Природа щедро одарила человеческий род. Каждый человек на нашей планете по-своему уникален. Нет двух совершенно одинаковых людей в силу того, что совокупность интеллектуальных, волевых, моральных, культурных и других черт личности всегда отличается у одного человека от другого. Следовательно, для успешного понимания следует учитывать индивидуальные особенности студентов. Не следует забывать и о гендерном различии в процессе восприятия у студентов и студенток. Немаловажное значение в процессе понимания будет иметь и педагогика ненасилия, т.е. предоставление студентам права выбора; не следует им навязывать решение свыше или подавлять авторитетом преподавателя.

Делая вывод можно сказать, что следует использовать комплексный подход в обучении для совершенствования понимания, при этом используя психологию как основу для совершенствования мыслительных операций и четырех этапов понимания.

Библиографический список

1. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1975. – №10. – С. 115.
2. Гадамер Г.Г. Истина и метод. – М., 1960.
3. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. – Вопросы языкознания. – 1970. – №6; Грамматика и смысл // Язык и человек. – М., 1970.

4. Ильенков Э.В. Что такое личность // Психология личности: Тексты. – М., 1982. – С. 60.

5. Ерастов Н.П. Сила живого слова. – Ярославль, 1979.

6. Костюк Г.С. Вопросы психологии мышления // Психологическая наука в СССР. Т. 1. – М., 1959. – С. 364.

7. Махмутов М.И. Дидактические основы проблемного обучения. – М., 1984.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2007.

9. Роговин М.С. Введение в психологию. – М., 1969.

УДК 377

Воскресенская Наталья Геннадьевна

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
sbortnikov@yandex.ru

РАЗЛИЧИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ РАЗНЫХ ФОРМ СОБСТВЕННОСТИ

Исследованы представления сотрудников организаций государственной и частной формы собственности с точки зрения особенности осознания своих профессиональных обязанностей. Показано, что высокий уровень осознания своей профессии является необходимым условием социально ответственного профессионального поведения.

Ключевые слова: социальные представления, профессиональная деятельность, автопредприятия, формы собственности.

Постановка проблемы. Изучение влияния на представления о профессиональной деятельности людей социальных и экономических трансформаций современного российского общества является одним из перспективных направлений в социальной психологии. Существование новых и незначительно видоизменившихся экономических отношений советского периода в сфере отношений собственности на средства производства, влияют на социальные представления людей и, наоборот, их представления оказывают влияние на характер формирования данных отношений [1]. Представляется актуальным исследование профессиональных представлений людей, работающих в организациях традиционной и относительно новой форм собственности, рассматривая данные представления в контексте направленности на социум и (или) на выполнение профессиональных задач, которые ставит перед сотрудником организация-работодатель. Направленность на социум – необходимое условие социальной ответственности. Направленность на выполнение профессиональных задач определяет значимость для людей профессионально важных качеств, необходимых для успешной работы в конкретной организации. Данные направленности являются условиями социально ответственного профессионального поведения.

Концептуальные основы. Представления о профессиональной деятельности являются частным проявлением социальных представлений людей, как специфической формы познания социальной действительности, помогающей человеку понять смысл окружающего его мира. Конструирование представлений о профессиональной деятельности происходит в ходе микро- и макросоциального взаимодействия в трудовом коллективе: в процессе коммуникации с другими людьми, при включении в принятую в данной организации систему значений и символов [2]. Важную роль в профессиональных представлениях играет полнота и согласованность результатов процесса интериоризации требований, предъявляемых к профессии со стороны общества и со стороны организаций разных форм собственности.

Е.П. Ермолаева, анализируя причины маргинального поведения субъектов труда, выделяет социально-профессиональный дисбаланс, когда представления субъектов труда о значимости своей профессии перестают совпадать с ее социальным предназначением [3]. В этом случае сотрудники склонны свои нарушения должностных обязанностей объяснять как вынужденное обстоятельством рациональное поведение, например, оправдывая свои объективно неадекватные профессиональные поступки прагматической моти-



Рис. 1. Модель субъективных интерпретаций сотрудниками профессиональных обязанностей

вировкой. Деструктивное влияние данных видов дисбаланса можно наблюдать в практике работников сферы пассажирских перевозок. Социальной функцией в деятельности работников общественного транспорта является оказание услуг по перевозке пассажиров. Результатом игнорирования социальной функции труда являются многочисленные ситуации нарушений правил дорожного движения и невысокое качество обслуживания (гонки на дорогах с другими водителями, низкая культура вождения, резкое торможение и опасное маневрирование, громкая музыка и т.д.).

Представления субъектов о своей профессиональной деятельности, с одной стороны, могут быть детерминированы осознанием своей деятельности с точки зрения ее социально-ценного результата. С другой стороны, профессия может осознаваться работником как выполнение должностных инструкций, перечня функций и норм (формальных и неформальных), принятых в трудовом коллективе. Это можно представить в виде моделей субъективных интерпретаций сотрудниками своих должностных обязанностей (рис. 1).

Переменные этой модели: по вертикали – уровень осознания респондентом социальной ценности своего труда (социальная модель); по горизонтали – уровень осознания должностных инструкций, функций и норм (формальных и неформальных), принятых в данной организации (инструментальная модель).

По осознанию сотрудниками своих должностных обязанностей можно выделить четыре типа:

– *высокий уровень осознания*, где для сотрудника важна как социальная значимость своей профессии, так и необходимость выполнять за-

дачи, которые ставит перед ним организация-работодатель;

– *средний уровень осознания с преобладанием социальной модели*, где сотрудник при понимании социальной важности своего труда игнорирует необходимость неукоснительного выполнения требований организации;

– *средний уровень осознания с преобладанием инструментальной модели*, где, наоборот, социальная функция труда игнорируется, но преобладает значимость выполнения требований, предъявляемых организацией-работодателем;

– *низкий уровень осознания*, где сотрудник слабо представляет свои должностные обязанности, что проявляется в нечетких, бессвязных формулировках своих профессиональных задач.

Таким образом, специфика представлений о профессиональной деятельности сотрудников организаций разных форм собственности в моем исследовании задается соотношением в индивидуальных представлениях о профессиональной деятельности социальной и инструментальной моделей.

Цель исследования. Изучить особенности представлений о своем труде водителей автобусов организаций государственной и частной форм собственности.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть особенности представлений о профессиональной деятельности водителей с разным уровнем осознания своих профессиональных обязанностей.

2. Изучить специфику представлений о профессиональной деятельности водителей общественного транспорта организаций частной и государственной форм собственности.

Таблица 1

Предпочитаемые ориентации и модели поведения, проявляемые в выборе пословиц

	Распределение в ответах	
	Количество	%
Соотношение пассивности-активности в предпочитаемых моделях поведения		
Бог дал, бог взял / Богу молись, а своего ума держись	41 / 85	32,54/67,46
Тише едешь, дальше будешь / Не бойся дороги, были бы кони здоровы	88 / 38	69,84/30,16
Береженого бог бережет / Кому счастье служит, тот ни о чем не тужит	91 / 35	72,22/27,78
Удельный вес ответов по подкатегориям: «Пассивности» / «Активность»	73,3 / 52,76	58,2 / 41,8
Соотношение стратегий избегания неудач-достижения успеха		
Лучше синица в руках, чем журавль в небе / Кто не рискует, тот не пьет шампанского	102 / 24	80,95 / 19,05
Домашний теленок лучше заморской коровы / Плох тот солдат, кто не мечтает стать генералом	36 / 90	28,57 / 71,43
Не тот борец, кто поборол, а тот, кто увернулся / Кто смел, тот и съел	67 / 59	53,17/46,83
Удельный вес ответов по подкатегориям: «Избегание неудач» / «Достижение успеха»	68,3 / 57,7	54,2 / 45,8
Соотношение индивидуализма – коллективизма		
Дружба дружбой, а служба службой / В согласном стаде волк не страшен	88 / 38	69,84 / 30,16
Дружба дружбой, а денежки врозь / С миру по нитке – голому рубаха	60 / 66	47,62 / 52,38
С волками жить – по-волчьи выть / Поживи для людей, поживут и они для тебя	45 / 81	35,71 / 64,29
Удельный вес ответов по подкатегориям: «Индивидуализм» / «Коллективизм»	64,3 / 61,7	51,0 / 49,0
Соотношение нравственной-безнравственной трудовых моделей		
Терпенье и труд все перетрут / От трудов праведных не наживешь палат каменных	121 / 5	96,03 / 3,97
Дело и учит, и мучит, и кормит / Работа не волк – в лес не убежит	105 / 21	83,33 / 16,67
Взялся за гуж, не говори, что не дюж / Лежать бы на печи, а в рот калачи	110 / 16	87,30 / 12,70
Удельный вес ответов по подкатегориям: «Нравственная трудовая модель» / «Безнравственная трудовая модель»	112 / 14	88,9 / 11,1

Гипотеза. У сотрудников организаций разных форм собственности присутствуют специфические представления о профессиональной деятельности.

Выборка: 47 водителей трех организаций частной формы собственности и 79 водителей организации государственной формы собственности г. Нижнего Новгорода в возрасте от 21 до 58 лет. Все организации являются опытными пассажирскими перевозчиками, со стажем работы в данной сфере свыше 8 лет.

Методики исследования.

1. Для исследования уровня осознания водителями своих профессиональных обязанностей водителям задавался вопрос: «Перечислите Ваши основные должностные обязанности». Полученные ответы были обработаны с использованием метода контент-анализа. При анализе ответов респондентов использовались следующие категории: категория 1 – выделяемые водителями должностные обязанности по уровню их осознания; категория 2 – количество выделенных должностных обязанностей.

2. Субъективные нормы трудового поведения исследовались через опрос водителей о предпочитаемых ими пословицах о труде. В исследовании была взята за основу методика изучения стереотипов З.В. Сикевич, О.К. Крокинская, Ю.А. Поссель [4]. Объединение пословиц в тематические группы осуществлялось на основе результатов исследования данных авторов. В таблице 1 представлены те тематические блоки пословиц, которые коррелируют с уровнем осознания водителями своих профессиональных обязанностей. Особенностью формулировки вопроса было то, что пословицы, полярные по содержанию, предъявлялись в паре. Водитель должен был отметить ту из них, с которой он согласен в большей степени.

Математико-статистический анализ осуществлялся с помощью программы SPSS 11.5 for Windows. Были выполнены: определение типов распределения данных; расчет элементарных статистик; расчет корреляционных матриц, проверка статистических гипотез на основе непараметрических методов.

Результаты эмпирического исследования:

1. Выделены группы водителей по особенностям интерпретаций ими своих профессиональных задач. 19,8% водителей имеют низкий уровень осознания своих профессиональных обязанностей: они отказывались давать связные интерпретации своих профессиональных обязанностей, используя фразы «не знаю», словарный запас ограничивался категориями «водить», «рулить», «что скажут, то и делаю». В дальнейшем для удобства водителей с такими особенностями интерпретаций мы будем обозначать, как «Пассивный тип». Средний уровень осознания с преобладанием социальной модели обнаружен у 11,1% водителей, получивших условное обозначение «Социальный тип». Водители в качестве важных должностных обязанностей выделяли соблюдение безопасности перевозок пассажиров, игнорируя при этом важность выполнения правил внутреннего распорядка организации, таких как ответственное отношение к сохранности автобуса, топлива, денежной выручки. 30,9% водителей («Инструментальный тип») в ответах показали средний уровень осознания с преобладанием инструментальной модели, выделяя в числе своих важных обязанностей соблюдение графика вождения и выполнение плана доходов, безусловное выполнение распоряжений руководства, при этом, не осознавая социальной значимости своей деятельности. Высокий уровень осознания своих должностных обязанностей присутствовал в ответах 38,1% респондентов («Целостный тип» водителей). Здесь присутствует как понимание социальной значимости своей профессиональной деятельности, так и важность выполнения распоряжений руководства.

Выявлено, что возраст водителей, также как стаж работы в конкретной организации, не оказывают статистически значимого влияния на тип

интерпретаций водителями своих должностных обязанностей.

Особенности осознания водителями своих профессиональных обязанностей коррелируют с их стереотипными представлениями о труде (табл. 2). «Целостный» тип водителей отдает предпочтение пословицам, где звучат индивидуалистские ценности, «пассивный» тип – пословицам с коллективистскими ценностями. Противопоставление индивидуалистских и коллективистских ценностей во многом сводится к проблеме ответственности. В основе индивидуалистических ценностей значимую роль играет индивидуальность и уникальность человека. Человек несет ответственность за свои поступки, что приводит к высокому уровню осознания своих профессиональных обязанностей. Коллективистские ценности связаны с групповыми интересами, где индивиды определяются больше через групповую принадлежность, чем через их собственные качества. Это зачастую приводит к проявлению размывания ответственности, к позиции делать то, что скажут.

Для «социального» типа близки стереотипные представления, связанные с нравственным отношением к труду. Данную группу отличает пассивная жизненная позиция при наличии стремления к достижению успеха («Бог дал, бог взял», но «Плох тот солдат, кто не мечтает стать генералом»).

«Узкоцелевой» тип, напротив, сочетает в себе активную жизненную позицию с четким стремлением к избеганию неудач («Богу молись, а своего ума держись», при этом «Домашний теленок лучше заморской коровы»). Таким образом, недостаточный уровень осознания должностных обязанностей, в основе которого лежит несогласованность социальной и инструментальной моделей профессии, отражается в противоречивых представлениях водителей о стратегиях достижения успеха.

Таблица 2

Значимые корреляционные связи структуры профессиональных представлений с предпочтениями при выборе пословиц

	«Целостный» тип	«Социальный» тип	«Узкоцелевой» тип	«Пассивный» тип
Нравственная трудовая модель	0,061	0,435**	-0,158	-0,204
Активность жизненной позиции	0,127	-0,330**	0,376**	-0,132
Стратегии избегания неудач	0,153	-0,256*	0,283*	-0,173
Ориентация на индивидуализм в выборе пословиц	0,515**	-0,181	0,052	-0,468**

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$ по Пирсону

Таблица 3

Влияние формы собственности на представления водителей о должностных обязанностях

	Коэф. Манна- Уитни	Частный сектор		Муницип. предприятие	
		Ср. ариф.	Ст. откл.	Ср. ариф.	Ст. откл.
Разница в типах интерпретациях должн. обязанностей:					
«целостный»	0,008**	0,5455	0,5037	0,2923	0,4584
«социальный»	0,027*	0,0909	0,2908	0,2615	0,4429
«узкоцелевой»	0,046*	0,2955	0,4615	0,1385	0,3481
«пассивный»	0,008**	0,0909	0,2908	0,3481	0,4651

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

2. Значимые различия отмечены по типу интерпретаций профессиональных обязанностей водителями, работающими в условиях разных форм собственности. Уровень осознания водителями государственного автопредприятия своих должностных обязанностей носит менее осознанный характер, чем у водителей частных предприятий. При анализе среднего уровня осознания профессиональных обязанностей также наблюдаются значительные различия. У водителей государственной организации преобладает социальная модель профессии, тогда как у водителей частных организаций – инструментальная (табл. 3).

Таким образом, для водителей государственного предприятия характерно наличие пассивной жизненной позиции и направленности своей деятельности на социум, тогда как для водителей автопредприятий частного сектора более характерна активная жизненная позиция и направленность на свою организацию. Данные различия в представлениях связаны со значимыми расхождениями в моделях трудового поведения работников общественного транспорта частного и государственного сектора. Водители организаций частного сектора часто получают нарекания, связанные с нарушением ПДД (правил дорожного движения), тогда как водители организаций государственной формы собственности критикуются за нарушения трудовой (чаще финансовой) дисциплины.

Выводы. Исследование показало наличие различных представлений о профессиональной деятельности у водителей общественного транспорта. Эти различия связаны как разным уровнем осознания водителями своих профессиональ-

ных обязанностей, так и формой собственности организаций, в которых они осуществляют свою деятельность.

Выявлено, что уровень осознания своих профессиональных обязанностей коррелирует с представлениями водителей об ответственности, о стратегиях достижения успеха.

Выявленные различия в представлениях водителей организаций разных форм собственности соотносятся со значительными расхождениями в моделях их трудового поведения.

Анализ представлений с точки зрения полноты и согласованности требований, предъявляемых к профессии со стороны общества и со стороны организации-работодателя, позволяют исследовать социально-психологические механизмы формирования социально ответственного профессионального поведения.

Библиографический список

1. Позняков В.П. Психологические отношения и деловая активность субъектов экономической деятельности в условиях разных форм собственности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №6. – С. 38–50.
2. Московичи С. От коллективных представлений к социальным // Вопросы социологии. – 1992. – Т. 1. – №2. – С. 94.
3. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 347 с.
4. Сикевич З.В. Крокинская О.К., Поссель Ю.А. Социальное бессознательное. – СПб.: Питер, 2005. – 267 с.

ТИПОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧИЛИЩА

В статье определены типы социального развития личности учащегося профессионального училища на каждой из фаз развития в относительно стабильной группе: адаптации, индивидуализации, интеграции. Типология основана на опытно-экспериментальной работе автора, а также анализе опыта передовых мастеров и преподавателей профессиональных училищ.

Ключевые слова: социальное развитие личности, профессиональное училище, типы, адаптация, индивидуализация, интеграция.

Современный этап развития российского общества характеризуется переоценкой ценностей, реформированием системы образования и поиском новых путей ее развития.

Главным результатом модернизации образования должно стать соответствие системы образования целям опережающего развития страны. Этому призвана способствовать и Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». В соответствии с этой инициативой «необходимо создать такие условия обучения, при которых уже в школе дети могли бы раскрыть свои возможности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире, становиться самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми»¹.

Для страны, которая ориентируется на инновационный путь развития, жизненно важно дать системе образования стимул к движению вперед – это и есть задача национального проекта «Образование».

Для решения этой проблемы в настоящее время разработан ряд мер по модернизации существующей в России сети образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, в связи с чем появилось соответствующее направление в рамках национального проекта «Образование».

Ожидается, что результатом реализации данного направления станет создание качественно новых, адекватных современным требованиям условий для обучения и повышения привлекательности начального и среднего профессионального образования для молодежи.

Но профессиональное образование как социальный феномен – это не только получение профессиональных знаний, но и личностное развитие молодого человека.

В педагогической и психологической литературе развитие личности рассматривается, с одной стороны, как изменение ее количественных и качественных свойств, а с другой, как процесс становления социально значимых качеств человека и его индивидуальности, процесс изменения индивида в результате его социализации.

Профессиональное училище представляет собой образовательную систему, важнейшей целью и задачей которой может рассматриваться развитие личности учащегося. Развитие личности (по А.В. Петровскому) – процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания. В относительно стабильной общности он включает такие фазы развития личности, как адаптацию, индивидуализацию, интеграцию. На каждой фазе развития динамика может быть как позитивной, так и отрицательной [1].

Относительно стабильная общность может являться референтной группой, выступать в качестве источника норм поведения, социальных установок и ценностных ориентаций личности или служить эталоном, с помощью которого учащийся оценивает себя и других. Применительно к учащемуся профессионального училища, за относительно стабильную общность можно принять учебную группу, профессиональное училище, а также внеучилищную общность – общественную организацию.

Отношения юношей и девушек в профессиональном училище друг к другу, к значимым группам и взрослым, складывающиеся отношения к профессиональной деятельности, оформляемое по мере развития личности на каждой из фаз – адаптации, индивидуализации, интеграции, как его ценностные ориентации, и является основным предметом педагогической работы в сфере со-

циального развития в раннем юношеском возрасте.

Применительно к категории учащихся профессиональных училищ социальное развитие личности может быть определено следующим образом: *Социальное развитие личности учащегося – формирование личности как социального качества индивида через его адаптацию, индивидуализацию, интеграцию в педагогически-организованных группах учащихся: учебной группе, профессиональном училище, общественной организации.*

Профессиональное учебное заведение – это особая многофункциональная структура, где ядром социализации личности является профессиональная ориентация.

Система начального профессионального образования (НПО) – это специфический контингент учащихся, представляющих в относительно большем числе случаев, чем в старших классах школы, социально неблагополучные слои населения. Главными видами деятельности учащихся профессиональных училищ являются с одной стороны учение, а с другой стороны – включение учащегося в профессиональную деятельность. В учебной группе организуется учебная и производственная деятельность, формируются социальные отношения между учащимися, осуществляется первичное сплочение коллективов, формируется необходимая для решения задачи профилактики девиантного поведения эмоциональная атмосфера. Поступая в училище, молодые люди выбирают для себя профессию и сферу будущей деятельности. Здесь учащиеся приобретают общеобразовательные и профессиональные знания, умения и навыки.

Объект работы педагога и мастера – учебная группа. Именно в группе в значительной степени формируются социальные отношения, а контроль за группой осуществляет мастер и педагог. Деятельность мастера производственного обучения имеет двойной предмет труда: профессиональный и педагогический. Основные функции педагога: диагностическая, организаторская, коррекционная. Последней в профессиональном училище отводится особое значение.

Деятельность в общественной организации, являющейся формой психолого-педагогического сопровождения, рассматривается как просоциальная внеучилищная деятельность учащихся. Поддержка педагогическим коллективом участия

в общественной деятельности учащихся профессиональных училищ является условием для успешного социального развития личности учащегося.

Для выделения типологии социального развития личности учащегося профессионального училища анализировался практический опыт автора статьи, а также опыт передовых мастеров и преподавателей профессиональных училищ Ульяновской области. Ориентировочная модель прохождения учащимися фаз развития личности, от которой мы отталкивались, разрабатывая описанную ниже типологию следующая: I курс – приоритет процесса социально-психологической адаптации, I–II курс – приоритет индивидуализации, II–III курс – возможность интеграции личности и группы.

Адаптация, в нашем варианте, включает в себя формирование отношения к нормам учения, нормам профессиональной деятельности, нормам поведения в училище, нормам отношений в группе.

На первом курсе (фаза адаптации) учащиеся знакомятся с правилами поведения, правилами внутреннего распорядка образовательного учреждения, с традициями, с одноклассниками, с педагогическим коллективом, с азами профессии. Учебные группы комплектуются из молодых людей, пришедших из разных школьных коллективов. Лидеры нового ученического коллектива начинают навязывать свои ценности, нормы и стереотипы поведения. Необходимо педагогическое руководство этим процессом, создание условий для успешной адаптации новичков к принципиально новому социальному статусу.

Классный руководитель вместе с мастером определяет направление воспитательной работы в группе: работу с активом, индивидуальную работу, внеклассную работу, работу с родителями.

Были выделены следующие типы учащихся по результатам прохождения адаптации:

1 тип: адаптация личности в группе не состоялась.

Некоторые учащиеся покидают образовательное учреждение сразу после зачисления или начала процесса обучения вследствие социальных непедagogических условий (семейные обстоятельства, неформальные группы), внутренних управленческих условий (стиль руководства учебным заведением, отношения с преподавателем или мастером), а также организационно-педагогических условий (график учебного процесса, разбив-

ка на учебные группы, закрепление за группами мастеров и классных руководителей).

Некоторые учащиеся не могут усвоить нормы и ценности учебного заведения на протяжении не только первого курса, но и всех трех лет обучения по различным причинам (особенности психического развития, плохое здоровье, семейные обстоятельства, смена мастера или классного руководителя, взаимоотношения с одноклассниками и др.).

5% учащихся (экспертная оценка 48 классных руководителей и мастеров профессиональных училищ) можно отнести к данному типу.

2 тип: адаптация личности в группе состоялась.

Сформированы отношения к нормам учения, профессиональной деятельности, поведению, отношениям в группе.

В отдельных случаях, когда наблюдалась отрицательная динамика отношения учащегося к учению, к просоциальным ценностям в сфере личностного развития, при поддержке мастера и классного руководителя процесса развития учебной группы как социальной группы с позитивными ценностями, регулировании процессов взаимоотношения личности учащегося и группы, этап адаптации был также успешно пройден.

К данному типу относятся, по оценкам экспертов, большинство учащихся (85%).

3 тип: затянувшаяся адаптация, (адаптация состоялась частично).

Характеризуется частично сформированными отношениями к одной, нескольким или всем составляющим: нормам учения, нормам профессиональной деятельности, нормам поведения, нормам отношений в группе. 10% всех учащихся образовательного учреждения можно отнести к данному типу.

После первого года обучения в группе уже сложились определенные взаимоотношения, выработался стиль поведения учащихся не только с мастером и классным руководителем, но и с преподавателями, а также с администрацией профессионального училища.

Учащиеся стараются проявить свою индивидуальность, свои интересы и умения в учении, в профессиональной деятельности, в общественной деятельности в группе, в профессиональном училище. Это фаза индивидуализации.

Были выделены следующие типы учащихся по результатам прохождения этапа индивидуализации:

1 тип: индивидуализация не достигнута (учащийся не стремится проявить себя в группе). 11% учащихся по оценкам экспертов, передовых педагогов профессионального образования области, не проходят этап индивидуализации.

Учащимся пройдена фаза адаптации, но вследствие ряда сложившихся причин, он не смог проявить себя «в режиме индивидуализации».

Причинами непроявления своей индивидуальности могут быть социальные непедагогические условия (неблагоприятные семейные обстоятельства, влияние неформальных групп), внутренние управленческие условия (стиль руководства учебным заведением), организационно-педагогические условия (отношения с преподавателем или мастером). В ряде случаев, по этим причинам учащийся покидает образовательное учреждение.

2 тип – индивидуализация успешно пройдена. Когда этап адаптации пройден, на этапе индивидуализации значимость овладения профессией играет важную роль.

Так как и юноши, и девушки приходят из общеобразовательной школы, в основном, с отрицательным отношением к учению, то формирование профессиональных навыков, приемов обращения с инструментом и станками идет успешнее, чем овладение теоретическими основами профессии.

Иногда, вследствие внутренних управленческих условий организационно-педагогических условий, для фиксации прохождения этапа индивидуализации учащимися недостаточно группы и профессионального училища. Возникает необходимость внеучилищного просоциального пространства. На этом этапе значимую роль могут сыграть, как показывает наш опыт, выездные лагерные смены учащихся профессиональных училищ, где учащиеся имеют возможность показать себя активными и творческими молодыми людьми.

79% учащихся (экспертная оценка) успешно проходят этап индивидуализации.

3 тип – асоциальная индивидуализация (учащийся стремится проявить себя в группе, но это асоциальные проявления).

Социальное развитие личности учащегося может иметь отрицательную динамику в результате изменения внутренних управленческих условий (изменился стиль руководства учебным заведением), организационно-педагогических условий (изменились отношения с преподавателем).

лем или мастером, сменилось руководство группой – сменился мастер или классный руководитель), а также педагогических «технологических» и содержательных условий (изменение форм и методов воспитательной работы, изменения в сфере деятельности мастера или классного руководителя). Некоторыми учащимися может быть предпринята попытка навязывания своих ценностей другим, тогда будет наблюдаться отрицательная динамика социального развития на фоне группы с просоциальными ценностями. Это 10% учащихся от общего количества.

Третья фаза социального развития личности в группе – интеграция.

Интеграция включает: изменения группы под влиянием личности, изменения в общественной деятельности под влиянием личности, изменения в общественной организации под влиянием личности.

Процесс интеграции личности учащегося самый сложный и далеко не всегда реализуемый в условиях профессионального училища.

В рамках интеграции у учащегося складываются новообразования личности, которых у него не было, и, может быть, нет у других членов группы, но которые отвечают необходимости и потребностям группового развития и собственной потребности учащегося осуществить значимый вклад в жизнь группы.

Для реализации фазы интеграции необходимы: поддержка, регулирование позитивного процесса интеграции личности в педагогически организованных группах; ориентация педагогов на развитие у учащихся позитивного отношения к просоциальным ценностям в сфере личностного развития, учения и будущей профессии; поддержка педагогами развития группы как социальной группы с позитивными ценностями, регулирование процессов взаимоотношений личности и группы; поддержка со стороны педагогического коллектива учреждения внеучилищной просоциальной деятельности учащихся.

Реализовать условия, необходимые для фазы интеграции в профессиональном училище, в учебной группе, при традиционной форме обучения достаточно сложно. Проще создать условия для прохождения этапа интеграции учащимся профессионального училища при его включении во внегрупповую и внеучилищную просоциальную деятельность (лагерь, клуб, молодежная общественная организация).

Были выделены три типа учащихся по результатам прохождения интеграции:

1 тип – не прошедшие интеграцию (группа не принимает проявления учащихся);

2 тип – элементы интеграции в училище (или в группе) состоялись;

3 тип – интеграция состоялась не в училище, а в общественных организациях учащихся профессиональных образовательных учреждений (для тех, кто в них входит).

По экспертным оценкам 67% учащихся не проходят фазу интеграции, у 30% учащихся образовательного учреждения присутствовали элементы интеграции в профессиональном училище, а у 3% интеграция состоялась, но не в училище, а в общественных организациях (для большинства тех, кто в эти общественные организации входил).

Молодые люди стремятся повысить свой социальный статус, стремятся к самореализации личности. Именно в молодежной общественной организации они могут развивать и представлять свои интересы, эффективно осуществлять общественно-полезную деятельность, как в своем учебном заведении, так и за его пределами.

Молодежное самоуправление в образовательном учреждении – особая форма инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности молодежи, направленная на решение важных вопросов жизнедеятельности, развитие её социальной активности, поддержку социальных инициатив.

Участие в общественной деятельности можно рассматривать как условие социального развития личности учащегося профессионального училища на фазе интеграции.

Традиции воспитательной работы в профессиональном училище позволяют (в разных училищах в разной степени) частично нейтрализовать негативные тенденции в молодежной среде.

Примечание

¹ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена Президентом Российской Федерации Указом № 271 от 04 февраля 2010 г.

Библиографический список

1. Петровский А.В. Быть личностью. – М.: Педагогика, 1990.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВНЕШНЕЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Изучение внешних детерминант процесса социализации подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания и гиперактивностью. Концептуально-теоретическое обоснование проблемы социально-психологической детерминации процесса социализации у подростков с проявлениями СДВГ. Верификация синдрома дефицита внимания с гиперактивностью.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, процесс социализации, внешние детерминанты, верификация синдрома дефицита внимания с гиперактивностью.

В последние десятилетия отмечается повышение исследовательского интереса к изучению процесса социализации личности [1]. Социализация как содержательная характеристика процесса развития в этом процессе реализуется и во многом им обусловлена, одновременно оказывая воздействие и на траекторию развития. Необходимо учитывать специфику протекания процесса социализации при нормальном и нарушенном типах развития. Нарушенное развитие рассматривается как любое отклонение отдельной функции или системы психических функций от программы развития, выходящее за пределы социально-психологического норматива, определяемого для данной образовательной, социокультурной или этнической ситуации и возраста ребенка [5; 9]. В данном исследовании в качестве нарушенного развития рассмотрен такой тип психического развития как синдром дефицита внимания с гиперактивностью, проявляющийся в нарушениях когнитивной, эмоциональной и волевой сфер ребенка. Разброс показателей распространенности СДВГ очень широк от 4 до 30% [2].

Изучению проблемы синдрома дефицита внимания с гиперактивностью в последние десятилетия придается особое значение в зарубежной психологии [14; 15]. Целенаправленные исследования СДВГ в России начались относительно недавно [2; 3; 7]. Согласно Т.М. Марютиной, Е.Л. Григоренко, синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) называется нозологическая категория, описывающая хроническое расстройство поведения в детском возрасте, среди клинических проявлений которого называются двигательное беспокойство, импульсивность, невозможность сконцентрироваться. Проявления

СДВГ могут быть распределены по четырем основным группам симптомов: нарушения внимания, признаки импульсивности и гиперактивности, симптомы статиколокомоторной недостаточности, социальная дезадаптация [10].

На основании проведенного теоретического анализа можно выделить основные проявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: 1) дефицит внимания, выражающийся в нарушении концентрации, избирательности и объема внимания; 2) гиперактивность, выражающаяся в двигательной расторможенности, повышенной возбудимости и двигательном беспокойстве; 3) импульсивность, выражающуюся в нарушении произвольной целенаправленной деятельности. Младший подростковый возраст является периодом симптоматической перестройки, в результате которой симптомы СДВГ значительно сглаживаются: практически исчезает гиперактивность, но сохраняются импульсивность и нарушения внимания с усилением поведенческих нарушений (деструктивность поведения). Социально-поведенческие аспекты подростков с СДВГ важны не только распространяющимся отрицательным их влиянием на сверстников, но также и потому, что поведенческие нарушения обуславливают особенности внешней детерминации процесса социализации (неблагоприятное социальное влияние). В связи с этим целесообразно рассмотреть специфику протекания процесса социализации у подростков с СДВГ.

Социализация представляет собой процесс усвоения и дальнейшего развития социально-культурного опыта: социальных навыков, знаний, норм, ценностей, культурных традиций, а также включение подростка в систему общественных отношений и осуществление его социального

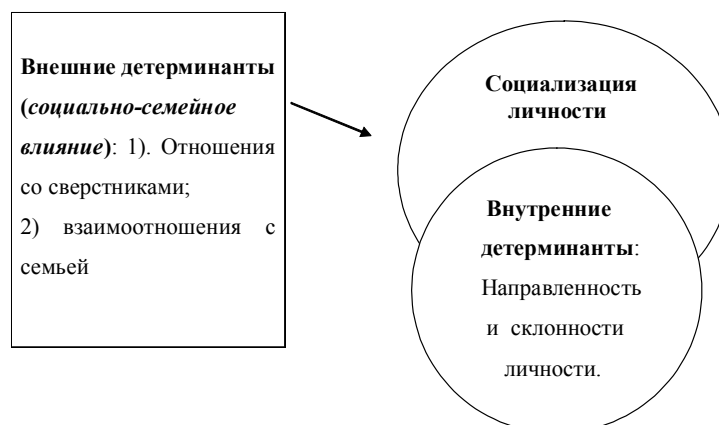


Рис. 1. Схема социализации личности

становления. Процесс социализации реализуется на основе смены детерминант и их отношений. Внешние детерминанты представлены социально-семейным влиянием (отношения подростка с классом и взаимоотношения в семье). Структура детерминации процесса социализации представлена на основании подхода Р.М. Шамянова, согласно которому им была создана обобщенная модель социализации личности (кольцо социализации) [12]. На основе данной модели и согласно логике нашего исследования нами была разработана схема социализации (см. рис. 1).

Целью нашего исследования является изучение внешней детерминации процесса социализации подростков с СДВГ.

Задачи: 1) исследование проявления СДВГ у подростков и сопряженности данного вида нарушения с ЗПР; 2) исследование внешних детерминант процесса социализации (социально-семейные отношения) у подростков с СДВГ.

В исследовании, которое проводилось с сентября 2005 г. по февраль 2007 г. приняли участие 300 подростков в возрасте 11–12 лет, обучающихся в муниципальных общеобразовательных учреждениях. Общая процедура исследования проявлений СДВГ была организована в последовательности нейропсихологического исследования: двигательные функции (праксис позы, графические пробы, реципрокная организация), зрительные функции (зрительный гнозис); патопсихологического исследования: память (зрительная память, произвольное запоминание (заучивание 10 слов), опосредованное запоминание («Пиктограмма»), внимание (произвольное внимание (Шульте)) [9] и оценки проявлений СДВГ (тест

Тулуз-Пьерона в модификации Л.А. Ясюкова, 1997) (основные свойства внимания: скорость, точность) [13], методики для диагностики внешних детерминант: методика оценки отношений подростка с классом [4], методика родительского отношения [8]. Группу методов оценки количественных и качественных данных составили методы сравнительной и многомерной статистики. Математическая обработка полученного материала проводилась с помощью программы «Statistika 6.0» [16]. Для проверки статистических гипотез использовался непараметрический критерий Манна – Уитни – U.

Результаты по нейропсихологическим пробам оценивались в баллах по И.Ф. Марковской. В экспериментальную группу вошли 50 подростков с проявлениями СДВГ, имеющие показатели основных свойств внимания: низкая точность, высокая скорость, снижена концентрация и устойчивость внимания, низкие показатели произвольного запоминания, нарушения двигательной и зрительной функции, что составило 16% от общего количества испытуемых. В контрольную группу вошли 50 подростков с нормальным развитием, имеющих высокие показатели основных свойств внимания: точности, скорости, высокая концентрация и устойчивость внимания, произвольного запоминания, отсутствуют нарушения двигательной и зрительной функций.

Согласно полученным результатам выявлена тенденция, согласно которой, у подростков с проявлениями СДВГ высокие показатели скорости выполнения задания ($X_{ср.} = 53,05 \pm 7,96$), при этом низкие показатели точности ($X_{ср.} = 0,71 \pm 1,02$), у подростков с нормальным развитием высокие

показатели скорости ($X_{\text{ср.}} = 54,08 \pm 5,65$) и точности ($X_{\text{ср.}} = 0,93 \pm 0,01$). Показатели высокой скорости и высокой точности у подростков с нормальным развитием свидетельствуют о высокой концентрации, устойчивости и переключаемости внимания, а также о состоянии высокой общей психической работоспособности и низкой утомляемости.

При исследовании произвольности психических функций (произвольное внимание, произвольное запоминание) получены результаты, согласно которым у подростков с проявлениями СДВГ высокие показатели общего времени выполнения задания ($X_{\text{ср.}} = 62,26 \pm 8,08$), что свидетельствует об утомляемости и снижении психического темпа и низкие показатели произвольного запоминания ($X_{\text{ср.}} = 7,06 \pm 0,45$). При этом у подростков с нормальным типом психического развития низкие показатели общего времени выполнения задания ($X_{\text{ср.}} = 30,46 \pm 2,39$), что свидетельствует о высоком психическом темпе и низкой утомляемости, и высокие показатели произвольного запоминания ($X_{\text{ср.}} = 9,42 \pm 0,22$).

С точки зрения онтогенетической нормы в младшем подростковом возрасте должны быть сформированы основные механизмы произвольности регулятивных психических функций (внимание и память). При исследовании двигательной и зрительной функций с помощью нейропсихологических проб у подростков с проявлениями СДВГ получены низкие показатели по следующим пробам: праксис позы ($X_{\text{ср.}} = 3,2 \pm 0,28$), графические пробы ($X_{\text{ср.}} = 3,7 \pm 0,32$), реципрокная организация ($X_{\text{ср.}} = 3,18 \pm 0,45$), зрительный гнозис ($X_{\text{ср.}} = 3,72 \pm 0,21$), свидетельствующие о нарушениях двигательной и зрительной функций. У подростков с нормальным развитием получены высокие показатели по нейропсихологическим пробам: праксис позы ($X_{\text{ср.}} = 4,24 \pm 0,21$), графические пробы ($X_{\text{ср.}} = 4,3 \pm 0,21$), реципрокная организация ($X_{\text{ср.}} = 4,34 \pm 0,21$), зрительный гнозис ($X_{\text{ср.}} = 4,4 \pm 0,22$), свидетельствующие об отсут-

ствии нарушений двигательной и зрительной функций. Таким образом, у подростков с проявлениями СДВГ выявлены нарушения не только основных свойств внимания (регуляторная разбалансированность на уровне скорости и точности), произвольных психических функций, но и нарушения двигательной и зрительной функций.

В ходе исследования внешней детерминации процесса социализации подростков с СДВГ, были получены следующие результаты. Показатели средних тенденций при исследовании типа восприятия подростком группы, по методике «Оценка отношений подростков с классом» (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко, 2000), в группах испытуемых составили: по индивидуалистическому типу восприятия у подростков с проявлениями СДВГ ($3,10 \pm 1,76$); у подростков с нормальным типом развития ($1,84 \pm 1,31$); по коллективистическому у подростков с проявлениями СДВГ ($7,96 \pm 2,28$); у подростков с нормальным типом развития ($3,62 \pm 2,06$) и прагматическому у подростков с проявлениями СДВГ ($2,94 \pm 2,19$); у подростков с нормальным типом развития ($8,54 \pm 2,87$). Для выявления различий в уровне исследуемого признака (тип восприятия индивидом группы) использовался U-критерий Манна-Уитни (см. табл. 1).

У подростков с проявлениями СДВГ сочетаются два типа восприятия группы: индивидуалистическое и коллективистическое. Т.е. с одной стороны проявляется стремление к формированию групп, а с другой подростки стараются избегать выполнения индивидуальных заданий. В отличие от них у подростков с нормальным типом развития преобладает прагматический тип восприятия группы. Т.е. группа воспринимается как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей, при этом отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации.

Таблица 1

Результаты значимости различий показателей типов восприятия у подростков с различными типами психического развития ($\alpha=0,05$) по критерию Манна-Уитни-U

Тип развития	Индивидуалистическое		Прагматическое		Коллективистическое		U кр
	Me	U эмп	Me	U эмп	Me	U эмп	
СДВГ	3	0,00*	2	4*	8	0,00*	1010
Норма	2	646*	9	235*	2	254*	1010

* – значимость различий.

Таблица 2

**Результаты значимости различий показателей родительского отношения
у подростков с различными типами развития ($\alpha=0,05$) по критерию Манна-Уитни-U**

Тип развития	Принятие (отвержение)		Социальная желательность поведения		Симбиоз		Авторитарн. гиперсоциал.		Инфантилизац.		U кр.
	Me	Uэмп	Me	Uэмп	Me	Uэмп	Me	Uэмп	Me	Uэмп	
СДВГ	26	0,00*	6	7,5*	5	28*	7	14*	6	0,00*	10
Норма	10		4		2		3		3		10

* – значимость различий.

Нами рассматривается тип восприятия индивидом группы как показатель, характеризующий отношения подростка со сверстниками. Так как ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение, тип восприятия рассматривается как внешняя детерминанта процесса социализации. Подростки с проявлениями СДВГ отличаются проявлением тенденции изменять свое поведение под влиянием других таким образом, чтобы оно соответствовало мнению окружающих (конформизм). В силу незрелости процессов саморегуляции и личностной незрелости, отстаивание своего мнения, как и его формирование в значительной степени затруднено, отношения характеризуются дезинтегрированностью. Т.о. мы видим нарушение процессуальной стороны социализации. Показатели средних тенденций при исследовании родительского отношения по методике А.Я. Варга и В.В. Столина в группах испытуемых составили: по шкале принятие (отвержение) у подростков с проявлениями СДВГ ($25,8 \pm 1,48$); у подростков с нормальным типом развития ($10,96 \pm 1,92$), по шкале социальная желательность поведения у подростков с проявлениями СДВГ ($6,64 \pm 0,80$); у подростков с нормальным типом развития ($3,86 \pm 1,20$), по шкале симбиотических отношений у подростков с проявлениями СДВГ ($5,40 \pm 0,49$); у подростков с нормальным типом развития ($2,44 \pm 0,50$), по шкале авторитарной гиперсоциализации у подростков с проявлениями СДВГ ($6,58 \pm 0,50$); у подростков с нормальным типом развития ($3,44 \pm 0,50$), по шкале инфантилизации у подростков с проявлениями СДВГ ($6,62 \pm 0,81$), у подростков с нормальным развитием ($3,18 \pm 0,87$). Различия по типу родительского отношения в группах испытуемых выявлены с помощью U-критерия Манна-Уитни (см. табл. 2). Получены высокие показатели по шкале отвержение в группе подростков с проявлениями СДВГ (восприятие подростка родителями как неприспособленного, стремление инфантилизировать

ребенка, строгий контроль за действиями подростка). В отличие от них у подростков с нормальным типом развития высокие показатели по следующим шкалам: кооперация, симбиоз и авторитарная гиперсоциализация (заинтересованность в делах и планах подростка, требование послушания и дисциплины). Такой тип восприятия подростков с СДВГ родителями как отвержение в сочетании с психофизической незрелостью может привести к задержке возрастной социализации, при этом поведение подростка будет не соответствовать возрастным требованиям к нему.

Полученные в ходе экспериментально-психологического исследования результаты свидетельствуют о наличии деструктивных тенденций в процессе социализации у подростков с СДВГ: конфликтность в семейных взаимоотношениях, проявляющаяся в определенном восприятии подростков, приписывание несамостоятельности, строгий контроль за действиями; при взаимодействии со сверстниками подростки с СДВГ предпочитают коллективные формы работы, однако при возможности стараются избегать совместной деятельности и ограничить круг интересов. Внешние детерминанты обуславливают неблагоприятное, социальное влияние. Учитывая негативные проявления во внешней детерминации процесса социализации, у подростков с проявлениями СДВГ можно предположить, что поведение проявится широким спектром нарушений: повышенная внушаемость, преобладание в мотивационной сфере игровых интересов, стремление к удовольствию, трудности в прогнозировании результатов своего поведения, незрелость чувства долга и ответственности, неспособность к волевому контролю и преодолению трудностей. Можно предположить, что в результате направленных психокоррекционных воздействий повысится адекватность планирования и реализации поведения, снижение его деструктивности у подростков с проявлением СДВГ.

Библиографический список

1. Андреева Г.М., Хелкама К., Дубовская Е.М. и др. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте // Вестн. Моск. ун-та. – 1997. – №4. – Сер. 14. – С. 31–41.
2. Безруких М.М. Проблемы обучения и воспитания детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. – Режим доступа: www.vnimanie.org. – 2006.
3. Белоусов Ю.Б. Синдром дефицита внимания и гиперактивности. – Режим доступа: www.vnimanie.org. – 2006.
4. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. – СПб., 2001. – 688 с.
5. Корбейников И.А. Диагностика нарушений психического развития у детей в контексте проблем интеграции междисциплинарного знания // Дефектология. – 2004. – №1. – С. 54–60.
6. Костылева Н.В. Социальная дезадаптация старших подростков с задержкой психического развития: факторы риска, организация психологической коррекционно-реабилитационной помощи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2005. – 25 с.
7. Рубина Л.П. Диагностика синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: особенности ЭЭГ у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. – СПб.: Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия», 2006.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2005. – 672 с.
9. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. – М., 2000. – 208 с.
10. Уэндер П., Шейдер Р. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью: пер. с англ. – М.: Практика, 1998. – С. 222–237.
11. Халецкая О.В., Трошин В.Д. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте // Журн. неврол. и психиатрии им. Корсакова. – 1988. – Т. 98. – №9. – С. 4–8.
12. Шамионов Р.М. Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации: Дис. ... д-ра психол. наук. – Саратов, 2002. – 362 с.
13. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД: Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций: Методическое руководство. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1997. – 80 с.
14. Barkley R.A. – Режим доступа: www.vnimanie.org. – 2006.
15. Pliszka S.R. The use of psychostimulants in the pediatric patients // *Pediatr. Clin. North America*. – 1998. – №45. – С. 1085–1098.

УДК 378

Гольцева Татьяна Павловна

Центр профессиональной подготовки при УВД по Тверской области
goltsevatatiana@rambler.ru

О ЗАДАЧАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНЖЕНЕРА СВЯЗИ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье говорится о существовании специфических условий труда инженера связи органов внутренних дел, которые, с одной стороны, формируют у них профессионально важные качества личности, а, с другой, вызывают возникновение и развитие эмоционального напряжения, эмоциональных расстройств и стрессов. Предложенная автором ориентировочно-диагностическая профессиограмма позволит установить соответствие условий организации трудовой деятельности и личности профессионала.

Ключевые слова: инженер связи, профессиональная деятельность, эмоциональное напряжение, нервно-психическое состояние.

В России сложилась сложная социально-экономическая ситуация, обусловленная влиянием финансового кризиса, характеризующаяся падением уровня доходов населения, ростом безработицы, повышением уровня преступности. В условиях потенциальных социальных взрывов и волнений важен уровень

профессионализма и компетентности сотрудников органов внутренних дел (ОВД) и, в том числе, инженеров связи, специфической чертой профессиональной деятельности которых является работа с конфиденциальной информацией, информацией, содержащей государственную тайну. Этот вид деятельности предусматривает особую ответ-

ственность профессионала и формирует такие черты характера личности как надежность, уравновешенность, принципиальность, сдержанность, осторожность, рассудительность, логичность, предусмотрительность, скрытность, подозрительность и др. Высокое нервно-психическое напряжение сопровождает профессиональную деятельность данной категории сотрудников ОВД, что в свою очередь может приводить к возникновению и развитию эмоционального напряжения, эмоциональных расстройств и стрессов.

Еще одним аспектом деятельности сотрудников связи ОВД является высокая степень технологизации труда, которая также влияет на изменение нервно-психического состояния личности. Использование различных технических средств позволяет добиваться наиболее эффективного результата в максимально короткое время. Поэтому профессиональная деятельность инженера связи ОВД, осуществляемая в условиях дефицита времени, требует не только специальных знаний и умений, но и постоянного их совершенствования.

В соответствии с классификацией профессий Е.А. Климова, в зависимости от форм материи и типов объектных систем, с которыми взаимодействует человек в профессиональном труде, профессия инженера связи ОВД относится к профессиям типов: «человек – техника»; «человек – знак». Если соединить данные типы профессий, то тип профессии инженера связи ОВД можно определить как «человек – техника – знак».

Таким образом, актуальность данной проблемы определяется тремя составляющими. Во-первых, необходимостью развития научных знаний о психологических особенностях труда инженера подразделений связи ОВД, осуществляющих свою профессиональную деятельность в сложной системе «человек – техника – знак». Во-вторых, неопределенностью места инженера связи в системе субъектов психологии труда и инженерной психологии в зависимости от уровня сформированности умений работать с конфиденциальной информацией. И, в-третьих, недостаточной разработанностью проблемы влияния особенностей профессиональной деятельности на нервно-психическое состояние профессионала, возникновение и развитие эмоционального напряжения.

Проблемы исследований в области психологии профессиональной деятельности широко отражены в научных трудах отечественных и зару-

бежных ученых. Во-первых, это фундаментальные методологические принципы психологии системного подхода к изучению профессиональной деятельности, обоснованные Б.Ф. Ломовым, Б.Г. Ананьевым, А.А. Бодалевым и др. В работах А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, А.А. Бодалева и др. даются научно-теоретические основания теории деятельности. Научное понимание человека как субъекта рассмотрены в трудах А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анциферовой, В.Г. Асеева, В.А. Барабанщикова, Л.Г. Дикой и др. Широко известны концепции психологии профессиональной деятельности Е.А. Климова, В.А. Бодрова, А.А. Реана, Ф.Э. Зеера, А.А. Деркача, А.В. Карпова, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой и др.

Исследование проблем психологии профессионала должны включать концепции системной профессииграфии Е.М. Ивановой, А.К. Марковой.

Специфика труда, современные подходы и направления в области психологического изучения деятельности сотрудников, принципы и теоретические основы организации психологической работы в ОВД отражены в работах А.Г. Шестакова, С.П. Безносова, М.И. Марьина, И.Б. Лебедева, В.Ю. Рыбникова, С.Н. Федотова и др.

При этом необходимо учитывать и нормативные акты, регламентирующие деятельность сотрудников ОВД в сфере отношений, связанных с защитой государственной тайны. В первую очередь, это статьи 33, 71, 72, 77 Конституции Российской Федерации, Постановления Правительства Российской Федерации, а также законодательство и материалы нормативного характера субъектов РФ.

Таким образом, психологическое описание деятельности специалиста связи ОВД, с одной стороны, связано с особенностями профессиональной деятельности инженера связи, а, с другой, с особенностями работы с информацией, содержащей государственную тайну РФ.

Целью предполагаемого нами исследования является: проведение профессиографического изучения психологических особенностей деятельности; изучение психического состояния личности инженера связи, в условиях допуска к сведениям, составляющим государственную тайну; установление воздействия профессиональной деятельности на изменение нервно-психического состояния личности инженера связи ОВД.

Для достижения поставленной цели мы планируем решить следующие задачи:

1. Осуществить научно-теоретический анализ концепций и направлений профессиографии для исследования проблем трудовой деятельности.

2. Раскрыть на теоретическом уровне методы диагностики и прогнозирования профессиональной пригодности.

3. Изучить методические приемы и методы психологического исследования эмоциональной сферы личности профессионала.

4. Разработать и апробировать психодиагностический инструментарий для оценки особенностей организации трудовой деятельности и нервно-психического состояния инженера связи ОВД.

5. Провести профессиографическое исследование особенностей организации труда инженера связи ОВД и построить профессиограмму данного типа профессии.

6. Исследовать и оценить нервно-психическое состояние личности инженера связи ОВД.

7. Исследовать влияние условий трудовой деятельности на возникновение и развитие эмоциональной напряженности.

8. Выработать практические рекомендации по изменению условий трудовой деятельности, отрицательно влияющих на нервно-психическое состояние личности инженера связи ОВД.

Мы предполагаем, что личностные особенности (возраст, стаж, пол, должность) и особенности организации трудовой деятельности инженеров связи ОВД (отсутствие разнообразия в работе; уровень ответственности, связанный с необходимостью защиты секретной информации, отсутствие обратной связи; возраст; стаж работы) влияют на возникновение и развитие психического напряжения, развитие эмоциональных расстройств и стрессов.

Проведенное исследование позволит систематизировать и конкретизировать теоретические основания изучения профессиональной деятельности инженера связи ОВД как системного объекта, что обогатит современные направления психологии труда; выделит и опишет структуру и содержание понятий профессия, трудовой пост, рабочее место инженера связи ОВД. Проведение ориентировочно-диагностического профессиографирования труда и составление профессиограммы инженера связи ОВД позволит определить и оценить основные причины, влияющие на изменения в психо-эмоциональном состоянии специалиста. Эмпирическое исследование и оценка эмоциональных психических состояний инжене-

ра связи ОВД в условиях допуска к конфиденциальной информации позволит установить причины их вызывающие.

Теоретический анализ и эмпирическое исследование проблем возникновения изменений в психо-эмоциональном состоянии специалиста, реализуемое через выявление причин их вызывающих, позволит развить концепции психологии труда и психологии профессиональной деятельности.

На теоретическом уровне будет обоснован подход оценки организации трудовой деятельности инженера связи ОВД через ориентировочно-диагностическое профессиографирование. Тем самым будет подтверждена важность рассмотрения условий труда данной категории служащих в связи с допуском их к информации, содержащей служебную тайну.

Исследование личностных особенностей, особенностей организации трудовой деятельности инженера связи ОВД и их влияние на возникновение и развитие психического напряжения, эмоциональных отклонений, расстройств и стрессов способствует развитию основ психологической теории трудовой и профессиональной деятельности.

Данное исследование дает возможности выработать рекомендации при организации труда инженеров связи ОВД, адекватные возложенным на них должностным обязанностям и выполняемым функциям. Полученные данные и опыт можно распространить в другие структурные подразделения ОВД с целью совершенствования труда специалистов в системе «человек – техника – знак». Разработанный диагностический инструментарий имеет практическое значение при психологическом сопровождении служебной деятельности специалистов и профилактике возникновения психического напряжения на рабочем месте, а также проведении профессионального психологического отбора на должности инженеров связи ОВД, плановой аттестации, аттестации кандидатов на вышестоящие должности, формирования резерва кадров на выдвижение.

Таким образом, обоснована необходимость совершенствования организации условий труда инженера связи ОВД, в связи с выполнением ими особых служебных задач, связанных с получением, накоплением, систематизацией, хранением и передачей информации, содержащей все секретные сведения, касающиеся деятельности органов внутренних дел данного региона и России в целом.

В настоящее время существует несоответствие организации трудовой деятельности инженера связи ОВД усложненным условиям несения службы, что может провоцировать развитие негативного психического напряжения, формирование отрицательного эмоционального фона, эмоциональных срывов и стрессов.

Для оценки соответствия условий организации трудовой деятельности инженера связи ОВД может применяться разработанная автором ориентировочно-диагностическая профессионаграмма инженера связи ОВД.

УДК 159.9:316.6

Библиографический список

1. Иванова Е.М. Психология профессиональной деятельности. – М., 2006.
2. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник. – М.: Изд-во Моск. ун-та; Изд-кий центр «Академия», 2004.
3. Конституция Российской Федерации. – М., 1993.
4. Маркова А.К. Психология профессионала. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.

Левкович Валентина Петровна

кандидат философских наук, доцент
Московский гуманитарный университет
ematern@mail.ru

ДОБРАЧНЫЙ ПЕРИОД ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУПРУГОВ – ПОТЕНЦИАЛЬНЫЙ ИСТОЧНИК СТАБИЛИЗАЦИИ И ДЕСТАБИЛИЗАЦИИ МОЛОДОЙ СЕМЬИ*

Представлены результаты исследования добрачного периода жизни молодых супругов, влияющего на уровень стабильности семьи. Стабилизация или дестабилизация молодой семьи в значительной степени зависит от срока добрачного знакомства партнеров, а также от наличия или отсутствия конфликтов между ними в период ухаживания.

Ключевые слова: семья, добрачное знакомство, конфликтность супругов, удовлетворенность браком, стабильность семьи.

Проблема стабильности молодой семьи является объектом пристального внимания как отечественных, так и зарубежных психологов [2]. Актуальность этой проблемы обусловлена главным образом ростом разводов как в нашей стране, так и за рубежом. Число факторов, влияющих на стабильность или нестабильность молодой семьи, многообразно. Среди них значительный интерес у социальных психологов вызывают те, которые связаны с добрачным периодом жизни юношей и девушек.

Американские психологи П. Ферстенберг (Fursteinberg P.), Б. Торнд (Thornd B.) и Д. Коллард (Collard D.) [5; 6], полагают, что так называемые «добрачные факторы», с которыми молодые люди начинают семейную жизнь, оказывают очень сильное влияние на стабильность их будущих семей. Они могут либо укрепить семью, либо создать риск ее дестабилизации и распада. Поэтому эти факторы были названы также «факторами риска». К числу «добрачных факторов»,

увеличивающих риск распада семей, западные психологи относят конфликты и развод супругов в родительской семье, ранний возраст вступления юношей и девушек в брак, добрачную беременность, непродолжительный срок добрачного знакомства партнеров, а также серьезные конфликты между ними в добрачный период.

В исследованиях Б. Торнда и Д. Колларда было показано, как срок добрачного знакомства партнеров связан со стабильностью их брака. Согласно их эмпирическим данным оптимальный срок развития добрачных отношений, который коррелирует со стабильностью брака, составляет от одного года до трех лет. Длительный период добрачных отношений, свыше трех лет, ведет к уменьшению взаимной эмоциональной и сексуальной привлекательности партнеров, снижает их интерес друг к другу, что может дестабилизировать семью. Короткий период добрачных отношений, до шести месяцев, также является «фактором риска» для будущей семьи, так как молодые люди

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (транш №09-06-00908).

не успевают получить достаточной информации друг о друге.

Согласно данным, полученным американскими психологами, как слишком короткий, так и слишком длительный период добрачных отношений партнеров являются «факторами риска» для стабильности их отношений в браке [6].

Другим негативным фактором, дестабилизирующим молодую семью, Б. Торнд и Д. Коллард считают частые конфликты между молодыми людьми в добрачный период [6].

Цель данного исследования – изучение роли таких «факторов риска» в жизни будущих брачных партнеров, как срок добрачного знакомства юношей и девушек и конфликты между ними в период ухаживания.

Задачи исследования: 1. Проанализировать связь различных сроков добрачного знакомства будущих супругов с уровнем их удовлетворенности браком и стабильности семьи.

2. Показать, что конфликтные отношения между партнерами в добрачный период являются серьезным «фактором риска» для будущей семьи, так как могут привести ее к дестабилизации и распаду.

Были сформулированы следующие гипотезы:

1. В семьях с периодом добрачного знакомства партнеров до шести месяцев имеет место высокий уровень конфликтности супругов и низкий уровень их удовлетворенности браком, что приводит к дестабилизации семей.

2. В семьях с периодом добрачного знакомства партнеров от трех лет и более имеет место высокий уровень конфликтности супругов, низкая удовлетворенность их браком, что приводит к дестабилизации семьи.

3. В семьях с периодом добрачного знакомства партнеров от одного года до трех лет имеет место низкий уровень конфликтности супругов, высокая удовлетворенность их браком. Семьи относятся к категории стабильных.

4. В семьях, где в добрачных отношениях партнеров присутствовали конфликты, после заключения брака может иметь место высокий уровень конфликтности супругов, низкая удовлетворенность их браком и дестабилизация семьи.

5. В семьях, где в добрачных отношениях партнеров не было конфликтов, после заключения брака может иметь место низкий уровень конфликтности супругов, высокая удовлетворенность их браком. Семьи относятся к категории стабильных.

Участники исследования – супружеские пары в возрасте до 25 лет, проживающие в г. Москве. Обследовалась случайная выборка, 67 супружеских пар, состоящих в первом браке. Стаж брака – 2–4 года.

Данная выборка была разделена на 5 групп.

Группа № 1 включала супружеские пары, где срок добрачного знакомства партнеров не превышал 6 месяцев (15 пар).

Группа № 2 составляла супружеские пары, где срок добрачного знакомства партнеров составлял от 3-х до 5 лет (15 пар).

Группа № 3 – супружеские пары со сроком добрачного знакомства от 1 года до 3 лет (15 пар).

Группа № 4 составляла супружеские пары, у которых в добрачных отношениях присутствовали конфликты (11 пар).

Группа № 5 включала супружеские пары, у которых в добрачный период не было конфликтов (11 пар).

Методический инструментарий: 1. Методика «Межличностное восприятие в брачной паре» (автор М.А. Абалакина) [4]. Методика позволяет изучить такие характеристики добрачных отношений партнеров, как а) вероятность заключения брака, б) удовлетворенность отношениями добрачных партнеров, в) позитивность их отношений в добрачный период.

Обработка результатов опросника сводится к подсчету баллов по четырем показателям:

1. Показатель близости пары к заключению брака (Б), от 1 до 4 баллов. Чем ниже балл, тем больше вероятность заключения брака.

2. Показатель удовлетворенности отношениями добрачных партнеров (Уи), от 1 до 4 баллов. Чем ниже балл, тем выше удовлетворенность отношениями.

3. Косвенный показатель удовлетворенности отношениями (Ук), от 1 до 4 баллов. Чем ниже балл, тем выше удовлетворенность.

4. Показатель позитивности отношений в паре (П), от 1 до 4 баллов. Чем ниже балл, тем выше позитивность отношений.

2. Тест на удовлетворенность браком, разработанный Ю.А. Алешиной, Л.Я. Гозманом, Е.М. Дубовской [1] представляет собой опросник из 16 пунктов. Удовлетворенность браком соотносится с согласованностью супругов в решении важных для них вопросов совместной жизни. Результаты тестирования подсчитываются путем суммирования ответов по каждому вопросу.

Уровень удовлетворенности браком варьирует от -24 до +24 баллов.

3. Методика диагностики супружеских конфликтов в одно- национальных семьях (разработана В.П. Левкович) [3]. Она представляет собой опросник, состоящий из 50 пунктов, ответы на которые оцениваются по 5-балльной шкале (от 0 до 5 баллов). Содержание вопросов интегрировано в десяти сферах взаимодействия супругов, каждая из них раскрывается пятью вопросами. Методика позволяет измерить степень конфликтности отношений между супругами: чем выше балл, присвоенный респондентом тому или иному пункту опросника, тем выше степень конфликтности супружеских отношений. В качестве эмпирических показателей конфликтности супружеских отношений в каждой сфере их взаимодействия был принят средний показатель в баллах для мужа (Км) и для жены (Кж), максимальное значение которого равно 5 баллам. Средний показатель конфликтности для каждого супруга по всем сферам их взаимодействия (Км и Кж) имеет максимальное значение 50 баллов. Уровень конфликтности семьи в целом (Ук) зависит от конфликтности обоих супругов и измеряется в виде суммы двух показателей: конфликтности мужа (Км) и конфликтности жены (Кж) по всем сферам их взаимодействия, выраженный в баллах ($Ук = Км + Кж$). Максимальное значение этого показателя составляет 100 баллов.

На основе данной методики был выявлен уровень стабильности каждой семьи на основе проведения их категоризации. Каждая семья была отнесена к одной из трех категорий.

1. Стабильные – пары, успешно преодолевающие конфликты, удовлетворенные браком. Для супругов характерны низкий уровень конфликтности и позитивная семейная мотивация, супруги не допускают возможности распада семьи.

2. Проблемные – пары, которые при наличии позитивной семейной мотивации не могут в большинстве случаев конструктивно решать конфликты. Они не удовлетворены браком, но не хотят его расторжения. Для данных супружеских пар характерен средний уровень конфликтности.

3. Нестабильные – пары с высоким уровнем конфликтности, не преодолевающие семейные противоречия при наличии негативной семейной мотивации, неудовлетворенные браком, готовые принять решение о его расторжении или уже принявшие такое решение.

Результаты и их обсуждение. Анализ эмпирических данных позволяет подтвердить гипотезу 1. В семьях, где срок добрачного знакомства партнеров не превышал шести месяцев (группа 1), был зафиксирован высокий показатель уровня конфликтности супругов ($Ук = 83,4$ балла при максимуме 100 баллов). Особенно острые конфликты имели место в сферах информированности супругов друг о друге и удовлетворенности личностными качествами партнера. Уровень удовлетворенности браком в этой группе семей низкий и составляет -2 балла (при максимуме +24 балла и минимуме -24 балла). Категоризация супружеских пар показывала, что все 15 семей этой группы вошли в категорию проблемных, где супруги не удовлетворены браком, не могут конструктивно решать возникающие проблемы, но желают сохранить брак.

Непродолжительный срок добрачного знакомства не дал возможности молодым людям получить достаточную информацию друг о друге, что привело к диссонансу между взаимными ожиданиями партнеров и реальной брачной ситуацией.

В ходе исследования не подтвердилась гипотеза 2. В семьях со сроком добрачного знакомства от трех лет и более (группа 2) имел место низкий уровень конфликтности супругов ($Ук = 38,4$ балла при максимуме 100 баллов), а также высокий уровень их удовлетворенности браком (+10 баллов при максимуме +24 и минимуме -24 балла).

Категоризация данной группы семей показала, что 14 пар вошли в категорию стабильных семей, где супруги удовлетворены браком и успешно решают возникающие у них проблемы, и только 1 пара была отнесена к категории проблемных семей.

Полученные эмпирические данные опровергают наше предположение о том, что длительный период добрачного знакомства партнеров снижает их интерес друг к другу, а также уровень их взаимной эмоциональной и сексуальной привлекательности в браке.

В ходе исследования были получены данные, подтверждающие гипотезу 3. В семьях со сроком добрачного знакомства от одного года до трех лет (группа 3) наблюдался низкий уровень конфликтности супругов ($Ук = 37,8$ балла при максимуме 100 баллов) и их высокая удовлетворенность браком (+11 баллов при максимуме +24 и минимуме -24 балла). Проведенная категоризация данной группы семей показала, что все 15 супру-

жеских пар вошли в категорию стабильных семей, где супруги удовлетворены браком и успешно решают семейные проблемы.

В исследованиях подтвердилась *гипотеза 4*. Эмпирические показатели, полученные по методике «Межличностное восприятие в добрачной паре» [4] (группа 4), позволили выявить особенности взаимоотношений партнеров до заключения брака. Получены следующие данные:

а) низкий показатель удовлетворенности отношениями партнеров в добрачный период ($U_n=3$ балла при максимуме удовлетворенности 1 балл);

б) низкий косвенный показатель удовлетворенности отношениями партнеров в добрачный период ($U_k=3,4$ балла при максимуме удовлетворенности 1 балл);

в) средний показатель позитивности отношений партнеров в добрачный период ($P_{cp}=2,9$ балла при максимуме позитивности 1 балл);

г) высокая степень расхождения межличностного восприятия в добрачной паре (1,1 балла) свидетельствует о несовпадении мнений партнеров относительно различных проблем семейной

и внесемейной жизни.

Приведенные эмпирические показатели свидетельствуют о низком уровне удовлетворенности партнеров их отношениями в добрачный период из-за наличия серьезных конфликтов между ними. В данной группе семей был зафиксирован высокий показатель уровня конфликтности супругов после заключения брака ($U_k = 73,2$ балла), а также низкий уровень их удовлетворенности браком (-1 балл).

Проведенная категоризация данной группы семей показала, что все 11 супружеских пар, входящих в данную группу, относятся к категории проблемных семей, где супруги не удовлетворены браком, деструктивно решают возникающие в семье проблемы при наличии позитивной семейной мотивации.

В исследовании подтвердилась *гипотеза 5*. Эмпирические показатели, полученные по методике «Межличностное восприятие в добрачной паре» [4] в группе 5, позволили зафиксировать позитивный характер взаимоотношений партнеров в добрачный период:

Таблица

Особенности отношений партнеров до и после заключения брака при наличии и отсутствии конфликтов между ними в добрачный период

Отношения партнеров в добрачный период		Отношения партнеров после заключения брака	
Группа 4			
а) Показатель удовлетворенности отношениями партнеров	3	а) Уровень конфликтности супругов	73,2
б) Косвенный показатель удовлетворенности отношениями партнеров	3,4	б) Уровень удовлетворенности супругов браком	-1
в) Показатель позитивности отношений партнеров	2,9	в) Тип семьи	проблемные
г) Расхождение межличностного восприятия в добрачной паре	1,1		
Группа 5			
а) Показатель удовлетворенности отношениями партнеров	2,4	а) Уровень конфликтности супругов	38,8
б) Косвенный показатель удовлетворенности отношениями партнеров	1,5	б) Уровень удовлетворенности супругов браком	+13
в) Показатель позитивности отношений партнеров	1,6	в) Тип семьи	стабильные
г) Расхождение межличностного восприятия в добрачной паре	0,4		

а) средний показатель уровня удовлетворенности отношениями партнеров в добрачный период ($U_n = 2,4$ балла при максимуме 1 балл);

б) высокий косвенный показатель удовлетворенности отношениями партнеров в добрачный период ($U_k = 1,5$ балла при максимуме 1 балл);

в) высокий показатель позитивности отношений партнеров в добрачный период ($\Pi = 1,6$ балла при максимуме 1 балл);

г) низкая степень расхождения межличностного восприятия в брачной паре (0,4 балла) свидетельствует о совпадении мнений партнеров относительно различных проблем семейной и внесемейной жизни.

Приведенные эмпирические показатели свидетельствуют о высоком уровне удовлетворенности отношениями партнеров в добрачный период и об отсутствии серьезных конфликтов между ними.

В семьях группы 5 был зафиксирован низкий уровень конфликтности партнеров ($U_k = 3,8$ балла при максимуме 100 баллов) после заключения брака, а также высокий уровень удовлетворенности супругов браком (+ 13 баллов). Проведенная категоризация данной группы семей показала, что все 11 супружеских пар, составляющих данную группу, относятся к категории стабильных семей, где супруги удовлетворены браком и конструктивно решают возникающие в семье проблемы.

Была подтверждена статистическая значимость различий показателей уровней конфликтности супругов групп 4 и 5. В качестве метода статистической обработки был использован V-критерий Манна-Уитни ($V_{\text{эмп}} = 0$ при $p = 0,05$).

Заключение. Исследование показало, что срок добрачного знакомства партнеров является одним из существенных факторов, определяющих стабильность или нестабильность брака. Полученные в исследовании данные позволяют сделать вывод, что короткий срок добрачного знакомства партнеров (до шести месяцев) не позволяет молодым людям получить достаточно полной информации о различных сторонах жизни и личностных особенностях друг друга. Дефицит информированности супругов друг о друге может служить источником неадекватности их взаимных перцепций, препятствовать успешной адаптации партнеров и формированию доверительности их отношений, повышая риск дестабилизации молодой семьи.

Полученные данные подтверждают результаты исследований американских психологов, со-

гласно которым короткий срок добрачного знакомства молодых людей (до шести месяцев) является «фактором риска» для их будущей семьи, создавая угрозу ее дестабилизации.

Не подтвердилась гипотеза, согласно которой длительный период добрачного знакомства партнеров (от трех лет и более) дестабилизирует будущую семью. Исследование показало, что все 15 семей с продолжительным сроком брачных отношений партнеров вошли в категорию стабильных, где супруги успешно решали все возникающие спорные проблемы и были удовлетворены браком.

Одним из негативных моментов в брачных отношениях молодежи являются деструктивные конфликты между партнерами, которые повышают риск дестабилизации семьи. Серьезные конфликты партнеров в добрачный период являются показателем низкого уровня их совместимости, неспособности конструктивно решать спорные проблемы, что выражается в неумении партнеров уступать друг другу, считаться с потребностями и интересами друг друга, в отсутствии сходимости во взглядах как на общечеловеческие, так и на внутрисемейные проблемы.

Анализ трудностей брачного периода жизни юношей и девушек должен послужить стимулом для разработки эффективных методов оказания им своевременной психологической помощи, что может благоприятно сказаться на снижении уровня разводимости молодых супругов.

Библиографический список

1. *Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М.* Социально-психологические исследования супружеских отношений. – М.: МГУ, 1987.
2. *Левкович В.П., Зуськова О.Э.* Социально-психологический подход к изучению супружеских конфликтов // Психологический журнал. – 1985. – №3.
3. *Левкович А.П.* Социально-психологическая диагностика супружеских отношений: Учеб.-метод. пособие. – М.: Моск. гуманитарно-социальная академия, 2002.
4. Методы исследования межличностного восприятия. – МГУ, 1984.
5. *Furstenberg P.E.* Premarital Pregnancy and marital instability (Divorce and Separation. – N.Y., 1979.
6. *Thornd B., Collard J.* Who divorces? – L., 1979.

Великова Светлана Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент
Владимирский государственный университет
psyho-vlg@mail.ruВЛИЯНИЕ ОТНОШЕНИЯ МАТЕРИ НА ТРЕВОЖНОСТЬ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье даются результаты исследования влияния отношения матери к ребенку старшего дошкольного возраста на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: отношение матери к ребенку, старший дошкольный возраст, тревожность.

Под влиянием родительских отношений формируется личность ребенка дошкольного возраста. При этом взаимоотношения в семье могут иметь разноплановый характер, а использование неэффективного типа родительского отношения может приводить к возникновению тревожности у ребенка. Тревожные дети, даже если у них хорошо развиты игровые навыки, не пользуются всеобщим признанием в группе, поскольку такие дети крайне неуверенны в себе, замкнутые, мало общительные или же напротив, свехобщительны, назойливы, озлоблены.

Цель нашей работы проследить влияние отношения матери к ребенку старшего дошкольного возраста на уровень тревожности детей старшего дошкольного возраста. Выборку составили: 14 мам из однодетных семей, и их дети (7 мальчиков и 7 девочек), посещающих МДОУ «Детский сад №1» г. Гусь-Хрустальный. Всего 28 человек. Методы исследования: наблюдение; экспертная оценка ($n=5$ человек); тест опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина; тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен, адаптированный Р. Тэмпл в г. Москве в 2000 г.; опросник Рене-Жиля, адаптированный в 1998 г. в г. Москве; опросник определения уровня тревожности Лаврентьева – Титаренко, г. Москва 2005; методы статистической обработки данных.

Результаты исследования показывают, что все компоненты уровня тревожности, полученные различными методиками, имеют тесное корреляционное взаимодействие. Результаты по методике – опроснику Лаврентьева – Титаренко тесно коррелирует с показателем «Количество выборов грустного лица» $r = 0,66$ при $p < 0,01$ ($r_{кр.} = 0,45$ при $p < 0,01$). Корреляция наблюдается и с показателем «Процент выбора грустного лица» $r = 0,87$ при $p < 0,01$. Имеет место корреля-

ционное взаимодействие с объективными проявлениями (данными экспертной оценки) «Нарушением сна», «Раздражительность», о чем свидетельствуют коэффициенты корреляции равные $r = 0,53$ при $p < 0,01$ и $r = 0,44$ при $p < 0,05$ соответственно. Следовательно, чем больше показатель по опроснику Лаврентьева-Титаренко, тем выше процент выбора грустного лица по методике Теммл-Дорки-Амен, тем сильнее раздражителен ребенок, трудней ему уснуть. Нарушение сна связано и с личным напряжением, то есть тонус мышц вызывает проблему сна ребенка, о чем показывает коэффициент корреляции между показателями «Нарушение и сна», «Мышечное напряжение», $r = 0,68$ при $p < 0,01$. Данный аспект указывает на необходимость неврологического обследования. Показатель «Нарушение сна» полагает также беспокойство дошкольника, высокий балл и процент его выборов грустных лиц по методике Теммл-Дорки-Амен. Это подтверждают соответствующие коэффициенты корреляции $r = 0,44$ при $p < 0,05$; $r = 0,58$ при $p < 0,01$; $r = 0,42$ при $p < 0,05$. Показатель «Невозможность сконцентрироваться» обратно коррелирует с показателем «Беспокойство» $r = -0,44$ при $p < 0,05$. Это означает, что чем выше беспокойство, тем сильнее дошкольнику приходится прилагать усилий для выбора веселого лица. Данный момент, напомним, характерен для группы со средним уровнем тревожности. Этот аспект подтверждает коэффициент корреляции между показателями «Выборы веселого лица» и «Невозможность сконцентрироваться» $r = 0,37$ при $p < 0,05$.

Из всех полученных стилей отношения матери (принятие, кооперация, симбиоз, контроль, маленький неудачник) (Тест опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столин) ни один не имеет значимых корреляционных взаимодействий с результатами методик Теммл-Дорки-

Амен и Лаврентьева-Титаренко. Это означает, что тревожность у старшего дошкольника данного контингента формируется вследствие иных факторов, а не материнского отношения. Однако на ряде объективных проявлений тревожности имеет место материнское отношение. «Принятие» (по методике Столина) – стиль отношения влияет на величину показателей «нарушение сна» и «беспокойство» коэффициенты корреляции равны 0,36 и 0,39 при $p < 0,05$ ($r_{кр.} = 0,35$). Возможно, страх разлуки с матерью полагает подобную симптоматику. Стиль отношения матери – «Кооперация», повышает беспокойство ребенка ($r = 0,81$ при $p < 0,01$), заставляет дошкольника быть внимательным ($r = -0,60$ при $p < 0,01$), тем самым снижая раздражительность ($r = -0,42$ при $p < 0,05$). Другими словами данный стиль отношения матери обуславливает средний уровень тревожности. Стиль отношения матери «Симбиоз» обуславливает демонстрацию сильной выраженности тревоги, по 4 признакам из 5 признаков, наблюдаемых воспитателями: беспокойством, невозможностью концентрироваться, мышечным напряжением, нарушением сна. Это подтверждается коэффициентами корреляции на уровне $p < 0,01$; 0,65; -0,51; 0,63; 0,74 между показателями «Симбиоз» и одноименными объективными проявлениями, соответственно. Стили отношений «Контроль»; «Маленький неудачник» опосредовано влияют на формирование компонентов уровня тревожности, о чем свидетельствует незначительность коэффициентов корреляции. Оказание помощи ДОУ родителями не способствует снижению количества выбора грустного лица, что полагает коэффициент корреляции между показателями «Количество выборов грустного лица» методики Теммл-Дорки-Амен и «Помощь ДОУ» $r = 0,59$ при $p < 0,01$. Частота забирая ребенка из ДОУ снижает уровень тревожности старшего дошкольника. Коэффициент корреляции между показателями «Количество выборов грустного лица» и «Частота забирая ребенка из ДОУ», $r = -0,45$ при $p < 0,01$. Частота забирая мамой ребенка из ДОУ повышает мышечное напряжение старшего дошкольника $r = 0,39$ при $p < 0,05$. Вероятно, мамы стимулируют процесс сбора домой. Посещение кружков ребенком снижает раздражительность, о чем свидетельствует отрицательная корреляционная связь между одноименными показателями $r = -0,45$ при $p < 0,01$. В связи с тем, что личность старшего дошкольни-

ка согласно нашей тематике формируется в диаде «мать-дитя», целесообразно рассмотреть как отношения ребенка и матери влияют на компоненты уровня тревожности.

Отношение к матери снижает как процент, так и количество выборов грустного лица, увеличивает процент и количество выборов веселого лица. Коэффициент корреляции между показателями «Отношение к матери» (методика Р. Жилия) и количеством выборов грустного лица имеет отрицательный знак, что подтверждает данную мысль, $r = -0,68$ при $p < 0,01$. Корреляционное взаимодействие между показателями «Отношение к матери» и количеством выборов веселого лица соответствует $r = 0,68$ при $p < 0,01$. Также отношение к матери снижает уровень тревожности, полученной методикой Лаврентьева-Титаренко, о чем свидетельствует коэффициент корреляции, $r = -0,47$ при $p < 0,01$. Влияет данный критерий и на объективные проявления, отмеченные воспитателями, снимает мышечное напряжение, уменьшает беспокойство. Коэффициент корреляции между показателями «Отношение к матери» и «Беспокойство» равен $-0,41$ при $p < 0,05$. Коэффициент корреляции между показателями «Отношение к матери» и «Мышечное напряжение» соответствует $-0,37$ при $p < 0,05$. Отражение заботливости в материнском отношении к ребенку служит следующим фактором, снижающим уровень тревожности ребенка, что подтверждается отрицательной корреляцией. Взаимодействие «Аккуратность» – объективного показателя с рядом показателей компонентов уровня тревожности: «Количество выборов грустного лица» (Теммл-Дорки-Амен), «Количество соответствий» (Лаврентьев-Титаренко), «Нарушение сна», «Мышечное напряжение», «Беспокойство»: $-0,40$ при $p < 0,05$; $-0,49$ при $p < 0,01$; $-0,39$ при $p < 0,05$; $-0,39$ при $p < 0,05$; $-0,48$ при $p < 0,01$, соответственно. Отражение заботливости в материнском отношении увеличивает и количество положительных выборов веселого лица. Коэффициент корреляции равен $0,39$ при $p < 0,05$ между показателями «аккуратность» и «количеством выборов веселого лица» (Теммл-Дорки-Амен). Удовольствие от этого критерия проявляется «внешне». Ребенок «тает», что демонстрирует положительная корреляционная связь между показателями «Аккуратность» и «Невозможность концентрироваться», равная $0,36$ при $p < 0,05$.

Рассказы о матери являются третьим по количеству корреляционного взаимодействия фактором, снижающим уровень тревожности дошкольника. Данный аспект наблюдается в снижении беспокойства. Коэффициент корреляции между показателями «Рассказы о матери» и «Беспокойство» соответствует $-0,48$ при $p < 0,01$. Дошкольник становится более внимательным. Коэффициент корреляции между показателями «Рассказы о матери» и «Невозможность концентрироваться» равен $0,36$ при $p < 0,05$. Снимают рассказы о матери и мышечный тонус. Коэффициент корреляции «Рассказы о матери» и «Мышечное напряжение» равны $-0,39$ при $p < 0,05$. Отмечается нормализация сна. Коэффициент корреляции «Отзывы о матери» и «Нарушение сна» будет $-0,39$ при $p < 0,05$. Результаты уровня тревожности тестовых методик отражают данную мысль. Коэффициент корреляции взаимодействий «Отзывы о матери» и «Количество выборов грустного лица» (Теммл-Дорки-Амен) и «Количество ответов» (Лаврентьев-Титаренко) равняются $-0,40$ при $p < 0,05$ и $-0,49$ при $p < 0,05$.

Помощь дома родителям снижает беспокойство у дошкольника, нормализует сон, повышает внимательность, о чем свидетельствуют коэффициенты корреляции $-0,37$ при $p < 0,05$; $-0,39$ при $p < 0,05$; $0,39$ при $p < 0,05$, соответственно. Данный аспект снижает уровень тревожности. Коэффициент корреляции «Помощь родителям дома» и «Количество соответствий» (Лаврентьев-Титаренко) составляет $-0,37$ при $p < 0,05$.

Взаимодействие со сверстниками уменьшают беспокойство опанта (коэффициент корреляции $r = -0,40$ при $p < 0,05$), нормализует сон (коэффициент корреляции $r = -0,46$ при $p < 0,01$). Если

дошкольник стремится к лидерству, то есть выделяется социально приемлемым способом, то коэффициент корреляции у показателей, указанных выше, увеличивается до $r = 0,60$ при $p < 0,01$. С опросником Лаврентьева-Титаренко данный критерий также взаимодействует. Коэффициент корреляции составляет $-0,47$ при $p < 0,01$.

Хотелось также отметить, что знание и употребление вежливых слов играет роль в выборе грустных лиц по методике Теммл-Дорки-Амен. Коэффициент корреляции $r = -0,38$ при $p < 0,05$ между показателями «Выбор грустных лиц» и «Вежливость детей».

Отношение к отцу, отношение к родителям, как к семейной паре, оказывают влияние на увеличение количества выборов грустного лица. Коэффициент корреляции составляет $0,57$ при $p < 0,01$ и $0,37$ при $p < 0,05$. Отношение к отцу вызывает беспокойство, коэффициент корреляции составляет $0,44$ при $p < 0,05$. Данный аспект имеет отражение и на результатах методики Лаврентьева-Титаренко, коэффициент корреляции равен $0,55$ при $p < 0,01$.

Таким образом, отношение к матери, отзывы о ней, демонстрация заботы матери, посильная помощь дома, знание вежливых слов, общение со сверстниками, выступают как факторы, снижающие уровень тревожности дошкольника, что подтверждают корреляционные взаимодействия с различными компонентами уровня тревожности. В тоже время отношение к другим близким взрослым, например, отцу, вызывает беспокойство, что может отражаться в конфликтах, агрессии, различных реакциях на фрустрацию, раздражительность, нарушениях сна. Другими словами, усиливают развитие тревожности у дошкольника.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

Петрова Евгения Анатольевна

кандидат психологических наук

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

sozpsi@mail.ru

ИСТОРИЯ СЕМЬИ КАК РЕСУРС СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ*

В статье рассматривается проблема исследования истории семьи как копинг ресурса: дефицит научных концепций, малое количество исследований и отсутствие надежного психодиагностического инструментария. Опираясь на результаты эмпирического исследования, автор раскрывает ситуации использования и содержания ресурса истории семьи, условия и критерии его эффективности, средства доступа к нему.

Ключевые слова: *совладающее поведение субъекта, ресурсы совладающего поведения, критерии эффективности ресурса, история семьи, геносоциограмма, осведомленность об истории семьи.*

«В тяжелых ситуациях снова достанешь альбом, и смотрят на тебя взгляды родных. Глядишь на их лик и как-то легче, теплее становится, и даже пытаешься иногда задуматься, спросить что-то и получить ответ, может быть, тот, который сама хочешь услышать, но от других... Но иногда и другое всплывает – другие мысли, идеи, как будто они подсказывают что-то».

(Из интервью Т.Т., жен., 53 г.)

Для нашей страны тема исследования истории семьи весьма актуальна, учитывая исторические события России начала XX века (войны, репрессии, ссылки и др.), затронувшие не только жизнь отдельных поколений в обществе в целом, но и отношения практически в каждой российской семье. Последствия этих далеких событий проявляются в различных дисфункциональных социально-психологических феноменах семьи и в настоящее время (Бейкер, Гиппенрейтер, 2005).

Придерживаясь понимания совладающего поведения костромской школы исследователей (Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк, С.А. Хазова) и определяя ресурс совладающего поведения как *совокупность (систему) личностных и средовых средств, ценностей, возможностей, которые имеются в наличии в потенциальном состоянии и которые человек может осознанно использовать при необходимости в совладании с трудной жизненной ситуацией*, мы предприняли попытку изучения истории семьи как ресурса совладания. А именно – как социального ресурса, входящего в структуру соци-

окультурного фактора совладающего поведения (по концепции Т.Л. Крюковой, 2005).

Исследовать историю семьи в контексте совладающего поведения и как его ресурс – это значит показать, *каким образом* история семьи и представления о значимых предках могут выступать ресурсом совладающего поведения и *каковы особенности и условия* его использования субъектом.

Таким образом сформулированная проблема исследования ставит перед нами довольно сложные исследовательские задачи: необходимо изучить ситуации, в которых субъект обращается к знанию истории семьи как ресурсу, актуализирует его, показать признаки (критерии) ресурсности истории семьи для субъекта, определить внутреннее содержание этого ресурса, а также условия ресурсности и средства доступа к этому ресурсу. Решение этих задач затруднено в связи со сложностью истории семьи как объекта исследования и слабой разработанностью этого понятия в науке. Не смотря на зачастую высокий интерес и мотивацию людей к исследованию собственной истории (о чем свидетельствует все уве-

* Исследование проводится при поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук МК-601.2010.6

личивающееся количество интернет-сайтов по генеалогии, компьютерных программ для построения семейного дерева и др.), она остается за рамками научной психологии в виду, в основном, двух причин: отсутствия научных теоретических концепций и надежного исследовательского инструментария.

В психологической литературе история семьи рассматривается как основная составляющая часть семейной памяти, которая позволяет хранить эту историю, передавать, «возвращаться» к прошлому, устанавливать связь личной и семейной истории, способствует процессу интеграции с членами семьи (Muxel, 1998; Иванец, 2002); как составляющая автобиографической памяти (Нуркова, 2000).

С позиций нарративной психологии (Сарбин, 2004; Брокмейер, Харре, 2000; Сапогова, 2003 и др.), история семьи рассматривается как часть семейного нарратива — корпуса разнообразных по содержанию внутрисемейных текстов, фиксирующих ... основные концепты «семейной культурной концепции», создаваемые преимущественно с целью придать устойчивую и передаваемую форму коллективному семейному опыту, «определить» особенности семейного (микроруппового) сознания (Сапогова, 2003, С. 79).

Особое место тема истории семьи занимает в психотерапевтической литературе (Боуэн, 2005; Михайлова, 2003; Черников, 2001; Шутценбергер, 2001 и др.), где она чаще анализируется как фактор психологической травматизации личности, тесно связанный с процессами личного и семейного бессознательного. Однако во многом данные концепции опираются лишь на психотерапевтический опыт работы автора, но не имеют под собой эмпирических исследований, подтверждающих теоретические положения.

В исследовательских целях мы сформулировали определение истории семьи — как совокупности знаний о членах семьи старших поколений, их жизни и личностных особенностях, а также семейных традициях, правилах, ритуалах, фиксированных в семейной памяти в частично мифологизированной форме, осознанно или неосознанно передаваемых из поколения в поколение как семейный нарратив.

Другая немаловажная проблема исследования — подбор и создание исследовательских методик. Единственным известным нам и наиболее популярным в этом случае остается метод геног-

раммы (построения семейного дерева), которое в своей классической форме представляет графическое изображение семейной родословной, на которой записывается информация о членах семьи нескольких поколений (Боуэн, 2005; Черников, 2001). А.А. Шутценбергер (2001) впервые стала использовать модифицированный ее вариант — геносоциограмму, в которой необходимо указывались важные события их жизни, а также отражались социометрические связи и отношения. Однако этот метод не имеет оценочных шкал, не регламентируется четкими исследовательскими процедурами, ориентирован на индивидуальную работу субъекта со своей личной семейной историей.

Исследовать историю семьи и ее значение возможно также посредством изучения социальных представлений о ней. Заданный предмет исследования требует, несомненно, идиографического подхода и использования качественных методов исследования, которые, как известно, просты в своей реализации.

Мы объединили эти два пути исследования и дополнили геносоциограмму авторским полуструктурированным интервью, направленным на исследование осведомленности, представлений и отношения испытуемых к истории семьи и отдельным ее членам, семейным событиям.

История семьи всегда окрашена субъективными переживаниями и особенностями восприятия, и поэтому может существенно различаться не только в фактологии, но и в отношении к тем или иным членам семьи, событиям. Однако мы убеждены, что в данном случае не столько важна объективность этого знания, сколько субъективное рефлекслируемое отношение и значение истории семьи в жизни субъекта.

Наше исследование проводилось в течение нескольких лет. В нем приняли участие около 436 человек разного возраста, пола и места проживания.

Результаты говорят о том, что ситуации использования изучаемого ресурса истории семьи — это ситуации кризисных переживаний, вызванных поворотными событиями жизненного пути и экзистенциальными трудностями (осмыслением проблем существования и индивидуальной духовной жизни). Сюда относятся: ситуации сильных эмоциональных переживаний, связанных с разочарованиями, смертью близких или утратой значимых отношений, ситуации выбора и неопределенности в семейной сфере и сфере

социальных контактов (Развестись? Родить ребенка? и др.), вопросы смысла жизни и ее сущности, вопросы о будущем и «что после смерти?»).

Контент-анализ полученных на вопросы интервью ответов испытуемых позволил нам сформулировать 4 общих эмпирических категории – *критерия ресурсности истории семьи*:

1. Улучшение эмоционального состояния, что выражается в следующих эмпирических категориях контент-анализа: ощущение силы, способности справляться, чувство легкости, улучшения настроения, потребности в эмоциональной поддержке предка, уверенность в будущем.

2. Укрепление Я-концепции и позитивного образа Я, выражающемся в понимании, осознании собственных характеристик, лучшем понимании своих ролей и места в семье, более позитивной оценке себя, понимании особенностей своего поведения.

3. Лучшее понимание трудной жизненной ситуации, выражающееся в понимании различных вариантов поведения, оценке эффективности различных моделей поведения, лучшем понимании своего поведения.

4. Сохранение и поддержание контактов с окружающими людьми, а именно, сближению с партнером общения, получению социальной поддержки, расширению группы агентов социальной поддержки.

На этой основе мы выявили три *содержательных аспекта (формы) ресурсности истории семьи* в представлениях испытуемых:

– эмоционально-чувственный как ресурс-эмоциональная социальная поддержка, выражаемый в получении ресурсного состояния посредством позитивных эмоциональных переживаний и чувств, связанных с воспоминаниями о значимых людях, вещами и фотографиями, принадлежавшими им, непосредственного общения с ними;

– идентификационно-поведенческий, заключающийся в использовании образа значимого человека в качестве объекта идентификации в поведении и личностных чертах, в процессе личного сравнения;

– интеллектуально-ценностный, раскрывающийся в подчеркивании интеллектуальной значимости знания о предках, истории семьи и влиянии этого знания на формирование ценностной сферы личности.

Для «актуализации» ресурса необходимо, чтобы выполнялись *следующие условия*:

1. Определенный уровень осведомленности о жизни *значимого* предка или истории семьи (количество изображаемых на геносоциограмме поколений (вертикальный аспект) и членов семьи (горизонтальный аспект). Остановимся подробнее на этом положении. Составленные испытуемыми геносоциограммы по уровню осведомленности мы разделяем на 3 типа: слабая осведомленность (3–15 членов семьи двух или трех поколений), встречающаяся в выборке в 14,6% случаев, средняя осведомленность (20–100 человек трех–пяти поколений), наблюдающаяся в выборке в 74% случаев, высокая осведомленность (100 и выше изображаемых членов семьи шести–восьми поколений) в 11,4% случаев.

Результаты исследования свидетельствуют, что наименее ресурсными являются геносоциограммы первого типа (со слабой осведомленностью), создаваемые обычно людьми лишь по просьбе исследователя и связанные либо с реальным незнанием истории семьи вследствие объективных причин (переезд, территориальная разобщенность, гибель родственников или утрата связи с ними), либо сознательным отрывом от «корней», прекращения отношений с родственниками вследствие нарушений внутрисемейной коммуникации. Знание о семье в последнем случае насыщено негативными эмоциями, поэтому не может выступать в качестве ресурса совладающего поведения субъекта.

Наиболее ресурсными остаются геносоциограммы со средней осведомленностью (20–100 членов семьи), которые зачастую неполны, отсутствуют знания о каких-либо членах семейной истории, но в описании их фиксируются примеры ярких и необычных судеб членов семьи, которые передаются как нарратив, и знание о которых имеет сильную эмоциональную окраску.

Геносоциограммы с высоким уровнем осведомленности неоднозначны в ресурсном значении для испытуемых. Они составляются чаще всего одним–двумя высокомотивированными членами семьи и имеют высокую осведомленность о жизни предков, подтверждаемую документально (выписки архивов, церковно-приходских книг, значительный архив фотографий и др.). В зависимости от отношения и мотивации ее построения она может выступать ресурсной в совладающем поведении. Однако мы сталкивались со случаями, когда знание о знаменитых, выдающихся «корнях», предках, акцентирование на них

внимания, постоянная публичная презентация этой информации являются компенсаторными. Иными словами, могут прикрывать отсутствие личных достижений в жизни, защищать человека от осознания собственной нереализованности. В этом случае осведомленность об истории семьи будет препятствовать личностному развитию человека. Ввиду этих причин, такая история семьи и предков не будет являться ресурсной в совладающем поведении субъекта.

Кроме осведомленности весьма важными являются и следующие условия ресурсности истории семьи:

2. Позитивное эмоциональное отношение к предку или истории семьи в целом.

3. Идентификация со *значимым* предком, проявляющаяся в высокой эмоциональной оценке его личностных черт и качеств, осознании общих, схожих черт и характеристик, желании быть «похожим».

4. Мотивация получения такого рода поддержки.

Средствами получения ресурса истории семьи являются: изучение истории семьи и построение «семейного дерева», обращение к образу предка в воспоминаниях и мыслях, а также изобретенные в культуре для поддержания семейной памяти средства, активность использования которых индивидуально варьируется: просмотр семейного альбома и семейных фотографий, хранение и обращение к вещам, принадлежавшие предкам, посещение места жительства предков, ритуальные действия (посещение могил, почитание памяти предков).

Выше мы подчеркивали, что история семьи может нести и негатив для личности. Осознание многих проблем (осуждаемые предки, наследуемые дисфункциональные паттерны поведения), идущих из глубин истории семьи, — процесс довольно трудный для человека. Однако мы убеждены, что, работая с семейной историей, находя новую информацию, субъект может лучше понимать историю семьи и свое поведение, открывать для себя новые ресурсы, а значит и новые

возможности совладания с трудными жизненными ситуациями.

Библиографический список

1. Бейкер К., Гиппенрейтер Ю.Б. Влияние сталинских репрессий конца 30-х годов на жизнь семей в трех поколениях // Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. — М.: «Когито-Центр», 2005. — С. 419–452.
2. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. — 2000. — №3. — С. 29–42.
3. Михайлова Е.В. «Я у себя одна», или Веретено Василисы. — М.: Независимая фирма «КЛАСС», 2003.
4. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. — М.: Изд-во УРАО, 2000.
5. Петрова Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2008.
6. Сапогова Е.Е. Концепты семейного нарратива в структуре первичной социализации субъекта // Психологические проблемы современной семьи: Материалы Всерос. науч. конф. В 2-х ч. Ч. 1 / Под ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. — М., 2003. — С. 79–84.
7. Сарбин Т.Р. Нарратив как базовая метафора для психологии // Постнеклассическая психология: Журнал конструкционистской психологии и нарративного подхода. — 2004. — №1. — С. 6–28.
8. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. — М.: «Когито-Центр», 2005.
9. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. — М.: Независимая фирма «КЛАСС», 2001.
10. Шутценбергер А.А. Синдром предков. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.
11. Muxe A. Family Memory, a Sociology of Intimacy [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.cnrs.fr/cw/en/pres/compress/memoire/muxel.htm>

ПОЯВЛЕНИЕ ВТОРОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ КАК ДИАДИЧЕСКИЙ СТРЕССОР И ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКОГО СОВЛАДАНИЯ В ЭТОТ ПЕРИОД

В статье рассматриваются результаты исследования, направленного на изучение появления второго ребенка в семье как трудной жизненной ситуации, а также особенностей совладающего поведения супругов в семьях со вторым ребенком в возрасте до 1 года.

Ключевые слова: супружество, трудная жизненная ситуация, диадическое совладающее поведение.

Изучение стресса и совладающего с трудностями поведения в семье является одним из популярных и перспективных направлений в осмыслении, исследовании и приближении позитивных изменений сложившейся семейной ситуации в современном обществе. Начавшаяся около 30 лет назад разработка данной темы в зарубежных гуманитарных науках была достаточно продуктивной и способствовала улучшению практической (психологической, психотерапевтической, социальной) помощи семье, психосоциальной работы с семьей как системой, родителями проблемных детей, разведенными родителями и их детьми и т.д. (Крюкова, 2005). Тем не менее, в отечественной психологии недостаточно внимания уделяется изучению трудных жизненных ситуаций как важнейшей составляющей системы семейных отношений на различных стадиях семейного цикла, а также неполно исследованы особенности поведения супругов, направленного на изменение или приспособление к проблемным событиям, затрагивающим все систему семейных отношений.

Многие исследователи, как в России, так и за рубежом, сходятся на том, что особым периодом развития супружеских отношений является планирование и рождение первого ребенка, событие, которое во многих случаях отрицательно связывается с удовлетворенностью браком супругов [4]. Главными особенностями отношений между супругами на этом этапе называются изменение поло-ролевой дифференциации в диаде, переоценка супругами функций семьи и способов их реализации, возрастание взаимозависимости партнеров [19]. После рождения первого ребенка помимо возрастания ролевой неадекватности, которая связана, прежде всего, с появлением – родительских, и перераспределением «привычных» – супружеских ролей, в литерату-

ре отмечают возникновение чувства страха и тревоги у молодых родителей [18], недостаточность личного времени и психологического пространства [15], чувство растерянности и рост одиночества [8], изменение социальных интересов [11]. Молодые матери наряду с положительными эмоциями, приносимыми в их жизнь младенцами, признают некоторые отрицательные моменты, такие как ограничение свободы и материальные трудности [12]. Все это свидетельствует о том, что рождение первенца является психологическим стрессом в жизни супругов. Кроме того, некоторые исследователи связывают рождение первого ребенка с физическим стрессом, который проявляется в огромном физическом напряжении, физической усталости [4]. Таким образом, появление первого ребенка в семье может рассматриваться как особая жизненная ситуация, предъявляющая к супругам требования, которые превышают их обычный адаптивный потенциал.

Несколько современных публикаций по семейной психологии было посвящено исследованию особенностей отношений между супругами после рождения *второго* ребенка в семье. Так, М. О'Reilly отмечает, что несмотря на то, что женщина, ожидающая второго ребенка, имеет представления о том, как его появление на свет может повлиять на ее жизнь, она испытывает страх перед тем, как распределить свое время между всеми членами семьи, и опасается, что занятость с двумя детьми негативно повлияет на ее отношения с мужем [16]; Т. Hakulinen и другие указывают на то, что мужчины, ставшие отцами первого ребенка, проявляли больше взаимопонимания и были более эмоционально стабильны в семье, чем те, в семьях которых родился второй малыш. Кроме того, в исследовании под руководством того же автора было обнаружено, что родители второго ребенка чувствовали больше изо-

лированности от мира и отмечали возрастание ролевого конфликта, чем родители первенца [13]. Таким образом, изученные материалы указывают на наличие изменений в супружеских отношениях, связанных с появлением второго ребенка в семье, и свидетельствуют о недостаточности разработки темы появления второго и других детей в семье в отечественной и зарубежной психологии. Так, например, нельзя с уверенностью утверждать, что этот период в развитии супружеских отношений является трудной жизненной ситуацией. Если это так, то насколько выражена стрессогенность ситуации рождения второго ребенка, и требует ли она от супругов выработки особых механизмов психологического совладания с изменившейся жизненной ситуацией?

Изучению специфики ситуации, возникающей между супругами после появления в семье второго ребенка, а также различных типов супружеского (диадического) совладания с ней было посвящено наше эмпирическое исследование.

Вслед за Т.Л. Крюковой (2004) мы понимаем *совладающее поведение* как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, — через осознанные стратегии действий, мы считаем его сознательным поведением, направленным на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю (Крюкова, 2004).

В последние годы в российской психологии совладания большее внимание стало уделяться изучению совладающего поведения внутри супружеских отношений, которое понимают не только как способ преодоления стрессов и трудностей, но и как важнейший ресурс стабильности и жизнестойкости семейной системы [2; 4]. Предпринимаются попытки рассмотреть семейное совладающее поведение как выбор стратегий действий и способов реагирования более чем одного члена семьи, в ответ на переживаемое внутреннее напряжение одного или нескольких членов семьи либо семейную дисфункциональность (стрессовые нарушения гомеостаза семьи), направленных на сохранение, восстановление или контроль семейной целостности [1; 5; 6]. Несмотря на то, что некоторые исследователи предлагают разграничивать понятия парный, супружеский и диадический копинг [8], в нашей работе,

говоря о совместном совладающем поведении супругов, мы используем эти понятия в качестве синонимов, подразумевая совместные копинг-усилия в контексте супружеских отношений.

В зарубежной психологии существуют различные модели *парного* или *диадического* копинга. Среди них можно выделить два основных направления. К первому относятся подходы, в которых диадический копинг рассматривается как индивидуальные усилия партнеров в контексте семейных отношений. Этот взгляд определяет стресс, включая кризис в развитии межличностных отношений, на уровне одного индивида, как нечто независимое от другого партнера (например, Pearlin и Schooler, 1978). К этому же направлению можно отнести исследования взаимосвязи между индивидуальными копинг-стратегиями каждого супруга (Barbarin, Hughes, и Chesler, 1985) [17; 20].

Другим теоретическим направлением в изучении диадического копинга можно считать те работы, в которых парное совладающее поведение рассматривается как процесс, в ходе которого происходит объединение и распределение совместных усилий и ресурсов обоих супругов в ответ на возникшую проблему или изменившуюся ситуацию. В таком ключе была разработана сфокусированная на взаимоотношениях (*relationship-focused*) модель совладающего поведения (Coyne и Smith, 1991), а также понятие «эмпатический копинг», предложенное O'Brien и Delongis (1997). В случае эмпатического совладающего поведения усилия одного партнера направлены на благополучие другого и на сохранение отношений между ними.

Вслед за Г. Боденманном (G. Bodenmann, 2005), мы предлагаем понятийно различать совместные усилия по совладанию со стрессом в зависимости от формы совместных совладающих усилий. Автор разграничивает понятия прямого (*direct*) и непрямого (*indirect*) стрессора. Соответственно, прямой и не прямой стрессоры приводят к прямому или не прямому диадическому стрессу. В случае непрямого стрессора неприятное событие или обстоятельство изначально представляет угрозу спокойствию и благополучию только одного из партнеров, при этом другой партнер позднее начинает играть роль социальной поддержки, берет на себя выполнение большей части домашних дел, помогая советом и являясь эмоциональной опорой. Примером непрямого ди-

диадического стрессора можно считать неприятности на работе у одного из супругов. Парные усилия, направленные на выработку стратегий по ослаблению влияния непрямого стресса, можно назвать *диадическим копингом-поддержкой*.

Прямой диадический стресс возникает в ситуации, когда оба партнера затронуты одновременно и в относительно одинаковой степени (например, трудности с жильем). В этом случае *оба* партнера оценивают сложившуюся трудную ситуацию как угрозу их общему благополучию, собирают о нем информацию, совместными усилиями вырабатывают оценку сложившихся условий и оба активно участвуют в разрешении затруднительных обстоятельств, эмоционально поддерживая друг друга и фокусируясь на разрешении проблемы совместно, каждый из партнеров берет какую-то часть ответственности за адаптацию – здесь мы имеем дело с собственно *диадическим совладающим поведением* (копингом).

Несмотря на очевидные различия между прямым и непрямым диадическими стрессами (табл. 1), оба они могут представлять угрозу сложившимся между супругами отношениям. При этом важно учитывать несколько факторов, а именно, кто первый, если не оба супруга одновременно, оказался в трудной ситуации; что явилось стрессором (партнер, значимое окружение или другие обстоятельства); чувство ответственности (вины) супруга; и кто из них, если не оба, контролируют данную конкретную ситуацию [14]. В зависимости от стрессогенного фактора и возможных последствий для одного супруга или семейной пары оба партнера пытаются создать или сохранить состояние равновесия в эмоциональных отношениях, как на индивидуальном, так и межличностном уровне. Благополучное при-

способление супружеской пары к новым условиям выражается либо в возвращении к исходному, дострессовому, состоянию, либо приводит к дальнейшему развитию отношений между мужем и женой [10].

Боденманн (1995, 2005) предложил разделять 3 стадии совладания с диадическим стрессом, тем самым, объединив индивидуальные стили и диадический копинг, прямой и непрямо диадический стресс. По его мнению, в супружеских отношениях, как правило, 1) первым включается индивидуальный копинг каждого партнера (участником оценивается угроза для самого себя); 2) затем оба участника вырабатывают совместные стратегии совладающего поведения (защита и поддержка партнера, а также отношений между супругами); 3) после чего наступает фаза поиска поддержки или оценки правильности выбранных стратегий.

Таким образом, *целью супружеского совладающего поведения* остается, в первую очередь, адаптация и разрешение негативной ситуации, а также уменьшение отрицательных последствий для каждого партнера, и выдвигается еще одна важная задача, а именно защита сложившихся близких отношений между партнерами.

Мы считаем, что появление второго ребенка в семье является примером прямого диадического стрессора, который приводит к существенным изменениям в функционировании семьи. По нашему мнению, в условно благополучных семьях совместные усилия обоих супругов сопряжены с их успешной адаптацией к новым ролям и изменившимся обстоятельствам. Этому мы посвятили наше эмпирическое исследование, *целью* которого явилось изучение специфики супружеской ситуации в период после рождения вто-

Таблица 1

Различия между прямым и непрямым диадическим стрессом

Непрямой диадический стресс	Прямой диадический стресс
Изначально возникает как проблемная ситуация у одного из супругов	Проблемная ситуация затрагивает обоих участников одновременно
Непосредственный участник оценивает возникшую ситуацию как проблемную или, наоборот, не представляющую угрозу	Оба партнера оценивают ситуацию как угрожающую или требующую изменения
Супруг, непосредственно включенный в трудную ситуацию, выбирает механизм и ресурсы копинга, не без учета советов и эмоциональной поддержки другого супруга Совладающее поведение направлено на адаптацию (разрешение или уход) к трудной ситуации	Супруги совместно рассматривают возможные варианты преодоления или предотвращения вреда Совладающее поведение супругов направлено не только на адаптацию к трудной ситуации, но и на сохранение благоприятных отношений в паре

Таблица 2

**Список трудных жизненных ситуаций семей после рождения 2-го ребенка
(n=134 сем., 268 супругов)**

Список ТЖС	Жены(%)	Мужья (%)	Все
<i>Нехватка времени</i>	38	24	31
мало времени	12	18	14
для старшего ребенка	24	9	18
на отдых	6	9	7
на супруга	53	55	54
на маму	0	9	4
следить за собой	6	0	3
<i>Материальные проблемы</i>	11	22	17
<i>Жилищные условия</i>	13	13	13
<i>Усталость</i>	4	0	2
<i>Сексуальные отношения</i>	4	7	6
<i>Разногласия по выполнению семейных обязанностей</i>	9	4	7
<i>Употребление алкоголя супругом/ой</i>	4	0	2
<i>Уход мужа к родителям, друзьям</i>	4	0	2
<i>Несдержанность, раздражительность супруга/и</i>	15	20	17
<i>Непонимание со стороны супруга/и</i>	14	21	17
<i>Нет трудностей</i>	19	9	14

рого ребенка в семье, а именно – особенностей совладающего супружеского поведения в семьях со вторым ребенком до одного года.

В нашем исследовании участвовали супруги, состоящие в браке в среднем 9 лет (n=134), средний возраст первого ребенка равнялся 6 годам, средний возраст жен был 31 год (от 25 до 37 лет), мужей – 33 года (от 26 до 42 лет). Большинство супругов имело выше средней школы образование (жены: высшее – 48%, незаконченное высшее – 5%, среднее специальное или среднее техническое – 42%; мужья: высшее образование – 36%, среднее специальное или среднее техническое – 56%). У всех супругов это был первый брак.

В большинстве опрошенных нами семей, второй ребенок появился в результате планируемой беременности, во всех семьях он оказался желанным, 81% жен отметили, что второй ребенок явился веской причиной для изменения их жизни, при этом еще больше опрошенных мужей (91%) согласились с этим утверждением.

Методы

В исследовании применялся методический комплекс: полуструктурированное интервью, опросник удовлетворенности браком Ю.Е. Алешиной, опросник диадического копинга М. Боуман (*Marital Coping Inventory* автора M.L. Bowman, 1990; адаптация начата Т.Л. Крюковой, Е.Л. Калугиной, 2007), опросник ценност-

ных ориентаций М. Рокича, опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (CISS) Н.С. Эндлера и Д.А. Паркера (адаптация Т.Л. Крюковой, 2001); включенное наблюдение.

Во время интервью испытуемых просили назвать, а также проранжировать и определить степень выраженности трудностей, возникших после рождения второго ребенка, при этом не указывалось, о какой сфере семейной или личной жизни шла речь. К выраженным трудностям мы отнесли те изменения, которые были оценены супругами по 10-бальной шкале как 7 баллов и выше. Полученные результаты приведены в таблице 2.

Как показывают полученные данные, для супругов после появления второго ребенка в семье оказались более значимы проблемы, связанные с нехваткой времени. Возможно, эта трудность имеет поверхностно-защитный характер – это то, о чем можно легко рассказать другому человеку, что очевидно и легко осознается. На второй план наряду с финансовыми и жилищными выступили трудности психологического характера, а именно – непонимание, отсутствие психологической поддержки со стороны супруга (14% жен и 21% мужей) и несдержанность, раздражительность супруга (15% жен и 20% мужей). Интересным, на наш взгляд, явился тот факт, что больше половины супругов, отметивших нехватку времени как результат рождения второго ребенка, подчеркну-

ли, что времени не хватает на другого супруга. Это, по нашему мнению, является дополнительным свидетельством того, что сформировавшиеся до появления второго ребенка взаимоотношения между супругами, претерпевают серьезные изменения, что, в свою очередь, указывает на то, что событие появления второго ребенка в семье является трудной для супругов жизненной ситуацией.

Другим показателем стрессогенности рождения второго ребенка в семье может служить оценка супругами своих отношений (удовлетворенность браком). По результатам нашего исследования, удовлетворенность браком в изучаемых семьях в среднем оказалась невысокой, при этом у мужчин она ниже, чем у женщин ($p < 0,05$). Но если сравнивать удовлетворенность браком у супругов со вторым ребенком с семьями с первенцем до 1-го года (результаты получены нами в рамках исследования с участием 80-ти семей), то можно утверждать, что показатели удовлетворенности браком после рождения второго ребенка значительно выше, чем после появления первого ($p < 0,01$) (табл. 3).

В нашем исследовании главным инструментом изучения типов супружеского копинга после появления второго ребенка в семье явилась методика канадского психолога М. Боуман, в которой предлагается 5 различных видов диадического копинга: конфликт, самообвинение, позитивный подход, заинтересованность в себе, избегание совместных усилий. Мы, вслед за автором опросника, исходили из того, что каждому супругу присущи все 5 типов совместного совладающего поведения, при этом один из стилей может преобладать.

Таким образом, можно заключить, что после рождения второго ребенка в изученных нами семьях обострились разногласия в семье по поводу

распределения времени, возникло непонимание со стороны супруга, проявились раздражительность и холодность партнера, меньше уделялось времени супругу и первому ребенку. Звучали жалобы на сильную усталость, острую нехватку времени, проводимого вместе, жены указывали, что нет возможности следить за собой и быть привлекательными, что приводит к «комплексу неполноценности» по поводу своей внешности. Многие супруги подчеркивали возникновение или ухудшение материальных проблем, сексуальные трудности, появление непонимания и отчуждения со стороны своих собственных родителей, невозможность встречи с друзьями и совместного с ними отдыха.

Тем не менее, в большинстве изученных нами семей, оба супруга проявили *позитивно-ориентированный* подход к разрешению трудностей, вставших перед ними в связи с рождением второго ребенка, который заключается в выработке *диадического копинга* – эмоционального поддержке партнера, поисках положительного в создавшейся сложной ситуации, и в попытках совместного приспособления и выхода из нее.

Однако в нашей выборке «условно благополучных» семей оказались супруги, копинг-стили которых отличались от позитивного подхода или не совпадали у мужа и жены (например, у одного из супругов преобладал позитивный подход, а у другого – противоречивый, самообвинительный, сфокусированный на себе, или избегание, уход в себя). Именно в этих семьях мужья и жены обнаружили низкие оценки удовлетворенности супружескими отношениями, разногласия в ценностных ориентациях на этом этапе развития семьи. Кроме того, супруги с невысокими значениями удовлетворенности браком затруднялись или отказывались ответить на вопросы интервью явилось ли появление второго ребенка в семье

Таблица 3

Степень удовлетворенности браком в семьях с первым и вторым ребенком

Степень удовлетворенности браком / Типы диадического копинга	Семьи со 2-м ребенком			Семьи с 1 ребенком
	Позитивный тип диадического совладающего поведения у обоих супругов	Смешанный тип диадического совладающего поведения у супругов	Все семьи со 2-м ребенком	
Удовлетворенность браком жены	37,9	34,3	37,0	31,6
Удовлетворенность браком мужа	38,1	35,1	37,4	34,3

веской причиной для изменения отношения к жизни и «Что Вы делаете, чтобы изменить подавленное состояние, плохое настроение, когда у Вас бывают такие периоды», что может быть показателем неосознавания существующих проблем и нежелания приспособливаться к изменившимся условиям жизни. Статистическая значимость различий удовлетворенности браком супругов, у которых преобладает позитивно-направленный тип диадического копинга, и тех, где доминирующим оказывается смешанный или не позитивный парный копинг, находится на уровне $p = < 0,01$.

Интересными, на наш взгляд, могло явиться сопоставление результатов методики М. Боуман, направленной на выявление преобладающего вида *диадического* копинга, и КПСС, определяющей стиль *индивидуального* совладающего поведения. Рассмотрев сочетание копинг-стилей у каждого супруга (по методике КПСС) в паре, мы не обнаружили статистически значимой связи между индивидуальными стилями совладающего поведения и преобладающим типом диадического копинга (коэффициент корреляции Пирсона $r=0,46$). Это может свидетельствовать о том, что совместное (супружеское) совладающее поведение является групповым феноменом, отражающим включенность в происходящие в *социальном* окружении человека процессы – взаимодействие, общение (Крюкова, 2004). При этом данный феномен не носит характер индивидуального копинг-стиля, а служит особым, новым, построением. Также мы считаем важным отметить, что удовлетворенность супругами своими отношениями в нашем исследовании оказалась не связанной с выбором индивидуального стиля совладающего поведения на рассматриваемом этапе развития семьи.

Независимость индивидуальных стилей совладающего поведения супругов с их оценкой своих отношений можно объяснить особенностями данного исследования. Родители второго ребенка в нашем случае опрашивались не сразу после его появления, а, как правило, когда второму малышу было 3–9 месяцев. То есть к этому времени супруги, возможно, преодолели период включения индивидуальных копинг-стилей и перешли ко второй стадии процесса выработки диадического копинга (по Боденманн), а именно к необходимости выработки *совместной* стратегии совладающего поведения, направленного как на совместное преодоление новых жизненных трудностей,

так и на сохранение близких отношений между ними.

Выводы

Все вышеперечисленное указывает на то, что рождение второго ребенка является прямым стрессором, приводящим к возникновению трудной жизненной ситуации в жизнедеятельности супругов, характерными чертами которой являются невысокая удовлетворенность браком обоих супругов, более жесткое распределение/перераспределение ролей в семье, переориентация жизненных ценностей, нехватка времени, проводимого супругами вместе, обострение материальных и жилищных трудностей, нарушением их социальных связей с «внешним миром», – все это требует от обоих супругов выработки новых механизмов совладания с новой непростой ситуацией.

Совместное (диадическое) совладающее поведение супругов является особым образованием, не связанным в нашем исследовании с индивидуальными копинг-стилями супругов. Такое поведение направлено на совместную адаптацию и разрешение негативной ситуации, связано с большей удовлетворенностью супругами своими отношениями. В случае же рассогласования диадических стилей копинг-поведения, или неадекватного подхода к приспособлению и выходу из стрессовой ситуации, нормативный стресс вполне может перерасти в стресс экстремальный и может быть связан с возрастающей неудовлетворенностью супругами своими отношениями, «расшатывающей» семью.

Библиографический список

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу: Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004.
2. Калугина Е.Л. Проблемы совладающего поведения в супружеской паре // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т. 15. – №2. – С. 200–203.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: Монография. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
4. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними: Учебное пособие. – СПб.: ООО «Речь», 2005.

5. Куфтяк Е.В. Совладающее поведение в контексте семейных трудностей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. – №2. – С. 144–149.
6. Куфтяк Е.В. Совладающее поведение супружеской пары: динамика и структура // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – №3. – С. 17–24.
7. Куфтяк Е.В. Совладающее с трудностями поведение в семье // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 365–384.
8. Куфтяк Е.В. Социальный контекст совладающего поведения в семье // Журнал практического психолога. – 2010. – №2. – С. 135–155.
9. Barclay L., Everitt L., Rogan F., Schmied V., Wyllie A. Becoming a mother – an analysis of women's experience of early motherhood // J. Adv Nurs. – 1997. – Apr; 25 (4). – P. 719–728.
10. Bodenmann G. Dyadic coping and its significance for marital functioning // Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping / edited by T.A. Revenson, K. Kayser, G. Bodenmann. – American Psychological Association: Washington, D.C., 2005. – P. 33–50.
11. Cronin C., McCarthy G. First-time parents – identifying their needs, perceptions and experiences // J. Clin Nurs. – 2003. – Mar; 12(2). – P. 260–267.
12. Ferketich S.L., Mercer R.T. Predictors of role competence for experienced and inexperienced fathers // Nurs Res. – 1995. – Mar-Apr; 44 (2). – P. 89–95.
13. Hakulinen T., Paunonen M., Laippala P. Relationships between demographic variables and family dynamics of childbearing families // J. Nurs Pract. – 1997. – Dec; 3 (4). – P. 247–254.
14. Karney B.R., Story L.B., Bradbury T.N. Marriages in context: Interactions between chronic acute stress among newlyweds. – Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping / edited by T.A. Revenson, K. Kayser, G. Bodenmann. – American Psychological Association: Washington, D.C., 2005. – P. 13–32.
15. McVeigh C. Motherhood experiences from the perspective of first-time mothers // Clin Nurs Res. – 1997. – Nov; 6 (4). – P. 335–348.
16. O'Reilly M. Careful counsel: management of unintended pregnancy // J. Am Acad Nurs Pract. – 2009. – Nov; 21(11). – P. 596–602.
17. Pearlin L.I., Schooler C. The structure of coping // Journal of Health and Social Behavior. – 1978. – №18. – P. 2–21.
18. Selzer F. Life transition theory: the resolution of uncertainty // Nurs Health Care. – 1989. – Oct; 10 (8). – P. 432–451.
19. White M.A., Wilson M.E., Elander G., Persson B. The Swedish family: transition to parenthood // Scand J Caring Sci. – 1999. – №13 (3). – P. 171–176.
20. Wolf W. Alltagsbelastungen und Partnerschaft [Daily hassles and close relationship]. – Bern: Huber, 1987.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 37.018.1

Синицына Анна Вячеславовна

Центр психотерапии и практической психологии, г. Кострома
jasonlives@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАМЕЩАЮЩАЯ СЕМЬЯ КАК НОВАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ, ОСТАВИВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ*

В статье поднимается проблема социального сиротства, раскрываются возможности профессиональной замещающей семьи как перспективной формы жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, рассматриваются этапы работы специалистов с замещающей семьей.

Ключевые слова: социальное сиротство, замещающая семья, служба сопровождения.

Проблема социального сиротства в Российской Федерации привлекает к себе все большее внимание. Социальные сироты – это дети, имеющие живых родителей, которые устранились от выполнения родительских обязанностей. Выделяют следующие категории детей – социальных сирот: отказные дети; дети хронически больных родителей; дети, родители которых лишены родительских прав за аморальные действия по отношению к своим же детям; дети, рожденные женщинами-заключенными в местах лишения свободы; подкидыши, брошенные родителями в общественных местах [3].

К середине XX века, благодаря работам Дж. Боулби, Р. Шпица стало научно доказанным и общепризнанным, что важнейшим условием развития ребенка является наличие тесных и стойких эмоциональных связей с матерью или другим взрослым, замещающим мать. Отсутствие таких связей получило название «материнской депривации» [1; 2]. Ребенок, воспитывающийся в учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по мнению А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых лишается главного фактора, необходимого для развития его как личности [8]. Разные авторы называют этот фактор по-разному: «безусловное позитивное внимание» (К. Роджерс); «безусловная любовь» (М.И. Лисина, Р. Кэмпбелл); «прочные узы любви» (Дж. Боулби); «витамин Л» (В.А. Сухомлинский); «безусловное принятие» (К. Роджерс и другие гуманистически ориентированные психологи и психотерапевты); «сильная и устойчивая эмоциональная связь» (М. Эйнсуорт); «общая положительная оценка взрослым ребенком» (М.И. Лисина); позитивная установка, поддержка и т.п. [8].

Дети, лишённые родительской любви, не чувствующие себя нужными, ценными и любимыми вне зависимости от своего поведения и успешности испытывают серьезные трудности на этапе вхождения в самостоятельную жизнь. По сведениям Генеральной прокуратуры, 40% выпускников сиротских заведений впоследствии приобретают алкогольную или наркотическую зависимость, 40% совершают преступления различной степени тяжести, 10% заканчивают жизнь самоубийством и только 10% живут относительно благополучно [8]. В исследовании Н.В. Москоленко (2001) приводятся следующие катанестические данные: за 10 лет из почти 150 выпускников школы-интерната вступили в брачные отношения 15 человек, из которых лишь 6 оформили брак официально. За это время у них родились 5 детей, один из которых оставлен матерью в роддоме [7].

А. Бандура [4; 10], развивая теорию социального научения, ввел понятие социального моделирования. Согласно данной теории, бедность моделей для социального научения в условиях детского дома приводит к крайне ограниченному репертуару социальных навыков. Несформированность социальных навыков становится позднее одной из основных причин социальной дезадаптации выпускников детских домов. Ребенок, выросший в сиротском учреждении, привыкает к тому, что от него мало что зависит, он не способен планировать свою жизнь, его самооценка крайне низка, происходящее с ним определяют другие люди. Важнейшими же факторами успешной адаптации и сохранения психического здоровья являются позитивное представление о своей личности и интернальный локус контроля [10].

* Исследование поддержано РГНФ. Проект № 09-06-54401 а/ц.

В теории «выученной беспомощности» [9] в качестве основной причины жизненной пассивности и депрессивных установок у взрослого человека рассматривается детский опыт беспомощности как результат продолжительного неуспеха в попытках оказывать влияние на происходящие события. По механизму оперантного обусловливания беспомощность может закрепиться как привычная форма реагирования с формированием зависимости от других и неспособности справиться с жизненными трудностями. Длительное отсутствие выбора и возможности активно контроля окружающего мира отрицательно влияют на психическое и физическое здоровье человека [9]. В детском доме ребенок, как правило, находится в пролонгированной ситуации такого рода и, соответственно, «обучается» беспомощности.

Существующие в настоящее время формы жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей (М.О. Дубровская, В.К. Зарецкий, В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова, 2002), представлены двумя направлениями: помещением детей в сиротские учреждения (интернаты, детские дома и детские дома семейного типа) и устройством их в семьи (усыновление, опека, приемная семья). Педагоги, психологи и врачи подчеркивают преимущества семейного воспитания ребенка. В отечественной педагогике и психологии решающая роль семейного воспитания в формировании личности ребенка признавалась всегда, начиная с работ А.С. Макаренки и Л.С. Выготского.

В последние годы на территории Костромской области активно развивается институт профессиональной замещающей семьи. Воспитание детей, оставшихся без попечения родителей, в таких семьях осуществляется на условиях договора между органом опеки и попечительства, учреждением для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и замещающим воспитателем (родителем), который является профессиональным работником и получает за выполнение своих обязанностей заработную плату. Необходимо отметить, что в условиях экономического кризиса материальная заинтересованность нередко является ведущим мотивом для приема ребенка в семью, снижающим качество замещающей заботы. Напротив, благоприятный психологический климат в семье, компетентность замещающих родителей в вопросах воспитания, их толерантность к вопросам религии и проявлению

приемным ребенком своей индивидуальности являются важнейшими условиями для гармоничного развития личности ребенка-сироты и его социальной адаптации.

Профессиональная замещающая семья должна показать ребенку, оставшемуся без попечения родителей, модель близких принимающих отношений, отличающуюся от тех моделей, которые он наблюдал ранее в дисгармоничной семье или в интернатном учреждении. Это обуславливает необходимость тщательного отбора и подготовки будущих принимающих семей с целью повышения качества жизни приемных детей, предупреждения повторной психологической травматизации, предотвращения жестокого обращения [6].

В Костромском регионе с учетом существующего зарубежного и отечественного опыта складывается поэтапная система работы специалистов с профессиональной замещающей семьей: диагностика и оценка потенциальной замещающей семьи; обучение кандидатов в замещающие родители; сопровождение замещающей семьи [5].

Специалистами службы сопровождения Волжского детского дома проводится комплексная оценка потенциальной замещающей семьи, которая включает в себя анализ целого ряда параметров [5; 6]:

- когнитивный (интеллектуальный) параметр – объективные представления и знания потенциальных замещающих родителей о специфических психологических особенностях и потребностях ребенка, оставшегося без попечения родителей; учет индивидуального своеобразия развития ребенка; понимание его интересов и ценностей;
- личностный параметр – мотивация потенциальных профессиональных родителей, их ожидания и установки по отношению к будущему приемному ребенку, личностные особенности (эмпатические способности, гибкость, устойчивость к стрессу); проведение патохарактерологической диагностики;
- деятельностный параметр – наличие опыта воспитания собственных детей, особенности имеющихся воспитательных навыков с учетом собственного детского опыта;
- семейный параметр – функционирование семьи как системы, особенности взаимоотношений в семье, в ее подсистемах (детско-родительской, супружеской), включенность семьи в социальную жизнь, готовность сотрудничать со специалистами.

Оценка потенциальной замещающей семьи осуществляется посредством целого ряда встреч специалистов органов опеки и попечительства и службы сопровождения замещающих семей с потенциальными родителями и другими членами семьи (собеседования и диагностические исследования в службе, домашние визиты). По результатам комплексной оценки семьи специалистами службы сопровождения подготавливается заключение о возможности или невозможности стать замещающей семьей, даются рекомендации с учетом ресурсности семьи, «зон риска». В дальнейшем, семья для сироты должна подбираться с учетом индивидуальных особенностей и потребностей конкретного ребенка и возможностей данной замещающей семьи, ее установок и ожиданий по отношению к принимаемому ребенку. Необходимо отметить, что специалисты службы сопровождения на этапе подбора семьи проводят оценку актуального уровня развития ребенка (например, в Волжском детском доме каждый воспитанник обязательно встречается с психологом, учителем-дефектологом, врачом-психотерапевтом, социальным педагогом для проведения комплексной оценки психического развития и составления индивидуальной программы подготовки к помещению в семью).

Как правило, обязательным условием создания профессиональной замещающей семьи в Костромской области является прохождение обучающих курсов для кандидатов в замещающие родители. Необходимость специальной подготовки замещающих семей далеко не сразу стала очевидной, она выросла из практических потребностей. Именно наличие этапа обучения отражает специфику профессиональной замещающей семьи, подчеркивает ее отличие от кровной семьи и других форм жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей [5].

Программа профессионального минимума обучения приемных родителей разработана лабораторией проблем социального сиротства Российского детского фонда в объеме 72 часа (из них лекционных – 42, практических – 30). Целью данной программы является трансляция юридических, психолого-педагогических, медицинских знаний, необходимых замещающим родителям. В Костроме обучение кандидатов в замещающие родители проводится на базе КОИПКРО с привлечением, в том числе, специалистов службы сопровождения Волжского детского дома, осу-

ществляющих реализацию проекта «Подари ребенку семью» на территории региона. Результаты собственной практической деятельности подтверждают имеющиеся в научной литературе данные о том, что качественная подготовка кандидатов помогает им наладить отношения со специалистами, сопровождающими замещающую семью, и, в дальнейшем, постоянно совершенствовать родительские навыки (в том числе, регулярно участвуя в тематических семинарах и тренингах, проводимых специалистами службы сопровождения); уменьшить вероятность возникновения серьезных поведенческих проблем и эмоциональных расстройств у приемных детей.

Анализ представленного в литературе опыта и результаты собственной практической деятельности в рамках проекта «Подари ребенку семью» позволяют сделать вывод о том, что помещение ребенка в замещающую семью является серьезным испытанием для всей семьи. И во время проведения обучающих семинаров для замещающих родителей, и при консультировании приемных семей мы получаем большое количество вопросов, связанных с различными проблемами и трудностями, возникающими при воспитании приемного ребенка. Это подтверждает необходимость использования особой модели помощи и поддержки профессиональной замещающей семьи, которую принято рассматривать как сопровождение. В рамках процесса сопровождения семьи специалистами службы (психолог, социальный педагог, врач-психотерапевт, учитель-дефектолог, юрист, методист) осуществляется просветительская, диагностическая, консультативная, коррекционная деятельность. Специалисты службы проводят индивидуальные и семейные консультации для обсуждения и поиска путей решения возникающих проблем, организуют групповые тематические занятия для повышения родительской компетентности, помогают найти и активизировать собственные ресурсы членов семьи или замещающей семьи в целом.

Необходимо отметить, что, несмотря на проблемы и сложности, закономерно возникающие на разных этапах развития профессиональной замещающей семьи, именно эта форма жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей является наиболее перспективной и предпочтительной. Воспитываясь в семье, ребенок расширяет свой ролевой репертуар, устанавливает новые эмоциональные контакты, приобре-

тает навыки, необходимые для будущей самостоятельной жизни, в том числе, и для создания собственной семьи. Благодаря принципу: семья для ребенка, а не ребенок для семьи, создаются оптимальные условия для гармоничного развития личности ребенка, актуализируются его потенциальные возможности, что улучшает социальную адаптацию и обеспечивает сохранение психического здоровья. В целом, профессиональная замещающая семья может рассматриваться как реабилитационная структура для детей, оставшихся без попечения родителей.

Библиографический список

1. Боулби Дж. Привязанность. – М., 2003.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М., 2003.
3. Горюхова В.И., Палиева Н.А. Феномен детского сиротства и факторы его возникновения. – Ставрополь, 2006.
4. Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства в России // Вопросы психологии. – 2002.
5. Куфтяк Е.В. Профессиональная замещающая семья: новый этап развития патронатного

воспитания и сопровождения // Подари ребенку семью: информационный бюллетень. Вып. 1 / Отв. ред. Е.В. Куфтяк. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 4–11.

6. Куфтяк Е.В., Тихонова И.В. Психологическая диагностика потенциальных замещающих семей: методическое пособие для специалистов служб сопровождения семьи. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009.

7. Москоленко Н.В. Подготовка учащихся старших классов специальной (коррекционной) школы-интерната к самостоятельной жизни: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.

8. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. – 2009. – №3. – С. 5–11.

9. Ромек В.Г. Психологическое консультирование в ситуации выученной беспомощности // Психологическое консультирование: проблемы, методы, техника / Под ред. Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромека. – Ростов-на-Дону: Южно-Рос. гуманит. ин-т, 2000. – С. 278–288.

10. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997.

УДК 376

Румянцев Юрий Викторович

кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
rum_kpn@mail.ru

МЕТОДИКА РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В статье рассматриваются вопросы оказания поддержки родителям детей с особыми потребностями, обозначены основные направления помощи семьям, воспитывающим ребёнка с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: семья, дети с ограниченными возможностями, методика работы с семьей.

Социальная работа с семьями относится к наиболее важным сферам деятельности специалистов по социальной работе, так как сосредотачивает в себе всю совокупность социальных проблем свойственных современному обществу и образу жизни. И это обуславливает необходимость оказания ей помощи со стороны общества. Взаимодействуя с семьей, приходится сталкиваться с различными их типами. Особое место и значение уделяется работе с семьями «группы риска» (неполные, молодые семьи, внебрачные семьи, семьи в повторном браке и т.п.). Но особого внимания заслужи-

вают семьи, воспитывающие ребёнка с ограниченными возможностями.

С первых дней появления ребёнка-инвалида в семье, родители остро нуждаются в помощи специалистов разных сфер деятельности, так как не все матери и отцы аномальных детей могут самостоятельно справиться с данной жизненной трагической ситуацией.

Семья, где появляется ребёнок с ограниченными возможностями, переживает как бы два кризиса: само по себе рождение ребёнка-инвалида является кризисом в жизненном цикле семьи, ведёт к переосмыслению социальных ролей

и функций, нередко порождает семейные конфликты, ухудшается экономическое положение семьи. Это чрезвычайно резко меняет социально-экономический статус семьи, нарушает социальные связи. Крайне остро встают психологические проблемы. Установлено, что у подавляющего большинства родителей (в первую очередь у матерей) возникают пограничные нервно-психические расстройства, чувство вины, ощущение собственной неполноценности, они начинают ощущать неловкость и стыд перед окружающими, сужают круг социальных контактов. Жизнь семьи начинается протекать в условиях хронической психотравмирующей ситуации.

Семья, воспитывающая ребёнка с ограниченными возможностями, сталкивается с рядом проблем и не может самостоятельно, без посторонней помощи их решить. Считается общепризнанным, что переживания семьи являются особенно острыми в первое время после рождения ребёнка. Усилия специалистов должны быть направлены не только на диагностику и лечение больного ребёнка, но и на психическую помощь родителям с целью смягчить первый удар и принять сложившуюся ситуацию такой, какая она есть, с ориентацией родителей на активную помощь малышу. В нашей стране родители, живущие с больным ребёнком, часто оказываются в изоляции, одиночестве, наедине со своим особым горем. У родителей возникает чувство страха и отчаяния. Поэтому им необходима помощь и поддержка с самого начала.

Помощь детям с особыми потребностями заключается, прежде всего, в оказании поддержки их родителям. Такая поддержка должна быть направлена на развитие у них уверенности, обеспечение их реальных потребностей, общественное признание, оценку и развитие саморегуляции.

Методика работы с семьёй включает три блока: просветительский, консультативный и собственно коррекционную работу.

Задачей **просветительского блока** коррекционной работы с семьёй является ознакомление с основными закономерностями развития ребёнка, с индивидуально-психическими особенностями, с фактами и причинами, обусловившими нарушение онтогенеза. Для ликвидации психолого-педагогической неграмотности родителей организуют «Родительские лектории», «Клубы семейной педагогики», «Родительские семинары» и др.

Консультационный блок представлен индивидуальной формой работ с семьёй. Организация «Консультативных центров для родителей», «Телефонов доверия» должна помочь родителям найти ответы на имеющиеся вопросы, получить систему рекомендаций по построению благоприятных отношений в семье. «Телефон доверия» (*телефон экстренной психологической помощи*). В социальном плане «телефоны доверия» предназначены, прежде всего, для предотвращения таких негативных явлений, как суицид, насилие, наркомания, разводы, последствия травм, катастроф и другие формы социальной дезадаптации.

Индивидуальное и семейное консультирование Перечислим основные техники, используемые в индивидуальном и семейном психологическом консультировании.

I. Базовые техники – «техники первого эшелона» – лежат в основе любого стиля и направления психологического консультирования, они незаменимы для понимания клиента и его проблемы: безмолвное слушание; активное слушание (повторение, уточнение, перефразирование, резюмирование сказанного клиентом, дальнейшее развитие его мыслей); эмпатическое слушание; техника вопросов.

II. Техники воздействия – «техники второго эшелона» – главным условием их успешного применения является прочный контакт с клиентом и качественно проведённый этап исследования: интерпретация; предоставление обратной связи; предоставление информации; рекомендации; специфические психотерапевтические методы и техники.

Таким образом, активное слушание, помощь в вербализации эмоционального опыта клиента, его эмпатическое понимание и принятие создают условия, способствующие самопониманию клиента, а значит, осознанию необходимости и способности сделать ответственный выбор в целях решения сложной жизненной ситуации.

Собственно коррекционная работа направлена на создание в семье оптимальных условий для развития ребёнка, в данном блоке используются: беседа с каждым членом семьи, с обоими родителями, со всей семьёй – семейная психотерапия; игровые сеансы для родителей и детей; групповые занятия с родителями, с детьми; организация групп взаимопомощи; проведение совместных вечеров (дел) родителей с детьми.

Групповые родительские занятия помогают освоить терапевтический подход родителей к ре-

бёнку. Цели и формы групповой работы ограничены родительскими проблемами. Не ставятся задачи личностного развития членов группы. Группа обсуждает проблемы воспитания детей и общения с ними: повышение внимания родителей к ребёнку, выработка более адекватного представления о детских возможностях и потребностях, продуктивная организация общения с ребёнком-инвалидом. Коррекционные группы родителей должны быть постоянными, не превышать 10 человек, объединённых общностью проблемы. В родительских группах практикуются разнообразные методы психокоррекции: дискуссии, психодрамы, анализ ситуаций, поступков, действий детей, а также специальные упражнения по развитию навыков общения.

Совместная деятельность родителей с детьми. Проведение совместных вечеров (дел) родителей с детьми является эффективным реабилитационным методом. В процессе совместных действий, общности цели и интересов родители сближаются с детьми, они переживают благоприятную атмосферу сотрудничества, ощущения удовлетворения от проделанного дела, а значит, от общения друг с другом. Наблюдая за достижениями детей, успешностью, состоятельностью ребёнка в данном деле, у родителей формируется эмоционально положительное отношение к ребёнку, принятие его таким, какой он есть. С этой целью рекомендуется устраивать совместные праздники детей и родителей, приглашать на твор-

ческие выставки и конкурсы.

Нетрадиционные формы организации родителей и их детей, как показала практика, могут давать прекрасные результаты. Например, одной из таких форм является объединение семьи по территориальному признаку в «клубы по интересам». Родители детей, в удобное для них время, вместе собираются «у самовара», отмечают дни рождения и другие праздники, делятся опытом. С интересом посещают занятия различной тематической направленности, которые проводятся как для родителей, так и для их детей.

Таким образом, семья, воспитывающая ребёнка с ограниченными возможностями, нуждается в помощи со стороны социальных служб, так как в нынешних условиях самостоятельно справиться со своей проблемой ей будет очень тяжело, а порой и невозможно. Необходима совместная со специалистами работа по поиску рациональных путей социальной адаптации детей, забота об их будущем, воспитании, образовании, трудоустройстве, которое соответствовало бы реальным возможностям ребёнка. Следует помнить о том, что в помощи нуждается не только ребёнок-инвалид, но и его ближайшее окружение, то есть его семья. Развитие ребёнка в огромной степени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, правильности воспитательных воздействий. В связи с этим необходимо проводить целенаправленную работу с родителями.

Грушецкая Ирина Николаевна

кандидат педагогических наук
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
i.gru@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ

В статье изложены особенности организации досуговой деятельности молодых инвалидов, сформулированы основные варианты преодоления социально-культурного отчуждения, рассмотрены формы организации досуговой деятельности молодых инвалидов.

Ключевые слова: досуговая деятельность, молодой инвалид, социально-культурное отчуждение, творческая реабилитация.

Досуговую деятельность принято понимать как осознанную и направленную активность человека, в которой удовлетворяются потребности в познании собственной личности и социальной действительности, в результате чего повышается способность к самовыражению и удовлетворению личностных интересов.

При организации досуговой деятельности молодых инвалидов в целях их оптимального вхождения в социокультурное пространство и восстановления социокультурных связей, необходимо ориентироваться на наличие специализированной политики государства, учитывающей индивидуальные особенности данной группы населения.

Государственная политика в отношении молодых людей с ограниченными возможностями является важнейшей составляющей социокультурной политики страны, учитывает особенности здоровья данной категории, специфику современной общественной ситуации, характер и степень дифференцированности различных групп инвалидов, опирается на правовые основания, что является необходимым условием конструктивной организации культурно-досуговой деятельности молодых инвалидов [3].

В отношении молодых инвалидов, культурно-досуговая деятельность представляет собой процесс создания условий для организации свободного времени, связанный с реализацией их потребностей и интересов, обладающий личностно-развивающим характером, социально-ценностной ориентацией и самореализацией.

Участие в различных видах досуговой деятельности является необходимой областью социализации, самоутверждения и самореализации молодого инвалида, но ограничено, в связи с недостаточным уровнем развитости и доступности.

Недостаточная развитость инфраструктуры досуговой деятельности молодых инвалидов мо-

жет проявлять себя в таких характеристиках, как низкий уровень доступности, а, нередко, и просто недоступность многих учреждений культуры в силу их неприспособленности для посещения людьми с ограниченными физическими возможностями (слабовидящими, слабослышащими, колясочниками и др.); отсутствие или весьма ограниченное число специализированных спортивных сооружений, оснащенных соответствующим оборудованием для различных групп инвалидов; отсутствие систематической подготовки профессиональных организаторов досуга, спортивных тренеров для соответствующих групп инвалидов; слабое методическое и техническое обеспечение данной области деятельности.

В жизнедеятельности молодых инвалидов присутствует социально-культурное отчуждение, которое связано не столько с количеством социальных связей человека, сколько с их качеством. Социально-культурное отчуждение – это отсутствие или разрыв значимых для человека связей с обществом или культурой. Социально-культурному отчуждению молодых инвалидов способствуют:

– трудности адаптации молодого человека к обществу (ограниченные физические и интеллектуальные возможности, недостаток образования или коммуникативных качеств и навыков);

– неадаптированность общества к насущным потребностям человека (ориентация общества на бездуховные ценности наживы, потребления, агрессия, отсутствие условий для развития и самореализации личности, в том числе наличие физических и психологических барьеров).

Молодой человек с инвалидностью, вступая во взрослую жизнь, очень часто встречается с трудностями, которые способствуют его удалению от общества и замыканию в себе, формируя «проблемное поле», в котором присутствуют: ограниченный доступ к учреждениям культуры

и спорта; дефицит общения; отсутствие организации досуга.

Проблема социально-культурного отчуждения молодых инвалидов сложна. С одной стороны, причиной отчуждённости является их неадаптированность к обществу, как следствие ограниченных физических возможностей. С другой стороны, общество не отвечает сущностным потребностям развития инвалида. Причиной социально-культурного отчуждения может быть также процесс становления юной личности, который часто связан с противопоставлением себя обществу. Основой для преодоления социально-культурного отчуждения молодого инвалида является социально-культурная реабилитация.

Культурно-досуговую деятельность молодых инвалидов составляет общение, отдых, вечера встреч, прогулки, физкультурно-оздоровительная деятельность (игра в шашки, шахматы, дартс, теннис и др.), интеллектуально-познавательная деятельность активного (чтение, экскурсии, занятия в кружках, студиях, издание газеты) и пассивного характера (просмотр телевизора, прослушивание музыки и др.), любительская деятельность прикладного характера (шитьё, фотодело, тестопластика, конструирование, моделирование), активная общественная деятельность.

Интеграция в социокультурное пространство обеспечивается во многом благодаря клубам для молодых инвалидов, где реализуется процесс творческой, физкультурно-оздоровительной реабилитации и организации календарных праздников, конкурсных мероприятий, отдыха для молодых людей с ограниченными возможностями.

Одним из направлений деятельности клубов для молодых инвалидов является творческая реабилитация – процесс, способствующий развитию личностного потенциала молодого человека благодаря различным видам художественной деятельности, направленной на приобщение к творчеству, накопление знаний в его различных направлениях; приобретение практических умений и навыков, развитие художественных способностей, речи, моторики, вкуса.

Примером клубной работы могут служить клубы – «Бисероплетение», «Изонить», «Мягкая игрушка», а также клубные объединения, развивающие вокальные, хореографические, театральные способности молодых инвалидов.

Для успешной реабилитационной работы клубов может быть организована кружковая ра-

бота, проведение фестивалей творчества, выставки работ. Примером организации фестивалей может служить фестиваль «Поверь в себя» г. Рязань, фестиваль «Ума, души и рук творение» г. Кострома.

Целью деятельности клубных объединений является формирование у молодых людей – инвалидов ориентации на совместную творческую деятельность как средства развития, самореализации и интеграции в общество.

Особое место в системе досуговой деятельности инвалидов принадлежит различным видам спорта – как массово-оздоровительного, так и соревновательного. Спорт представляет собой многочисленные и многообразные комплексы физических упражнений, направленных на физическое развитие человека, заполнение досуга, достижение физического совершенства, отражающего определённые представления о телесной красоте, пластической свободе и здоровье человека.

Основными причинами, сдерживающими развитие спорта среди инвалидов, служат – отсутствие достаточного числа стадионов, спортивных залов и площадок, оборудования и инвентаря, труднодоступность спортивных сооружений для инвалидов, недостаточное финансирование паралимпийского спорта на региональном и муниципальном уровнях, нехватка профессиональных кадров.

В последние годы ситуация с развитием реабилитационного спорта в России меняется, увеличивается количество спортивных организаций, объединяющих более 200 тысяч людей с ограниченными возможностями. Ежегодно для инвалидов проводятся более 100 национальных соревнований, лучшие спортсмены могут участвовать в 60 международных состязаниях, атлеты-паралимпийцы получают стипендию президента РФ.

Таким образом, физкультурно-оздоровительная деятельность является действенным средством восстановления нормальной жизнедеятельности организма, и способствует повышению уровня активности, физической подготовленности организма молодого инвалида.

Физкультурно-оздоровительную направленность имеет также туротерапия – одна из реабилитационных технологий культурно-досуговой деятельности молодых инвалидов, основу которой составляют различные виды туризма: путешествия, экскурсии, походы, выезды.

Туризм создаёт сферу полноценного общения, расширения кругозора, развития физичес-

ких возможностей, выработки позитивной установки, и возможности установления новых социальных контактов. Участвуя в туристических поездках, экскурсиях молодые инвалиды узнают историю края, обычаи и традиции, создают фото и видеоматериалы о прошедших событиях.

Для эффективного обеспечения технологии туризма в культурно-досуговой деятельности необходимо соблюдать следующие правила:

- вид туризма подбирается в зависимости от физических нарушений и в соответствии с индивидуальной программой реабилитации, учитывая персональный интерес, мнения, финансовые возможности;

- обеспечение безопасности для туристов;
- включение в программу осмотра достопримечательностей;

- наличие физической подготовленности молодых инвалидов, психологической переносимости трудностей.

Творческая и физкультурно-оздоровительная деятельность, экскурсионные поездки также могут быть организованы в рамках проведения летних смен для молодых инвалидов. Организация летнего отдыха представляет собой целенаправленный психолого-педагогический процесс, включающий в себя организацию различных мероприятий, способствующих полноценному отдыху и оздоровлению молодых людей с ограничениями в развитии. Целью организации такого отдыха для молодых инвалидов является восстановление индивидуальной и социальной ценности человека, имеющего нарушения здоровья, использование условий загородного отдыха для его оздоровления и закаливания.

Участвуя в мероприятиях и программах загородного отдыха, молодые инвалиды стараются реализовать себя, почувствовать свою значи-

мость, иметь возможность достичь высоких результатов в предлагаемых видах деятельности.

Специалисты-организаторы этого вида отдыха способствуют созданию благоприятной психотерапевтической среды, в целях преодоления психологического дискомфорта в общении со сверстниками; оказывают помощь в организации самообслуживания, самопомощи и взаимопомощи, предлагают различные виды индивидуальной и групповой деятельности, расширение зоны творческих способностей и круга интересов молодых инвалидов.

Таким образом, досуговая деятельность молодых инвалидов представляет собой часть их жизненной среды, предназначенной для отдыха, преодоления усталости, восстановления физического и психического здоровья. Участие в различных видах досуговой деятельности является необходимой областью социализации, самоутверждения и самореализации молодого человека с ограниченными возможностями, но ограничено, в связи с недостаточным уровнем развитости и доступности. Интеграция в социокультурное пространство обеспечивается благодаря клубам для молодых инвалидов, где реализуется процесс творческой, физкультурно-оздоровительной реабилитации и организации календарных праздников, конкурсных мероприятий, отдыха для молодых людей с ограниченными возможностями.

Библиографический список

1. Евсеев С.П., Шапкова Л.В. Адаптивная культура: Учеб. пособие. – М., 2000.
2. Киселёва Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность. – М., 2004.
3. Концепция социокультурной политики в отношении инвалидов в Российской Федерации. – М., 1997.

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С ПОМОЩЬЮ ДЫХАТЕЛЬНЫХ ПСИХОТЕХНИК

В статье автор рассматривает некоторые результаты исследования влияния дыхательных психотехнологий на психоэмоциональное состояние беременных женщин.

Ключевые слова: дыхательные психотехнологии, подготовка к родам, психоэмоциональное состояние, физиологическое состояние, детско-родительские отношения.

Одним из актуальных вопросов современного общества остается психическая и физическая полноценность будущего поколения. Беременность и роды для женщины являются временем значительных психических и физиологических перемен, которые нередко сопровождаются депрессивными состояниями различной степени выраженности. Анализ литературы и анализ собственной практической деятельности свидетельствуют об актуальности проведения психопрофилактической работы с беременными по подготовке их к родам.

Психоэмоциональное состояние женщины оказывает значительное влияние на течение беременности и роды, на состояние плода [5] и новорожденного, а так же на родительно-детские отношения в дальнейшем [10; 13]. Характер родительно-детских отношений, начиная с внутриутробного периода и продолжаясь после рождения, формирует особенности подсознательного восприятия ребенком объективной действительности. Пренатальный период – это период не только физического развития плода, но и период формирования базовых психических функций и психоэмоциональных систем человека.

В своем исследовании мы рассматриваем психологическую помощь женщине, решение ее внутренних противоречий, как фундамент будущих родов и психологического здоровья будущего ребенка.

Для коррекции нервно-психического статуса у беременных был применен метод энергосенсорных дыхательных технологий. Используемые дыхательные психотехнологии энергосенсорного класса базируются на российских разработках [3; 9] и адаптированы автором для занятий с беременными в воде.

Дыхание это одна из немногих способностей организма, которая может контролироваться осознанно и неосознанно. Правильно организован-

ное дыхание во время беременности помогает расслабиться, успокоиться, а так же предупреждает развитие кислородной недостаточности для малыша, а во время родов позволяет роженице сконцентрироваться, уменьшить болевые ощущения [13], облегчить течение родов, обеспечить адекватное снабжение кислородом ребенка.

Большой акцент при подготовке к родам делался на управление женщиной своего дыхания и управление состоянием через дыхание. Многие элементы такого дыхания женщины используют в родах. Применение дыхательных практик с физической нагрузкой в воде создают условия для формирования сознательного отношения к беременности, появлению у женщины положительной родовой доминанты, обучение беременных правильному поведению в родах, чтобы по возможности предупредить нежелательные осложнения, как для матери, так и для ребенка. Упражнения на расслабление, как в статике, так и в динамике, совершенствуют саморегуляцию состояний женщины. Умение чередовать полное расслабление с качественным напряжением так же важно для родов, как и эффективное дыхание. Мышечная релаксация помогает регулировать нервные процессы противодействия ежедневному стрессу. Расслабление влечет за собой остановку ненужного организму расхода энергии, нейтрализует утомление, снимает нервное напряжение, улучшает самочувствие, способствует исчезновению отрицательных эмоций, в результате формируется и повышается выносливость беременных.

Вода обладает мощным релаксирующим эффектом и является отличным помощником при работе со страхами и при снятии психологических напряжений. В воде женщина лучше чувствует свое дыхание и поэтому ей легче научиться управлять им. Управление дыханием делает процесс расслабления осознанным, что в дальнейшем, в

повседневной жизни помогает ей закреплять навыки управления состоянием через дыхание.

Водные занятия совместно с дыхательными практиками позволяют работать с физическим, с психологическим и с эмоциональным состоянием женщины. У дыхания, помимо физиологической и психологической функции, есть еще и энергетическая (А.С. Захаревич, 2003; В.В. Тонков, 2002). Рассмотрим более подробно функции дыхания.

– *Физиологическая.* Создается определенная установка на раскрытие естественных возможностей организма. Будущая мама становится ближе к самой себе, к своему естеству. У нее появляется желание вести более активный образ жизни, увеличивается дыхательный и резервный объем легких. Каждая женщина находит свой ритм движения в сочетании с дыханием, что является необходимым элементом подготовки к успешным родам.

– *Психологическая.* Успокаивается вегетативная нервная система, снимается психический стресс, стимулируется производство эндорфинов, которые повышают границу толерантности к боли, повышается чувствительность и резистентность к стрессу.

За счет дыхательных практик расширяется спектр восприятия женщины, повышая уровень организации психических реакций, улучшается интуиция и сенсорная чувствительность, которая помогает женщине лучше понять и принять своего ребенка и выстроить в дальнейшем более гармоничные материнские отношения.

Акцент при дыхании делается не на внешние эффекты (глубина, ритм, задержки, частота дыхания), а на ощущениях тех внутренних энергетических процессов, которые в ней идут: на погруженность состояния, на адекватность поведения, концентрацию сознания. Происходит обучение самонаблюдению, самоконтролю и психической саморегуляции своих состояний в процессе выполнения упражнений в воде по определенной программе. Особое внимание уделяется концентрации внимания женщин на поведение ребенка, т.е. сознанием беременная учится отслеживать одновременно дыхание, движение и ощущения ребенка. Эти приобретенные навыки являются необходимыми на всем протяжении родов для их успешного завершения.

– *Энергетическая.* С помощью дыхания можно активизировать энергетические потоки, насыщаться, привлекать тонкие энергоносители

в различные зоны организма [3; 4]. При правильной постановке дыхания можно запустить процесс практически непрерывного набора энергии. «Энергоактивные субстанции с одной стороны, в процессе дыхания поступают через кровь, активизируя работу клеток организма, с другой стороны, с помощью активизированной материи легких образуются новое более активное состояние материальных энергетических носителей. Процесс происходит с выделением большого количества энергии. За счет этого у человека формируется особое состояние энергетичности и жизненности...» [4, с. 94].

Женщина учится отслеживать процессы, протекающие в ее организме в целом. Дыхание – это лишь связующее звено между сознанием женщины и естественным процессом родов. Происходит обучение занимающихся биосенсорному контакту со своими эмоциями и ощущениями физического тела.

Основная цель настоящей работы изучить эффективность воздействия дыхательных психотехнологий на эмоциональную сферу беременных, их нервно-психический статус, физическую работоспособность и функциональные резервы организма.

Организация эксперимента и методы исследования. Совокупная выборка исследованных составил 97 условно здоровых беременных женщин. Выборка случайна (рандомизирована) и репрезентативна по своему составу и включала три группы беременных.

Перед началом эксперимента нами были сформированы контрольная и две экспериментальные группы респондентов, уравненные по возрасту, физиологическому состоянию и особенностям протекания беременности. В каждую из групп входили как здоровые женщины без осложнений протекания беременности, так и те, кто имел различные отклонения в здоровье и протекании беременности.

Первая (экспериментальная) группа состоит из женщин ($n=39$), которые посещали занятия аквааэробикой¹ (средний возраст $M=26,9$ лет; стандартное отклонение $SD=3,8$). На момент проведения эксперимента по данным опроса у женщин данной группы выявлены хронические заболевания ($n=17$) и различные осложнения протекания беременности: токсикоз второй половины ($n=1$); угроза прерывания беременности в третьем триместре ($n=1$); тазовое предлежание плода ($n=4$).

Вторая (контрольная) группа – женщины (n=39), которые не занимались на занятиях по подготовке к родам (средний возраст M=28,2 лет; стандартное отклонение SD=4,0). По данным анкетирования были выявлены хронические заболевания (n=17), токсикоз второй половины беременности (n=2), патология плаценты (n=1), угроза прерывания беременности в третьем триместре (n=1), тазовое предлежание плода (n=2).

Третья группа – женщины (n=19), которые занимались дыханием в зале (средний возраст M=27,3 лет; стандартное отклонение SD=3,8). Методом анкетирования были выявлены хронические заболевания (n=8), задержка внутриутробного развития ребенка (n=1); тазовое предлежание плода (n=3).

Эксперимент включал три этапа:

Первый этап (срок беременности женщин 27–30 недель) был ориентирован на изучение и выявление особенностей респондентов. Для оценки *нервно-психического статуса*, мы использовали следующие методы: Методика «САН» [6], Методика «Шкала тревожности» (Дж. Тейлор) [11], Шкала реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханин) [1], Методика отмеривания временных интервалов [12], Шкала нервно-психического-напряжения (Т.А. Немчин, 1983) [1]. Для выявления текущего психического состояния применялись индивидуальные вопросы анкеты и цветовой тест М. Люшера [8]. Для определения *типа переживаний беременности* у будущей матери использована Методика «Тест отношений беременной» (И.В. Добряков) [7].

Для оценки *физиологических состояний* мы проводили измерения давления, сердцебиения, содержания кислорода в тканях и фиксировали естественную задержку выдоха (проба Генчи). Для отслеживания физиологического состояния

беременных женщин первой группы в измерениях проводились как до, так и после занятий на всем протяжении эксперимента.

Для коррекции нервно-психического статуса и физиологического состояния у беременных экспериментальных групп был использован метод энергосенсорных дыхательных практик.

Второй этап (срок беременности 38–39 недель) был посвящен оценке нервно-психического и физиологического состояния респондентов, а так же оценке эффективности применения дыхательных психопрактик. Использовались те же тесты и методики, что и на первом этапе эксперимента.

Третий этап (при исполнении ребенку 3,5–4 месяца) был направлен на отслеживание субъективных оценок матери и оценки специалистов *успешности прохождения родов и состояния ребенка*. Для оценки *психического развития ребенка* использовали методику «Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет» Е.О. Смирновой [2] и замеры часа бодрствования ребенка (нормой считается 4 часа).

Уровень *послеродовой тревожности* измерялся с помощью методики «Шкала тревожности» Дж. Тейлор и методики отмеривания временных интервалов. Для оценки *детско-родительских отношений* использовали опросник «Измерение родительских установок и реакций» Е. Шеффера, Р. Белла (PARI) [12].

Полученные в ходе исследования данные обработаны с помощью электронного программного пакета Statistica 6.0.

В данной статье мы рассмотрим эффективность применения дыхательных практик в воде на показатели тревожности матери, успешность родов и состояния ребенка.

По результатам нашего исследования психоэмоциональное состояние беременных женщин

Таблица 1
Психоэмоциональное состояние беременных женщин на первом этапе исследования (n=97)

Характеристики психоэмоционального состояния	Группа первая (n ₁ =39)		Вторая группа (n ₂ =39)		Третья группа (n ₃ =19)	
	Средн. значение	SD	Средн. значение	SD	Средн. значение	SD
Самочувствие	5,1	0,5	5,2	0,3	5,2	0,4
Активность	4,7	0,5	4,8	0,4	4,8	0,7
Настроение	5,7	0,4	5,7	0,4	5,7	0,5
Тревожность (по Тейлору)	19,9	4,6	19,0	5,5	17,7	5,0
Реактивная тревожность	28,1	6,6	26,9	7,3	27,3	6,8
Личностная тревожность	44,9	6,5	47,5	6,4	42,1	5,7

Таблица 2

Психоэмоциональное состояние беременных женщин на втором этапе исследования (n=97)

Характеристики психоэмоционального состояния	Группа первая (n ₁ =39)		Вторая группа (n ₂ =39)		Третья группа (n ₃ =19)	
	Средн. значение	SD	Средн. значение	SD	Средн. значение	SD
Самочувствие	5,8	0,4	5,0	0,4	5,7	0,3
Активность	5,4	0,4	4,5	0,5	5,2	0,3
Настроение	6,3	0,3	5,5	0,5	6,1	0,3
Тревожность (по Тейлору)	11,0	2,0	23,05	4,3	11,5	2,0
Реактивная тревожность	19,8	5,2	19,3	5,6	33,4	5,4
Личностная тревожность	45,8	3,7	47,5	6,4	37,8	6,2

всех трех групп на первом этапе нашего исследования характеризовалось следующим образом (табл. 1).

На основании результатов, представленных в таблице 1, можно утверждать, что беременные, входящие во все три группы, отмечают свое физическое *самочувствие* как хорошее ($m_1=5,1$, $m_2=5,2$ и $m_3=5,3$), то есть они чувствуют себя отдохнувшими, полными сил, здоровыми, но при этом несколько напряженными и утомляемыми. По параметру «*активность*» у респондентов всех трех групп наблюдались схожие значения в пределах нормы ($m_1=4,7$, $m_2=4,8$ и $m_3=4,8$), что свидетельствует о средней степени их активности. По параметру «*настроение*» у женщин всех групп, средние значения несколько превышают нормативные показатели ($m_1=5,7$, $m_2=5,7$ и $m_3=5,7$). На наш взгляд, это свидетельствует о положительном отношении женщин к беременности и их позитивном настрое. При этом хотелось бы отметить, что параметры «самочувствие», «активность» и «настроение», – во всех трех группах выражены равномерно, о чем свидетельствует относительно небольшой разброс данных ($SD \leq 0,5$).

При изучении уровня *тревожности* с помощью методики Тейлора нами было выявлено, что у респондентов всех трех групп средний уровень тревожности был с тенденцией к высокой ($m_1=19,9$, $m_2=19,0$, $m_3=17,7$). При этом необходимо отметить, что во всех трех группах большой разброс значений ($SD_1=4,6$, $SD_2=5,5$, $SD_3=5,0$) показателей. Это свидетельствует о том, что во всех трех группах присутствуют женщины, как с низкими значениями, по тревожности, так и с высокими. Для выявления особенностей психоэмоционального состояния мы также сопоставили между собой уровень *реактивной* ($m_1=28,1$, $m_2=26,9$, $m_3=27,3$) и *личностной* ($m_1=44,9$, $SD_1=6,5$; $m_2=47,5$, $SD_2=6,4$;

$m_3=42,1$, $SD_3=6,8$) тревожности у респондентов трех групп. Исходя из данных можно утверждать, что уровень реактивной тревожности у наших респондентов на первом этапе исследования практически не выражен. Т.е. наши респонденты не воспринимали ситуацию беременности, как угрожающую и в момент исследования они не пребывали в состоянии тревоги. Важно заметить, что уровень личностной тревожности у всех выше нормы (приблизен к высокому уровню). В данном случае мы можем отнести это к особенностям нашей выборки.

Таким образом, мы можем утверждать, что на первом этапе нашего исследования психоэмоциональное состояние экспериментальной, контрольной и третьей группы беременных практически не различалось и характеризовалось хорошим самочувствием, средним уровнем активности, позитивным настроением и несколько повышенным уровнем тревожности как личностной черты.

По окончании эксперимента было проведено сравнение основных характеристик нервно-психического состояния у различных групп (табл. 2).

По представленным данным можно утверждать, что в экспериментальной группе отмечено достоверное улучшение трех показателей психоэмоционального состояния, характеризующих самочувствие ($m_1=5,8$, $SD_1=0,4$; $m_2=5,0$, $SD_2=0,4$ и $m_3=5,7$, $SD_3=0,3$), активность ($m_1=5,4$, $SD_1=0,4$; $m_2=4,5$, $SD_2=0,5$ и $m_3=5,2$, $SD_3=0,3$), настроение ($m_1=5,4$, $SD_1=0,4$; $m_2=4,5$, $SD_2=0,5$ и $m_3=5,2$, $SD_3=0,3$). У контрольной группы отмечена некоторая степень ухудшения по показателям «активность», «самочувствие» и «настроение». Следовательно, дыхательные психотехнологии способствуют улучшению психоэмоционального состояния, сохранению позитивного настроения на роды, ощущению себя здоровыми и активными.

У беременных экспериментальной группы так же выявлена более выраженная динамика изменения нервно-психического состояния: снизился уровень реактивной ($m_{1p}=28,1$, $SD_{1p}=6,6$; $m_{2p}=19,8$, $SD_{2p}=5,2$) и личностной тревожности ($m_{1л}=44,9$, $SD_{1л}=6,5$; $m_{2л}=45,8$, $SD_{2л}=3,7$), уровень тревожности по Тейлору ($m_{1т}=19,9$, $SD_{1т}=4,6$; $m_{2т}=11,0$, $SD_{2т}=2,0$). Важно отметить, что у контрольной группы при втором замере уровень личностной ($m_{1л}=47,5$, $SD_{1л}=6,4$; $m_{2л}=47,5$, $SD_{2л}=6,4$) и реактивной ($m_{1р}=26,9$, $SD_{1р}=7,3$; $m_{2р}=19,3$, $SD_{2р}=5,6$) тревожности заметно увеличился. Это свидетельствует о том, что женщины контрольной группы в меньшей степени были готовы к родам, испытывали по этому поводу больше опасений и страха. Следовательно, дыхательные психотехнологии так же способствуют снижению уровня реактивной тревожности и корректируют ее как личностную черту.

Достоверно значимые различия после эксперимента получены так же по методике Люшера («СО» – ($H=54,52542$ при $p=0,0000$), «БК» – ($H=6,884233$ при $p=0,0320$). Показатель суммарного отклонения «СО» отражает меру несоответствия предпочтений испытуемого эталонной последовательности цветовых предпочтений и тем самым – меру отклонения психофизиологического состояния испытуемого от эталонного состояния устойчивости, уравновешенности, резервированности.

Показатель вегетативного коэффициента «БК» в численном виде фиксирует особенности отношения испытуемой к психологически активным (оранжево-красный, желтый) и психологически пассивным (темно-синий, зеленый) цветам. Выбор цветов в порядке аутогенной нормы обнаруживает активность женщины, не имеющей явлений переутомления и глубоких внутренних конфликтов. Такая женщина уверена в своих силах, готова к преодолению жизненных трудностей и настроена на будущее оптимистично.

Полученные данные позволили отметить, что наиболее выраженные позитивные изменения психоэмоционального состояния отмечены в группе беременных, занимавшихся дыхательными практиками в воде.

Оценка физических показателей (проба Генче, показатели давления, сердцебиения, содержания кислорода в тканях) позволила отметить большую физиологическую подготовленность к родам женщин основной группы. Например, получены достоверно значимые различия по показателям

содержания кислорода в тканях. В начале эксперимента группы практически не отличались ($m_1=96,1$, $SD_1=0,9$; $m_2=96,3$, $SD_2=0,6$ и $m_3=95,6$, $SD_3=0,5$). Эти показатели находились в пределах нормы. При завершении эксперимента были выявлены отличия по этому показателю ($m_1=99,23$, $SD_1=0,8$; $m_2=95,6$, $SD_2=0,4$ и $m_3=97,5$, $SD_3=0,5$). Эти данные показывают нам, что у беременных женщин экспериментальной группы большая насыщенность кислородом тканей, что является профилактикой гипоксии ребенка. Подтверждением этому явились так же результаты анкеты родов. *Наличие гипоксии* у детей отмечалось у новорожденных тех матерей, которые не участвовали в занятиях (основная группа ($n=1$), контрольная группа ($n=5$), третья группа ($n=2$)).

Нарушения в родовой деятельности: медикаментозное вмешательство наиболее часто встречалось в группе женщин, не прошедших подготовку к родам (основная группа ($n=0$), контрольная группа ($n=11$), третья группа ($n=3$)). Применение *эпидуральной анестезии* ($n=2$) и *непланового кесарева сечения* наблюдалась только в контрольной группе ($n=2$). По данным системы быстрой оценки состояния новорожденного (*шкала Апгар*) видно, что более высокие показатели состояния ребенка были в экспериментальной группе ($Me_1=16,46$, $SD_1=0,51$; $Me_2=16,07$, $SD_2=0,66$; $Me_3=16,11$, $SD_3=0,66$).

На основании полученных данных мы можем говорить, что применение дыхательных практик в подготовке к родам повышает успешность родов и состояние новорожденного.

Таким образом, применение энергосенсорных дыхательных практик в водной среде совместно с физической нагрузкой оказывает выраженное позитивное влияние на нервно-психологическое и физиологическое состояние беременных женщин, снижает чувство тревоги перед родами и способствуют рождению более здоровых детей, повышает показатели успешности родов.

Примечание

¹ Акварелакс – комплекс дыхательных практик в воде, сочетающий пластику движения, владение телом с постоянной регуляцией дыхания и освоением задержек дыхания.

Библиографический список

1. *Абрамченко В.В.* Психосоматическое акушерство. – СПб.: СОТИС, 2001. – 320 с.

2. Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет: Методическое пособие для практических психологов / Е.О. Смирнова, Л.Г. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещеряков. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 144 с.

3. Захаревич А.С., Тонков В.В. Способ регулирования эмоционально-психического состояния // Патент на изобретение РФ № 2135223 от 27.08.1999.

4. Захаревич А.С. Дыхание, Сознание, Здоровье человека. Опыт теоретического и экспериментального исследования дыхательных психотехнологий. Монография. – СПб.: Изд. БПА, 2003. – 182 с.

5. Коваленко Н.П. Психологические особенности и коррекция эмоционального состояния женщины в период беременности и родов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998.

6. Обзоров Н.Н. Психодиагностика личности. Часть 1 – СПб.: Академия психологии, предпринимательства и менеджмента; «Облик», 1998. – 227 с.

7. Олифиревич Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. –

СПб.: Речь, 2007. – 360 с.

8. Тимофеев В.И., Филимонов Ю.И. Цветовой тест М. Люшера (стандартизированный вариант). – СПб.: ГП «Иматон», 2001.

9. Тонков В.В. Патент на изобретение № 2169524 «Способ выявления скрытых психических реакций человека» от 21.09.99.

10. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.

11. Шапарь В.Б. Практическая психология: Инструментарий. – Изд. 3-е – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 768 с.

12. Щеховцова Л.Ф. Консультирование в школе: (В помощь школьному психологу). – СПб., 2003. – 112 с.

13. Bosomworth A., Bettany-Saltikov J. 2006. Just take a deep breath. A review to compare the effects of spontaneous versus directed Valsalva pushing in the second stage of labour on maternal and fetal wellbeing. MIDIRS Midwifery Digest 16(2): 157–165.

УДК 378

Богачева Екатерина Александровна

Саратовская государственная академия права
kapitolina19@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

В данной статье проанализировано и раскрыто содержание понятия «педагогическая поддержка» как фактор повышения качества жизни студентов. Основное внимание акцентируется на педагогическую деятельность (поддержку) куратора в самостановлении студентов. Предложена система педагогической поддержки, как фактор, способствующий личностному росту и успешности каждого студента, что способствует повышению качества его жизни.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, куратор, качество жизни, студент.

В основе поведения человека находится «рефлекс цели» – стремление достигнуть намеченного результата. Для этого нужна постоянная психологическая и педагогическая поддержка.

У истоков обоснования российскими педагогами взаимосвязи воспитания и саморазвития ребенка стоял О.С. Газман, который теоретически и практически, доказал значимость педагогической поддержки и защиты детей. Педагогическая поддержка детей, по О.С. Газману, состоит в совместном с ребенком определении его жизненных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить человеческое достоинство и достичь пози-

тивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Педагогическую поддержку Т. Анохина рассматривает как «систему средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе, а также помощь в преодолении препятствий самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности».

В процессе деятельности могут возникнуть трудности, которые студенту сложно преодолеть в одиночку. Тогда требуется помощь взрослого, вступает в силу педагогическая поддержка как необходимый элемент образовательной деятельности.

Итак, прежде всего, что такое педагогическая поддержка? Определяют ее по-разному.

О.С. Газман отмечает, что суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы помочь учащемуся преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий [1].

Педагогическую поддержку студентов можно определить как целенаправленную педагогическую деятельность куратора направленную на конструктивное решение проблем в саморазвитии студентов.

Концептуально именно куратор должен стать центральной фигурой в осуществлении педагогической поддержки студента в образовании. Ведь именно куратор должен создавать наилучшие условия для развития творческой учебной деятельности, для правильного формирования личности студента, для развития мотивации студентов, что обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения.

Ни для кого не секрет, что студенты, поступившие на первый курс с искренним желанием учиться, нередко к 3–4 курсу, а иногда и раньше теряют желание овладевать знаниями. Дело здесь не только и не столько в возрастных особенностях или трудности учебного материала, сколько в том, что в высших учебных заведениях не уделяется достаточного внимания развитию мотивов учебной деятельности, учебный процесс не строится так, чтобы на всех его этапах *поддерживалась*, сохранялась и развивалась заинтересованность студента в овладении знаниями.

Однако в студенческой жизни возникает масса ситуаций, когда студенту жизненно необходимы разнообразные формы защиты и помощи со стороны взрослого и взаимодействия с ним. Без этого невозможно саморазвитие. Но важно заметить, что преподаватель-предметник не в силах обеспечивать регулярную педагогическую поддержку, здесь нужен куратор – носитель особых установок, профессиональной позиции, специальных компетенций.

Ведь для студента куратор – это, в первую очередь человек и друг, готовый дать мудрый совет и помочь студентам разобраться с возникшими у него жизненными и учебными *проблемами*.

Куратор – это лицо, сопровождающее профессиональную подготовку студентов, осуществ-

ляющее свою деятельность с целью формирования у студентов профессиональных ценностей и культуры через различные формы работы со студенческим коллективом, создающее условия для саморазвития и самореализации студентов, обретения ими самостоятельности и опыта профессионального поведения и отношений.

Таким образом, куратор является активным участником студенческой жизни, он создает условия для саморазвития и самораскрытия будущего специалиста, обретения им системы профессиональных знаний, ценностей, идеалов, опыта профессионального поведения и отношений.

Деятельность куратора состоит в том, чтобы *поддерживать* не только учебную и творческую деятельность студента на протяжении всего курса обучения в вузе, а также помочь ему преодолеть возникшие у него жизненные и учебные проблемы.

Определяя место педагогической поддержки “между” воспитанием и обучением и процессами становления отношений студента к фактам собственной жизнедеятельности можно полагать, что:

- 1) педагогическая поддержка студентов направлена на то, чтобы не только выявить проблемы студента, но и дать возможность ему преодолеть очередное препятствие, развив при этом интеллектуальный, нравственный, эмоциональный, волевой потенциал, почувствовать себя человеком, способным на поступок и самостоятельное решение;
- 2) помочь студенту адекватно оценить и проявить себя;
- 3) увидеть собственный смысл во взаимодействии со взрослым;
- 4) построить свою линию поведения, которая признается студентом как значимая и необходимая для него.

В этой деятельности между куратором, осуществляющим поддержку, и студентом, видящим в этой поддержке шанс на выход из тупика, предметом их взаимодействия является отношение студента к себе в ситуации проблемы.

Педагогический ресурс поддержки-сотрудничества уникален: преподаватель помогает студенту осознать суть возникшей проблемы, вскрыть собственные реальные и потенциальные возможности, выстроить варианты решений, выбрать наиболее оптимальный из них.

Критерием качества образования выступает разносторонняя успешность студента, ставшего

опытнее, самостоятельнее, ответственнее. Он становится готовым к жизненному самоопределению и самореализации благодаря гуманной атмосфере студенческой жизни.

Педагогическая поддержка направлена на развитие нравственности студента, способствует повышению его профессиональной творческой активности и креативности. Именно такая активность студентов проявляется в их отношении к учебному процессу, общению, мотивах, интересах, потребностях и желаниях, активной жизненной позиции.

Так система педагогической поддержки становится фактором, способствующим личностному росту и успешности каждого студента, что способствует повышению качества его жизни.

Е.В. Бондаревская, определяя цели личностно-ориентированного образования, считает, что необходимо «поддерживать, развивать человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогичного и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией» [2].

Поддерживать студента – использовать личностно-ориентированные педагогические приемы для взаимодействия с ним. Студенты доверяют кураторам (преподавателям) и обращаются к ним в трудной жизненной ситуации.

Отсюда надо сделать вывод, что педагогическая поддержка необходима для того, чтобы процесс обучения и воспитания носил личностно-ориентированный характер. При ее осуществлении главным предметом деятельности студента и преподавателя является проблема студента.

Педагогическая поддержка необходима студенту для того, чтобы он мог успешно осваивать социально значимые ценности, нормы, культуру поведения, чтобы сам мог выбрать свой жизненный путь и реализовать его, постигать и осваивать внешний мир, познавать и развивать свой внутренний мир и, конечно, чтобы успешно учиться, получать знания, формировать умения и навыки учебной деятельности.

Таким образом, *педагогическая поддержка студента* – система педагогической деятельности, помогающая раскрыть личностный потенциал студента, включая тем самым помощь в преодолении его личностных трудностей. Педаго-

гическая поддержка призвана способствовать свободному, естественному и самостоятельному развитию студента на основе общепринятых нравственных и культурных норм.

Целью педагогической поддержки является создание образовательного пространства, способствующее максимально содействовать студенту в осознании и реализации потребности в самореализации. Помощь растущему человеку в работе с самим собой, то есть в самоопределении и самореализации, составляет специфическую задачу именно педагогической поддержки.

Т.Г. Пузыни в своей статье «Педагогическая поддержка в творчестве учащихся» пишет что, результатом педагогической поддержки является углубление индивидуальных качеств и творческих способностей. Выражение индивидуальности в творчестве – результат системы средств, способствующих осознанию растущим человеком своего отличия от других; своей слабости и своей силы – для самостоятельного и успешного продвижения в творчестве, в выборе собственного смысла жизни и жизненного пути.

Е.И. Исаев и В.И. Слободчиков считают, что поддерживать и развивать следует способность личности к преобразующему отношению к собственной жизнедеятельности, а также индивидуальность (неповторимость особенность человека, которая выделяет его из всех других и тем самым позволяет ему оставаться самим собой). При таком подходе содержание педагогической поддержки рассматривается шире, чем просто «работа с проблемой человека». Таким образом, необходимо стимулировать творческий взгляд на вещи, стимулировать аналитическое, конструктивно-критическое отношение к миру, рефлексия.

Качество жизни определяется рефлексивными практиками и знаниями, т.е. принципиально строящимися на основе анализа субъектом средств организации своего мышления и деятельности [3].

Рефлексивность, как направленность сознания на себя является фундаментальным свойством работы по определению и организации необходимого качества жизни. Другим свойством является непрерывная сопоставимость качеств жизни различных личностей или общностей между собой (бенчмаркинг) как способ определения реальности собственного качества жизни.

В процессе оптимизации качества жизни студентов необходимо определить педагоги-

ческую деятельность, в том числе и поддержку, как особый вид высококвалифицированной деятельности творческого характера. Она играет немало важную роль не только в обучении, но и в воспитании и развитии студентов. Таким образом, педагогическая деятельность должна стать доминирующей:

- 1) в воспитании активной жизненной позиции у студентов и самосозидании;
- 2) в преобразовании других и самопреобразовании;
- 3) в формировании потребности у студентов создавать качество жизни, как свое, так и общества.

Именно такая деятельность педагога, по мнению И.Ф. Исаева сможет обеспечить основу самореализации, способна выступать средством самореализации и профессионального самоутверждения. При этом потребность в творческом самовыражении, в личностной самореализации в процессе профессионально-педагогической деятельности постепенно становится доминирующей ценностной ориентацией личности куратора.

Создавая благоприятные условия для оптимизации качества жизни студентов в ходе обучения и воспитания, куратор обязан професси-

онально поддерживать, обеспечить и развитие качества человека. С помощью педагогической поддержки куратор как бы учит студента через осмысление, умение видеть себя и свои собственные жизненные ситуации, анализировать их с точки зрения желаний, стремлений и возможностей. Поддержка саморазвития студента позволяет ему успешно решать для него образовательные и поведенческие задачи, укрепить уверенность в себе, освоить сложную позицию субъекта жизнедеятельности. Это возможно при условии, что куратор понимает как развить инициативность студента, чтобы воспользоваться их результатами активной деятельности для развития личности студента и их самостоятельность в учебе и труде.

Библиографический список

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. – 1996. – Вып. 6.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, 2000.
3. Крупнов Ю. Качество жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.kroupnov.ru/5/42_1.shtml.

Емакова Наталия Владимировна,
Смирнова Наталья Владимировна

лицей № 20, г. Кострома
Moulicei20@mail.ru

ОПЫТ РАБОТЫ ЛИЦЕЯ ПО АКТУАЛИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНЫХ ПОТЕНЦИАЛОВ В ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Данная статья посвящена практическому опыту работы педагогического коллектива МОУ лицея №20 города Костромы по актуализации и реализации личностных потенциалов учащихся. Рассказано о деятельности педагогического класса, Ассоциации выпускников лицея, научного лицейского общества и творческого содружества «Наши проекты».

Ключевые слова: личностный потенциал, лицей, образовательная среда, педагогический коллектив, сотрудничество, учащиеся.

«Процесс воспитания строится не для проверяющего человека, бюрократа и перестраховщика, а для радости и развития растущего человека».

О.О. Газман

Лицей №20 расположен в микрорайоне Юбилейный города Костромы. История большинства семей учащихся, так или иначе, связана с лицеем. Родители большинства учащихся работают за пределами микрорайона и возвращаются с работы достаточно поздно, поэтому перед лицеем стоит задача максимально эффективно обеспечить занятость учащихся в послеурочное время.

Лицей пытается решить эту задачу с помощью клуба дополнительного образования и социально-досуговой площадки. Кружки и секции этих структурных подразделений пользуются большой популярностью среди учащихся лицея, и, разумеется, их участники стремятся демонстрировать свои успехи окружающим. С этой целью в лицее устраиваются многочисленные конкурсы, турниры, соревнования, проводятся яркие общелицейские мероприятия.

Но в настоящее время недостаточно просто обеспечить внеурочную занятость ученика. В XXI веке обществу нужны активные, творческие, энергичные личности, осознающие свой потенциал, верящие в свои силы, ориентированные на успех и общественное признание. Следовательно, в лицее необходимо создать все условия для успешного развития личностных потенциалов учащихся, их актуализации и реализации. Современного школьника надо научить сознательно проектировать свою будущую успешность.

Современный педагог должен четко различать понятия актуализация и реализация личностного

потенциала. Актуализация означает стремление раскрыть потенциал личности, а под реализацией понимается осуществление этого стремления. Таким образом, актуализация является важной предпосылкой реализации. Оба эти процесса тесно взаимосвязаны [4].

Не случайно в лицее создана программа: «Развитие социометрического мышления учащихся в условиях обучения моделированию индивидуальных образовательных маршрутов». В рамках этой программы осуществляется широкий спектр педагогической деятельности: развитие интеллектуальных, творческих, лидерских и организаторских способностей учащихся; формирование и совершенствование коммуникативных навыков; целенаправленная работа над мотивационной сферой; развитие эмоционально-волевой сферы; формирование положительной Я-концепции. Образовательная среда лицея организована по типу сводного «уличного» пространства, где учащиеся имеют возможность самостоятельно выбрать траекторию личностного развития.

Сейчас не подлежит сомнению, что назидательная педагогика осталась в прошлом. На современного подростка словесные нравоучения действуют очень слабо. Кроме того, навязчивая, декларируемая помощь вызывает у сегодняшнего подростка раздражение и отторжение. Понимая это, администрация лицея поддержала предложенную психолого-педагогической службой стратегию работы, которая звучит так: «Социальная и психолого-педагогическая помощь уча-

щимся через непосредственное включение в реальную, социально-полезную, специально-организованную и педагогически-управляемую деятельность». Эта стратегия позволяет оказывать учащимся необходимую помощь в приемлемой для них форме и на практике закреплять достигнутые успехи.

В лицее сформировался собственный набор социально-педагогических инструментов помощи учащимся в работе по преодолению личностных проблем в развитии, актуализации и реализации своего личностного потенциала [3].

Один из самых старых и испытанных инструментов – действующий в лицее педагогический класс, являющийся системообразующим элементом образовательной среды лицея. Наличие педкласса обеспечивает сохранение многих устоявшихся традиций, своеобразного жизненного уклада, сложившегося в стенах лицея. Учащиеся педкласса принимают активное участие в подготовке и проведении всех лицейских мероприятий, работают отрядными вожатыми и помощниками методистов в летнем пришкольном лагере. В ходе этой работы развиваются творческие, лидерские и организаторские способности учащихся, совершенствуются их коммуникативные навыки. Старшеклассники, намеревающиеся связать свою судьбу с педагогической деятельностью, получают серьёзную возможную пройти полноценную профессиональную пробу и проверить свои профессиональные предпочтения [2].

Огромную роль в работе по раскрытию личностного потенциала учащихся играет созданная три года назад Ассоциация выпускников лицея №20 города Костромы. Для педагогического коллектива лицея особенно важно, что в состав Ассоциации вошли не только выпускники, достигшие экономического успеха, и способные оказывать лицу спонсорскую помощь, но и студенты костромских ВУЗов, предложившие родному лицу свой интеллектуальный потенциал. Именно выпускники-студенты стали деятельными и надёжными помощниками педагогического коллектива в развитии личностных потенциалов учащихся. Они помогают разрабатывать и проводить интересные и оригинальные мероприятия, имеющие воспитательное и развивающее значение. Выпускники руководят некоторыми познавательными и творческими кружками. Их часто можно увидеть в составе жюри различных конкурсов и на классных часах.

При активном участии выпускников-студентов было создано новое общественное объединение – творческое содружество «Наш проект» под руководством педагога-психолога лицея Н.В. Емаковой и педагога-организатора Н.В. Смирновой. Цель содружества – разработка и реализация творческих проектов всех участников содружества. В рамках содружества решаются следующие задачи: создание условий для подготовки и реализации проектов, создание условий для их дальнейшего продвижения, формирование лицейского банка проектных разработок, организация взаимодействия старшеклассников и студентов.

Среди подготовленных проектов, наиболее интересными являются:

– Серия маршрутных игр по станциям, рассчитанных на командный зачёт. Автор – учащийся 10–11 класса Александр Филиппов. 2005–2006 год.

– Игра на местности «Кладоискатели». Авторы – учащиеся 11 класса Алексей Соколов, Олег Копыл и Даниил Макаров. 2007 год.

– Блоковая викторина «Что за прелесть эти сказки». Автор – учащаяся 11 класса Яна Полякова. 2008 год.

– Программа «Магнит», направленная на помощь учащимся пятых классов в период адаптации при переходе из начальной школы в среднее звено и на поддержку положительных тенденций в процессе коллективообразования. Авторы – студенты КГУ им. Н.А. Некрасова Анастасия Иванова и Виталий Дысько. 2008–2009 год.

– Интеллектуальные маршрутные игры по станциям, рассчитанные на личный зачёт: «Магистр» и «Эврика». Авторы – Студент КГУ Александр Филиппов и студентка КГУ им. Н.А. Некрасова Юлия Меланина. 2008–2009 год. За эту работу А. Филиппов и Ю. Меланина в 2008 году были удостоены Гранта губернатора Костромской области третьей степени.

– Программа «Школа лидера», направленная на формирование работоспособной лидерской группы старшеклассников, как опоры педагогического коллектива для дальнейшего развития лицея. Автор – учащаяся 11 класса Маргарита Глушкова. 2010 год.

Самым ярким результатом деятельности содружества стало участие лицея №20 в подготовке и проведении городских конкурсов «Ученик года – 2008» и «Ученик года – 2009» в городе Костроме. Педагоги лицея и выпускники-студенты разрабатывали материалы для четырёх туров кон-

курса: блиц-интервью, интеллектуального тура, маршрутной игры по станциям, тура публичного выступления «Спич и антиспич».

На этом конкурсе были представлены игры «Магистр» и «Эврика». Учащиеся 10–11 классов лица работали на конкурсе в качестве кураторов станций. В их обязанности входило принять на своей станции участников конкурса, объяснить задание, выдать необходимые бланки, проследить за ходом выполнения задания, оценить результаты и заполнить соответствующую документацию. Разумеется, старшеклассники осознавали возложенную на них ответственность и серьёзно подходили к порученному делу. Несомненно, это положительно сказалось на их личностном развитии: повысило их самооценку, помогло преодолеть коммуникативные комплексы. А главное, они воочию увидели, что, будучи студентом, можно реализовать свои творческие проекты не только по получаемой специальности, но и по другим дисциплинам.

Важным направлением работы выпускников является участие в работе предметных секций Научного лицецкого общества в качестве консультантов и помощников научного руководителя работы. Цель привлечения членов Ассоциации выпускников к данной работе – обеспечение преемственности в учебно-исследовательской и творческой работе лица. Они передают лицеистам свой опыт, дают практические советы, устраивают мастер-классы: пример представления и защиты работы на лицейском Дне науки; оказывают моральную поддержку и методическую помощь старшеклассникам, решившим заняться исследовательской и творческой деятельностью. Некоторые студенты приглашают старшеклассников в свои работы в качестве соавторов. Таким образом, у старшеклассника появляется возможность работать под руководством еще вузовского преподавателя. Это серьёзно повышает уровень требований старшеклассника к себе и к своей работе, способствует его личностному росту, выводит его на качественно более высокий уровень научной работы и адаптирует к требованиям высшей школы. Преподаватели костромских ВУЗов серьёзно относятся к сотрудничеству с лицеем и заинтересованы в совместных работах.

Разумеется, руководителями большинства ученических работ являются преподаватели лица. Все работы обязательно снабжены аннотациями руководителя и рецензиями преподавате-

лей ВУЗов города Костромы. Точка зрения педагогического коллектива лица: не каждый учащийся может успешно принять участие в олимпиаде, но очень многие учащиеся в состоянии при помощи компетентного руководителя провести исследование, оформить проект и представить его на конкурсах различного уровня.

Лицей всегда активно участвует в городском Дне науки, областном заочном профориентационном конкурсе «Ваш выбор» и областной научно-практической конференции-выставке «Шаг в будущее».

Успешные выступления учащихся лица на различных олимпиадах, конкурсах и конференциях городского, областного и всероссийского уровней позволяют им подкрепить свой аттестат солидным портфолио, повысить свою конкурентоспособность при поступлении в ВУЗ, способствуют формированию положительной самооценки.

Важную роль в развитии, актуализации и реализации личностного потенциала учащихся играют органы лицейского самоуправления, где в решении внутрилицейских вопросов объединяются усилия педагогов и лицеистов. Это работа способствует развитию лидерских и организаторских способностей старшеклассников, формированию у них активной позиции и ответственного отношения к своей судьбе. Эффективная деятельность органов самоуправления невозможна без целенаправленной работы с лидерской группой учащихся. Именно поэтому в лицее была запущена авторская программа учащейся 11 класса Маргариты Глушковой. В ходе реализации программы предполагается решить следующие задачи: обеспечение лидерской группы необходимой теоретической информацией, обучение лидерской группы основам организаторской работы, развитие лидерских способностей старшеклассников, обеспечение преемственности лидерской группы.

В основу программы положены принципы, разработанные А.Н. Лутошкиным и представленные в его известной и до сих пор актуальной книге «Как вести за собой» [1].

Занятия выстроены в определённую систему, но, тем не менее, каждое занятие достаточно автономно. Это позволяет включаться в работу новым слушателям на любом этапе. Структура занятий включает в себя теоретическую часть (лекция с элементами эвристической беседы), практическую часть (выполнение заданий и упраж-

нений), рефлексия (обсуждение работы, получение обратной связи). Занятия программы посвящены таким темам, как индивидуально-психологические особенности личности, основы организаторской работы, вопросы коллективообразования, конфликтологии, саморегуляции, создание собственного имиджа. Начало работы «Школы лидера» позволяет надеяться, что программа поможет актуализации и реализации личностного потенциала лидерской группы учащихся.

Педагогический коллектив лицея считает, что необходимо как можно раньше начинать работу над раскрытием личностного потенциала учащихся. Предназначенная для 5 классов программа «Магнит», работает не только с адаптационными и коллективообразующими процессами, но и способствует развитию личности пятиклассников. В основу программы положены три «педагогических инструмента», разработанных А.С. Макаренко: сводный отряд, система перспективных линий, мажорный тон коллектива. Работа сводных отрядов позволяет учащимся попробовать себя в различных статусах и стимулирует к сотрудничеству со всеми одноклассниками. Система перспективных линий приучает пятиклассников осознанно планировать свою деятельность, а мажорный тон способствует развитию эмоционально-волевой сферы учащихся [3].

Педагогический коллектив лицея стремится так организовать образовательную среду, чтобы любая деятельность учащихся способствовала их личностному развитию. В этом важную роль играет разумная, продуманная система поощрений учащихся за успехи. Она должна быть ориентированной не только на те достижения, которые относительно легки и зависят от имеющихся у учащегося способностей, а на те, которые труд-

ны и полностью определяются прилагаемыми усилиями. Очень большое значение для развития личности приобретает вера человека в свои успехи. Ее постоянно должен вселять и поддерживать требовательный, но доброжелательный педагог, причем, чем ниже самооценка и уровень притязаний ученика, тем настойчивее должны быть соответствующие действия со стороны тех, кто занимается его воспитанием [6].

Условия жизни современного общества настоятельно требуют, чтобы работа по актуализации и реализации личностного потенциала учащихся стала одним из приоритетов деятельности любого образовательного учреждения и каждого работающего в нем педагога. Педагогический коллектив МОУ лицея №20 города Костромы понимает это и прилагает серьезные усилия в работе в этом направлении.

Библиографический список

1. *Лутешкин А.Н.* Как вести за собой. – М.: Просвещение, 1986.
2. *Уманский Л.И.* Личность. Организаторская деятельность. Коллектив: (Избранные труды). – Кострома: КГУ, 2001.
3. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма. – М., 1992.
4. *Селевко Г.К., Селевко А.Г., Левина О.Г.* Реализуй себя. – М.: Народное образование, 1999.
5. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990.
6. *Мананникова Е.Н.* Педагогическая психология. – М.: Дашков и К, 2006.
7. *Одаренный ребенок: Особенности обучения / Под ред. Н.Б. Шумаковой.* – М.: Просвещение, 2006.

Кашеева Анжелика Владимировна

Педагогический институт Самарского государственного
университета им. Н.Г. Чернышевского
anschela@rambler.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Автор статьи предлагает методику социально-педагогической реабилитации подростков воспитывающихся в специализированных учреждениях (социально-реабилитационных центрах, приютах) через развитие толерантности.

Ключевые слова: подростки, толерантность, социально-педагогическая реабилитация, развитие толерантности.

В настоящее время разработано уже немало коррекционно-реабилитационных программ для работы с детьми, находящимися в силу различных обстоятельств в специализированных учреждениях социальной защиты.

Мы предлагаем социально-педагогическую реабилитацию подростков, находящихся в специализированных учреждениях (социально-реабилитационные центры, приюты для несовершеннолетних), осуществлять посредством формирования толерантности. Формирование толерантности подростков, находящихся в условиях специализированных учреждений видится нам особенно актуальным:

– во-первых подростковый возраст является наиболее сензитивным и значимым (в более старшем возрасте этот процесс сложно представить эффективным) для решения данной проблемы (Л.Л. Арабина, А.М. Байбаков, Н.Л. Зиганшина, О.С. Ионина, П.В. Степанов, О.Г. Шаврина и др.);

– во-вторых специализированные учреждения нацелены на реабилитацию детей, находящихся в трудной жизненной ситуации или в социально опасном положении, поэтому формирование толерантности, с нашей точки зрения, может стать одним из путей адапционно-реабилитационного процесса и помочь в дальнейшем достойно справляться с жизненными ситуациями.

С нашей точки зрения, что было подтверждено практикой, данное направление необходимо включить в общий процесс реабилитации подростков в специализированных учреждениях. Процесс социально-педагогической реабилитации несовершеннолетних в специализированных учреждениях социальной защиты есть педагогический и социально целесообразное восстановление

утраченных детьми социальных и семейных связей, отношений, функций, присвоение ими, положительных для их возрастных возможностей, навыков социально-правовой культуры современного общества. В целом – социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних рассматривается как целенаправленный процесс социально-педагогической адаптации ребенка к системе современных социальных, правовых, культурных, национальных и общечеловеческих ценностей.

Обобщая результаты исследований (А.С. Асмолов, А.М. Байбаков, Б.З. Вульф, П.В. Степанов, Г.У. Солдатов и др.), посвященных формированию толерантности подростков, можно отметить, что на сегодняшний день не разработана модель формирования толерантности у подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию или находящихся в социально опасном положении, и в связи с этим, пребывающих в специализированных учреждениях социальной защиты. Все это обуславливает необходимость разработки и внедрения в практику деятельности специализированных учреждений социальной защиты для несовершеннолетних модели формирования толерантности у подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации или в социально опасном положении.

Проведенное теоретическое исследование позволило разработать соответствующую социально-педагогическую модель формирования толерантности у подростков, находящихся в специализированных учреждениях.

Деятельность по воспитанию толерантности у подрастающих поколений должна осуществляться целостно и при взаимодействии всех субъектов разного уровня, как ранее было отмечено. Наш вариант социально-педагогической модели

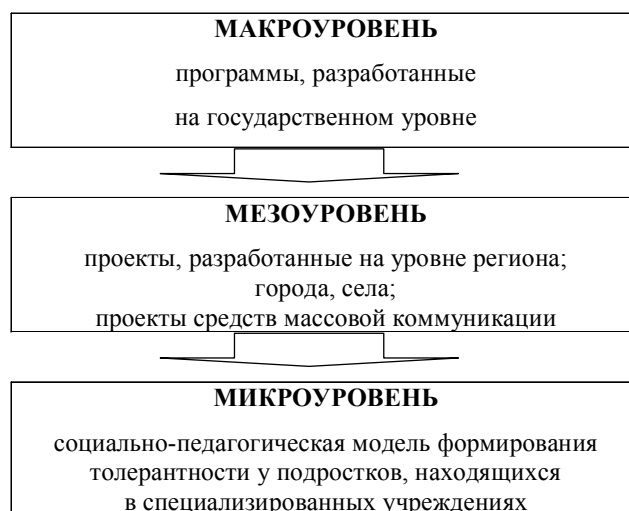


Рис. 1. Система воспитания толерантности у подростков

формирования толерантности у подростков входит в трехуровневую систему воспитания толерантности у подростков (рис. 1).

Первые два уровня взяты под внимание федеральными и региональными субъектами. Мы хотели бы уделить особое внимание «микроуровню» – модели, проекты, развивающие программы для подростков, находящихся в специализированных учреждениях.

С целью достижения положительных результатов в процессе формирования толерантности у подростков, находящихся в специализированных учреждениях социальной защиты несовершеннолетних необходимо взаимодействие всех субъектов как на каждом в отдельности уровне, так и между ними.

В ходе разработки данной модели мы изучили психологические механизмы формирования толерантности (О.С. Ионина и др.), на которые ориентировались в процессе диагностической работы. В результате чего выделили следующие: эмпатия, идентификация, адекватная самооценка, рефлексия, навыки конструктивного взаимодействия.

Процесс формирования толерантности у подростков, как и любой другой педагогический процесс, должен состоять из определенных компонентов: цель, задачи, методы, формы, критерии, принципы и т.п. Это представлено в разработанной нами социально-педагогической модели формирования толерантности у подростков, находящихся в учреждениях социальной защиты (рис. 2).

Концептуальные положения по разработке социально-педагогической модели формирования толерантности подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (или в социально опасном положении) и находящихся в специализированных учреждениях базируются на принципах. Анализ работ многих исследователей (В.В. Богданова, П.В. Степанов, Т.С. Таюрская и др.) помог нам сформулировать следующие принципы: гуманизма; индивидуализации; адекватности, заключающийся в адекватном соотношении содержания процесса формирования толерантности половозрастным и индивидуальным особенностям детей; принцип рефлексивной позиции, предполагающей ориентацию на формирование осознанно устойчивой системы отношений к какой-либо значимой для подростка проблеме; принцип диалога культур, базирующийся на рассмотрении культуры как всего человечества, так и отдельного народа; принцип духовности. Представленные принципы отражены в цели, задачах, методах и формах формирования толерантности подростков, находящихся в специализированных учреждениях. Согласно цели – формирование толерантности у подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (или в социально опасном положении) и находящихся в специализированных учреждениях социальной защиты, конкретизированы в задачи, которые должны быть решены для достижения поставленной цели.

Переход от цели к результату происходит благодаря усвоению составляющих толерантности подростков: теоретической и практической.

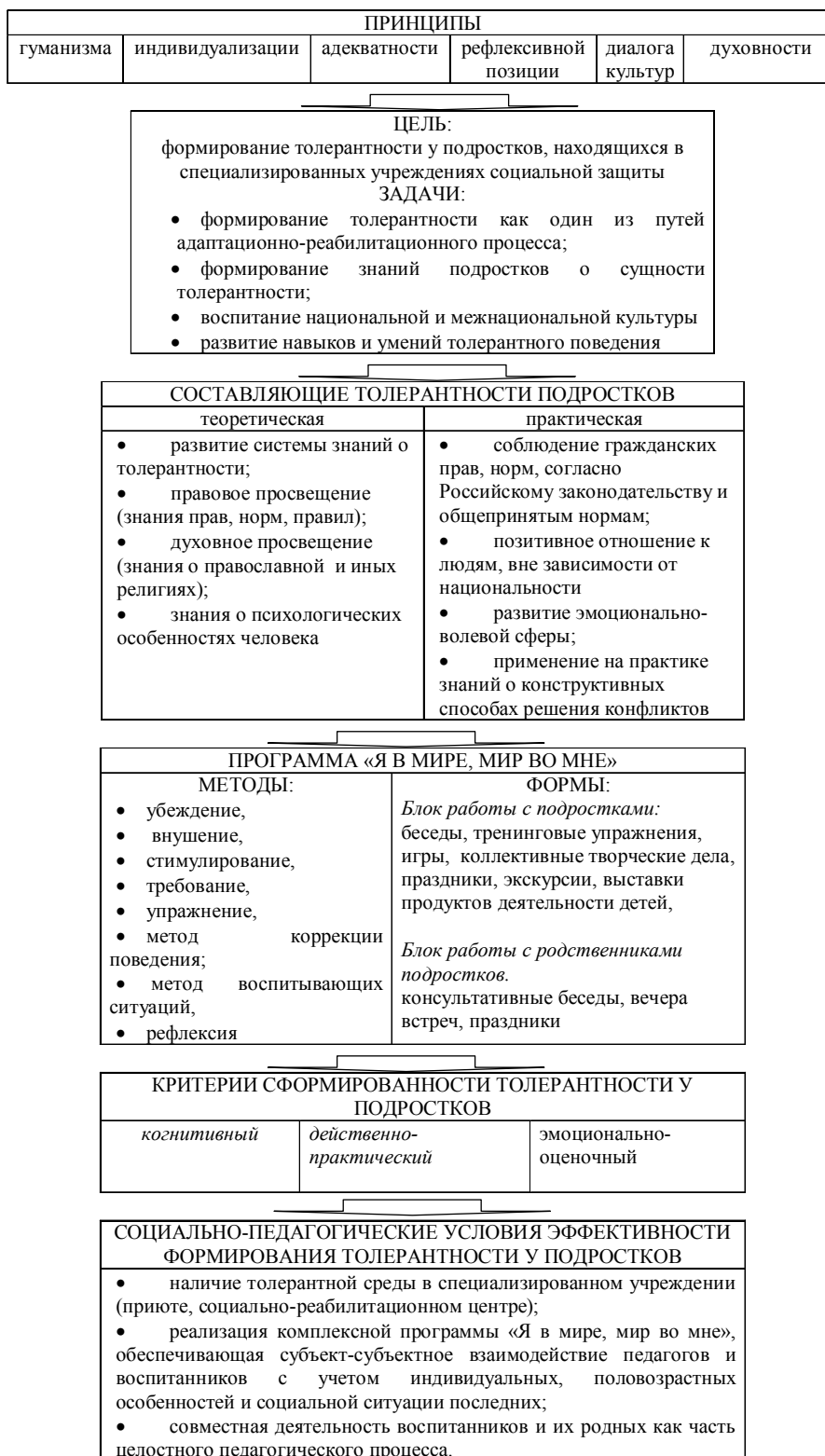


Рис. 2. Модель формирования толерантности у подростков, находящихся в специализированных учреждениях социальной защиты

Содержание процесса формирования толерантности у подростков, находящихся в специализированных учреждениях социальной защиты раскрывается в ходе реализации программы «Я в мире, мир во мне», направленной на работу с подростками и их родственниками. Разработанная нами программа основана на имеющихся программах по воспитанию толерантности у подростков в общеобразовательных учреждениях (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук, П.В. Степанов). К методам формирования толерантности у подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации или в социально опасном положении мы относим: убеждение, внушение, стимулирование, требование, упражнение, метод коррекции поведения; метод воспитывающих ситуаций, рефлексия. Основными формами работы с подростками являются: беседы, тренинговые упражнения, игры, коллективные творческие дела, праздники, экскурсии, выставки продуктов деятельности детей. Работа с родственниками подростков включает консультативные беседы, вечера встреч, праздники.

Критерии мы выделяем как основные структурные компоненты, при разработке которых опирались на исследования Л.Л. Арабиной, А.М. Байбакова, Г.Е. Контрова:

– когнитивный – наличие у субъекта знаний об окружающем его мире, многообразии жизненных форм, разнообразии человеческого бытия; взглядов, отношений, суждений, вероисповеданий, знаний о себе, своих возможностях, сильных сторонах своей личности и недостатках;

– действенно-практический – предполагает включение человека в различные виды деятельности на основе сотрудничества, взаимопонимания с другими людьми, проявление активности в той или иной деятельности, творческого подхода в решении поставленных задач без ущемления прав в отношении других людей;

– эмоционально-оценочный – при правильно сформированном отношении к толерантности во взаимоотношениях подросток будет более склонен к проявлению толерантного поведения и с большим интересом и вниманием отнесется к проявлению многообразия человеческого опыта.

Эффективность социально-педагогической модели формирования толерантности у подростков, находящихся в специализированных учреждениях социальной защиты обеспечивается разработкой и реализацией определенных социально-педагогических условий:

– наличие толерантной среды в специализированном учреждении (приюте, социально-реабилитационном центре);

– реализация комплексной программы «Я в мире, мир во мне», обеспечивающей субъект-субъектное взаимодействие педагогов и воспитанников с учетом индивидуальных, половозрастных особенностей и социальной ситуации последних;

– совместная деятельность воспитанников и их родных как часть целостного педагогического процесса.

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 379.78

Шолыганов Андрей Евгеньевич

Центр патриотического воспитания молодежи, г. Кострома
sholyganov@mail.ru

СКАУТИНГ – СРЕДА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассматриваются условия формирования социально-психологической компетентности подростков в давно известной в мире системе скаутинга.

Ключевые слова: социальная компетентность, подростки, скаутинг.

В настоящее время многие специалисты в качестве одной из важнейших причин негативных явлений в подростковой среде все чаще называют недостаточную подготовленность подростков к взаимодействию с усложнившейся нестабильной средой, их низкую компетентность в решении возникающих перед ним социальных проблем.

Поиск средств целенаправленной социализации подростков следует искать исходя из теоретических представлений о природе социальной компетентности. Структура социальной компетентности включает коммуникативную и вербальную компетентность, социально-психологическую компетентность и межличностную ориентацию, эго-компетентность и собственно социальную компетентность.

Социальная компетентность может определяться как способность и готовность человека целесообразно регулировать собственные отношения с окружающей действительностью и другими людьми [1].

Таким образом, на основе обобщения существующих подходов социальную компетентность можно определить как интегративное личностное образование, включающее знания, умения, навыки и способности, формирующиеся в процессе социализации и позволяющие человеку быстро и адекватно адаптироваться в обществе и эффективно взаимодействовать с социальным окружением. Социальная компетентность позволяет в достаточно эффективной степени решать проблемы в социальной среде.

Социальная компетентность сегодня играет главную роль везде, где люди встречаются, взаимодействуют, сотрудничают друг с другом. Нельзя не согласиться с мнением, что без должного уровня социальной компетентности сохраняется тип личности с комплексом установок авторитарнос-

ти и конфронтации, мифологизированности, иррациональности и клишированности мышления, готовности принимать упрощенные объяснения.

Подросток, в силу своих возрастных особенностей, не может достичь уровня социальной компетентности взрослого человека, но у него должны быть свои формы социально-психологической компетентности, помогающие ему адаптироваться к требованиям ситуаций, характерных именно для подросткового возраста.

Но усилия традиционных институтов социализации подростков – институтов семьи и образования – оказываются недостаточно эффективными в подготовке подрастающего поколения к усложнившимся требованиям современного общества. Поэтому встает необходимость поиска средств целенаправленной подготовки подростков к вхождению в сложную социальную среду, которые помогут им адаптироваться и успешно функционировать в современном социуме.

Во-первых, процессы глобализации требуют от современного человека, особенно молодого, навыков и умений строить взаимоотношения, ориентироваться в этнических и национальных особенностях представителей различных культур, умения участвовать в социальном общении.

Во-вторых, социально-экономические преобразования в нашей стране меняют и содержание социального заказа в адрес институтов социализации. От них требуется обеспечивать жизненное, профессиональное и личностное самоопределение в условиях разных форм собственности, жизненных условий, ценностных ориентаций. Воспитание индивида, готового к жизнедеятельности в таких условиях, напрямую зависит от наличия у него знаний и навыков в области социальной компетентности.

В современных условиях вследствие снижения социализирующих возможностей российс-

кой семьи и школы, возникает необходимость дополнительного целенаправленного формирования социально-психологической компетентности подростков с помощью средств, отвечающих их возрастным особенностям и интересам. В качестве такого средства формирования социально-психологической компетентности подростков способна выступить давно известная в мире система скаутинга, зарекомендовавшая себя в качестве школы социальной компетентности подростков.

Социальная компетентность человека включает в себя:

- знания об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе; о социальных структурах; о различных социальных процессах, протекающих в обществе;
- знания ролевых требований и ролевых ожиданий, предъявляемых в обществе к обладателям того или иного социального статуса;
- навыки ролевого поведения, ориентированного на тот или иной социальный статус;
- знания общечеловеческих норм и ценностей, а также норм в различных сферах и областях социальной жизни;
- умения и навыки эффективного социального взаимодействия;
- знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта и т.д.

В основе системы скаутинга лежит ориентация на развитие социальной компетентности своих участников. Необходимо отметить, что и сам скаутинг осуществляет социально-компетентностный подход к участникам организации. Скаутинг стремится быть необходимым для молодых людей в различных социокультурных сферах, в которых они живут и развиваются, а также постоянно учитывать их потребности в быстро изменяющемся мире. Скаутинг постоянно адаптируется к условиям изменяющегося мира, чтобы соответствовать стремлениям и потребностям молодых людей.

Как будет развиваться личность, это зависит от многих факторов, в том числе от наличия определенной воспитательной системы. Скаутинг как воспитательная система сам по себе является конструктивным явлением, в противоположность деструктивному влиянию многих современных социальных факторов. Скаутинг стремится предложить подросткам и молодым людям именно такую конструктивную воспитательную среду.

Социальная компетентность, заложенная в системе скаутинга, обусловлена во многом личност-

но ориентированным подходом и означает, что скаутинг принимает каждого ребенка, подростка и молодого человека таким, каков он есть – уникальной личностью – с его (ее) собственным уровнем развития, с определенным жизненным опытом, темпераментом, с разными природными способностями, потребностями и интересами.

Скаутинг признает уникальность каждой личности [2]. Это достигается:

- уважением воли каждого при принятии решения о вступлении в скаутское движение;
- предложением каждому скауту собственной системы самовоспитания, (как описал ее Баден Пауэл – «внутреннее воспитание» в противоположность «воспитанию из вне»);
- побуждением каждой молодой личности наилучшим образом развить свои качества. В скаутинге недопустимо сравнение достижений разных молодых людей;
- гибкостью воспитательной системы скаутинга, которая дает возможность каждому ребенку, подростку и молодому человеку развиваться наиболее приемлемым для него способом.

Каким же образом воспитательная система скаутинга влияет на развитие социальной компетентности своих участников? Данная категория сформулирована уже в самой цели развития:

«Цель развития заключается в полном создании личности, во всем богатстве ее индивидуальности, во всей сложности форм ее выражения, его или ее различных обязательств – как индивидуума, члена семьи и общества, гражданина, производителя, изобретателя техники и мечтателя с богатым воображением» [3]. Данной цели вполне созвучна «скаутская цель», которая определена как содействие молодым людям в полном развитии их физических, интеллектуальных, эмоциональных, социальных и духовных способностей как индивидуумов и как членов общества.

В понятие социальной компетентности в первую очередь входят знания человека о себе, восприятие себя как социального субъекта. В воспитательной системе скаутинга данная категория выражена через развитие автономности личности, которая обязана принимать на себя ответственность за свои действия. Это означает:

- принятие ответственности за свое собственное развитие (физическое, интеллектуальное, эмоциональное, социальное и духовное);
- стремление жить таким образом, чтобы уважать себя как личность.

Способность делать это предполагает постоянное стремление познать себя во всем многообразии и сложности, которые характеризуют каждую личность с ее сильными и слабыми сторонами, надеждами, потребностями и т.д.

Социальная компетентность личности подразумевает наличие умений и навыков социального взаимодействия, владения средствами коммуникации, механизмами взаимопонимания в процессе общения. Воспитательная система скаутинга направлена на постижение и обучение коммуникативным навыкам. Сюда входят развитие способности к:

- внимательному слушанию других людей;
- формулированию своих мыслей ясным образом;
- восприятию других как людей, имеющих во всем равные права.

Одним из главных составляющих социальной компетентности личности является знание общечеловеческих норм и ценностей. Это та категория, в которой воспитательная система скаутского движения имеет множество установок. Скаутинг стремится помочь каждому молодому человеку почувствовать себя частью целого, то есть мира, в котором он живет. Это осуществляется с помощью акцентирования внимания на развитии конструктивных взаимоотношений с другими людьми, как ровесниками, так и взрослыми. Основа этих отношений – взаимоуважение.

Система скаутинг:

- способствует эмоциональному развитию, зарождавая чувство принадлежности к единой команде, чувство того, что тебя ценят;
- дает основу для близких дружеских отношений, которые человеку может быть трудно найти где-то еще;
- сплоченная группа создает благоприятную атмосферу, где молодые люди изо всех сил стараются приобрести навыки и опыт, необходимый

для жизни и совместной деятельности. Чем разнообразнее навыки, умения, талант и опыт, которые молодые люди могут объединить в команде, тем большие возможности открываются для решения сложных проблем и осуществления деятельности, наполненной смыслом, как для группы, так и для каждой личности.

Кроме того, социальная компетентность предполагает собой знание норм в различных областях социальной жизни. В этом отношении в скаутинге выработана система воспитания, способствующая развитию восприимчивости к другим аспектам реальности (например, понимания различных взглядов на мир, понимания культурных, религиозных, возрастных вопросов, и вопросов, связанных с национальными, половыми различиями; понимания верований, жизни и обычаев других мировых религий).

Таким образом, воспитательная система скаутизма представляется одной из действенных систем развития социальной компетентности в среде подростков.

Библиографический список

1. Басова В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности: учеб. пособие. – Кострома, 2004.
2. Скаутинг: Воспитательная система / Всемирная Организация Скаутского Движения. – М., 1999. – 72 с.
3. Образование: Сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию XXI века. – ЮНЕСКО, 1996.
4. Маросанов Г.И., Рототеева Н.А. Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. – М.: Когито-Центр, 2003. – 172 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2000.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В СКАУТСКОЙ И ПИОНЕРСКОЙ ОРГАНИЗАЦИЯХ: СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Как осуществлялось патриотическое воспитание подрастающих поколений в пионерских и скаутских организациях в прошлом и на современном этапе? На эти и другие вопросы отвечает автор в данной публикации.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, пионерская организация, скаутские объединения.

Известно, что прообразом пионерской организации им. В.И. Ленина послужили скаутские объединения, получившие широкое распространение в России в начале XX в. А потому вполне закономерно, что между ними существовало немало общего, начиная от структуры и заканчивая символикой. Одним из аспектов подобного сходства является и патриотическое воспитание в обеих организациях, и, хотя пионерию нельзя назвать собственно патриотической организацией, поскольку при доминанте коммунистического воспитания она содействовала разностороннему развитию личности, всё же отрицать сегодня их патриотическую направленность близоруко. Обе они преследовали задачу формирования у детей преданности Родине и готовности служить её интересам. Что же представляли из себя скаутская и пионерская организация?

Скаутинг (англ. scouting – разведка) как добровольное общественное неполитическое движение для детей и молодёжи любого социального происхождения возник в конце XIX в. в Европе. Свидетельством его стремительного распространения служит, к примеру, тот факт, что уже в 1920 г. в Женеве была основана Всемирная организация скаутского движения. В России же первые скаутские отряды появились в 1910 г. в Петербурге, причём, идея создания в стране детско-юношеской патриотической организации была одобрена императором Николаем II. В 1915 г. в Киеве действовал первый отряд девочек-разведчиц, и уже к 1917 г. отряды разведчиков существовали в 143 городах.

Исследователи выделяют в русском скаутизме три направления [2, с. 260]. Первое было ориентировано на военную и спортивную подготовку, второе – на воспитание законопослушности, религиозности и патриотизма, а третье – на гума-

нистическое воспитание. При этом основным содержанием любого направления являлась подготовка подрастающего поколения к общественному служению Отечеству. Скаутами велась большая общественная работа: организация праздников, помощь взрослым в уборке урожая, сборы пожертвований, помощь раненым. Именно значительная социально значимая деятельность послужила основанием для официального признания скаутского движения в России. Особенно быстро стали расти скаутские отряды в Первую мировую войну, когда ребята наиболее остро осознавали необходимость их помощи для страны. Они доставляли раненых в госпитали, ухаживали за ними, собирали пожертвования для семей убитых. В гражданскую войну многие скауты присоединились к «белому» движению. Это легко объяснимо как раз с точки зрения патриотизма. Лагерь белых включал представителей военно-чиновничьей элиты и помещичье-буржуазной среды, выступавших за конституционный порядок в стране, за сохранение целостности и монархии в Российском государстве. Первая статья Законов скаутов – исполнить свой долг перед Богом, Родиной и Государем (это и есть выражение любви к Отечеству). Следовательно, защищать интересы государства являлось целью и скаутов, а потому они были на стороне меньшевиков. После поражения многие скауты отступили за границу. В связи с этим естественно, что после 1917 года в силу его буржуазного происхождения и «контрреволюционной активности» это движение стало рассматриваться как враждебное Советской власти. В 1922 г. оно было запрещено, а в 1926 г. ОГПУ произвело уже массовые аресты скаутов, разгромив его тем самым окончательно. Но в стремлении сохранить национальную культуру разведческая работа продолжалась на Западе, и в 20-е гг. скаутские организа-

ции были созданы русскими эмигрантами во Франции, Англии, США и других странах. Во время Второй мировой войны они занимались подпольной работой в оккупированной Европе: тогда скаутизм вновь стал одной из возможностей действенного служения стране и народу. Они продолжают своё существование за рубежом и всё больше и больше распространяют движение в России.

Сегодня Всемирная организация скаутского движения объединяет 150 национальных организаций. Ни одна из них не зависит напрямую от государства, и даже финансовую поддержку получает от благотворительных учреждений и предприятий. Основную помощь Всемирной организации скаутов оказывает, в частности, Всемирный скаутский Фонд, собирающий и перераспределяющий предоставляемые организациями или физическими лицами денежные средства. Оказывать поддержку могут и местные органы власти, но значительную роль в финансировании обычно играют родители. Национальные скаутские организации объединены общей целью работы: воспитывать подрастающие поколения в любви к своей стране, её традициям и ценностям, формировать у них чувство гордости за свою Родину и стремление содействовать её процветанию. Осуществление этих благородных целей происходит благодаря использованию воспитательных программ, одновременно содействующих расширению кругозора детей, формированию у них практических социально-значимых навыков (к примеру, навыки коллективной работы или выживания в экстремальных условиях) и осуществляющих их физическую подготовку.

Наибольшей активностью и известностью в современном мире отличается скаутская организация в США: её членами являются более 4 млн. мальчиков и около 2,5 млн. девочек. Хотя в стране нет особой программы по воспитанию патриотизма, это чувство прививается здесь с раннего детства родителями, школой, церковью, армией, а также различными общественными объединениями. В целом следует признать, что Соединенные Штаты – это яркий пример эффективного построения государства на идее патриотического воспитания. Любопытный факт: скаутами в своё время были почти все американские президенты.

Все скаутские организации в стране объединены в Союз скаутов США, возглавляемый национальным комитетом, представленный военны-

ми, предпринимателями и духовенством. Работа в скаутских отрядах строится с учётом возраста и эффективно учитывает факторы эмоциональности, романтичности воспитания. Её типичными методами стали беседы, рассказы, походы, военизированные игры, разведки, социальные акции. Детская активность стимулируется средствами поощрения и наказания (как правило, коллективного одобрения или осуждения), а побудительным мотивом индивидуального роста скаутов является иерархия продвижения от младших групп (например, лисят или волчат) к старшим (инструкторы, скаутмастеры). Дети посещают мемориальные комплексы, путешествуют по стране, участвуют в военизированных играх, занятиях по изучению военной техники, проходят облегченный курс физической подготовки, предназначенный для солдат и офицеров американской армии, совершают марш-броски и т.д. Тренировки часто проходят на базах, учебных центрах и полигонах Вооруженных сил США. В воинских частях периодически проводятся так называемые «Дни скаутов», когда им разрешен свободный доступ к боевой технике и общение с военнослужащими. То есть деятельность скаутской организации в США часто носит военно-патриотический оттенок [5].

В России скаутинг был запрещен, так как партия заботилась о воспитании своей смены и стремилась объединить детей в единую организацию, с едиными целями, задачами, организационным строением, содержанием, методами деятельности и атрибутами, а главное – подчинённую государству. Однако он не остался без внимания советской педагогики. Ещё в 1921 г., то есть за год до его запрета в России, Н.К. Крупская рекомендовала комсомолу использовать в работе скаутские методы, а также создать детскую организацию, скаутскую по форме, но коммунистическую по содержанию. И на следующий год в Москве появился первый пионерский отряд, объединивший всего 52 подростка. На II Всероссийской конференции РКСМ в 1922 г. опыт столичного детского движения одобрили, и было предложено распространить его на всю Советскую Россию с учетом системы скаутинга. Так возникла пионерская организация, которая в конце 1980-х гг. насчитывала около 19 миллионов детей. Впрочем, пионерское движение зародилось вовсе не в России. Ещё в 1912 г. в «Вестнике воспитания» появилась статья Е. Лозинского «Союзы

«молодых пионеров» на Западе», где была дана характеристика педагогической работы в скаутских отрядах Англии и пионерских отрядах Германии и рекомендация к изучению в них всего «поучительного и достойного перенесения на нашу почву» [1, с. 180].

От скаутинга в пионерской организации сохранились также символика, игровые формы воспитательной работы с детьми, их организация по отрядам, институт вожатых. Советская пионерия заимствовала у скаутинга воспитание общественно полезным трудом, воспитание на положительном примере, групповое мнение, соревнования, поручения, критику и самокритику. Идеи шефской помощи и трудовой заботы, деятельности по месту жительства, учёта возрастных особенностей воспитанников свойственны и пионерам, и скаутам. Общими в организациях были и такие условия, как воспитание в дисциплине и подчинение коллективу. Однако в скаутских организациях эти требования всегда отвечали принципу демократизации: дети сами определяли, принимать ли им такие правила (вступление же в пионерскую организацию, а значит, и принятие её требований, очень быстро стали обязательными). Сходство наблюдается и в задачах. Скаутам прививали заботливое отношение к окружающим, любовь и преданность Родине. И хотя, будучи, политическим объединением, пионерская организация была призвана воспитывать детей и подростков в духе идей коммунистической партии и социалистического государства, она также формировала у них любовь к Родине и непримиримость к врагам советского народа. Любя пламенно Родину, скаут должен стремиться к тому, чтобы сделать её ещё более великой и прекрасной. Пионерия воспитывала у подрастающих поколений готовность защищать Родину и всячески содействовать её процветанию. Вот почему обе организации следует считать патриотически ориентированными. Этот характер подтверждают и программы движений: второй «Закон разведчиков» русских скаутов был «Любить свою Родину и всеми силами стремиться быть полезными и честными гражданами России» [4]; аналогичное содержание у первого пионерского закона – «Пионер – юный строитель коммунизма – трудится и учится для блага Родины, готовится стать её защитником». Правда, в редакциях до 1957 г. обещания и законы пионеров не упоминали отношение к Родине, и изначально организа-

ция не ставила перед собой задач собственно патриотического воспитания. Вместе с комсомолом, под патронатом которого она действовала, пионерская организация была образцом детской общественной организации тоталитарного общества.

Как и скаутинг, пионерское движение получило развитие не только в России. Коммунистические детские организации по образцу советской пионерии особенно активно стали возникать за рубежом после 1945 г. Любопытно, что создавались они не только в странах социалистического лагеря, что было вполне закономерно с учетом влияния на их образовательные системы со стороны педагогики СССР: к примеру, уже в 1945 г. действовали Демократический союз пионеров Финляндии, Пионеры Франции и Союз пионеров Бельгии; в Австрии в 1946 г. было создано объединение Молодая гвардия; в Норвегии – Юные пионеры (1952 г.) и т.д. В социалистических странах действовали Пионерская организация им. Э. Тельмана (ГДР), Пионерская организация Китая, Пионерская организация Социалистического союза молодежи ЧССР, Пионерская организация им. И. Брос-Тито (Югославия) и Союз пионеров Кубы.

Последний любопытно рассмотреть несколько подробнее по двум причинам: во-первых, он продолжает свою работу на Кубе и сегодня; а во-вторых, кубинская пионерская организация практически не изучена отечественной сравнительной педагогикой. Её возрастная структура предполагает две группы – это монкадисты, ученики 1–4 кл., (названы в честь героического штурма казармы Монкада) и пионеры Хосе Марти (5–9 кл.). Монкадисты объединены в звездочки по 5–10 человек, возглавляемые одним пионером Хосе Марти, готовящимся вступить в Союз молодых коммунистов (в 14 лет). Фактически и по структуре, и по содержанию работы эта ступень напоминает октябрят в СССР. В пионерскую организацию вступают все, кроме отказавшихся по религиозным убеждениям, а в комсомольской организации ведётся тщательный отбор кандидатов. Кубинцы убеждены, что если бы не их высоко развитые патриотические чувства, государство не выжило бы в трудные времена, а потому патриотическое воспитание играет на Кубе огромную роль. Хорошо знать историю штурма, героев, павших смертью храбрых в борьбе за свободу Кубы, любить свою социалистическую родину, проявить уважение к флагу, гербу и гимну стра-

ны, чтить память всех героев, боровшихся за свободу и независимость Кубы, обязан каждый пионер. Долг пионера – также уважать учителей, вожатых, выполнять свои обязанности в учебе, быть дисциплинированным, не пропускать занятий, готовиться стать человеком, полезным обществу, и уже в детском возрасте приносить ему пользу. Пионеры Кубы активно работают в своем отряде, выполняя его поручения, учатся любить труд, беречь и экономить народное достояние, соблюдают обычаи и традиции пионерской организации. В отрядах есть ответственные за спорт, юннатскую работу, за исторический уголок и т.д. К началу 1980-х гг. в пионерской организации Кубы было более 12 тысяч пионерских дружин [3], и это число постоянно растёт. В целом по целям, методам, содержанию воспитательной работы, символике, обычаям и т.д. она очень схожа с пионерской организацией СССР, но здесь есть собственные традиции и особенности, рожденные за годы истории.

На основе анализа работы детских патриотически-ориентированных организаций в демократических государствах можно определить основные подходы к их устройству и принципы патриотического воспитания: добровольность вступления и участия; сочетание индивидуальной и коллективной деятельности; сочетание детского самоуправления и педагогического управления; использование национальной культуры в качестве средства формирования и развития патриотической направленности детей; разумное сочетание демократического и авторитарного подходов к организации воспитания; соответствие воспитания личным интересам и запросам детей; преемственность воспитательного воздействия; выбор в качестве основных ценностей понятий «Родина», «народ», «национальная культура». Данные признаки характерны, в частности, скаутскому движению царской России, современным скаутским организациям и пионерской организации постсоветской России.

Одновременно в целом те же принципы, за исключением первого, можно обнаружить и в работе детских объединений социалистических государств. Сюда же относятся такие их особенности, как: идеологическая направленность воспитательной работы; государственно-политический контроль; внешняя иерархичность, подчинённость молодёжным организациям высшего уровня; ориентация патриотического воспитания,

прежде всего, на пропаганду коммунизма и героической истории его строительства. Следует также уточнить, что в западной педагогике отсутствует понятие о единой государственной детской организации (а именно так можно назвать пионерские организации Кубы и Китая): неслучайно она относится к признакам тоталитарного общества.

Анализ деятельности пионерской и скаутской организаций позволяет выделить элементы их сходства и различия, сильные и слабые стороны их устройства или функционирования. Так, различие их воспитательной работы заключалось, в частности, в том, что в пионерском отряде ребята приучались к коллективному принятию решения и к коллективной ответственности, а в скаутском отряде – к личной ответственности за порученное дело и к выполнению приказов. Скаутская организация всегда была и остаётся добровольной и независимой от политического режима, что можно сказать о пионерских организациях демократических стран, но нельзя – о пионерии тоталитарных государств. Воспитание в скаутских организациях ведётся при помощи скаутского метода, одним из центральных принципов которого стал личный рост детей (духовное самосовершенствование и возможность проявить себя, отличаться из группы); содержание же работы пионерской организации строилось на приоритете учебной деятельности и строгом подчинении старшим, что свидетельствует об ориентации на воспитание человека-исполнителя, а не полноправного члена своей группы. Другое отличие (но только от социалистической пионерской организации) – это непричастность к школьной жизни детей, в то время, как деятельность пионерии СССР пронизывала все сферы детской жизни, будучи интегрированной во внутреннюю политику государства. И, наконец, структура пионерской организации не учитывала половых различий детей, в то время, как скаутинг предполагает отдельные движения мальчиков и девочек (бойскауты и гёльскауты).

Между тем, в силу фактического происхождения пионерии из скаутизма, обе организации имели намного больше общего, что и показано в нашем исследовании выше. И пионерская, и скаутская организации ставили перед собой задачи воспитания патриотов, граждан своей страны, и достигали её благодаря самоактуализации и развитию ребенка, благодаря его приобщению

к социокультурным ценностям и интеграции в социально значимую деятельность. Обе организации имели целостные систему социально-полезной деятельности, способствовавшую формированию патриотических и гражданских чувств, а также коллективизма.

Изучение особенностей работы отечественных и зарубежных скаутской и пионерской организаций приводит к заключению, что их результативность не определяется только политическим фактором: осуществляемое ими патриотическое воспитание могло быть эффективным при любом режиме и в любой исторический период. Главными требованиями при этом становились педагогические и социальные условия. Важно, что обе организации воспитывали в детях патриотизм, вовлекая их в непосредственную деятельность, что позволяло формировать личность отдельного

ребёнка как субъекта социальных отношений и гражданина своей родины.

Библиографический список

1. Лозинский Е. Союзы «молодых пионеров» на Западе // Вестник воспитания. – 1912. – №7.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
3. Пионеры острова Свободы / Автор-сост. С. Фурин. – М.: Молодая гвардия, 1978.
4. Скаутинг в России: вчера и сегодня // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. 16–17 апреля 1995 г. – Архангельск: Изд-во Поморского международного педагогического университета им. М.В. Ломоносова, 1995.
5. Kroonenberg P.J. The Forgotten movements. – Amsterdam: Putten, 1989.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 008.001

Ваулина Лидия Николаевна

кандидат филологических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
rgc@ksu.edu.ru

ГЕРМЕНЕВТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Статья посвящена вопросам понимания в процессе межкультурной коммуникации и взаимосвязи герменевтики и теории межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: междисциплинарный, герменевтика, межкультурная коммуникация, язык, культура, понимание, концепт.

С.А. Сухих, В.В. Зеленская, занимавшиеся прагмалингвистическим моделированием коммуникативного процесса [14, с. 52], приводят данные о том, что в процессе коммуникации понимается лишь 30% сообщаемой информации. Что же происходит при межкультурной коммуникации (далее – МК), когда для одного или нескольких партнеров по коммуникации язык общения является неродным? Можно ли вообще понять друг друга?

В МК культуру часто представляют в виде плавающего в море айсберга. Считается, что 80% информации скрыто под водой. Видимая часть айсберга – это язык, одежда, еда, жилье, распорядок дня, музыка, поведение в быту. Невидимая – символы, ценности, социальные структуры, религия, вера, коммуникативные стили и т.д., т.е. то, что практически определяет надводную часть. Неслучайно иногда вместо айсберга рисуют дерево, корневая система которого невидима, но именно от нее зависит качество его кроны. Именно невидимая, не представленная явно информация ведет к коммуникативным барьерам, конфликтам и недоразумениям.

Вопросы понимания междисциплинарны так же, как междисциплинарна сама жизнь и любая человеческая деятельность. Их исследованием занимаются коммуникативистика, культурология, лингвистика, логика, педагогика, психология, социология, философия и т.д.

Методологической основой теории межкультурной коммуникации можно считать герменевтику. В сфере МК актуальны различные трактовки этого понятия. В частности, она рассматривается как «искусство интерпретации (толкования) текстов» и «как теория понимания, постижения смысла» в теоретическом истолковании [7, с. 6].

История развития герменевтики свидетельствует о том, что она развивалась в соответствии с социальными запросами. В настоящее время актуальность проблем понимания и взаимопонимания в практической жизни ведет к поиску путей преодоления межкультурных коммуникативных барьеров. Искусство понимания чужой индивидуальности, «другого» интересует все большее количество исследователей.

Как отмечает Б. Вальденфельз, «в отношении чужого очевидно, что оно, составляя пару собственному, относится к актуальнейшим проблемам современного, пост- и гиперсовременного жизненного мира». При этом подчеркивается, что чужое не является всего лишь симптомом растущей мульти- и межкультурности, а опыт чужого относится к основным проблемам феноменологического мышления уже длительное время, начиная с Гуссерля, Хайдеггера и Шюца и кончая Сартром, Мерло-Понти, Левинасом и Деррида [2, с. 123].

В контексте МК следует остановиться на некоторых понятиях герменевтики.

1. Принцип контекстуального подхода: Еще великий христианский мыслитель Аврелий Августин описал один из важнейших принципов, вошедших в герменевтику и семиотику, который определил фундаментальную герменевтическую категорию «понимание» [7, с. 9]. Он трактует понимание как процесс познания значения знака. В свою очередь, знаки понимаются не как изолированные единицы, а в их взаимодействии в определенном контексте. Далее принцип контекстуальной интерпретации как причины изменения смысла слова разрабатывается Матиусом Флавиусом.

2. Принцип конгенитальности. Этот принцип также предложен Аврелием Августином. Он под-

разумеает соразмерность творческих потенциалов исследователя текста и его интерпретатора («боговдохновенность автора» и «боговдохновенность читателя» (см. также Ф. Шлейермахер), соразмерность их творческих потенциалов.

3. Принцип герменевтического круга. М. Флаццус предложил при интерпретации текста учитывать цели и замысел автора. Требование истолкования целого, исходя из смысла составляющих его частей, вошел в герменевтику под названием герменевтического круга: постижение целого при помощи постоянно уточняющегося истолкования его частей.

4. Язык как деятельность духа, как результат этой деятельности (В. Гумбольдт) и как условие познавательной деятельности человека (Гадамер).

5. Язык как способ выражения мирозерцания народа (В. Гумбольдт).

6. Концепция логических форм интерпретации Дильтея (исследование «форм проявления жизни» (1. понятия, суждения и умозаключения; 2. поступки; 3. выражение переживания) и форм понимания (элементарная – аналогия; высшая – индукция). По мнению Дильтея, бессознательное может быть познано при помощи особых методов: сопереживания, вчувствования, симпатического проникновения во внутренний мир другого [7, с. 28–29].

7. Общность (одинаковые элементы сознания как результат объективации внутреннего опыта) есть базис понимания.

8. Предпонимание, традиция, предрассудок, горизонт понимания (Гадамер): постижение мира ограничено возможностями человека и никогда не бывает завершенным [7].

9. Принцип диалогичности метода исследования текстов; диалог между интерпретатором и текстом (Шлейермахер) [7, с. 16].

10. Принцип «лучшего понимания» (Шлейермахер): человек многое воспринимает, осваивает и воспроизводит на бессознательном уровне. Интерпретатор же вынужден осваивать информацию на сознательном, рациональном уровне. Поэтому он может знать лучше и больше в области языка, культуры, традиций и т.д.

В межкультурной коммуникации центральным является понятие культурной идентичности. Оно строится на соотношении всех с категориями «Свой», «Чужой», «Иной», «Другой».

В словаре С.И. Ожегова словарная статья слова «свой» включает следующие значения: 1) при-

надлежащий себе, имеющий отношение к себе; 2) собственный, составляющий чье-н. личное достояние; 3) своеобразный, свойственный только чему-н. данному; 4) подходящий, свойственный чему-н., предназначенный именно для данного обстоятельства, предмета; 5) родной или связанный близкими отношениями, совместной работой [10, с. 612].

«Другой»: 1) не этот, не данный; 2) не такой, иной; 3) второй, следующий; 4) некоторый, какой-нибудь иной [10, с. 155].

«Иной»: 1) другой, отличающийся от этого; 2) некоторый, какой-нибудь, какой-то [10, с. 215].

«Чужой»: 1) не собственный, принадлежащий другим, не свой; 2) не родной, не из своей семьи, посторонний; 3) далекий по духу, по взглядам, не имеющий близости с кем- или чем-нибудь, чуждый [10, с. 771].

Как свидетельствуют представленные значения, «другой» и «иной» ассоциируются с кем-то / чем-то равным по значению или значимости. На передний план здесь выступает расположение, последовательность.

«Чужой» же сразу предполагает границу, исключение из «своего». Особенно наглядно это видно в третьем значении, когда появляется слово «чуждый», которое: 1) то же, что чужой (в 3-м значении) и 2) совершенно не обладающий чем-н., каким-н. (обычно отрицательным) свойством [10, с. 771].

Большое значение имеют и коннотации, несущие слова. «Чужой» вызывает некоторый отрицательный эмоциональный настрой, нежели «другой».

Нельзя забывать, что разделение представителей разных лингвокультур на «своих» и «чужих» во многом определяет характер взаимоотношений. Диапазон восприятия колеблется от восхищения до ненависти [4, с. 117]. Учитывая усиливающуюся взаимозависимость человечества в условиях глобализации, в системе ценностей в первую очередь должна закрепляться оппозиция «Свой» – «Другой / Иной». «Другой», в отличие от «Чужого», предполагает безоценочное восприятие людей и объектов. Обращение же с понятием «Чужой» должно быть очень взвешенным и осторожным.

Итак, рассмотрим коммуникативный акт в условиях монокультурной ситуации. Оба коммуниканта представляют одну и ту же лингвокультуру. Отправитель кодирует свое сообщение. Получа-

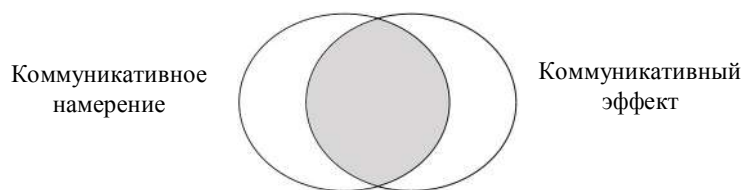


Рис. 1.

тель, соответственно, принимает его и декодирует. Здесь не случайно употребление глагола «декодировать». Среди причин понимания / непонимания можно назвать многозначность лексических единиц, неоднозначность контекста общения, региональные особенности языка, разный жизненный опыт коммуникантов, различия в социальном статусе и в уровне образованности, асимметричность отношений между коммуникантами и т.д. Наряду с вербальными средствами следует обратить внимание и учесть маркеры невербальной и паравербальной коммуникации. Текст сообщения кодируется отправителем всей совокупностью средств этих видов коммуникации.

Учитывая тот факт, что у коммуникантов сформированы индивидуальные особенности информационного тезауруса, представления и ассоциации, которые закладывает отправитель в свое сообщение, не всегда адекватно декодируются получателем. Объясняется это тем, что его «культурный багаж» и жизненный опыт отличаются, и он связывает с полученным сообщением свои представления, чувства и ассоциации. В данном случае имеет смысл говорить об инвариантной и вариативной части сообщения.

Именно инвариантная часть сообщения обеспечивает понимание и взаимопонимание. Она образует то семантическое ядро сообщения, которое осваивают носители одной лингвокультуры. Вариативная же часть — это индивидуальная часть сообщения, характерная для конкретного человека.

Но здесь следует оговориться, что даже семантическое ядро не всегда будет интерпретироваться коммуникантами одинаково. Его интерпретация также субъективна, только степень субъективности значительно ниже, чем на периферийной части индивидуального опыта.

Что же происходит в условиях межкультурной коммуникации, если даже в ситуации монокультурной коммуникации речь идет лишь об относительной идентичности закодированного и декодированного информационного содержания сообщения?

Своеобразие культуры какого-либо народа получает свое завершение в культурной картине мира, или «культурной модели мира» [15, с. 10–11], которая одновременно формируется в процессе возникновения и развития самой культуры. Понятие картины мира (в том числе и языковой) строится на изучении представлений человека о мире. Под картиной мира понимается «совокупность рациональных знаний и представлений о ценностях, нормах, нравах, менталитете собственной культуры и культур других народов» [12, с. 27].

Освоение человеком норм общественной жизни и культуры, а также их активное воспроизводство в деятельности принято обозначать термином «социализация». Каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой ее носители общаются друг с другом. Язык — это «мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций общественного самосознания данного речевого коллектива» [16, с. 18]. «...освоение иностранного языка ведет к освоению отражаемой им картины мира и посредством этого к формированию представлений о культуре нации, для которой этот язык является родным». Другими словами, изучение иностранного языка связано с изучением «национальной модели мира» [3, с. 39].

Вопросы понимания целесообразно изучать в тесной взаимосвязи с когнитивной лингвистикой, основная идея которой заключается в тезисе «Через анализ языковой семантики в сферу концептов» [11, с. 27].

В соответствии с функциональной моделью речевой коммуникации Р.О. Якобсона за каждым речевым сообщением стоят:

- личность автора сообщения (его мировосприятие, лексикон и прагматикон, информационный тезаурус, ценностные ориентиры);
- действительность, с которой соотносится речевое сообщение;
- язык (код);

- канал связи;
- адресат.

Соответственно, речевое сообщение как текст представляет собой «фрагмент концептуальной картины мира автора, отраженный в языковой форме в соответствии с авторскими интенциями с учетом фактора адресата» [1, с. 343].

Учитывая особенность коммуникативного акта, в котором каждый участник является отправителем и получателем сообщения (адресатом и адресантом), налицо коммуникация носителей определенных концептосфер.

В основе методологии когнитивной лингвистики лежат теоретические достижения психолингвистики, обосновавшей существование невербального мышления. Концепты – кванты знания – образуют в сознании людей концептосферы. Языковой знак – понятие более узкое, чем концепт. Концепты динамичны, они меняются и обновляются в зависимости от расширения информационного тезауруса человека. Концепт может быть вербализован или невербализован. В основном вербализуется коммуникативно значимая часть концепта. Но в сознании коммуникантов они присутствуют как единицы мышления. Наглядным примером изображения концепта является ассоциативная таблица, так распространенная в современной лингводидактике.

Как отмечают З.Д. Попова и И.А. Стернин, концепт имеет определенную структуру, они внутренне организованы по полемому принципу и включают чувственный образ, информационное содержание и интерпретационное поле. При этом концепты имеют национальную, социальную и индивидуальную специфику [11, с. 21].

Концепт как обобщенная мыслительная единица отражает и интерпретирует, по мнению Д.С. Лихачева, явления действительности в зависимости от образования, личного, профессионального и социального опыта носителя языка, т.е. это результат «проживания» человеком определенного значения слова. Концепты, в свою очередь, образуют концептосферу человека. Это понятие было введено Д.С. Лихачевым. Концептосфера народа тем богаче, чем богаче его культура, литература, фольклор, наука, изобразительное искусство, исторический опыт, религия [8, с. 5].

В этой связи представляется необходимым подчеркнуть, что концептосфера народа, нации есть некоторая инвариантная часть индивидуаль-

ных концептосфер его / ее представителей. Воспользовавшись приведенной выше схемой, расширив ее до бесконечности, мы получаем некоторое потенциальное ядро концептосферы нации.

Соответственно, на периферии находятся концептосферы конкретных индивидов, представителей данной нации. Периферия определяется многочисленными «характерами» человека: возрастом, гендером, профессией и т.д.

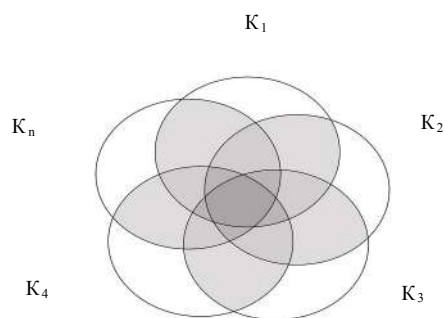
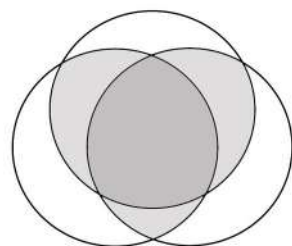


Рис. 2.

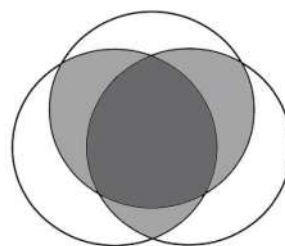
В условиях межкультурной коммуникации, следовательно, база для взаимопонимания еще меньше, чем в условиях монокультурной ситуации, так как ядра концептосфер коммуникантов сформированы в условиях первичной социализации в совершенно иной лингвокультуре.

Условием взаимопонимания должно стать осторожное, вдумчивое «прочтение» коммуникантами не только периферии, но и ядра концептосфер друг друга. В них будет присутствовать определенный объем универсальных знаний, но в целом концептосферы никогда не совпадут. В них будут лакуны и смысловые асимметрии [ср.: 6].

С другой стороны, следует помнить, что коммуникация протекает не путем употребления отдельно взятых лексических единиц. Лексические единицы складываются в предложения. Соответственно, их значения, а также и концепты, закрепленные за этими словами, вступают во взаимодействие в рамках предложения в речи коммуникантов, т.е. в их речевых произведениях. С одной стороны, это может облегчить декодирование. Но и целые предложения могут декодироваться в зависимости от лингвистического и экстралингвистического контекста. Отсюда ясно, какую роль приобретает интерпретационный потенциал получателя сообщения.



Лингвокультура 1



Лингвокультура 2

Рис. 3.

Именно поэтому можно утверждать, что информативность сообщения на выходе и входе практически никогда не может совпасть ни в условиях монокультурности и одного языкового кода, ни, тем более, при коммуникации представителей разных лингвокультур.

В условиях межкультурной коммуникации следует различать несколько типов ситуаций, каждая из которых имеет свои особенности и влияет на информативность высказывания:

1) коммуникация через переводчика, когда оба коммуниканта говорят на родных языках, и в качестве посредника выступает переводчик, для которого один из родных языков коммуникантов является родным;

2) один из коммуникантов говорит на родном языке другого участника коммуникативного акта;

3) коммуникация осуществляется на третьем языке, т.е. для обоих коммуникантов язык общения является иностранным.

Общим для всех вышеуказанных ситуаций является то, что эквивалентность смыслов и тождественность функций речевых сообщений на входе и выходе во многом зависит от:

- уровня владения иностранным языком переводчика (1), одного из коммуникантов (2) и обоих коммуникантов (3);

- уровня владения родным языком как отражением информационного тезауруса коммуникантов;

- личного и общественного опыта коммуникантов;

- уровня образованности участников коммуникации;

– уровня профессионализма в конкретной сфере, если речь идет о межкультурной коммуникации в профессиональной сфере.

Асимметрия национальных концептосфер коммуникантов вызывает и определенную асимметрию профессиональных частей концептосфер, которая формируется поэтапно или циклически через усвоение академических и эмпирических знаний в избранной профессиональной сфере [ср.: 13]. Уместно в этой связи вести речь об аккультурации в профессиональной субкультуре и о формировании профессиональной концептосферы, как коллективной, так и индивидуальной. Объем индивидуальной концептосферы зависит от уровня профессионализма человека.

Индивидуальная профессиональная концептосфера складывается в период обучения. Система образования должна решать эту задачу через передачу знаний и формирование умений и навыков, характеризующих современное состояние национальной профессиональной концептосферы. Именно благодаря формированию научной картины мира и аккультурации в профессиональной субкультуре профессиональные концептосферы представителей разных лингвокультур могут быть максимально приближены друг к другу. Не совпадающие же части профессиональных концептосфер являются источником инноваций в другой культуре.

Расширение и модификация индивидуальной профессиональной концептосферы происходит под влиянием дальнейшей реализации познавательной способности, умения и желания челове-

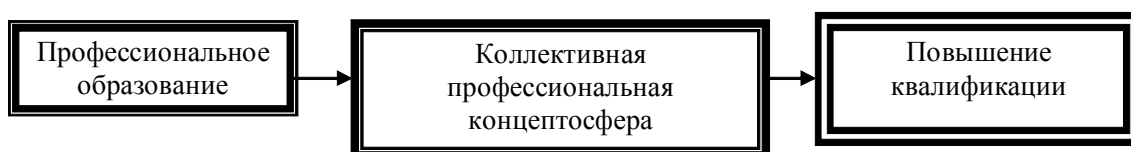


Рис. 4.

ка приобретать новые знания. Их приобретение, в свою очередь, может происходить как в условиях организованного повышения квалификации, так и реализации принципа непрерывного образования на индивидуальном уровне.

Одним из важных направлений является профессиональный межкультурный диалог, способствующий обмену достижениями и идеями. Серьезный профессиональный квалифицированный диалог возможен в рамках международных проектов в сфере образования. В него вовлекаются обучающие и обучаемые. Участники образовательного процесса получают опыт межкультурного общения, учатся выстраивать стратегию диалога, видеть в нем возможности для профессионального роста и личного общения.

Таким образом, рассмотренные в начале статьи понятия герменевтики актуальны для межкультурной коммуникации, в том числе и в профессиональной сфере. Герменевтика представляет собой методологическую основу межкультурной коммуникации. И поэтому можно говорить о межкультурной герменевтике, которая в отечественной теории межкультурной коммуникации пока лишь изредка упоминается в контексте европейского межкультурного образования [9] или методики обучения иностранному языку. Так, Г. В. Захарова приводит в своей статье дефиницию термина «межкультурная герменевтика» П. Бреннера [5, с. 83], в то время как в зарубежных университетах в институтах иностранных языков созданы и давно функционируют кафедры межкультурной герменевтики.

Библиографический список

1. *Болотнова Н.С.* Филологический анализ текста: Учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта; Наука, 2007.
2. *Вальденфельз Б.* Мотив чужого: сб. пер. с нем. / Науч. ред. А.А. Михайлов, отв. ред. Т.В. Шитцова. – Мн.: Прополис, 1999.
3. *Ваулина Л.Н., Баркова К.В.* Migrationsliteratur als Mittel der interkulturellen Sensibilisierung = Миграционная литература как средство межкультурной сенсibilизации: Монография. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; Дармштадт, 2008. – 173 с. – (Лаборатория межкультурных исследований; т. 3).
4. *Гришаева Л.И., Цурикова Л.В.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М., 2006.
5. *Захарова Г.В.* Специфика обучения страноведению на уроках иностранного языка в рамках межкультурного подхода // Вестник Волгоградского гос. мед. ун-та. – 2005. – №3. – С. 83–85.
6. *Лихачев Д.С.* Концептосфера русского языка // Изв. РАН-СЛЯ. – 1993. – №1. – С. 3–9.
7. *Носачева Е.А.* Межкультурное образование как проблема педагогической науки Европейского Союза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rspsu.edu.ru/university/publish/journal/lexicography/conference/nosacheva>.
8. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1984.
9. *Попова З.Д., Стернин И.А.* Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007.
10. *Садохин А.П.* Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М., 2005.
11. *Солнышкина М.И., Морозова Т.В.* Межъязыковая и межкультурная ассиметрия структуры профессиональной языковой личности // III Международные Бодуэновские чтения: И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23–25 мая 2006 г.): труды и материалы: в 2 т. / Под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. – Т. 2. – С. 254–257.
12. *Сухих С.А., Зеленская В.В.* Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. – Краснодар: Изд-во Кубан. гос. ун-та, 1998.
13. *Тен Ю.П.* Культурология и межкультурная коммуникация. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 328 с.
14. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е изд., доработ. – М.: Изд-во МГУ, 2004.

Казначеева Татьяна Александровна

кандидат культурологии

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

taleksta@mail.ru

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ КУЛЬТУРЫ В КУЛЬТУРОЛОГИИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье рассматриваются позиции культурологии и межкультурной коммуникации по отношению к изучению культуры. Автором сопоставляются, какие аспекты культуры являются основополагающими, а также различными и общими для названных наук.

Ключевые слова: культура, коммуникация, концептуальные подходы, культурология, межкультурная коммуникация, язык, текст, диалог культур.

Культура как предмет изучения многогранна, причем эти грани рассматриваются как отдельно, так и в комплексе. Традиционное изучение, по словам Ю.М. Лотмана, представляет себе культуру как некое упорядоченное пространство [4, с. 117].

Историческое изучение культуры – изучение её судеб, эволюции, возникновения классовых культур в обществе, разделённом на классы, привлекало многочисленных исследователей. В то же время, будучи одним из самых «сложных и всеобъемлющих понятий истории человечества», культура является «гибким и сложно организованным механизмом познания» [4, с. 392–395].

В современной гуманитарной науке к осмыслению культуры существуют самые разные концептуальные подходы: описательный, социологический, психологический, деятельностный, аксиологический, символический. Разнообразие концептуальных подходов к пониманию культуры объясняется тем, что она представляет собой многостороннюю систему, которая выполняет разнообразные функции: гуманистическую, познавательную, информационную, семиотическую, коммуникативную, регулятивно-нормативную, аксиологическую, функцию социальной интеграции и консолидации.

Многочисленные сведения о культурных явлениях собираются и организуются в систему культурологией, наукой с интегративным характером. Именно культурология создает целостное представление о культуре, что является методологической задачей данной науки в отличие от других областей знания, затрагивающих фрагмент культуры. Культурология исследует культуру на пересечении ценностей (гуманитарных знаний) и фактов (социальных знаний), антропологии.

В то же время культурологи утверждают, что культурология не является монодисциплиной. Культурология использует достижения других наук, изучая знания о строении, законах функционирования, истории становления и разнообразии форм культуры, динамике мировой культуры, структуре, культурных универсалиях, культурном наследии, взаимосвязи этноса и языка, роли экологических факторов культуры, типах и формах культуры.

Объектом познания культурологии выступает «исторический социальный опыт людей по селекции, аккумуляции и применению различных форм деятельности и взаимодействия, которые закрепляются в системах ценностей, норм, моделей поведения и традиций, обеспечивающих смысловое наполнение их индивидуального и коллективного существования», что наполняет понятие культуры [2, с. 6].

Культурология синтезирует несколько уровней культуры. Понятие «культура» употребляется для характеристики определённых исторических эпох, конкретных обществ, народностей и наций, а также специфических сфер деятельности или жизни [3, с. 270–271]. Уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях позволяет сравнивать культуру разных народов и государств.

Различие «своего» и «чужого» является важнейшей доминантой культуры, образуя смысловую границу «в социальном, культурном, космогоническом, этическом структурировании мира» [4, с. 37].

Так, уже в Древнем Риме идея органического роста воспринималась в образованных кругах как

идея возрастания римлянина к зрелости в его противопоставлении варвару. Неполноценность варвара, всякого не бывшего римлянином человека, мыслилась, прежде всего, в связи с его дикостью, невоспитанностью, необразованностью, а в целом — с его некультурностью. Или, например, в средневековые распространилась идея избранничества, согласно которой земли делились на праведные и грешные. Оппозиция «своё/чужое» воспринималась как вариант противопоставлений «праведное/грешное», «хорошее/плохое» [4, с. 300].

«Имманентное развитие культуры» подразумевает «притекание текстов извне» для обмена с другим и интериоризации их образов. Причем, по словам Лотмана, этот «чужой», «носитель другого сознания», может создаваться собственными усилиями культуры [4, с. 610].

Органическая связь между культурой и коммуникацией составляет одну из основ современной культурологии. Следствием этого является перенесение на сферу культуры моделей (в т.ч. Р. Якобсона) и терминов, заимствованных из теории коммуникаций, что позволило связать обширный круг проблем языка, искусства и культуры с теорией коммуникативных систем.

Коммуникация — форма социального взаимодействия людей в обществе. Под коммуникацией (лат. communicatio, от communico — делаю общим, связываю, общаюсь) в культурологии понимается 1) путь сообщения, связь одного места с другим; 2) общение, передача информации от человека к человеку — специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже при помощи других знаковых систем). Коммуникация как путь и коммуникация как общение с разных сторон раскрывают данное явление [3, с. 249].

Культура включает в себя «подсистемы социальной коммуникации и трансляции социального опыта от поколения к поколению, воспроизводства общества как социокультурной целостности и личности человека как члена этой целостности» [2, с. 8].

В культурологии человеческое поведение обусловлено культурным контекстом, то есть традициями, обычаями, культурными нормами и символами, ценностями и идеалами. Культурологи изучают коммуникацию в связи с тем, что в процессе коммуникации формируются смыслы и значения слов. Культурологи структури-

тического направления рассматривают в связи с этим такие проблемы, как текст и культура, знак и код, «прочтение» текста на основе имеющегося культурного опыта. Культура, как замечает Ю.М. Лотман, «являясь коммуникационной системой и обслуживая коммуникативные функции», «должна подчиняться тем же конструктивным законам, что и другие семиотические системы». В связи с этим ученый напоминает об определении культуры Леви-Стросса, который подчеркивает, что там, где Правила, начинается Культура [4, с. 396].

Для культурологии важна коммуникация художественная — общение (взаимосвязи) людей посредством искусства и фактически охватывающее все стороны функционирования художественной культуры в обществе. В процессе коммуникации художественной происходит передача (трансляция), обмен и усвоение художественной и культурной информации, формируются культурно-эстетические потребности, вкусы, ценности, идеалы. Как любая система высокой сложности, коммуникация художественная представляет собой взаимодействие различных уровней и направлений, имеющих достаточно самостоятельное функционально-содержательное значение. По мнению Ю.М. Лотмана, «законы построения художественного текста в значительной мере суть законы построения культуры как целого». Ученый связывает данный факт с тем, что «сама культура может рассматриваться как сумма сообщений, которыми обмениваются различные адресанты, и как одно сообщение, отправляемое коллективным “я” человечества самому себе». Далее Лотман называет культуру человечества «колоссальным примером автокоммуникации» [4, с. 175]. С другой стороны, он называет культуру «единым художественным произведением человечества» [4, с. 459], для которого важен синтез создания и восприятия.

Чужое слово ставит перед человеком особую задачу понимания этого слова: оно должно «превратиться в своё-чужое (или в чужое-своё)» [1, с. 350].

Культура создаёт вторичную реальность. Отношения между множественностью и единственностью принадлежат к основным, фундаментальным признакам культуры [4, с. 13]. Культура как сложное целое составляется из пластов разной скорости развития, так что любой её синхронный срез обнаруживает одновременное присутствие

различных её стадий [4, с. 21]. Пересечение с другими культурными структурами может осуществляться через разные формы. Так, «внешняя» культура, для того чтобы вторгнуться в наш мир, должна перестать быть для него «внешней». Она должна найти себе имя и место в языке той культуры, в которую врывается извне. Но для того, чтобы превратиться из «чужой» в «свою», эта внешняя культура должна подвергнуться переименованию на языке «внутренней» культуры, поскольку «для мысли человека существует только то, что входит в какой-либо из его языков». Процесс переименования не проходит бесследно для того содержания, которое получает новое название. Принятие того или иного символического языка активно влияет на поведение людей и пути истории. Широкий культурный контекст абсорбирует вторгающиеся извне элементы [4, с. 116–117].

У Лотмана можно найти и такое определение культуры как «сложное гетерогенное и полифункциональное целое», одной из составляющих которого служит язык, а точнее – система языков (например, словесный и изобразительный) [4, с. 614]. Языки (семиотическая коммуникация) обеспечивают работу «полиглотического механизма» культуры [4, с. 561–563].

Понимание культуры в качестве коммуникации стало основой развития теории межкультурной коммуникации, у истоков которой был Э. Холл. Согласно его знаменитому тезису, «культура» и «коммуникация» являются базовыми для межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация – подсистема человеческой коммуникации. В самом общем виде межкультурную коммуникацию определяют как коммуникацию между членами двух или более разных культур. Межкультурная коммуникация является необходимой предпосылкой функционирования и развития культуры, обеспечивающей информационную связь между социальными группами и общностями во времени и пространстве, что делает возможным накопление и переда-

чу социокультурного опыта, организацию и координацию совместной деятельности людей, трансляцию идей, знаний и ценностей. Этимология понятия «коммуникация» подчеркивает связь, общение, нахождение общего между культурами и народами. Интернациональное в искусстве – содержательно-формальные особенности художественного творчества, делающие его понятным, «своим» для представителей разных народов и культур, позволяющие вводить это творчество в межкультурный оборот.

По мнению М.М. Бахтина, «чужая культура только в глазах *другой* культуры раскрывает себя полнее и глубже... между ними начинается как бы *диалог*, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. ...При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет своё единство и *открытую* целостность, но они взаимно обогащаются» [1, с. 334–335].

В результате сопоставления разнородных культур, каждая из которых представляется самодостаточной и истинной, несмотря даже на возможное противоречие, возник аспект «Диалог культур», который стал универсальным механизмом для взаимопроникновения и взаимообогащения культур. В «Диалоге культур» обеспечиваются важнейшие условия для эволюции его участников. Но эффективность диалога в значительной мере зависит от объективных возможностей тех или иных культур к реальному сотрудничеству, от их готовности заимствовать, адаптировать чужое, делиться или поступаться своим.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Золкин А.Л. Культурология. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 583 с.
3. Кравченко А.И. Культурология: Словарь. – М.: Академический проект, 2001. – 672 с.
4. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: «Искусство-СПБ», 2004. – 704 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КООПЕРАЦИЯ ПОЛЬШИ И РОССИИ В СФЕРЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В данной статье рассматриваются возможности сотрудничества между Польшей и Россией в сфере обучения немецкому языку как иностранному. Дается анализ концепции интернационализации высшего образования, понимания чужого, предлагаются теоретические рамки для соответствующей кооперации, понимающей как расширение модели межкультурного образования.

Ключевые слова: интернациональность, межкультурная компетенция, преподавание иностранного языка, понимание чужого.

Интернациональность науки и университетов – далеко не новое явление. Кто не уверен в желании путешествовать, в мобильности студентов и профессоров, должен вспомнить Фому Аквинского: будучи итальянцем, он учился сначала в Государственном университете Фридриха II в Неаполе, затем в Кёльне, еще до достижения 30-летнего возраста он был профессором в Париже, а закончил свою карьеру в качестве ректора в Неаполе. Конечно, новыми являются масштабы международной деятельности по кооперации. Однако она должна выражаться не только в количественном приросте, но и сохранять качественное измерение.

Непосредственным стимулом для данной статьи явилось международное сотрудничество между Университетом имени Адама Мицкевича г. Познань в Польше и Костромским государственным университетом им. Н.А. Некрасова в России. Здесь представлены теоретические размышления на тему языкового и культурного мастер-класса для студентов-германистов КГУ им. Н.А. Некрасова, который проводился в рамках конференции «Диалог культур – культура диалога» – 2009. Исходя из экскурса об интернационализации высшего образования, целесообразно рассмотреть, может ли обучение и дидактика немецкого языка как иностранного конкретными предложениями в области межкультурного обучения и воспитания внести вклад в повышение качества международной кооперации между польскими и российскими университетами.

Количественные и качественные показатели интернационализации в сфере высшего образования

Из Лиссабонской стратегии Европейского Союза, заключенной в марте 2000 года, можно

сделать вывод, что интернациональность высшего образования можно измерить, в первую очередь, по трем основным признакам: по обмену преподавательским составом, по обмену студентами и по участию в супранациональных исследовательских и образовательных программах. Дальнейшим индикатором роста интернационализации является создание учебных структур и трансферных систем, совместимых на международном уровне. В то время как эти факторы обозначают скорее количественную картину интернациональности высшего образования, в основе определения этого феномена, по Джейн Найт (1977 г.), лежит его качественное понимание: интернационализация высшего образования – это процесс интеграции международного / межкультурного измерения в процесс обучения, исследования и обслуживания институтов [2, с. 8].

Расширением понятия интернационализации Найт указывает на изменение его значения, в противовес к традиционному пониманию международных академических отношений.

В Польше интернационализация особенно четко проявляется в отношениях академической кооперации с другими членами Евросоюза. До введения программы Сократес, а затем программы Эразмус интернационализация (не только польских) вузов основывалась преимущественно на личной инициативе и была доступна лишь малой элитной группе студентов. Сегодня благодаря вышеназванным супранациональным образовательным программам студенческая мобильность стала почти массовым феноменом. Примером этому могут служить некоторые внутренние данные Института прикладной лингвистики университета имени Адама Мицкевича. Ежегодно из 350 студентов специальности «прикладная лингвистика» около 60 человек обучаются за гра-

ницей в течение одного-двух семестров (только) в рамках программы Эразмус, и около 12 преподавателей из 50 проводят за границей лекции и семинары. К этому надо добавить целый ряд партнерств на уровне института и университета, прежде всего со странами, не входящими в Евросоюз, среди них есть также и университеты в России.

Как было отмечено выше, мобильность преподавателей наряду с мобильностью студентов образует вторую по значимости основу интернационализации высшего образования. Ведущую позицию в этой области в Польше занимают филологические факультеты, например, Институт прикладной лингвистики Университета им. А. Мицкевича, что не в последнюю очередь связано с более быстрым преодолением языкового барьера. Это является предпосылкой к основному тезису данной статьи: обучение на филологических специальностях, из которых в Польше традиционно вытекает не только специальное (педагогическое, переводческое образование и т.п.), языковое, но и (меж)культурное образование, могло бы послужить источником дидактических, уже испробованных решений для использования дидактики «понимания чужого» в рамках преподавательской мобильности. Очевидно, что это определяет качественный рост так называемой *internationalization at home*, которая не происходит – как часто предполагается – в чистом виде, сама по себе через присутствие иностранных преподавателей, а требует более глубокого знания о взаимосвязях собственной и иностранной культур. Кроме того, применение данной дидактики «понимания чужого» в обмене студентов филологических специальностей вне страны изучаемого языка дает возможность приобщению культурного видения преподавателей, отклоняющемуся от культуры страны изучаемого языка и страны исходного языка, и представляет большую ценность. В качестве примера может послужить предложение межкультурно ориентированного урока немецкого языка как иностранного, предназначенного для студентов-германистов в России, в котором избранные исторические события немецко-польских отношений представлены как практическая платформа для тренировки «понимания чужого».

Представление о «понимании чужого»

В литературе по обучению иностранным языкам «понимание чужого» рассматривается не-

редко как полезное для изучения и обучения на базе двух предпосылок, способов решения межкультурных проблем: в процессе изменения перспективы и посредством эмпатии, которые понимаются как возможность поставить себя на место другого человека. Здесь мы присоединяемся к критике Альтмайера [1, с. 44], который приводит некоторые недостатки данных концептов. Во-первых, в связи с соотношением своего и чужого в межкультурной дидактике он указывает на то, что возможность поставить себя на место другого предусматривает принудительное отстранение от собственной перспективы. Во-вторых, привлекаемая научная база когнитивистики, Альтмайер считает спорным: действительно ли вышеуказанные концепты основываются на знании, соотношенном с культурой, ибо это эмпирически не доказано [4]. Альтмайер приписал бы эмпатии скорее аффективные черты. Не подвергая сомнению тот факт, что «понимание чужого» является комплексной компетенцией, содержащей также некогнитивные элементы (так называемые аффективные компетенции), мы должны последовать концепту Бределлы [2, с. 37–40] о «понимании чужого» как о комплексном взаимоотношении внешней и внутренней перспективы. Таким образом, «понимание чужого» приравнивается не к эмпатии, пониманию, а скорее к процессу критического столкновения, в котором новое культурное знание и новые культурные интерпретации включаются в имеющийся собственный культурный опыт и концепты (Buttjes 1989:88). Прежде всего «понимание чужого» означает, что учащиеся (в первую очередь, изучающие иностранный язык):

- готовы и способны выявить относительный характер и поставить под вопрос собственные индивидуальные и/или культурные когнитивные схемы интерпретации мира и действительности;
- принципиально могут объяснить странность и непонятность иноязычных текстов и выражений возможно лежащими в основе этих текстов неизвестными когнитивными схемами;
- могут реконструировать «чужие» схемы как потенциальные причины, которые могут свидетельствовать о праве на значимость, заявленную иноязычными текстами и выражениями;
- уметь высказывать свою обоснованную позицию на основе реконструкции рациональных причин права на значимость, то есть *уметь признавать эти причины достаточными или от-*

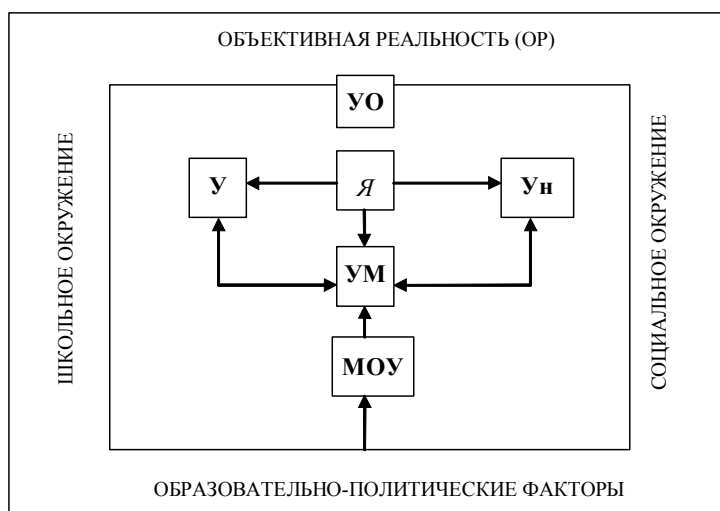


Рис. 1. Лингводидактическая структура по Пфайфферу [6, с. 21]

клонять как неприемлемые (ср. 1: с. 70; выделение курсивом наше. – А.Б.)

Факторы межкультурной коммуникации на уроке

Для межкультурной учебной практики всегда интересны конкретные методические перспективы. Но их значимость для урока иностранного языка раскрывается только в том случае, если исходить из особых условий, при которых происходит столкновение с данной иностранной культурой в учебном контексте, другими словами, из особых условий коммуникации на уроке. Проследить их можно, обратившись к так называемой лингводидактической структуре Пфайффера [6, с. 21]. Для наших целей она является слишком широкой, но все же она дает обзор самых важных лингводидактических величин (условия обучения – УО), которые раскрывают учебный контекст: учитель (У) – язык (Я) – ученик (Ун) – учебные материалы (УМ) – методы обучения и учения (МОУ).

Исходя из представленной модели, рассматривающей культуру как составную часть, могут быть установлены следующие факторы, которые определяют учебный процесс или являются для него значимыми и находятся во взаимодействии друг с другом.

Обучаемые: группа студентов-германистов КГУ им. Н.А. Некрасова в России.

Обучающий: преподавательница немецкого языка как иностранного в Университете имени Адама Мицкевича в Польше.

Культура: исходной является русская культура, изучаемой – немецкая культура. Польская культура представляет в коммуникации как исходную, так и целевую культуру (изучаемую культуру).

Язык: в качестве родных языков представлены русский и польский, изучаемый язык – немецкий. Языком обучения и коммуникации (в том числе и языком учебных материалов) служит немецкий язык.

Описываемые условия учебной ситуации являются предпосылкой следующей межкультурной коммуникативной констелляции: коммуникация между представителями различных стран, для которых языком коммуникации является общий иностранный язык – *lingua franca*.

Обоснование для «понимания чужого» через историю немецко-польских отношений

Обоснование для «понимания чужого» с избранными историческими событиями немецко-польских отношений должно быть раскрыто из представленной выше перспективы учебного контекста. Как уже отмечалось, в нашей учебной конфигурации мы имеем дело с одним языком (немецкий язык как *lingua franca*) и тремя культурными контекстами (польский / немецкий / русский). При этом нужно учитывать, что контекст трех национальностей, история которых очень тесно переплетена друг с другом, отмечен сильным эмоциональным фоном и особыми взаимоотношениями, что не в последнюю очередь отражается и в актуальном политическом дискурсе.

Доминирующие критические положения, вытекающие из концепций Фуко и Лакло, подвергают сомнению, что в такой ситуации «понимание чужого» вообще возможно из-за существующих между культурами (и языками) различий во власти. Эвелин Реттгер утверждает даже, что методы межкультурного воспитания учащихся (здесь – изучающих немецкий язык), развитые в пределах дидактики немецкого языка как иностранного, навязывают чужие ценности и отчуждают их от своей культуры:

«Общая цель межкультурной коммуникативной компетенции, являющаяся очевидной в межкультурной лингводидактике (немецкого языка как иностранного), охватывает предпосылки коммуникативного самоутверждения, интереса к целевой культуре и готовность к рефлексии о собственнокультурных особенностях. Эта цель может быть противопоставлена регионально принятым содержанию и целям обучения и может наталкиваться на сопротивление у обучающихся, обучаемых и органов управления» [7, с. 175].

Стоит согласиться с критикой доминантно критических положений, проведенной Бределлой [2, с. 157], и подчеркнуть, что тот, кто изучает иностранные языки и понимает чужие культуры, расширяет простор своих действий. В сфере взаимодействия Германии-Польши-России обширное приобщение всех трех культурных перспектив к дидактике «понимания чужого» имеет большое значение для достижения понимания и справедливости.

Можно привести также и другие общие и контекстуально-специфические аргументы для «понимания чужого» с избранными историческими событиями немецко-польских отношений:

- критическое рассмотрение избранных исторических событий привносит взгляд, традиции и (исторический) дискурс других;

- исторические события открывают учащимся простор для интерпретации актуальных политических, экономических и социальных отношений в стране изучаемого языка;

- исторические события соседних стран могут быть полезны при оценке актуального политического и экономического положения, а также общественных отношений соответствующей страны изучаемого языка;

- при критическом разборе исторических событий работа ведется в сфере «коллективной памяти» и самых различных конструкций нацио-

нальной истории; также рассматриваются различия между общими и отличающимся компонентами исторического сознания – перспектива рассмотрения, выходящая за пределы бинационального взгляда облегчает понимание универсальных и глобальных феноменов;

- немецко-польские отношения обуславливают немецко-русские отношения и могут служить примером трактовки немецкой культуры;

- дискуссии об исторических событиях немецко-польских отношений предоставляют возможность познать польскую культуру, которая иначе оставалась бы, вероятно, неизвестной.

Следует подчеркнуть, что выбор подходящих учебных материалов не должен быть случайным либо без учета особых условий обучения. Мы использовали учебное пособие «Польская история и немецко-польские отношения» («*Polnische Geschichte und deutsch-polnische Beziehungen*»), предназначенное для немецких учеников. Учебник учитывает результаты общей немецко-польской Комиссии школьной книги, работающей с 1972 г., которая следит за тем, чтобы школьные учебники объективно информировали в обеих странах – Германии и Польше, – об их истории. Даже если нельзя достичь полной объективности, вышеуказанные учебные материалы гарантируют по меньшей мере гармоничное изображение исторических событий.

Урок немецкого языка с повышенными требованиями?

Удастся ли «понимание чужого» показанным путем? Не требуется ли слишком много от университетского урока немецкого языка, который проводится в условиях мобильности преподавателей между странами, не являющимися страной изучаемого языка? На эти вопросы, конечно, нельзя ответить просто «да» или «нет». Само собой разумеется, посредством вопросов, соотнесения, сравнения вышеописанный урок иностранного языка заставляет учащегося понять взгляд других (да и не только представителей культуры изучаемого языка), привести во взаимосвязь со своим видением, не теряя из виду культуру страны изучаемого языка, в которой учащиеся в первую очередь заинтересованы. В этом заключается ценность такого урока. Он должен не только познакомить учащихся с целевой культурой в отношении ее межкультурно значимого содержания, но и может дать возможности для интерпре-

тации культурно обусловленных событий, высказываний и текстов в более широком контексте.

Как бы ни была важна международная кооперация в университетской сфере, межкультурная кооперация требует большего. Целенаправленной работой межкультурная кооперация стимулирует возникновение нового, ищет новое качество знания, открывает новые горизонты и ориентиры. К сложной области трилатеральных отношений Германии-Польши-России по сей день обращаются лишь немногие публицисты и историки, которые предпочитают осторожно обходиться с описанием немецко-русских или немецко-польских отношений. К уроку немецкого языка как иностранного в рамках кооперации польско-русских университетов, призванному обеспечить понимание в трилатеральных отношениях Германии-Польши-России, предъявляются, очевидно, высокие требования – однако, прокладыванием новых лингвокультурных путей к «пониманию чужого» такой урок привносит новое качество в международное сотрудничество.

Библиографический список

1. *Altmayr, C.* (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium.

2. *Bredella, L.* (2000): „Fremdverstehen mit literarischen Texten“. In: Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (Hrsgs.), Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 133-163.

3. *Bredella, L.* (2003): „For a Flexible Model of Intercultural Understanding“. In: Alred, G. / Byram, M. / Fleming, M. (ed.) Intercultural Experience and Education, Clevedon: Multilingual Matters, S.31-49.

4. *Knapp-Potthoff, A.* (1997): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel“. In: Knapp-Potthoff, A. / Liedke, M. Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. München, S. 181-205.

5. *Knight, J.* (1997): Internationalisation of Higher Education: A Conceptual Framework. In: Knight Jane, De Wit, H. (ed.). Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries. Amsterdam: EAIE, S. 8

6. *Pfeiffer, W.* (2001): Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki. Poznań: Wagros.

7. *Röttger, E.* (1998). „Dominanzkultur und Interkulturalität: Grenzen und Möglichkeiten interkultureller DaF-Didaktik in Griechenland“. In: Barkowski, H. (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? Wien: Verband Wiener Volksbildung, S. 175-197.

УДК 378

**Волков Сергей Анатольевич,
Емелин Александр Иванович**

кандидат психологических наук, доцент
Военный финансово-экономический институт Военного университета, г. Ярославль
volkov.sergeant@mail.ru

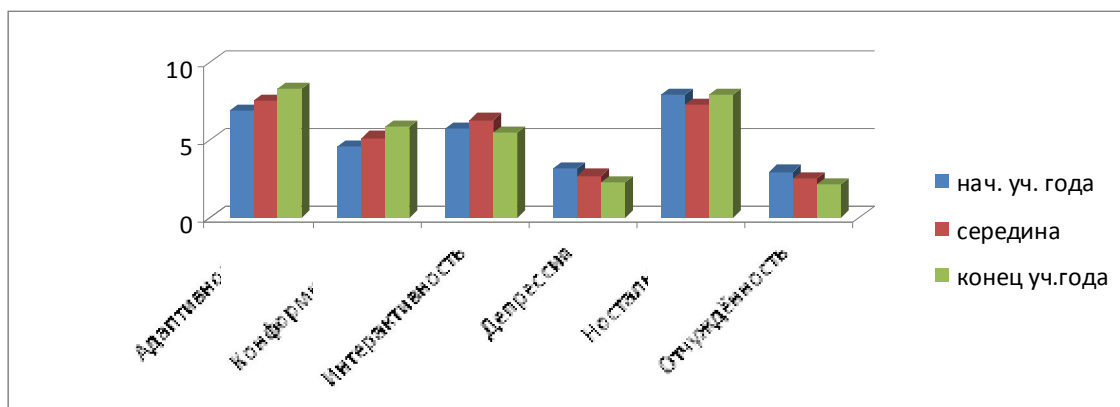
ИССЛЕДОВАНИЕ АСПЕКТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В данной статье приведены результаты исследования аспектов межкультурной адаптации иностранных курсантов, представителей стран СНГ, а также студентов-иностранцев.

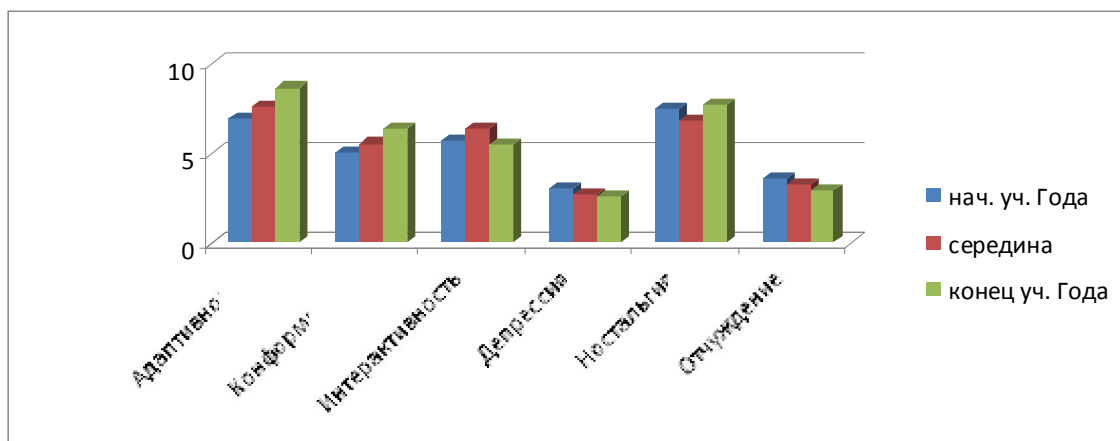
Ключевые слова: межкультурная адаптация, высшая школа, курсанты, студенты.

Современные процессы мировой интеграции позволяют молодым людям обучаться в высших учебных заведениях своей страны и за рубежом. При этом большое значение приобретают процессы межкультурной адаптации иностранных студентов и курсантов высших военных заведений в период вузовского обучения. Проблема самоопределения человека в национальной и иноэтнической среде, его адап-

тация в изменившихся социокультурных условиях нашла широкий отклик в научных трудах отечественных психологов и педагогов. Исследованиями психологических проблем адаптации молодежи к иностранной культуре занимались И.А. Шолохов, И.А. Мнацаканян, Е.В. Будалина, Е.В. Витенберг, адаптацией личности к иной культурной среде – Т.Г. Стефаненко, Н.М. Лебедева, В.Г. Крысько. Педагогические проблемы адапта-



Гистограмма 1. Изменение уровней и типов адаптации иностранных курсантов ВФЭА, г. Ярославль



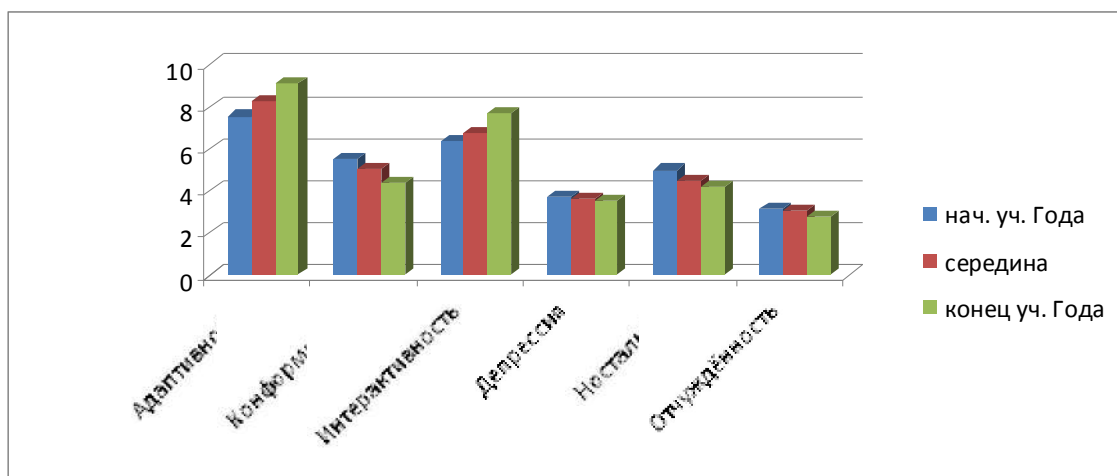
Гистограмма 2. Изменение уровней и типов адаптации иностранных курсантов Костромской академии РХБ защиты

ции иностранной молодёжи исследовали А.Я. Алеева, М.И. Витковская, И.В. Троцук. Анализ процессов и трудностей адаптации военнослужащих посвящен ряд работ военных ученых – А.Я. Анцупова (1995), В.В. Коннова (2000), В.А. Мотольцкого (2000), А.Г. Караяни, П.А. Корчемного, а также военных педагогов – А.В. Барabanщикова, В.И. Вдовюка, В.Я. Слепова и др.

Для авторов статьи представляют интерес историко-педагогический анализ профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в российских военных вузах А.А. Булкова [1], а также вопросы адаптации курсантов военного вуза в условиях изменения социальной среды, рассмотренные в диссертационном исследовании М.Г. Волковой [2]. В тоже время сопоставлению процесса межкультурной адаптации иностранных студентов и курсантов в процессе обучения в вузе не уделено достаточного внимания.

С целью выявления типов и уровней межкультурной адаптации при обучении в вузе были обследованы иностранные курсанты Военной финансово-экономической академии (ВФЭА) города Ярославль, Академии РХБЗ имени маршала Советского Союза С.К. Тимошенко города Костромы, а также студенты-иностранцы Ярославской медицинской академии (ЯМА) и Ярославского государственного технического университета (ЯГТУ). Выборку составили иностранные курсанты ВФЭА – 38 человек, Костромская академия РХБЗ – 43 курсанта, ЯМА и ЯГТУ – 36 человек, все представители мужского пола из стран Средней Азии и Закавказья. В качестве инструментария нами был использован адаптированный тест Л.В.Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде».

На гистограммах 1–3 показана динамика изменений уровней и типов адаптации иностранных



Гистограмма 3. Изменение уровней и типов адаптации иностранных студентов ЯМА и ЯГТУ

курсантов и студентов за период с начала учебного года по его окончанию по каждой шкале данного теста. По тесту Л.В. Янковского до 6 баллов – это низкий уровень адаптации личности к новой социокультурной среде, с 6 до 12 – средний и с 12 до 16 – высокий уровень. Как мы видим, на данной гистограмме адаптивность, то есть уровень личной удовлетворенности, в положительном отношении к окружающим и принятии их, чувство социальной и физической защищенности находится на среднем уровне и с течением времени постоянно повышается с 6, 8 до 8,2 балла.

Интенсивность повышения уровня адаптивности довольно низкая. В начале семестра низкий уровень адаптивности имело 15,8%, средний – 84,2%, в конце года – 2,6%, 94,8% соответственно и 2,6% – высокий уровень.

Конформность – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, зависимость от группы, ориентация на социальное одобрение – аналогично прогрессирует с 4,5 в начале учебного года до 5,8 балла в конце. В начале семестра зависимость от группы испытывало 31,6%, в конце года данное значение поднялось до 63,8%.

Интерактивность – активное вхождение в среду, настроенность на расширение социальных связей, чувство уверенности к собственному поведению, готовность к самопреобразованию, направленность на сотрудничество с другими – к середине учебного года доходит до среднего уровня с 5,6 до 6,2 балла, но к концу года снова падает до прежнего значения, с 6,2 до 5,4 балла. В начале учебного года с низким уровнем интерактивнос-

ти было 50%, в середине года – 31,6%, в конце же года снова достигло 52,6%.

Депрессия – дисгармония личности, невозможность реализации своего уровня ожиданий, связанного с социальной и профессиональной позицией, пониженная самооценка, чувство подавленности, опустошенности и изолированности – стоит на довольно низком уровне и в течение года постоянно понижается с 3,2 до 2,2 балла. В начале года депрессия выходила на средний уровень лишь у 5,2% учащихся, в конце года таковых не наблюдалось.

Ностальгия – внутреннее расстройство и смирение, проистекающее из-за чувства разобщенности с традиционными ценностями и нормативами, тоска по родным местам, мечтательность – стоит на среднем уровне, но к середине учебного года она опускается с 7,9 до 7,2 баллов, а к окончанию снова возрастает до 7,8 баллов. Возможно, сказывается усталость студентов и постоянные мысли о предстоящем отпуске.

Отчужденность – неприятие нового социума, низкая самооценка, несогласованность притязаний и реальных возможностей, озабоченность своей идентичностью и своим статусом – стоит на низком уровне и постоянно понижается с 2,9 до 2 баллов.

По данным гистограммы 2 адаптивность у курсантов Костромской академии РХБЗ также находится на среднем уровне и в течение учебного года постоянно возрастает с 6,9 до 8,6 баллов.

Конформность аналогично данным по ВФЭА г. Ярославля повышается с 5,1 до 6,4 баллов. Интерактивность повышается к середине учебного

Таблица 1

	Курсанты ВФЭА	Курсанты КАРХБЗ	Студенты
<i>Адаптивность</i>			
Начало учебного года	6,868421	6,976744	7,555556
Завершение семестра	8,236842	8,674419	9,111111
<i>Конформность</i>			
Начало учебного года	4,526316	5,093023	5,527778
Завершение семестра	5,868421	6,395349	4,361111
<i>Интерактивность</i>			
Начало учебного года	5,684211	5,744186	6,333333
Завершение семестра	5,447368	5,488372	7,666667
<i>Депрессия</i>			
Начало учебного года	3,184211	3,069767	3,694444
Завершение семестра	2,263158	2,651163	3,555556
<i>Ностальгия</i>			
Начало учебного года	7,921053	7,465116	5,0
Завершение семестра	7,842105	7,744186	4,194444
<i>Отчуждение</i>			
Начало учебного года	2,947368	3,604651	3,111111
Завершение семестра	2,078947	2,953488	2,75

года от 5,7 до 6,3 баллов, а затем опускается даже ниже своего первоначального значения – до 5,4. Депрессия – в течение года понижается с 3,0 до 2,6 баллов. Ностальгия – к середине года уменьшается с 7,4 до 6,8 баллов, но к окончанию вновь повышается до 7,7 баллов. Отчуждение – имеет низкий уровень и снижается с 3,6 до 2,9 баллов.

Данные гистограммы 3 демонстрируют изменение уровней и типов адаптации иностранных студентов ЯМА и ЯГТУ.

Адаптивность у студентов также находится на среднем уровне и в течение учебного года постоянно повышается с 7,5 до 9,1 балла.

Конформность – по этой шкале мы видим существенные отличия в динамике значений от исследования курсантов. В начале учебного года конформность приближается к среднему уровню – 5,5 балла, но в последующем непрерывно понижается и доходит до 4,3 балла.

Интерактивность – в отличие от курсантских подразделений значения данной шкалы в группе

иностранцев постоянно повышается с 6,3 в начале года до 7,6 балла в конце.

Депрессия – у студентов практически весь год на одном низком уровне с незначительным понижением с 3,7 до 3,5 балла.

Ностальгия – в студенческой среде значения данной шкалы стоят на низком уровне и в течение года понижаются с 5,0 до 4,2 балла. Возможно, что не все студенты уезжают на летние каникулы в свои государства.

Отчуждённость – также находится у студентов на низком уровне и постоянно понижается с 3,1 до 2,75 балла.

Мы исследовали полученные результаты по различным группам. Сравнение средних исследуемых показателей представлены нами в таблице 1.

Для обоснования достоверной разницы между типами межкультурной адаптации среди курсантских подразделений и иностранных студентов был применён метод Стьюдента для незави-

Таблица 2

Курсанты ВФЭА и студенты в конце года			Курсанты ВФЭА и КАРХБЗ в конце года		
	t при p=0,05	Значимость различий		t при p=0,05	Значимость различий
Адаптивность	2,414	Значима	Адаптивность	1,202	Не значима
Конформность	5,48	Значима	Конформность	1,501	Не значима
Интерактивность	7,516	Значима	Интерактивность	0,113	Не значима
Депрессия	4,72	Значима	Депрессия	2,092	Значима
Ностальгия	9,224	Значима	Ностальгия	0,226	Не значима
Отчуждение	3,508	Значима	Отчуждение	4,432	Значима

симых выборов, результаты которого отражены в таблице 2.

Как ясно из таблицы 2, существует разница между двумя выборками (курсантами ВФЭА и студентами). Особенно по таким шкалам, как Конформность (зависимость от группы у иностранных студентов не просматривается), Интерактивность (в конце года она у курсантов понижается) и Ностальгия (в конце года она повышается, возможно, из-за того, что все иностранные курсанты на лето уезжают в свои государства).

Таким образом, в ходе нашего исследования мы выяснили, что типы межкультурной адаптации среди иностранных студентов и курсантов в процессе обучения в вузе значительно отличаются. В то же время мы наблюдаем не достоверную разницу между типами адаптации иностранных курсантов ВФЭА города Ярославль и Кост-

ромской академии РХБ защиты имени маршала Советского Союза С.К.Тимошенко по таким шкалам, как Адаптивность, Конформность, Интерактивность, Ностальгия. Мы продолжим свои исследования с целью вариативного анализа процессов межкультурной адаптации иностранных студентов и курсантов высших военных заведений в период вузовского обучения.

Библиографический список

1. Булков А.А. Историко-педагогический анализ профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в российских военных вузах // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2006. – №2. – С. 174–178.

2. Волкова М.Г. Адаптация курсантов военного вуза в условиях изменения социальной среды: Дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2003. – 154 с.

УДК 371

Чернобай Ольга Леонидовна

Сибирский институт международных отношений и регионоведения, г. Новосибирск
olgachernobaj@ya.ru

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ТЕХНИКИ В КОНЦЕ XX ВЕКА

В 1990-х гг. Новосибирская область осуществляла международные связи по целому ряду направлений: в сфере здравоохранения, науки, образования, культуры. Обращает на себя внимание тот факт, что появившаяся в начале 1990-х гг. политическая составляющая в международных связях области продолжала набирать обороты. В результате развития международного сотрудничества регионов России вырабатывались новые формы сотрудничества и взаимодействия.

Ключевые слова: международное сотрудничество, межрегиональные контакты, гуманитарные и культурные связи.

На развитие российской науки, культуры и образования, а также на международное сотрудничество в этих сферах большое влияние оказывали сложные процессы, происходившие в экономической, социальной и политической областях. Политику в этих сферах конкретизировали специальные акты (законы, указы, постановления). Однако острейшим вопросом оставалось выполнение государством обширного перечня взятых на себя обязательств, их ресурсное обеспечение, создание организационных и правовых механизмов их реализации на федеральном и региональном уровнях. Экономический и политический кризис в стране привёл к коренному изменению в сфере управления этими областями. Если ранее монопольную роль здесь играло государство, то теперь в центре вни-

мания оказалась активизация внутренних сил, усиление самоорганизации культурных, научных и образовательных процессов. Был взят курс на самоорганизацию культурной, научной, образовательной жизни. В основу деятельности всей гуманитарной сферы был положен принцип обеспечения многообразия, который предполагал многосубъектность деятельности, альтернативность проектов, программ, концепций и идей. Эта ситуация не могла не отразиться и на международной деятельности.

Интересной формой сотрудничества является участие регионов в международных организациях и конференциях. Большой опыт такого сотрудничества имеет Европа, где созданы общеевропейские, европейские региональные и субрегиональные организации. Основная цель данных

организаций – защита интересов местных и региональных властей на общеевропейском уровне в сферах, затрагивающих их компетенцию.

К деятельности указанных организаций всё активнее подключалась Российская Федерация. В 1996 г. Россия вступила в Совет Европы, а значит, её регионы, в том числе и Новосибирская область, стали членами Конгресса местных и региональных властей Европы (КМРВЕ), который является одним из основных подразделений Совета Европы (СЕ) [1].

Международные связи вывели Новосибирскую область на дипломатический уровень. Стали активно осуществляться международные переговоры и визиты зарубежных дипломатов в Новосибирск.

С целью установления партнёрских связей с деловыми и научными кругами области и города в 1993 г. в Новосибирске побывал с визитом Чрезвычайный и Полномочный Посол Франции в России месье П. Морель [2].

Важную роль в международных связях занимало научно-техническое сотрудничество. Международное научно-техническое сотрудничество – это сотрудничество в области науки, техники и технологии. Оно охватывает международные научные связи, направленные на решение теоретических и экспериментальных задач фундаментальной и прикладной науки, а также международные технические и технологические связи. Они осуществлялись на основе региональных программ в области науки и техники, а также межрегиональных соглашений. Программы в области науки и техники представляли собой соглашения особого рода. Положения, сформулированные в них, были обращены в будущее и устанавливали параметры поведения в области использования достижений науки и техники, выполняя тем самым роль международного согласованного планирования отношений в сфере науки и техники [3].

Хорошие контакты сложились между научными учреждениями города Новосибирска и зарубежных стран. Институт катализа СО РАН сотрудничал с университетом города Гамбурга. Институт горного дела города Новосибирска заключил соглашения с университетом Карлсруэ и Институтом физики земли в Потсдаме. Институт органической химии СО РАН стал сотрудничать с университетом Рура. Институт ядерной физики СО РАН установил связи с Институтом ядерной фи-

зики в Майнце, физическим институтом Гейдельбергского университета и институтом квантовой оптики имени Макса Планка в Гархинге. Институт автоматики и телеметрии Новосибирска сотрудничал с Дюссельдорфским университетом.

Новосибирск являлся одним из приоритетных регионов в рамках программы «Техническое содействие государствам СНГ» (TASIS), осуществляемой Европейским союзом. В рамках программы TESIS Новосибирск сотрудничал с Данией по возделыванию сельскохозяйственных культур, хранению и переработке продукции. Датчан также интересовала сибирская наука – новые технологии в производстве полупроводников. Датская сторона приняла решение участвовать в реализации совместного проекта с учёными СО РАН и выразила готовность финансировать научные исследования [4].

На европейском направлении в развитии научных связей Новосибирск также активно сотрудничал с Германией, Великобританией, Францией, Италией, Нидерландами и Швецией. Контакты развивались в основном в направлениях обмена учёными, специалистами, студентами, проведения совместных исследований, разработок и выставок. На это направление систематически выделялись гранты различных фондов европейских стран и США. Так, делегация из Новосибирска приняла участие во втором Конгрессе обучающихся городов в Швеции.

Не менее важным направлением является сотрудничество в области образования. Оно тесно связано с другим направлением – подготовкой кадров. Данное направление сотрудничества осуществлялось в разных формах: подготовки кадров путём обучения в высших учебных заведениях и в средних профессиональных учебных заведениях; направления учёных и специалистов для работы за рубежом в учебных заведениях разного уровня; обмена опытом; проведения выставок в области образования; организации практик и стажировок студентов; выделения грантов на бесплатное обучение за рубежом преподавателей и студентов; повышения квалификации и переподготовки кадров; проведения научных симпозиумов и конференций; проведения совместных научно-исследовательских работ студентов и т. д.

Примером развития сотрудничества в области образования являлось сотрудничество Новосибирской области с Японией. Филиал Государ-

ственного педагогического института Хоккайдо в Саппоро и Новосибирский государственный педагогический институт заключили соглашение об обмене студентами и преподавателями, а также научными исследованиями [5].

В ходе реализации программ побратимских связей с США проводились бизнес-семинары, обмены школьниками, детскими делегациями. В 1992 г. была достигнута договорённость о работе в Новосибирске специалистов по муниципальной программе обучения и стажировке в области управления финансами и городского планирования. В том же году в областной администрации прошла пресс-конференция по поводу создания новосибирско-американского совместного учебного предприятия «СНС-Технолоджи» [6]. Подписан договор между отделом международных связей и консорциумом «Персонал управление» по вопросам подготовки кадров управления с использованием иностранных партнёров.

В 1993 г. были проведены встречи с учителями и школьниками Дании, Франции, Болгарии. Продолжена работа с международным педагогическим институтом Хойбасколен (Дания) и Центром обучения учителей «ОРХУЕ» (Дания) [7]. В 1994 г. в Новосибирске был создан Американский бизнес-центр. Учредителем выступила компания «Сайнс Эппликашнз Интернешнл Корпорейшн» (США) [8].

Одним из важных направлений вузовского сотрудничества являлась программа обмена студентами и преподавателями по линии германской службы академических обменов ДААД. Вузы Сибири были активно вовлечены в деятельность по проведению международных конференций, участвовали в программах межуниверситетского сотрудничества, совместно с германскими коллегами проводили работу по международным проектам программ TESIS и TEMPUS [9].

Был налажен обмен студентами, аспирантами и стажёрами между НГТУ и Техническим университетом в Хемнице. Новосибирский аграрный университет сотрудничал с фирмой «Майер-Замен» [10]. Новосибирские преподаватели работали в лицеях и колледжах Франции в качестве учителей русского языка.

Динамично развивались международные связи Новосибирска с Францией. История и современная жизнь этого европейского государства интересны многим. Например, в школе №70 был создан музей «Нормандия – Неман», основная

коллекция которого состояла из документов, переданных школе профессором Тулонского университета господином Ж. Муассоном. В Доме учёных Академгородка и Доме культуры железнодорожников работали французские клубы: здесь проводились лекции и показ фильмов на французском языке [11].

В 1992 г. было подписано соглашение о побратимских связях в области культурного сотрудничества между бургомистром по вопросам образования, культуры и спорта г. Мангейма (Германия) и заместителем мэра А.С. Беловым [12].

1997 г. в Новосибирске состоялся Крутлый стол между деловыми кругами Франции и Новосибирской области при непосредственной поддержке администрации Новосибирской области, посольства Франции в России и РЕФРАНС (Сибирского бюро Экономического отдела посольства Франции). Делегация Франции, возглавляемая Чрезвычайным и Полномочным Послом Франции в Российской Федерации г-ном Юбером Коленом де Варьером, включала министра-советника по экономическим и коммерческим делам посольства Франции г-на Кресса, торгового атташе г-на Г. Ламана, а также представителей 13 французских фирм.

Во второй половине 90-х гг. осуществлялось активное сотрудничество в сфере науки и техники. Немаловажную роль в развитии международных связей Новосибирской области играл её научный потенциал. В Новосибирске действуют сибирские отделения трёх российских академий наук – СО РАН, СО РАНХ, СО РАН, в состав которых входят более 100 научно-исследовательских организаций, а также сеть научно-опытных станций. Перечень важнейших разработок, предлагаемых к внедрению, состоял из 150 наименований. Перспективной представлялась и деятельность технопарка, созданного в Новосибирске. Отсюда вытекает ещё одно важное направление международного сотрудничества – развитие рынка высоких технологий. Совместные исследования велись в области археологии, изучения нефтяных и газовых бассейнов, исследования фауны и флоры горных систем Центральной Азии и т.д. В научном сотрудничестве активно участвовали вузы: Новосибирский государственный университет, Сибирский институт международных отношений и регионоведения, Институт истории Сибирского отделения Российской академии наук, Новосибирский технический университет, Новосибирский педагогический университет и др.

В 1997 г. в Новосибирске была открыта международная кафедра ЮНЕСКО «Устойчивое развитие, науки об окружающей среде и социальные проблемы» при НГУ и СО РАН. На подписание соглашения об открытии кафедры с официальным визитом приезжал генеральный директор ЮНЕСКО г-н Федерико Майор.

Создание кафедры ЮНЕСКО стало результатом большой работы, проделанной НГУ, Институтом истории, философии и филологии и собственно ЮНЕСКО. Огромная роль в этой работе принадлежала председателю СО РАН, директору Института органической химии, лауреату Ленинской премии, Герою Социалистического Труда, почётному гражданину Новосибирска академику Валентину Афанасьевичу Коптюгу. После конференции в Рио-де-Жанейро в 1992 г. Валентин Афанасьевич начал активную разработку моделей устойчивого развития цивилизации. Благодаря его усилиям Концепция устойчивого развития получила широкое признание и легла в основу стратегии государственного развития России. В.А. Коптюг был избран членом Консультативного совета по устойчивому развитию при Генеральном Секретаре ООН [13].

С большим успехом прошла выставка разработок СО РАН в столице китайской провинции Ляонин городе Шеньяне. По итогам выставки в Новосибирске была проведена российско-китайская конференция «Стратегия развития и сотрудничества регионов Сибири, Дальнего Востока и северо-востока Китая». Это привело к росту качества сотрудничества за счёт выхода в наукоёмкие области, продвижения на китайский рынок высокотехнологичной продукции.

Особенно большой потенциал для расширения взаимодействия сибирских и китайских регионов имели достижения сибирской науки. Сибирским отделением РАН были налажены тесные связи с Шеньянским отделением Академии наук КНР, Всекитайской федерацией по науке и технике, Академией общественных наук провинции Хэйлунцзян. Ряд институтов СО РАН установил научные контакты и выполнял совместные исследования с академическими и отраслевыми научными центрами Китая. Новосибирский технопарк вместе с зонами высоких технологий в Харбине, Шеньяне, Тяньцзуне и другими китайскими научными центрами занимался совместным внедрением разработок сибирских учёных [14].

По инициативе муниципалитетов столиц Швеции и Финляндии, Министерства внешних экономических связей Российской Федерации и правительства Москвы в январе 1996 г. в Стокгольме и Хельсинки проводился семинар по проблемам социальной политики в странах Скандинавии. Актуальность поднятых вопросов была вызвана остротой их разрешения в Российской Федерации вообще и в Сибири в частности. На семинар были приглашены главы администраций, мэры городов России, политические деятели [15].

Активное международное научно-техническое сотрудничество осуществляло Сибирское отделение Российской академии наук (СО РАН), которое находится в Новосибирске. СО РАН сотрудничало со многими академиями наук мира.

Новосибирск активно взаимодействовал с японскими партнёрами. В 2000 г. мэр города Саппоро пригласил сибирских учёных принять участие в международном проекте, который предусматривал создание в Саппоро центра высоких технологий и передовых научных идей.

В 2000 г. в Новосибирске прошла вторая Генеральная ассамблея Ассоциации академий стран Азии. В ней участвовали представители научных кругов, руководители национальных академий из пятнадцати государств, в том числе Кореи, Бангладеш, Китая, Индии, Индонезии, Ирана, Казахстана, Кыргызстана, Тайваня и др.

В Новосибирске в 1990-е гг. прошло примерно двести международных научных конференций. Институты СО РАН тесно сотрудничали с институтами Исследовательского центра Дедук (Республика Корея). Был создан Корейско-Сибирский центр при университете Пай-Чай (г. Тэйджон) [16].

С целью подготовки кадров в сфере международных отношений для регионов России в Новосибирске в 1998 г. был открыт Сибирский институт международных отношений и регионоведения (СИМОП). Он вёл большую международную деятельность. На базе института были открыты Сибирский филиал Международной кафедры ЮНЕСКО прав человека и демократии при МГИМО (У) МИД РФ, Центр геостратегических исследований, которые проводили большую научно-исследовательскую работу.

В 2000 г. был подписан договор о сотрудничестве между Новосибирским государственным университетом и японским университетом «Хоккай-гакуэн» и договор о дружбе и сотрудничестве между обществами «Япония – Россия» (Но-

новосибирск) и «Япония – Страны Евразии» (Саппоро) [17]. Новосибирская государственная консерватория поддерживала регулярные связи с Хоккайдским обществом по международным музыкальным обменам. Эти связи позволили организовать серию мастер-классов, стажировок преподавателей, обучение в Новосибирске японских музыкантов по классу скрипки и фортепиано. Студенты вузов Новосибирска изучали язык и культуру Японии. Проводились стажировки профессорского состава [18].

В организации проектов в рамках побратимских связей МКЦ активно сотрудничал с организациями в Саппоро: мэрией города Саппоро, Ассоциацией дружбы «Саппоро – Новосибирск», Обществом дружбы «Россия – страны Евразии», Обществом музыкальных связей HIMES, учебными заведениями Саппоро, Генеральным консульством Российской Федерации в Саппоро.

Итак, не умаляя важности экономического сотрудничества, следует отметить, что гуманитарные и культурные связи на региональном уровне играли не меньшее значение. Именно эти связи способствовали сближению народов, являлись духовной основой взаимоотношений в других областях.

Библиографический список

1. Плотникова О.В. Теория, система и практика международных связей регионов. – Новосибирск, 2004. – 162 с.
2. Зубрицкая Н. Франция и Новосибирск – партнёры // Советская Сибирь. – 1993. – 26 мая.
3. Плотникова О.В. Международное сотрудничество регионов: концептуальные подходы. – Новосибирск, 2005.
4. Водичев Е.Г. Европейский союз и Сибирь: Опыт реализации программ технического содействия в Сибирском регионе. – Новосибирск, 2004.
5. НГТА, ф. 703, оп. 1, д. 7, 1992, л. 4.
6. Мальцева В. Обучение плюс поиск партнёров // Советская Сибирь. – 1992. – 8 апреля.
7. НГТА, ф. 703, оп. 1, д. 23, 1993, л. 5.
8. Американский бизнес переезжает в Новосибирск // Вечерний Новосибирск. – 1994. – 15 ноября.
9. Водичев Е.Г. Европейский союз и Сибирь: Опыт реализации программ технического содействия в Сибирском регионе. – Новосибирск, 2004.
10. ГАНУ, ф. 2196, оп. 1, д. 19, 1994, л. 8.
11. Ульянина И. Месье Муассон выигрывает пари // Вечерний Новосибирск. – 1995. – 6 апреля.
12. НГТА, ф. 774, оп. 1, д. 52, 1992, л. 2.
13. Академик Коптюг Валентин Афанасьевич // Наука в Сибири. – 1997. – №1. – С. 2.
14. Цыплаков И.Ф. Новосибирск: История. События. Факты // Новосибирский архивный вестник. – 2007. – №22. – С. 123.
15. НГТА, ф. 774, оп. 1, д. 416, 1996, л. 9.
16. НГТА, ф. 774, оп. 1, д. 1286, 2000, л. 1.
17. Там же, л. 23.
18. Там же.

НАСЛЕДИЕ

УДК 51

Гольберг Мария Феликсовна

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
golbergm@list.ru

ЖЕНСКОЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГИМНАЗИЯХ РОССИИ (культурологические аспекты, актуальные для современности)

На основании проведенных исследований особенностей развития женского математического образования в гимназиях России во второй половине XIX начале XX вв., как фактора ее культурного развития в этот период, выделены те его особенности, которые представляются наиболее актуальными и могут быть использованы в настоящее время, когда происходит перестройка системы среднего образования.

Ключевые слова: женское математическое образование, гимназии, гендерные особенности, раздельное обучение.

Одним из важнейших показателей культурного развития общества является уровень системы образования, и в первую очередь общего среднего образования подрастающего поколения.

Следствием изменений, происходящих в последние десятилетия практически во всех областях жизни Российского общества, является поиск новых путей построения и методик среднего образования. При этом, как обычно, в эпоху крупных социальных и культурных преобразований этот процесс сопровождается переосмыслением нашего культурного наследия. История отечественного образования дает богатейший материал, который может быть востребован сегодня для преобразований системы среднего образования.

В этой связи, особый интерес представляет период второй половины XIX – начала XX вв. Он характеризуется глубокими переменами не только в социально-экономической и общественно-политической областях, но и в области культуры и ее важнейшей составляющей – среднего образования, уровень которого является показателем духовного развития общества.

В этот период женская средняя школа не только заняла достойное место в общей системе российского образования, но и в своем динамичном развитии достаточно быстро опередила другие звенья этой системы, в частности мужскую среднюю школу. Результатом этих процессов явилось создание системы женского образования, не уступающей по уровню женскому среднему образованию в передовых странах Европы, а по организации и государственному контролю, во многом ее превосходящую [1; 4].

Использование этих достижений, изучение и переосмысление приобретенного весьма актуально в настоящее время, когда происходит перестройка системы среднего образования.

Одной из наиболее важных составляющих женского образования в аспекте общего культурного развития женщины и ее положения в обществе является преподавание математики [1; 3]. Это связано с тем, что математика является наиболее абстрактной и универсальной областью знаний, играющей первостепенную роль в умственном развитии обучающихся в средней школе.

В результате математического обучения накапливаются навыки, нужные практически в любой профессии, такие как:

- количественные и пространственные представления;
- умение вычленять сущность, умение абстрагироваться;
- умение схематизировать и др.

В то же время общепризнанным является тот факт, что у мальчиков и девочек есть свои особенности мышления в области математики и способах ее восприятия, а следовательно весьма актуальной проблемой является разработка различных методик преподавания математики для девочек и мальчиков.

Перед тем как приступить к изложению возможности использования конкретных достижений в области женского математического образования в период конца XIX начала XX вв., рассмотрим современные тенденции в перестройке среднего образования, для наиболее оптимальной реализации которых, может быть использован опыт преподавания математики в женских

гимназиях дореволюционной России. К ним относятся следующие.

Учет гендерных особенностей мышления, восприятия и усвоения знаний. Сейчас является общепризнанным, что мужской и женский пол воплощают в себе две разные тенденции. Женский сохраняет в генетической памяти все наиболее ценные приобретения эволюции, а мужской, наоборот, легко теряет старое и приобретает новое, что может пригодиться в будущем, в момент возникновения экстремальных условий. Женский пол ориентирован на выживаемость, мужской — на прогресс.

Эти особенности проявляются и в особенностях мышления, восприятия и усвоения знаний, и в первую очередь математики.

Как отмечалось выше, в настоящее время является общепризнанным тот факт, что мышление в области математики и способах ее восприятия у мальчиков и девочек весьма различно. Для девочек требуется более подробное объяснение, большее количество практических примеров. Однако запоминают они более четко и меньше отклоняются от основной темы.

Мальчики в этом аспекте более индивидуальны. Им более свойственно абстрактное мышление. Они легче с самого начала могут самостоятельно приступить к решению задач.

В частности этим объясняется тот факт, что ученицы не хуже (а порой и лучше), чем мальчики воспринимают арифметику, а алгебру и особенно геометрию — хуже. Мальчики чаще решают геометрические задачи с помощью пространственных методов: они мысленно поворачивают фигуры и накладывают их одну на другую. Девочки, в том числе и учительницы-женщины, обозначают углы и стороны буквами и дальше оперируют буквенными символами и шаблонами-теоремами.

Из этого следует, что нужно использовать разные приемы и формы преподавания. Отсюда, в частности, следует целесообразность применения различных методик преподавания математики для девочек и мальчиков.

Учет естественного предназначения женщины, как матери и хранительницы семьи. Объективные природные особенности женщины должны быть учтены в специфике женского образования, направленной на раскрытие в ней способностей к исполнению этого ее первейшего призвания.

С другой стороны, как отмечалось ранее, в настоящее время неуклонно расширяется множество сфер человеческой деятельности, в том числе и тех, где занят большой процент женщин, в которых необходимы приложения математических знаний.

Таким образом, в женском образовании и в ее школьном воспитании должны быть оптимально учтены обе эти специфики. Отсутствие этого в современной методике и системе среднего образования не дает женщине опоры в противостоянии негативному воздействию обстоятельств, которые «все более отягощают ее несвойственными ей мужскими чертами» [1].

Следствием этого являются современные попытки введения особых факультативов для женской части учащихся и т. д.

Переход к раздельному обучению девочек и мальчиков в средней школе. Естественным следствием этих двух факторов является мощная современная тенденция к переходу (возврату) к раздельному обучению девочек и мальчиков в средней школе. Среди сторонников раздельного обучения, не только педагоги, но и врачи, психологи, генетики, которые обосновывают это биологическими и психологическими отличиями развития мальчиков и девочек.

Сегодня в России уже существует раздельное обучение в ряде средних общеобразовательных учреждений. Это, в частности, реализовано на базе городских экспериментальных площадок, где школьники учатся в параллельных классах на базе одного учебного заведения. В таких программах в Республике Коми участвуют 400 школ, в Ставропольском крае около 100, в Москве — чуть более 10.

По результатам исследований образовательных процессов в этих учебных заведениях педагоги отмечают целый ряд преимуществ раздельного обучения, таких как общее повышение успеваемости, повышение работоспособности и др.

Тенденции перехода к раздельному обучению характерны и для других передовых стран Европы и Америки. Настоящий бум раздельного обучения переживает США, где существует Национальная ассоциация гендерного образования, и с 1998 г. более чем в 50 раз выросло количество школ с раздельным обучением. В Великобритании, раздельное обучение принято в основном в частных элитных школах. Ученые Лондонского института образования установили, что у выпуск-

книц школ для девочек гораздо больше шансов преуспеть в жизни. Этот факт подтверждается примерами из жизни выдающихся женщин. Так, школы для девочек закончили в свое время: Маргарет Тэтчер, Мадлен Олбрайт, Голда Мейер, Кондолиза Райс и др.

Достижения в области женского математического образования, которые могут быть востребованы в настоящее время. Далее перейдем к рассмотрению конкретных достижений в области женского математического образования в гимназиях России конца XIX века, которые могут быть востребованы в настоящее время для решения рассмотренных выше проблем среднего образования. Дадим их краткую характеристику, полученную путем обобщением результатов исследований работ по программам женских и мужских гимназий России рассматриваемого периода [5; 6].

Отличия в программах преподавания математики в мужских и женских гимназиях. Проведенные сравнительные исследования программ математики в женских и мужских гимназиях показывают, что их отличие, определялось не просто отставанием развития женского образования вследствие недостаточного культурного развития российского общества, но было достаточно продуманным и обоснованным. В определенной степени эти отличия учитывали, как особенности восприятия математики девочками и мальчиками, так и тот факт, что не всем образованным женщинам математика необходима в таком же объеме, как мужчинам. Остановимся на тех отличиях преподавания математики, которые, при их соответствующей доработке с учетом как современного уровня математики, так и положения женщины в обществе могут быть использованы для решения современных проблем среднего образования.

1. *Преподавание арифметики.* Из всех разделов математики только арифметика в женских гимназиях преподавалась в таком же объеме, как и в мужских, но по времени дольше на один-два года.

2. *Преподавание геометрии.* В женских гимназиях ее преподавание начиналось уже с первого класса и продолжалось до конца обучения, тогда как в мужских начиналась только с четвертого. При этом курс геометрии в женских гимназиях был ослаблен по отношению к мужским, в основном, из-за менее подробного изложения стереометрии, геометрии пространственных тел.

3. *Преподавание алгебры.* Вряде женских гимназий алгебра не входила в обязательные предметы, и ее элементы давались в рамках необязательных предметов. В мужских гимназиях алгебра преподавалась с III класса, а в женских только с пятого. При этом в женских гимназиях уделялось существенно большее время «упражнениям, служащим для перехода от арифметики к алгебре». В курсе алгебры женских гимназий отсутствовали разделы мнимых чисел, теория соединений, неравенства и другие наиболее абстрактные разделы.

4. В основных классах женских гимназий удельный вес математики в учебном цикле был, примерно, в 2 раза ниже, чем в мужских гимназиях.

5. При меньшем объеме математики в основных классах женских гимназий, в восьмом дополнительном классе курс математики был таким, чтобы ученицы получили его после этого в объеме, одинаковом с выпускниками мужских гимназий. В этом дополнительном классе также давался курс тригонометрии.

Приведенные отличия свидетельствуют о том, что при преподавании такого сложного предмета, как математика в гимназиях дореволюционной России учитывались следующие актуальные для современных тенденций перестройки образования факторы:

- особенности восприятия и усвоения математики женщинами;
- необходимость для всех образованных женщин знания арифметики в полном объеме, а также геометрии на плоскости;
- возможность получения женщинами математических знаний в таком же объеме, как в мужских гимназиях, путем обучения в дополнительных классах.

Отличия в программах преподавания математики в различных женских гимназиях. В системе среднего образования России рассматриваемого периода, как отмечалось выше, существовали различные женские средние образовательные учреждения, такие как женские гимназии Министерства Народного Просвещения (МНП) и ведомства учреждений Императрицы Марии (ВУИМ), институты благородных девиц и др.

Каждое из этих учебных заведений давало возможность получить женщине среднее образование с учетом ее социального положения, способностей и жизненного устремления. Такой подход представляется весьма актуальным для настоящего времени.

Создавая различные женские учебные заведения, разрабатывая и утверждая для них различные программы преподавания предметов, российское общество и правительство исходили из объективной реальности существования разных социальных слоев общества с различными возможностями и устремлениями, что определяло различия в необходимом для них образовании. В первую очередь это относилось к женщинам. Так, женщина из обеспеченного слоя общества, могла, не заботясь о получении образования для приобретения хорошей профессии. Главной целью ее образования было обеспечение на современном уровне воспитания детей и поддержание, как хозяйки семьи ее соответствующего уровня в обществе. Для воспитанницы гимназий, «детей лиц недостаточного состояния», будущность была ничем не обеспечена. Образование для них составляло единственный капитал, который может спасти их от нищеты в будущем. Характерным показателем такого избирательного подхода к женскому образованию, являются отличия в программах преподавания математики в различных женских учебных заведениях России.

Этот опыт дифференциации программ преподавания математики применительно к женскому образованию представляется весьма полезным в настоящее время. И сейчас для женщин должен иметься выбор в содержании и объеме, получаемого ей среднего образования, определяемыми ее положением в обществе, выбором своего предназначения и стремления к той или иной профессиональной деятельности.

Следствием этого является необходимость разработки различных программ преподавания основных предметов, и в первую очередь математики.

Весьма показательным в плане исследуемого вопроса представляется сравнение программ математики в женских гимназиях ведомства МНП и ВУИМ. В гимназиях ведомства императрицы Марии (ВУИМ) главной задачей обучения женщины считалось ее воспитание как «доброй супруги, хорошей матери и хорошей хозяйки». В гимназиях МНП, в основном, учились женщины, которым математика нужна была для дальнейшей профессиональной деятельности и для получения в дальнейшем высшего образования.

Приведем основные отличия в программах математики этих гимназий, которые, при их соответствующей доработке могут быть использова-

ны для решения современных проблем среднего образования.

1. Различный удельный вес математики в общем объеме преподаваемых предметов. В гимназиях ВУИМ он не превышал 5–7%, в то время как в гимназиях МНП был примерно в 2 раза больше.

2. Преподавание *арифметики*. Арифметика, которая в то время считалась разделом математики обязательным для любого образованного человека, в гимназиях МНП и ВУИМ давалась примерно в одинаковом объеме.

3. Меньшее суммарное время, выделяемое на преподавание математики, (кроме арифметики). В гимназиях ВУИМ только с IV класса начинается преподавание *алгебры и геометрии*, а в гимназиях МНП, уже в I классе.

4. *Геометрия и алгебра* в гимназиях ВУИМ преподаются в существенно меньшем объеме. Так, например, в курсе алгебры не изучаются логарифмы и прогрессии, не обучают операциям возвышения в степень многочленов и т.д.

5. В гимназиях МНП во всех разделах математики выделяется существенно большее время на решение и разбор *практических задач*.

Применительно к реалиям настоящего времени рассмотренные выше отличия в преподавании математики в различных женских гимназиях, а так же женских и мужских, могут быть полезны не по их конкретному содержанию, а в следующих общекультурологических аспектах:

– обязательное преподавание некоторого базового объема математики, необходимого для современного образованного человека;

– преподавание других разделов математики в различном объеме в зависимости от общей ориентации учебного заведения;

– различный объем, в часах и количестве, отводимый на разбор и решение практических задач и различная их направленность. Например, в учебных заведениях с ориентацией на получение высшего образования, в том числе и математического, их количество может быть существенно меньшим, чем в учебных заведениях, ориентированных на получение среднего профессионального образования.

Наличие дополнительных классов. Целью организации этих классов было предоставление возможности получения ученицами гимназий не только общих, классических знаний, но и конкретной профессии. В качестве самой востребованной для женщины в то время рассматрива-

лась профессия преподавателя. В дополнительных классах ученица могла выбрать в качестве «главного предмета обучения» [8] различные предметы, в том числе и математику. Для этих учениц, как отмечалось выше, математика давалась в таком объеме, чтобы выпускница женской гимназии не уступала выпускнику мужской. Для этого в дополнительном классе преподавалась *тригонометрия*, не дававшаяся в основных классах. В разделе геометрии расширенно преподавалась *стереометрия*. Существенно дополнялся курс *алгебры*, изучались свойства *логарифмов*, *бином Ньютона*, *теория соединений*, *неравенства* и *теория неопределенных уравнений*.

Таким образом, эти классы давали возможность получить профессию педагога любой из основных направленностей (учитель словесности, математик и т.д.). При этом выбор мог быть сделан уже достаточно сложившейся личностью, ученицей седьмого класса, хорошо знакомой с различными дисциплинами.

Классы такого предназначения, дающие выпускникам определенную профессию, весьма актуальны для современной системы образования, причем в первую очередь они могут быть востребованы именно женщинами. Конечно, направленность этих классов в настоящее время

должна быть не только педагогической. В одном учебном заведении может быть несколько дополнительных классов различной направленности. Различной направленности в них должно быть и обучение математики.

Библиографический список

1. Днепрова Э.Д. Женское образование в России. – М.: Дрофа, 2009.
2. Пономарева В.В. Мир русской женщины: воспитание, образование, судьба: XVIII – начало XX века. – М.: Рус. слово, 2008.
3. Кондратьева Г.В. Школьное математическое образование в России (вторая половина XIX века). – М.: Издательство МГОУ, 2005.
4. Зотова Л.М. Педагогика женского образования середины XIX – начала XX века: Запад – Россия: исторические параллели. – Киров, 2006.
5. Толковые программы и правила женских гимназий / Сост. А.В. Португалов. – Киев: Типография И.И. Самоненко, 1916.
6. Подробные правила и учебные программы всех женских гимназий и прогимназий Министерства Народного Просвещения / Под ред. В.М. Александрова. – Одесса: Типография М.С. Козмана, 1916.

УДК 371.4

Арзамасцева Галина Юрьевна

Государственное учреждение Чувашской республики
«Центр новых образовательных технологий», г. Чебоксары
arzamastsevag@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОТЕНЦИАЛЫ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ АВТОРОВ

Автор предпринял попытку изложить существующие в научной литературе подходы к выявлению педагогических потенциалов ролевой игры.

Ключевые слова: ролевая игра, игровая деятельность, педагогические потенциалы.

На протяжении веков ролевая игра вызывает интерес в различных областях знания: философии, теории управления, культурологии, этнографии, психологии, педагогике.

В советской психологической науке широко рассматривались: воспитательное значение ролевой игры (Л.С. Выготский), социальная природа ролевой игры (Д.Б. Эльконин), ролевая игра как форма организации коллективной жизни (Б.Г. Ананьев), сущность игровой роли и игро-

вых правил, основы дошкольной ролевой игры (А.Н. Леонтьев) и другие вопросы. Зарубежная психология обращала внимание на возможности ролевой игры в диагностике и психотерапии (З. Фрейд, Эрик Г. Эриксон). Английский психолог С. Миллер исследовала сущность и особенности социальных игр, проблемы соперничества и соревнования, взаимосвязь детских игровых групп и молодежных группировок. Ролевые игры широко изучались и использовались в отечественной психолого-педагогической науке и практике.

К.Д. Ушинский характеризует стихийные ролевые игры детей как отражение понимания ими окружающей действительности, законов и принципов жизни ближайшего окружения. Схожие мысли высказывал и П.Ф. Каптерев, характеризуя подражательные игры. Педагоги раскрывают потенциалы ролевой игры в различных направлениях воспитания. Так, практика скаутизма позволяет изучать ролевую игру в нравственном воспитании (И.Н. Жуков). Возможности ролевой игры в трудовом воспитании детей в коллективе раскрываются в наследии В.Н. Сорока-Росинского, А.С. Макаренко, И.П. Иванова, Ю.П. Азарова и других педагогов.

Среди диссертационных исследований последних лет обнаруживается около десяти работ, непосредственно посвященных ролевым играм. Сюжетно-ролевая игра рассматривается как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни (Л.Г. Соловьева), как условие формирования системных обобщенных знаний учащихся начальных классов (В.В. Горяткина), как средство воспитания гражданственности старшеклассников (Е.В. Фабрикантова). В ряде работ ролевая игра рассматривается в контексте профессиональной подготовки студентов – в вопросах формирования профессиональной коммуникативности студентов (А.О. Бударина), обучения профессионально значимым коммуникативным умениям (Е.Г. Кашина), активизации обучения студентов гуманитарных факультетов русскому языку как иностранному (М.М. Потапова). Б.В. Куприянов рассматривает ситуационно-ролевую игру как средство общепедагогической подготовки будущего учителя. Потенциалы игры в развитии коммуникативной сферы личности широко рассматриваются в дидактическом аспекте: учебная ролевая игра как средство развития коммуникативной компетенции (Л.С. Юрова), интенсификации обучения групповому общению при изучении иностранного языка (Р.С. Аппатова). С точки зрения проблем социального воспитания ситуационно-ролевая игра изучалась как средство педагогического регулирования социальных ожиданий подростков (О.В. Миновская). Линию исследования ролевых игр продолжают работы с близкой тематикой. Так, В.М. Бейлин, изучая социально-ориентирующую игру как форму организации воспитательного процесса во временных объединениях старшеклассников, в первую оче-

редь обращается к практике игрового ролевого моделирования.

В костромской психолого-педагогической школе достаточно глубоко изучались: психолого-педагогические потенциалы ситуационно-ролевой игры, как педагогическая технология ролевой игры, ролевая игра как средство социального воспитания старшеклассников и подростков, особенности использования ролевой игры в различных воспитательных организациях, подготовка педагогов к использованию ролевой игры. Представления о ролевой игре дополняются психологическими исследованиями, так, Л.С. Ручко исследовала факторы актуализации и блокирования мотивов участия личности в совместной деятельности. Ролевая игра стала объектом психологического исследования Г.М. Авилова и его коллег из Кемеровского государственного университета (особенности ролевой игровой деятельности в период поздней юности, психологические эффекты ролевой игровой деятельности, проблемы психологической игровой зависимости, а также возможности использования ролевых игр в обучении и психологическом консультировании).

С позиций социологии Е.И. Пашковская рассматривает социальные аспекты игровой деятельности подростков и молодежи в современной России. Автор указывает, что сегодня игровая деятельность – это ролевые игры (этно-игры, исторические и военно-исторические игры, игры на основе литературного жанра «фэнтези») пейнтбол и многие другие игры для всех возрастных групп. Это новое социальное явление нуждается в изучении и осмыслении. Исследователь обращает внимание на следующие вопросы: возможности игры в социализации подрастающего поколения (особенно проблемных подростков), состав и спектр современных игр, влияние телевидения на игровые предпочтения подростков и молодежи, организация и управление игровой деятельностью.

Представители костромской научно-педагогической школы определяют ситуационно-ролевую игру как специально организованное соревнование в решении коммуникативных задач и имитации предметно-практических действий участников исполняющих строго заданные роли в условиях вымышленной ситуации и регламентированное правилами игры [5; 6]. Схожее описание ролевых игр мы обнаружили и у представителей кемеровской психолого-педагогической школы.

В логике размышления Ю.Н. Емельянова по содержанию выделяются операционные (или деловые) ролевые игры и собственно ролевые [4]. Ролевая игра представляется автором как такой вид игровой деятельности, в котором индивиды сталкиваются с ситуациями, релевантными тем случаям, которые характерны для его реальной (и значимой для него) деятельности и ставят перед необходимостью изменить свои установки. Участникам игры предлагается разрешить какую-либо задачу или конфликтную ситуацию. Сложность задания достигается постановкой несовпадающих ролевых целей, введением разных факторов (ролевые предпочтения, стратегии поведения, разные объемы и содержание информации о задаче). Также за счет этого обеспечивается многоальтернативность решений поставленной задачи. Коммуникация в процессе ролевой игры воспринимается (в результате вживания, идентификации себя с исполняемой ролью) как личностные переживания. Эмоциональная вовлеченность приводит к мобилизации ресурсов личности [1, с. 46–56].

По мнению С.А. Шмакова содержанием всех видов ролевых игр является соревнование в решении задач взаимодействия и имитации предметно-практических действий. Соревнование между игроками происходит в быстроте решения задачи (кто быстрее осознает себя как субъекта взаимодействия, установит первичные контакты, соберет достаточно сведений и т.д.) и в его результативности (полноте и точности представлений о партнерах по игре, выборе оптимальной тактики поведения, ответственности на других участников игры и т.д.) [13].

Поле педагогических возможностей ролевой игры необычайно широко, что подтверждает анализ психолого-педагогических источников. Из которого следует, что ребенок не только тренируется в решении «внешних» задач, но и может использовать игру для развития эмпатии, умения интерпретировать и прогнозировать. С точки зрения символического интеракционизма, важнейшей особенностью межличностной коммуникации признается способность человека принимать роль другого, представлять, как его воспринимает партнер по общению, соответственно интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия. Г. Спенсер отмечал, что всюду, где обстоятельства позволяют игру, в ней «воспроизводятся» именно те стремления, которые «готовы без промедления проявиться и столь же легко пробу-

дить коррелятивные им чувства». Ранний психоанализ добавил к этому взгляду «катарсическую» теорию, утверждающую, что игра растущего существа позволяет ему выплеснуть запертые эмоции и облегчить груз прошлых фрустраций. Американский футуролог и публицист Э. Тоффлер анализирует тенденции развития индустрии развлечений и возникающие на их основе субкультуры. Автор изучает ролевые игры, представленные в литературе и кинематографе, и делает вывод, что особый вид рискованных игр позволяет тем, кто агрессивен, освободиться от агрессии в пределах определенных правил [10, с. 314–316].

В современной педагогической практике, педагогических исследованиях последних лет (2006–2009 гг.) ролевая игра используется как эффективное средство обучения, воспитания, развития личности в самых разных аспектах. Так, Н.А. Кастасова, изучая особенности социализации детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе игровой деятельности, большое внимание уделяет социально ориентирующим сюжетно-ролевым играм. О.Г. Груздова рассматривает сюжетно-ролевою игру как разновидность интеллектуально-творческих игр в профессиональной подготовке будущего педагога. Н.В. Юрасюк рассматривает проблему формирования правовой компетентности будущего менеджера на основе ситуационного подхода и, основываясь на разработках костромской научной школы, предлагает использование ситуационно-ролевой игры с вариациями возможных ситуаций, направленной на формирование у студентов практических навыков выработки правовых воздействий. Существенный интерес представляет работа А.П. Бостанжи, посвященная вопросам подготовки студентов к преодолению межкультурных конфликтов. Автор использует ролевые игры, направленные на преодоление психологических барьеров, ролевые игры с развивающим акцентом на психотехнические средства преодоления конфликтов, ролевые игры с заданным межкультурным конфликтом. Он предлагает сочетать ролевые игры с методами дебатов и поиска соглашений.

Представители новосибирской научно-педагогической школы исследования игры (Н.П. Анисеева, Г.В. Винникова, Н.Ю. Гаврилова, Е.В. Киселева, Н.В. Кошман, З.И. Лаврентьева, И.В. Хромова, Р.В. Романец, Т.Е. Орлова, В.П. Пивченко) рассматривают ролевые игры как средство нравственного воспитания, средство разрешения кон-

фликтов, характеризуют терапевтическую и ориентационную функцию ролевой игры применительно к формированию социально-психологических механизмов регуляции поведения [2; 7; 8; 9].

В костромской научно-педагогической школе для характеристики педагогических возможностей ролевой игры используются два термина – «потенциалы» и «функции». Потенциалы понимаются как возможности, способные проявить себя и в определенных условиях обеспечить результат. Динамическая связь потенциала и функции состоит в том, что в ситуации реализации потенциал становится функцией. По отношению к игровому взаимодействию функция – это то, что предписано ей в конкретных ситуациях педагогической деятельности, а потенциал – это скрытые внутри самого игрового взаимодействия возможности.

Б.В. Куприянов и О.В. Миновская определяют педагогические потенциалы ситуационно-ролевой игры как результаты педагогической деятельности, которые могут быть достигнуты при использовании данного педагогического средства [6, с. 24–27]. Ролевая игра имеет основные возможности – развитие качеств и сфер личности – и дополнительные, облегчающие процесс личностного развития, обеспечивая мотивацию участия в совместной деятельности.

Дополнительные потенциалы – это такие внутренние побудители активности, как переживание азарта, приключений, эмоциональной напряженности, соперничества, успеха и поражения, тайственности, романтичности, собственной востребованности, престижности игрового статуса; самореализация в процессе взаимодействия; занимательность мысленного и практического решения игровых задач; снижение тревожности и опасений за возможный неуспех во взаимодействии; возможность построения положительного образа себя в собственном воображении.

Основные потенциалы включают два уровня. Первый уровень предполагает достижение устойчивого личностного состояния – включенности в ситуационно-ролевую игру (понятие введено В.В. Рогачевым). Достижение включенности предполагает: определение субъектом цели участия в ситуационно-ролевой игре и интериоризацию этой цели; овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками для успешного участия в игровом ролевом взаимодействии; субъективную значимость для личности процесса и резуль-

тата, межличностных отношений, возникающих в ходе игры; интенсивное участие в ситуационно-ролевой игре.

Второй уровень основных педагогических потенциалов ситуационно-ролевой игры представляет собой, во-первых, развитие субъектом собственных коммуникативных, аналитических, рефлексивных способностей, способностей к организации собственной деятельности, к организации деятельности группы. Во-вторых, предполагается формирование у воспитанника позитивно-конструктивной ценностной ориентации в межличностных взаимоотношениях. В-третьих, возможно использование субъектом ситуационно-ролевой игры как средства самосовершенствования.

В.М. Бейлин в своем диссертационном исследовании использует понятие «функция» и называет среди функций социально-ориентирующей игры в воспитательном процессе следующие: ценностно-ориентационную (трансляция общественных норм решения актуальных задач социального взаимодействия), индивидуально-ориентационную (самоопределение в статусе и функции в социальном взаимодействии), инструментально-ориентационную (приобретении опыта ориентации в различных социальных ситуациях), функцию самореализации (получение удовольствия от процесса игрового взаимодействия, самореализации в нем), стимулирующую (побуждение участвовать в игре, добиваться успеха, анализировать и рефлексировать собственное поведение), конструктивную (структурирование жизнедеятельности временного летнего объединения) [3, с. 9–10].

В концепции игрового взаимодействия в детских объединениях, разрабатываемой И.И. Фришман, используются два термина: социально-педагогический потенциал игрового взаимодействия в детских объединениях [12, с. 76–101] и функции игрового взаимодействия в детских объединениях [12, с. 115–119]. Функциями игрового взаимодействия в детских объединениях, по мнению исследователя, являются: функция социально-психологического регулирования отношений участников игрового взаимодействия; компенсаторная функция; функция предупреждения или коррекции детских комплексов; функция стимулирования инициативы, творчества, самостоятельности детей. Социально-педагогический потенциал игрового взаимодействия в детских объединениях заключается в широкой интеграции вос-

питательного и образовательного процессов для воздействия на развитие игровой культуры ребенка, служит показателем успешности взаимодействия мира детства и мира взрослых, строящегося на общих духовных ценностях [11, с. 21].

Концепция игрового взаимодействия в детских объединениях И.И. Фришман рассматривает возможности игры в работе с объединением воспитанников. Игровое взаимодействие средственно по отношению к социальному становлению ребенка. Для этого взаимодействие должно проявляться на сущностном уровне, отражаться в убеждениях, духовных ценностях личности; пробуждать готовность к изменениям, формировать навыки рефлексии; выступать как развивающий, формирующий позицию и отношение участников детского объединения процесс игровой практики субъектов. В процессе игрового взаимодействия имплицитно открываются новые, а часто и неожиданные для самих субъектов смысловые связи, распознать которые, выбирая и сравнивая варианты восприятия, – задача участников. При этом актуализируются культурные стереотипы, проявляется нравственная сторона поведения в условиях неопределенности стимулов (размытости критерия выигрыша, невыработанности тактики игрового поведения, экстремальной и общей эмоциональной напряженности).

Проведенное И.И. Фришман исследование зафиксировало существенные изменения в личном опыте и межгрупповых отношениях субъектов игрового взаимодействия, рост потребности в принятии самостоятельных решений, успешность нравственного, эмоционального и деятельностного развития, повышение потребности в знаниях о человеческих взаимоотношениях, формах досуговой деятельности, интерес к различным играм, конкурсам, состязаниям как способу самореализации, рост потребности использования своего лидерского и творческого потенциала в общественной деятельности, повышение уровня знаний о человеческих отношениях и деятельности, о нормах и ценностях социального общения и взаимодействия [11].

Библиографический список

1. *Авилов Г.М.* Ролевая игровая деятельность в период поздней юности. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2005. – 234 с.
2. *Аникеева Н.П.* Воспитание игрой: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 143 с.
3. *Бейлин В.М.* Социально-ориентирующая игра как форма организации воспитательного процесса во временных объединениях старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – 188 с.
4. *Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. – Ленинград: Изд-во Ленинград. ун-та, 1985. – 168 с.
5. *Куприянов Б.В., Подобин А.Е.* Ситуационно-ролевая игра в социальном воспитании старшеклассников. – Кострома: КГПУ, 1998.
6. *Куприянов Б.В., Миновская О.В.* Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростка субъектности во взаимодействии: Монография / Под ред. И.И. Фришман. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. – 152 с.
7. *Лаврентьева З.И.* Ситуационно-ролевая игра как средство регуляции поведения старшеклассников // Педагогика и психология игры: Межвуз. сб. науч. трудов. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1985. – С. 71–79.
8. *Личность и игра: от начальной школы до выпускного класса: Учеб. пособие.* – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1995. – 155 с.
9. *Пивченко В.П.* Формирование культуры общения старшеклассников средствами социально-ориентирующей игры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1995. – 22 с.
10. *Тоффлер Э.* Шок будущего: Пер. с англ. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004.
11. *Фришман И.И.* Игровое взаимодействие в детских объединениях. Автореф. дис. ... док. пед. наук. – Ярославль, 2001. – 36 с.
12. *Фришман И.И.* Игровое взаимодействие в детских объединениях: монография. – Ярославль: Издательский дом «Медиум-Пресс», 2000. – 302 с.
13. *Шмаков С.А.* Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 239 с.

SUMMARY

PEDAGOGY

Tat'yana B. Paramonova

Cherepovets State University

PROFILE AND UNDER-PROFILE TRAINING FORMATION AS MECHANISM OF REALIZATION OF COMPETITIVE APPROACH

Interconnection and interinfluence of competitive approach and profile and under-profile training formation at secondary school represent the most complicated mechanism of education process managing, and reveal of mentioned above interaction realization details has become an topical problem being solved by teachers and managers of educational structure in the boundaries of Secondary School of Suda settlement (Cherepovets District).

Keywords: competitional approach, profile, under-profile training, general educative, general cultural, methodology competence.

Faina Il'ichna Kevlya

Vologda State Pedagogic University

ADVANCED-ON CHARACTERISTIC AS METHOD OF PROJECTING OF INDIVIDUAL TRAJECTORY OF PERSONALITY DEVELOPMENT

One of the ways of constructive solution of the problem of projecting of individual trajectory (program) of personality development in pupil is proposed in the article. Step-by-step technique of usage of advanced-on characteristics that is the result of simultaneous vision of peculiarities of child's personality in present and future time by the pedagogue.

Keywords: pedagogic maintenance, self-development programs, personality development, advanced-on characteristics method.

Lyubov' R. Uvarova

Nekrasov Kostroma State University

TOPICALITY OF EMOTIONAL POTENTIALS OF PEDAGOGIC PROCESS

An attempt to look at the pedagogic process not only from the side of intellectual formation but also from the side of the child's emotional sphere is presented in the article.

Keywords: pedagogic process, emotions, states, qualities, features.

Nataliya A. Stefanenko

Nekrasov Kostroma State University

EXISTENTIAL CHOICE OF THE TEENAGER AS THE PEDAGOGIC PROBLEM

The necessity of preparation of the modern teenagers to existential choice, significance of this prob-

lem for pedagogic science are substantiated in the article; the essence of the process of formation of readiness of the teenager to existential choice is uncovered. The phenomenon of choice is investigated and theoretic analysis of different approaches to interpretations of the notion "existential choice" as well as other kinds of choice is given. Special attention is paid to correlation of the notions "existential choice" and "morale", "morality", "pedagogic process".

Keywords: existential choice, teenagers, morale.

Yuliya V. Baurova

Chernyshevsky Saratov State University

INTENSIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN CONDITIONS OF GENDER APPROACH REALIZATION

The article examines the notion of "gender approach" in the pedagogical science context and detects the main trends of its realization. Special attention is paid to the examining of gender approach realization by means of setting up the educational institutions and organization of classes taking into consideration psycho-physiological peculiarities of students. Gender approach is presented as an effective means of educational process intensification giving an opportunity to carry out educational activity on an international standards level.

Keywords: gender, gender approach, functional asymmetry of cerebral hemispheres, gender peculiarities, separate education.

Natal'ya I. Mamontova

Nekrasov Kostroma State University

MAIN APPROACHES TO THE NOTION "INFORMATIONAL CULTURE"

The necessity of investigation of formation of informational culture in students of institutions of higher education is substantiated in the article. Approaches to understanding the phenomenon "informational culture" are examined.

Keywords: informational culture, students of institutions of higher education, influence of informational surroundings.

Inga E. Rakhimbayeva

Chernyshevsky Saratov State University

FORMS OF ARTISTIC AND CREATIVE EDUCATION OF PUPILS IN MODERN SOCIO-CULTURAL SITUATION

The paper focuses on the problem of the artistic and creative education, aimed at the personal and

intellectual development of pupils. Creative artistic education forms the conditions for pupils' self-expression basing on their creative artistic activities. The paper presents forms of in-class and after-class work directed at forming their value orientations, ability to interact and develop an active social position due to widening artistic sphere of a personality.

Keywords: artistic and creative education, forms of work, contest, festival, creative workshop.

Svetlana O. Alekseyeva

Lipetsk State Pedagogic University

THE SIGNIFICANCE OF CONTINUITY OF METHODS OF ACADEMIC DRAWING TRAINING IN THE SYSTEM OF A CONTINUOUS ART EDUCATION

The problem of continuity in fine arts training on the basis of the academic drawing arises in the article. The significance of continuity of the academic school of drawing is not only in training, but also in education of the aesthetic relation to the world.

Keywords: continuity, academic drawing, continuous art education.

Yekaterina V. Burmistrova

Moscow Psychological-Social Institute

Lyudmila I. Fyodorova

Moscow Centre of Child's Development – Kindergarten # 716

ROLE OF DESIGN ACTIVITY IN DEVELOPMENT OF A PROFESSIONAL POSITION OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

The potential of design activity in development of a professional position at teachers of preschool educational institution is analyzed in the article, possibilities of the method of projects in work with family, and so on, are uncovered.

Keywords: professional position, designing, family project, self-development.

Oksana V. Alymova

Child's Music School, Town of Vuktyl, Komi Republic

MUSICAL-PLAYING DRAMATIZATION AS MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF THE PRIMARY SCHOOL CHILD

Experiment is proposed promoting development of creative abilities of primary schoolchild by means of musical-playing dramatization on the example of Child's Music School of the Town of Vuktyl, Komi Republic.

Keywords: creative abilities, music lessons, primary schoolchild, formation.

PROFESSIONAL EDUCATION

Pavel N. Medvedev

Leo Tolstoy Tula State Pedagogic University

PROJECTIVE-TECHNOLOGICAL PREPARATION OF TECHNOLOGICAL BACHELORS AS FACTOR OF PERSONALITY SOCIALIZATION

The role of projective-technological preparation of bachelors of technological education in professional and social formation of the personality. Possibilities of creative educational surroundings in professionalization and socialization of personality are uncovered.

Keywords: surroundings, personality, projective teaching, technological education, complementary education

Mariya S. Petrova

Nekrasov Kostroma State University

CURATION AS MEANS OF ORGANIZING EFFECTIVE INTERACTION OF THE LECTURER AND THE STUDENT

Aims, styles and forms of the activity of the curator of the students' group in the institution of higher education are discussed in the article.

Keywords: upbringing of student, curator, curator's work style.

Yuliya V. Babanova,

Galina F. Golubeva,

Valeriy V. Spasennikov

Bryansk State Technical University

FORMATION OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE ON THE BASE OF WORKING OUT TEST PROGRAMS IN THE PROCESS OF CONVERSION TO THE TWO-STAGES SYSTEM OF PREPARATION OF THE PROFESSIONAL COMMUNITY

Questions of working out and involving computer test programs during preparation of consulting psychologists are discussed in the article, peculiarities of software on single credits or modules in conditions of conversion to new standards and using the system of course credits are examined.

Keywords: computer test programs, study courses, educational programs, course credits, units.

Tat'yana V. Sutyagina

Nekrasov Kostroma State University

PEDAGOGIC CONDITIONS OF FORMATION OF THE EXPERIENCE OF INDEPENDENT ACTIVITY IN STUDENTS ON THE PRIMAL STAGE OF STUDYING IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Pedagogic conditions providing efficiency of the experience formation process in students on the pri-

SUMMARY

mal stage of studying in the institution of higher education are proposed and described in the article.

Keywords: independence, pedagogic interaction, studying in institution of higher education.

Dmitriy S. Tsygankov

*Volsk Higher Military Rear Academy
(a military institute)*

FORMING OF MOTIVATIONAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE OFFICER IN REALITY OF HUMANIZATION OF MILITARY EDUCATION

The article considers peculiarities of the professional formation of the future officer with positions of the study to essence, specifics and functionality of motivation's component of the professional formation future officer in reality of humanization of military education. In connection with than pedagogical conditions of forming of motivation's component of the professional formation future officer on the base of the Volsk Military Rear Academy were theoretically revealed and approved.

Keywords: professional formation, motivation's component, humanization of military education, pedagogical conditions.

Irina B. Ignatova

Svetlana N. Ozyorskaya
Belgorod State University

MONITORING OF PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS

Essence and structure of monitoring of preparedness of professional-communicative competence of foreign medical students are examined in the article; classifying of monitoring types is proposed by two main directions: by subject of lurking knowledge qualities (language, communicative, professional-communicative monitoring), and by aims, character and main functions of lurking (pedagogic and managerial monitoring); technique of holding the monitoring is proposed.

Keywords: quality monitoring, professional oriented teaching, professional-communicative preparation, feedback, control.

Mariya S. Igol'nitsyna

Vologda State Pedagogic University

FORMATION OF EMOTIONAL PREPAREDNESS TO PROFESSIONAL COMMUNICATIVE ACTIVITY OF FUTURE PEDAGOGUES (ON THE MATERIAL OF FOLKLORE STUDIES)

Potential of folklore studies in preparation of future pedagogues to professional communicative

activity is investigated. Usage of folklore pieces as means of development of emotional-sensible sphere of students, their natural abilities discovery in communication are examined.

Keywords: communication, folklore studies, students' development.

Lyubov' Yu. Shobonova

Volga State Engineering-Pedagogic University

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE META PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE LANGUAGE TEACHERS IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

With the expansion of areas of cooperation with foreign countries greater social and educational demands of society to the level of qualification of the language teachers in non-linguistic university is growing. The article deals with features of the competence approach to further training of the language teachers, as well as the intrinsic characteristics of the meta professional competence of the language teachers in non-linguistic university.

Keywords: The competence approach; meta professional competence, value-motivational component, cognitive-operating component; cognitive-activity, information-analytical and self-education competence; reflexive-evaluative component.

Natal'ya V. Klyonina

Saratov State Law Academy

FORMATION OF CULTURE OF BUSINESS COMMUNICATION OF FUTURE LAWYERS BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGE

The investigation is aimed to increasing quality of professional preparation of lawyers by means of working out and adoption of the technique of culture of business communication in the process of learning foreign language. Its results have shown efficiency of the author's technique of formation of culture of business communication in the process of learning foreign language.

Keywords: lawyers' professional preparedness, culture of business communication, business communication in juristic activity.

Natal'ya A. Minayeva

Moscow Regional State Humanitarian Institute

PREPARATION OF THE FUTURE CLASS TUTOR TO ECOLOGICAL UPBRINGING OF TEENAGE PUPILS

Ecological child upbringing should not only be limit itself by bounds of class studies but also continue in free-of-class and free-of-school work. Not

only teacher but also class tutor is the personality of this pedagogic activity. This enhances attention of the future class tutor to the process of professional preparation.

Keywords: ecological upbringing, class tutor, teenager.

SOCIAL UPBRINGING

Boris V. Kupriyanov

Nekrasov Kostroma State University

POTENTIAL AND TOPICAL IN THE EVERYDAY LIFE OF UPBRINGING ORGANIZATIONS

An attempt to set forth the main questions of studying potential and topical in the everyday life of upbringing organizations is undertaken in the article: elucidations of notions, schemes of understanding are proposed.

Keywords: upbringing organization, everyday life, potential, topical.

Tat'yana N. Gushchina

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University

THE ROLE OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SENIOR PUPILS' DEVELOPMENT WITHIN ADDITIONAL EDUCATION: RESEARCH EXPERIENCE

In the article, the evaluation system of the educational environment of a senior pupil's development in additional education is grounded on the basis of reflective-environmental approach. The author of the article determines substantial criteria for educational environment evaluation. The criterial base and methods of evaluation were put into practice during a regional experiment entitled "The development of a senior pupil's social activity" that took part in 6 educational institutions of Yaroslavl.

Keywords: subjectness, senior pupil, educational environment, additional education, monitoring, effectiveness, criterial basis, development, parameters, intensity, dominance, coherence, expansion.

Yelena V. Buslova

Nekrasov Kostroma State University

UPBRINGING POTENTIALS OF SOCIAL-ENLIGHTENING ACTIVITY

The essence of social-enlightening activity, its relation with category of "socialization", social-pedagogic functions of social-enlightening activity in upbringing of students of musical-pedagogic faculty.

Keywords: social-enlightening activity, social upbringing, students, socialization.

Ol'ga B. Skryabina

Nekrasov Kostroma State University

FORMATION OF TOLERANCE OF STUDENTS AS MEANS OF THEIR SOCIAL UPBRINGING AT INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

The article is devoted to questions of formation of tolerance in students of specialty "social work" at institution of higher education. This process is the part of upbringing of their professionally and socially significant qualities and also the base of their communicative competence.

Keywords: tolerant interaction, specialist by social work, professional training, social upbringing.

Yelena V. Petrova

Nekrasov Kostroma State University

TRADITIONS OF SPIRITUAL-MORAL UPBRINGING AT LYCEUM: POSSIBILITIES AND RESTRICTIONS

The characteristic of peculiarities of spiritual-moral upbringing at lyceum is given. Possibilities, contradictions and restrictions of the lyceum variant of executing spiritual-moral upbringing are revealed. Analysis of traditions and practice of upbringing at Russian and foreign lyceums is given spiritual-moral.

Keywords: upbringing, lyceum, dialogue.

Tat'yana N. Bolotova

Vologda Pedagogic College

PROBLEMS AND EXPERIENCE OF ACTIVITY OF CLASS TUTOR BY SOCIAL UPBRINGING OF STUDENTS – FUTURE PEDAGOGUES IN UPBRINGING SURROUNDINGS OF PEDAGOGIC COLLEGE

Experience of organizing class tutorship in the system of high professional schools is generalized, priority aims, fields and principles of the activity of class tutor of pedagogic college by social upbringing of students – future pedagogues.

Keywords: class tutorship, professional upbringing, pedagogic college, upbringing work.

Vera V. Sarayeva

Naberezhnye Chelny Branch of Tatar Institute of Business Assistance Management Academy

FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS AS FACTOR OF DEVELOPMENT OF THEIR LEADERSHIP POTENTIAL

Role of communicative culture as factor of humanization of relationships of human and surrounding world, of diverse attitudes to people, to oneself, and, at the same time, of development of leadership qualities of personality itself are actualized in the article. It is proved that paradigm peculiarities in

SUMMARY

education have expressive communicative-cultural trend at intercultural communication, dialogue model of teaching and upbringing. Main obstacles arising at promotion track are singled out.

Keywords: leadership potential, communicative culture, language competence.

Nadezhda S. Petrova

Nekrasov Kostroma State University

MODERN EXPERIENCE OF ORGANIZATION OF STUDENTS' SELF-GOVERNING OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY INSTITUTE: SPHERES OF INFLUENCE

Experience and form of organization of students' self-governing of Pedagogy and Psychology Institute are described; aims, tasks and fields of activity of students' coordination council are uncovered.

Keywords: students' self-governing, self-governing organs, fields of activity.

Natal'ya B. Topka,

Nekrasov Kostroma State University

POTENTIALS OF UPBRINGING SURROUNDINGS OF THE FACULTY AT THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF FORMING EXPERIENCE OF PROJECTIVE ACTIVITY

The article is devoted to revealing potentials of upbringing surroundings of the faculty at the institution of higher education in the process of forming experience of projective activity in students.

Keywords: upbringing surroundings, projective activity, experience forming.

Galina V. Yatsenko

*Children's health-improving camp "Forest Pearl",
City of Samara*

MAIN FIELDS OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF TEENAGERS IN CHILDREN'S HEALTH-IMPROVING CAMP

Activity of children's health-improving camps as outdoors social-pedagogic institutions being possessed of major upbringing and health-improving potential, providing personality development of teenagers is discussed in the article.

Keywords: personality development, children's health-improving camp, fields of activity.

Ol'ga M. Zabelina

Nekrasov Kostroma State University

PEDAGOGIC CONDITIONS OF CONSTRUCTIVE INTERACTION EXPERIENCE FORMING AT TEMPORAL ASSOCIATION

Totality of pedagogic conditions forming of experience of constructive interaction of senior pupils at temporal association is revealed and grounded.

Keywords: temporal association, interaction experience, teenagers.

Alexey A. Rozin

Military Financial-Economic Institute of the Military University, City of Yaroslavl

SOCIAL FACTORS OF FAMILY AND THEIR INFLUENCE ON FORMATION OF MORAL QUALITIES OF PERSONALITY OF THE MILITARY INSTITUTION STUDENT

The author of the article examines role of family and family relations in children upbringing, in formation of qualities needed by future serviceman.

Keywords: family, family relations, personality formation.

PSYCHOLOGY

Tat'yana Ya. Kvasyuk

Moscow, Management State University

UNDERSTANDING AS IDEATION PROCESS

The article is about understanding. It denotes what understanding is, describes the process of understanding and four steps of the process of understanding, gives three horizontal and three vertical trends of understanding development, suggests using complex approach to stimulate the process of understanding.

Keywords: understanding, hermeneutics, psychology, pedagogical science, pre-understanding, understanding in action, process of self-understanding, control of right understanding.

Natal'ya G. Voskresenskaya

Lobachevsky Nizhny Novgorod State University

DIFFERENCES OF NOTIONS ABOUT PROFESSIONAL ACTIVITY OF COLLABORATORS OF ORGANIZATIONS OF DIFFERENT PATTERNS OF OWNERSHIP

Notions of collaborators of organizations of state-operated and private patterns of ownership are investigated from the point of view of peculiarity of professional charge of oneself. It is shown that higher level of realization of the profession of oneself is necessary condition of socially responsible professional behavior.

Keywords: social notions, professional activity, automobile companies, patterns of ownership.

Natal'ya Ye. Yermolayeva

Committee for supervision and control over education of the Ulyanovsk region

THE TYPOLOGY OF SOCIAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF THE STUDENT OF VOCATIONAL SCHOOL

Types of social development at each stage of personality development in a relatively stable group:

SUMMARY

adaptation, individualization, integration were determined in the article. Typology bases on empirical-experimental work of the author, and also on the analysis of experience of the advanced masters and teachers of professional schools.

Keywords: social development of personality, vocational school, types, adaptation, individualization, integration.

Valentina P. Glushkova

RESEARCH OF EXTERNAL DETERMINATION OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF TEENAGERS WITH ATTENTION DEFICIENCY SYNDROME AND HYPERACTIVITY

Studying of influence of external determinants of the process of socialization of teenagers with deficiency of attention syndrome and hyperactivity. Conceptual-theoretical substantiation of a problem of social-psychological determination of the process socialization of teenagers with attention deficiency syndrome and hyperactivity. Verification of deficiency of attention syndrome with hyperactivity.

Keywords: attention deficiency syndrome with hyperactivity, socialization process, external determinants, verification of attention deficiency syndrome with hyperactivity.

Tat'yana P. Gol'tseva

Centre of professional preparation at law machinery management of Tver Region

ON THE TASKS OF RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE SIGNAL SERVICE ENGINEER OF LAW MACHINERY

In the article it is spoken about existence of the specific conditions of labour of an engineer of signal service of law machinery, which, on the one hand, form the professionally important traits of the personality, and, on the other hand, provoke arising and development of the emotional tension, of the emotional disorders and stresses. Suggested by the author approximately-diagnostic professiogram will allow to ascertain correspondence of the conditions of the organization of the labour activity and personality of the professional expert.

Keywords: signal service engineer, professional activity, emotional tension, nervous-psycho condition of professional expert.

Valentina P. Levkovich

Moscow Humanitarian University

PREMARITAL PERIOD OF FUTURE SPOUSES' INTERACTION – POTENTIAL SOURCE OF STABILIZATION AND DESTABILIZATION OF THE FUTURE FAMILY

Results of research of premarital period of future spouses' life that influences level of stability of family are presented. Stabilization or destabilization of future family depends in major degree duration upon premarital acquaintance of the partners and also upon presence or absence of conflicts between them in the period of courting.

Keywords: family, premarital acquaintance, conflictness of spouses, satisfaction in marriage, family stability.

Svetlana A. Velikova

Vladimir State University

MOTHER'S ATTITUDE TO PRESCHOOL CHILDREN'S ANXIETY

The results of research of mother's attitude to anxiety level of child of upper preschool age.

Keywords: mother's attitude to child, upper preschool age, anxiety.

COPING BEHAVIOR PSYCHOLOGY

Yevgeniya A. Petrova

Nekrasov Kostroma State University

FAMILY HISTORY AS A COPING RESOURCE

The paper focuses on the problem of family history as a coping resource that is of deficit of explaining theories, of few studies and of lack of reliable psychodiagnostic methods. The results of empirical study reveal the ways, aspects of a family history as a resource in coping with stress and criteria of its effectiveness.

Keywords: coping behavior, coping recourse, criteria of resource effectiveness, family history, genosociogram, family history knowledge.

Yekaterina L. Kalugina

Nekrasov Kostroma State University

HAVING A SECOND CHILD AS A DIRECT DYADIC STRESSOR AND MARITAL COPING WITH IT

In the article, it is defined that the traditional description of marital relationships changes when the first baby is born and some studies of what happens after spouses have a second child, different

SUMMARY

ways of looking at dyadic coping are revealed. Our study showed that after having a second child many spouses experience stress, and spouses with positively oriented type of dyadic coping are more likely to be more satisfied with their marriage.

Keywords: marriage, difficult life situation, dyadic coping behavior.

SOCIAL WORK

Anna V. Sinitsyna

*Kostroma Psychotherapy and
Practical Psychology Centre*

PROFESSIONAL SUBSTITUTION FAMILY AS NEW MODEL OF UPBRINGING OF CHILDREN HAVE REMAINED WITHOUT PARENTS' CARE

Problem of social orphanhood arises in the article, possibilities of professional substitution family as perspective form of children's accommodation if they have remained without care of parents; stages of work with substantiate family by specialists are examined.

Keywords: social orphanhood, substitution family, maintainability service.

Yury V. Rumjantsev

Nekrasov Kostroma State University

METHODS OF WORK WITH THE FAMILY UPBRINGING THE HANDICAPPED CHILD

Questions of aiding parents of handicapped children are examined in the article, main fields of aid to such families are mentioned.

Keywords: family, handicapped children, method of work with family.

Irina N. Grushetskaya

Nekrasov Kostroma State University

CONTENT OF LEISURE ACTIVITY OF YOUNG DISABLED PERSONS

Peculiarities of organizing leisure activity of young disabled persons are stated in the article, basic variants of overcoming social-cultural alienation are formulated, forms of organizing leisure activity of young disabled persons are examined.

Keywords: leisure activity, young disabled person, social-cultural alienation, creative rehabilitation.

Galina I. Gusakova

CORRECTION OF THE PREGNANT WOMEN'S STATE BY DINT OF SOME BREATHING PSYCHOTECHNIQUES

The author of the article reveals some results of the investigation regarding the influence of the

breathing techniques upon the psycho-emotional pregnant women's state.

Keywords: breathing psycho-techniques, preparing for giving birth, psycho-emotional state, physiological state, parent-to-child communications.

Yekaterina A. Bogachyova

Saratov State Law Academy

PEDAGOGIC MAINTENANCE AS FACTOR OF IMPROVING STUDENTS' LIFE QUALITY

Content of concept "pedagogic maintenance" as factor of improving students' life quality is analyzed and revealed in this article. Main attention is emphasized on pedagogic activity (maintenance) by the curator of self-formation of students. The system of pedagogic maintenance as factor providing personality advance and success of each student that improves his/her life quality is proposed.

Keywords: pedagogic maintenance, curator, life quality, student.

Nataliya V. Yemakova,

Natal'ya V. Smirnova

Kostroma Lyceum # 20

EXPERIENCE OF LYCEUM WORK BY ACTUALIZATION AND REALIZATION IN PRACTICE OF SOCIAL, PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGICAL AID

This article is devoted to practical experience of the work of pedagogic team of municipal educational institution Lyceum # 20 of Kostroma by actualization and realization of pupils' personality potentials. It is told of the pedagogic class' activity, of alumni association, of scientific society of the lyceum and of creative unity "Our lyceum".

Keywords: personality potential, lyceum, educative surroundings, pedagogic team, co-governing, pupils.

Anzhelika V. Kascheyeva

Chernyshevsky Samara State University

SOCIAL AND PEDAGOGIC REHABILITATION OF TEENAGERS IN SPECIALIZED INSTITUTIONS THROUGH BUILDING TOLERANCE

The author of the article suggests implementing social and pedagogical rehabilitation of teenagers, brought up in specialized institutions (social rehabilitation centres, orphanages) through building tolerance.

Keywords: teenagers, tolerance, social and pedagogical rehabilitation, building tolerance.

SOCIOKINETICS OF CHILDHOOD

Andrey Ye. Sholyganov

Kostroma Centre of patriotic youth upbringing
SCOUTING – ATMOSPHERE OF SOCIAL COMPETENCE

Conditions of formation of social-psychological competence of teenagers in the system of familiar all over the world scouting system are examined in the article.

Keywords: social competence, teenagers, scouting.

Anton B. Fedosov

Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
PATRIOTIC UPBRINGING IN SCOUTING AND PIONEER ORGANIZATIONS: THE COMPARATIVE HISTORICAL ANALYSIS

What was the patriot education of the youth in scout and pioneer organizations in the past and what is it nowadays? These and some other questions are answered by the author in the following article.

INTERCULTURAL COMMUNICATION

Lidiya N. Vaulina

Nekrasov Kostroma State University
HERMENEUTICS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article is devoted to the questions of understanding of the process of intercultural communication and the interconnection of hermeneutics and the theory of intercultural communication.

Keywords: interdisciplinary, hermeneutics, intercultural communication, language, culture, understanding, concept.

Tat'yana Kaznacheyeva

Nekrasov Kostroma State University
THE FUNDAMENTAL CONCEPTIONAL APPROACHES TO THE UNDERSTANDING OF THE CULTURE IN CULTUROLOGY AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article concerns the positions of culturology and intercultural communication in the studying of culture. The author compares what aspects of culture are fundamental, different or common for these sciences.

Keywords: culture, communication, conceptional approaches, culturology, intercultural communication, language, text, dialogue of cultures.

Agnieszka Blazek

Adam Mickiewicz University, City of Poznań, Poland
CROSS-CULTURAL COOPERATION OF POLAND AND RUSSIA IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

This article deals with possibilities of cooperation between Polish and Russian universities on the

basis of teaching German as a foreign language. After discussing the concepts of internationalization and «Others/Otherness», the article introduces a theoretical framework of such cooperation programme concentrating on German language learning as a platform of understanding «the third» culture, which can be considered as an extension of the model of intercultural foreign language teaching.

Keywords: internationalization, foreign language teaching, intercultural competence, understanding others.

Sergey A. Volkov,

Aleksandr I. Yemelin

Military Financial-Economic Institute of the Military University, City of Yaroslavl
ASPECTS OF INTERCULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS OF MILITARY AND CIVILIAN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION DURING STUDY TIME

Results of research of aspects of intercultural adaptations of foreign students of military institutions of higher education, both from CIS and from other foreign countries.

Keywords: intercultural adaptation, high school, students of military and civilian higher education institutions.

Ol'ga L. Chernobay

Siberian Institute of International Relations and Regionology, City of Novosibirsk
INTERNATIONAL COOPERATION OF NOVOSIBIRSK REGION IN SPHERE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNICS IN THE END OF THE 20TH CENTURY

In the 1990ies, Novosibirsk Region executed international relations by the range of fields: in public health, science, education, culture. The fact of coming in the early 1990ies and developing ever since political constituent in regional relations drags great attention. As a result of development of the international cooperation of Russia's regions, new forms of cooperation and interaction have appeared.

Keywords: international cooperation, inter-regional contacts, humanitarian and cultural relations.

HERITAGE

Mariya F. Gol'berg

FEMALE MATHEMATICAL EDUCATION IN RUSSIAN GYMNASIA (CULTUROLOGICAL ASPECTS, APPLICABLY FOR CONTEMPORANEITY)

The peculiarities of development female mathematical education in Russian gymnasias at the end of

SUMMARY

19th century — the beginning of 20th century are investigated as attribute of cultural development. The educational peculiarities emphasizes which can be used at this period of time, when reorganization of high education are happens.

Keywords: female mathematical education; gymnasium of Department of Education and Empress Maria department of institutions; criteria of cultural development of society; mentality, perception and learning gender specifics; separate education; arithmetic, algebra and geometry programs and methodology of education.

Galina Yu. Arzamastseva

Chuvash Republic State Institution "Centre of new educational techniques". City of Cheboksary

PEDAGOGIC POTENTIALS OF ROLE-PLAYING GAME IN INVESTIGATIONS OF THE RUSSIAN AUTHORS

The author has made an attempt to state existing in scientific literature approaches to revealing pedagogic potentials of role-playing game.

Keywords: role-playing game, playing activity, pedagogic potentials.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в электронном виде на диске (CD-R) 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.
4. **Построение статьи:**
 - 4.1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
 - 4.2. Отрасль науки и шифр научной специальности, по которым написана статья.
 - 4.3. Сведения об авторе:
 - фамилия, имя, отчество (полностью) *(на русском и английском языке)*;
 - полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора *(на русском и английском языке)*;
 - адрес электронной почты для каждого автора;
 - почтовый адрес с индексом и контактный телефон (можно один для всех соавторов);
 - 4.4. Название статьи (сокращения в названии недопустимы) *(на русском и английском языке)*.
 - 4.5. Аннотация, объясняющая цель работы, актуальность проблемы (не более 6 строк) *(на русском и английском языке)*.
 - 4.6. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку) *(на русском и английском языке)*.
- 4.5. Текст статьи.
- 4.6. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется вручную).
5. **Оформление библиографического списка:**
 - * *Статья в журнале:* Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до трех). 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 (Гр. / 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. – Город, год. – __ с.
 - * *Диссертация:* Фамилия и инициалы. Название: Дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – __ с.
 - * *Интернет-источники:* Фамилия и инициалы. Название [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://...> (дата обращения ...).
6. **Библиографические ссылки** в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, т. 5, с. 25–26].
7. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – 17 тыс. знаков, включая пробелы, но не более 10 страниц машинописного текста.
8. **Единицы измерения** приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
9. **Рисунки, схемы, диаграммы.** В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах tif, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).
10. **Таблицы.** Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word и располагаться 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.
11. **Математические и физические формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Для заметок

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2010 – Т. 16. – № 3

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Министерством Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.

Подписано в печать 15.09.2010
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 24,0
Тираж 500 экз.
Изд. № 171

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон/факс: **(4942) 39-16-21.**
E-mail: **zenko@ksu.edu.ru**

При перепечатке ссылка обязательна