

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2011 Том 17

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 4

Главный редактор серии
А.Г. Кирпичник, к.пс.н., профессор

Редакционная коллегия:
Н.Ф. Басов, д.п.н., профессор (зам. гл. ред.)
В.М. Басова, д.п.н., профессор
В.В. Знаков, д.пс.н., профессор
Т.Л. Крюкова, д.пс.н., профессор
Б.В. Куприянов, д.п.н., доцент
Е.В. Куфтяк, к.пс.н., доцент
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

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

- 5 Ваулина Л.Н.
Международная деятельность университета
в контексте Болонского процесса
(на примере КГУ им. Н.А. Некрасова)

ПЕДАГОГИКА

- 12 Питина Т.П.
Лидерские качества как важная составля-
ющая личности современного учителя
- 16 Шалимова Н.А.
Организационно-педагогические условия
тьюторского сопровождения профессио-
нального самоопределения учащихся стар-
шей школы
- 19 Сигова В.Л.
Использование ситуации выбора в развитии
креативности обучаемых
- 23 Остренкова М.А.
Организация культууроориентированной
исследовательской деятельности школьни-
ков на уроках словесности
- 28 Никифорова Н.В.
Модель педагогического сопровождения
успешного вхождения младших школьников
в образовательную среду школы
- 31 Тимонина А.А.
Организационно-педагогические условия
адаптации ребенка к школе в педагогичес-
кой системе М. Монтессори
- 35 Решетникова Е.С.
Значимость уроков изобразительного ис-
кусства в развитии коммуникативных спо-
собностей учащихся начальной школы
- 39 Ратиева О.В.
Комплексное использование различных
техник живописи, как средство развития
творческой личности учащихся детских
художественных школ
- 44 Сергеева О.А.
Эмоциональное развитие старшеклассника
как объект педагогического влияния
- 47 Панова О.Б.
Педагогическое сопровождение становле-
ния правовой позиции воспитанника испра-
вительного учреждения: сущность и струк-
тура

51 Финогенова Л.В.

Особенности разработки авторской образовательной программы «Экология и родной край» как вариативной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

57 Дуброва Т.И.

Интеграционный потенциал учреждений профессионального образования

61 Иванова А.И.

Педагогические методы формирования ответственного отношения к учебной деятельности у студентов ВУЗа

63 Воскресенко О.А.

Создание ситуации выбора в образовательном процессе высшей школы как условие развития адаптивности будущих педагогов

67 Осипова Т.П.

О проблеме формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию

70 Пушкарёва Т.В.

Рефлексия как процесс анализа личной профессиональной подготовленности студентов к профессиональной деятельности

73 Родионова Т.П.

Методические подходы к оценке уровня достижения профессионально-значимых качеств специалиста таможенного дела

77 Сомова В.Ю.

Материально-техническое оснащение развития информатизации учебного процесса инженерно-педагогического ВУЗа

80 Турбина И.В.

Прямые и обратные задачи анализа таблично заданной информации в преподавании математики в системе среднего профессионального образования

84 Макоева Н.Т.

Индивидуальный подход к процессу обучения математике студентов экономического профиля в ВУЗе

87 Чунихина А.А.

Основные методические принципы развития умений профессионального взаимодействия у студентов экономических специальностей на занятиях по иностранному языку

90 Саушкина В.В.

Поликультурное языковое образование будущих специалистов по рекламе

94 Чернышова И.В.

Субъектный художественно-эстетический опыт как условие становления личности студента в художественно-образовательной деятельности

98 Шашина Л.Ю.

Результаты развития художественных и профессиональных способностей у будущих учителей начальных классов при внедрении метода проживания и сопереживания

103 Степанова Т.И.

Технология изучения музыкально-педагогического краеведения в учебно-образовательном процессе педагогического колледжа

106 Ануфриева Н.И.

Народная музыкальная культура в содержании дисциплин национально-регионального компонента профессионального музыкального образования

111 Коблов Ф.Ч.

Коммуникативная компетентность и культура общения в служебной деятельности сотрудника полиции

115 Юрцев И.В.

Подготовка педагогов к решению задач педагогического стимулирования курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии с представителями социальных институтов

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

118 Ягодкина О.К.

Средовый подход к формированию воспитательной системы образовательного учреждения

123 Баранова Е.В.

Организация нравственного воспитания студентов технического ВУЗа на основе средово-пространственного подхода

126 Куприянов Б.В.

Воспитание XXI века: экзистенциальная вспышка приключения

131 Репринцев А.В.

Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи, или: есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов?

137 Гущина Т.Н.

Потенциалы и риски социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей

- 141 **Пашков А.Г., Трубников А.П.**
Социально-педагогические и психологические механизмы формирования социальной ответственности старших школьников
- 145 **Маренцева Е.С.**
Сущностные характеристики социальной активности студентов
- 148 **Кудряшова Н.М.**
Педагогическая технология как средство этнотолерантного воспитания младших школьников
- 151 **Малахов О.И.**
Педагогические условия формирования опыта межличностного взаимодействия курсантов – представителей национально-этнических групп в воспитывающей среде военного вуза
- 153 **Стенина Т.Л.**
Опыт реализации педагогической модели становления проектной культуры студентов в условиях социального проектирования
- 157 **Никонова Е.Р.**
Авторские социальные проекты как средство формирования готовности будущих архитекторов к активной социальной позиции
- 160 **Трубников А.П.**
Клубный коллектив в системе факторов формирования социальной ответственности личности старшеклассника
- 164 **Макеева И.А.**
Культурно-образовательная деятельность музея: содержание и формы
- 168 **Шибалов Е.Ю.**
Педагогические условия использования социально-моделирующих игр как средства социального воспитания студентов ВУЗа
- 171 **Коршунова О.С., Уразова С.Г., Харисова Л.М.**
Воспитательная система факультета физической культуры КГУ им. Н.А. Некрасова: особенности развития в современных условиях
- ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ
И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ**
- 178 **Коломыц Н.В., Храменкова Л.Р.**
Педагогические аспекты использования народных игр терского казачества в физическом воспитании кадет
- ПСИХОЛОГИЯ**
- 182 **Тимофеева И.В.**
Социальный интеллект как фактор межличностного общения подростков с детским церебральным параличом
- 185 **Юров И.А.**
Нейродинамические особенности спортсмен-пловцов – спринтеров и стайеров
- 189 **Левченко В.В.**
Анализ последствий состязательности как составной части проблемы взаимовлияния субъектов взаимодействия
- 193 **Крюкова Т.Л.**
Лидерство и социальная власть как факторы групповой динамики семьи
- 198 **Дудина С.Ю.**
Расширенная семья: её типы и структура
- 202 **Куфтяк Е.В.**
Устойчивость в психологии семьи
- 208 **Сизова М.А.**
Взаимодействие родителей с ребенком в семьях с разным типом связи между поколениями
- 213 **Вадурин Е.Н.**
Динамика психологической структуры готовности к обучению педагогов в процессе непрерывного профессионального образования
- 216 **Екимчик О.А.**
Результаты адаптации методики «Треугольная шкала любви» Р. Стернберга
- 221 **Константинова В.Г.**
Феномен имиджа в научных исследованиях
- ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**
- 226 **Смирнова Н.С.**
Совладание с изменой как трудной жизненной ситуацией в романтических отношениях диады
- 230 **Калугина Е.Л.**
Удовлетворенность браком и супружеские ценности в семье после рождения второго ребенка
- СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**
- 235 **Емелин А.А.**
Особенности организации понятийного и метакогнитивного опыта у детей с разными формами дизонтогенеза
- 240 **Филатова И.А.**
Теоретические аспекты и пилотажное исследование деонтологической готовности педагогов-дефектологов
- 244 **Голубева Н.А.**
Успешность профессиональной деятельности и удовлетворенность трудом социального работника

248 Фокина Е.В.

Инновации в методах обучения студентов, изучающих социально-геронтологические проблемы

252 Черствая О.Е.

Социальное направление в деятельности российских некоммерческих организаций

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

257 Рудко А.М.

О процессе педагогического сопровождения детских общественных объединений

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

261 Казанцева А.А.

Инновационный подход к обучению межкультурной письменной деловой коммуникации будущих преподавателей

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

264 Пазгалова Е.С.

Деятельность Вологодского губернского земства по школьному образованию (1870–1917 гг.)

ЗА РУБЕЖОМ

268 Игнатова А.Ю.

Ценностное воспитание в дошкольных образовательных учреждениях Германии

274 СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,

опубликованных в журнале «Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» в 2011 году

283 SUMMARY

293 ТРЕБОВАНИЯ

К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

УДК 378

Ваулина Лидия Николаевна

кандидат филологических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

rgc@ksu.edu.ru

МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (на примере КГУ им. Н.А. Некрасова)

В статье анализируются некоторые аспекты международной деятельности университета в свете требований Болонского процесса.

Ключевые слова: международная деятельность, сотрудничество, университет, Болонский процесс, единое образовательное и научное пространство, мобильность, эффективность.

1. Актуальность вопроса

Если раньше нужно было говорить о необходимости и целесообразности международной деятельности вуза, то вступление России в Болонский процесс автоматически погрузило систему высшего образования в ситуацию перманентного участия в международной программе, реализация которой осуществляется через множество больших и малых проектов. Таким образом, международное измерение во всех сферах жизнедеятельности современного вуза постепенно должно стать само собой разумеющимся.

К 2010 году Болонский процесс должен был превратить Европу в единое образовательное и научное пространство, обладающее разнообразием образовательных и научных программ, что, в свою очередь, должно было позволить национальным системам образования европейских стран взять все лучшее, что есть у партнеров. Произойти это должно было, в том числе, и за счет повышения мобильности студентов, преподавателей, управленческого персонала, укрепления связей и сотрудничества между вузами Европы. Академическая мобильность является одним из ключевых факторов в реализации Болонского процесса. Именно ради мобильности затевался весь этот грандиозный проект: чтобы студент, начав обучение в одной стране, мог продолжить его в любом вузе Евросоюза.

Но оказалось, что во многих странах существуют проблемы в реализации Болонского процесса. Именно это вызвало практически продление сроков его реализации до 2020 года. В апреле 2009 г. в бельгийском городе Левене, на очеред-

ной встрече министров высшего образования 46 стран было опубликовано коммюнике «Болонский процесс–2020. Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии», которое подчеркнуло, что Болонский процесс находится в стадии формирования.

Министр образования РФ А.А. Фурсенко на конференции в Левене заявил, что участие в Болонском процессе дало толчок для развития и изменения системы образования в России.

И вот де-факто начала реализовываться в обязательном порядке основная составляющая Болонского процесса – двухуровневое образование. Однако, по оценке Национального фонда подготовки кадров, не более 40 процентов российских вузов реально готовы работать в режиме требований Болонского процесса. Но процесс уже начался и набрал достаточные темпы, и вузам предстоит большая работа по реализации принципов Болонского процесса.

Все вышесказанное постепенно переходит в будни вуза. Например, ежегодная отчетность по международной деятельности вузов, предоставляемая в Министерство образования и науки РФ – это отражение работы вуза по вхождению в Болонский процесс. Модуль сбора данных включает в себя следующую информацию:

- научные и образовательные международные семинары, конференции и другие мероприятия, проведенные на базе высшего учебного заведения с указанием количества российских и зарубежных участников;
- наличие договоров с зарубежными вузами и научными организациями в области образования и науки;

- количество грантов в международных программах с участием зарубежных партнеров;
- количество ООП зарубежных университетов, реализуемых в вузе по франчайзингу;
- количество ООП зарубежных университетов, реализуемых в вузе по совместным договорам;
- количество студентов из стран СНГ и стран дальнего зарубежья, обучающихся по очно-заочной и заочной формам обучения и в экстернате.
- количество студентов вуза, обучавшихся в рамках межвузовских договоров в учебном году за рубежом;
- количество студентов, принятых на обучение в вуз в рамках межвузовских договоров в учебном году из-за рубежа;
- количество иностранных преподавателей, принятых на стажировку (преподававших) в вузе в учебном году;
- объем учебной нагрузки иностранных преподавателей в учебном году;
- количество преподавателей вуза, направленных на стажировку (для преподавания) в учебном году за рубеж.

В развитии международных контактов заинтересованы и сами преподаватели и студенты. Так, результаты проведенного в мае текущего года опроса студентов свидетельствуют, что из 257 студентов разных институтов факультетов 73 человека (28%) перед поступлением интересовались международными связями университета, а 219 человек (85% опрошенных) хотели бы участвовать в международных проектах. Следовательно, эти 85% могли бы распространять информацию об университете среди сверстников, знакомых, родственников и т. д. и привлекать, таким образом, заинтересованного абитуриента.

В 2011 году международная деятельность КГУ им. Н.А. Некрасова осуществлялась традиционно в рамках договоров о сотрудничестве и вне договоров в области образования, науки и академической мобильности.

Рассмотрим некоторые актуальные вопросы организации международной деятельности вуза.

II. Договоры

Вхождение в единое образовательное и научное пространство зависит от самого вуза, в интересах которого получение известности и объединение с зарубежными вузами для реализации совместных проектов. Поэтому на повестке дня стоит вопрос об установлении партнерских от-

ношений с университетами, что требует времени и кропотливой системной работы, не в последнюю очередь, определенных PR-мероприятий.

С чем подошел наш университет к 2012 г.? Какую картину мы имеем с позиции международного сотрудничества как фактора, который должен обеспечивать интернационализацию научной и образовательной составляющих деятельности вуза?

Количество действующих договоров в 2011 году – 50. Из них в области образования – 46, в области науки – 46. Постепенно расширяется сетевое взаимодействие вузов-партнеров в рамках отдельных проектов, что подтверждается подписанием трехсторонних договоров о сотрудничестве.

В текущем году подписано 7 договоров о сотрудничестве (п. 43–50). Ряд договоров находится в разработке.

Основным партнером на протяжении многих лет была и остается Германия. На ее вузы и организации приходится около одной трети всех договоров. Во многом этому способствует работа Российско-Германского Центра культурно-образовательных связей и программ, которому в этом году исполняется 10 лет, и международной лаборатории межкультурных исследований.

Следует отметить, что, как правило, диапазон действия почти каждого договора не ограничивается одной специальностью, начинается сетевое взаимодействие представителей разных кафедр и факультетов в рамках одного договора.

III. Сотрудничество в области науки

В области науки в 2011 году различными подразделениями университета проведено 9 *научных и научно-практических конференций*, в том числе: международных и с международным участием.

Самое большое количество участников привлекла 10-ая международная неделя «Диалог культур – Культура диалога»: общее количество участников – 2112 человек, из них иностранцев – 110. Для сравнения по годам:

– *Количество публикаций* преподавателей КГУ в зарубежных изданиях в 2011 г.: 91 статья в журналах, сборниках материалов международных конференций, сборниках научных трудов в Астане, Караганде (Казахстан); Бишкеке (Киргизия); Нови Саде (Сербия); Кишиневе (Молдова); Киеве, Днепрпетровске, Севастополе (Украина); Минске, Могилеве (Беларусь); сборнике

Таблица 1

Международные договоры и соглашения о сотрудничестве

№	Вуз-партнёр
1.	Евангелический университет прикладных наук г. Дармштадт (г. Германия)
2.	Университет им. Палацкого (г. Оломоуц, Чехия)
3.	Университет прикладных наук экономики и менеджмента (г. Эссен, Германия)
4.	Научно-исследовательский и образовательный фонд «Центр изучения римского права» (Италия)
5.	Центр международного взаимопонимания при Государственном колледже в Блюфилде (США)
6.	Университет в Белостоке (Польша)
7.	Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского (Болгария)
8.	Ереванский государственный университет (Армения)
9.	Минский государственный лингвистический университет (Беларусь)
10.	Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина (г. Харьков, Украина)
11.	Университет прикладных наук Циттау/Гёрлиц (г. Циттау, Германия)
12.	Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова (г. Могилев, Беларусь)
13.	Институт прикладной физики Академии Наук Молдовы (г. Кишинев, Молдова)
14.	Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь, Молдова)
15.	Евангелический университет прикладных наук г. Ройтлинген-Людвигсбург (Германия) «Обучение на протяжении всей жизни: высшее образование (Эразмус)»
16.	Институт теории труда университета г. Кассель (г. Кассель / г. Гессен, Германия)
17.	Институт Святого Кристофа (г. Массёб, Франция)
18.	Институт профилактики девиантного поведения и ресоциализации Варшавского университета (г. Варшава, Польша)
19.	РІВ-Центр повышения квалификации, диагностики и психотерапии г. Дуйсбург (Германия)
20.	Винницкий государственный педагогический университет им. Михаила Коцюбинского (Украина)
21.	Ботанический сад Института ботаники НАН Армении (г. Ереван, Армения)
22.	Кафедра ботаники Ереванского государственного университета (г. Ереван, Армения)
23.	Институт экономики и менеджмента при Кыргызском государственном университете им. И. Арабаева (г. Бишкек, Кыргызстан)
24.	Университет прикладных наук Циттау/Гёрлиц (г. Циттау, Германия) и Университет «Туран-Астана» (Казахстан) – трехсторонний договор
25.	Белорусский государственный технологический университет (Беларусь)
26.	Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева (г. Бишкек, Кыргызстан)
27.	Белорусский государственный университет (г. Минск, Беларусь)
28.	Русский образовательный, культурный и интеграционный центр «Исток» (г. Франкфурт-на-Майне, Германия)
29.	Ванадзорский государственный педагогический институт им. Ов. Туманяна (Армения)
30.	Русско-германский культурный центр (г. Нюрнберг, Германия)
31.	Университет им. А. Мицкевича в Познани (Польша)
32.	Высшая бизнес школа по профессиональному обучению г. Нови Сад (Сербия)
33.	Донецкий государственный университет управления (Украина)
34.	Гимназия Св. Михаила, Бад Мюнстерайфель (Германия)
35.	Потсдамская ремесленная палата (Германия)
36.	Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь (Украина)
37.	Университет г. Бремен (Германия)
38.	Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им. Т.Н. Кары Ниязова (г. Ташкент, Республика Узбекистан)
39.	Университет прикладных наук экономики и менеджмента г. Невшатель (Швейцария)
40.	Университет прикладных наук г. Оснабрюк (Германия)
41.	Евангелический университет прикладных наук г. Дармштадт (Германия) и Ванадзорский государственный педагогический институт им. Ов. Туманяна (Армения) – трехсторонний договор
42.	Институт прикладной физики Академии Наук Молдовы г. Кишинев (Молдова)
43.	Гюмрийский государственный педагогический институт им. М. Налбандяна (Армения)
44.	Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова (Казахстан)

Окончание таблицы 1

45.	Гродненский государственный университет им. Янки Купалы (Беларусь)
46.	Краковский политехнический институт (технический университет) им. Тадеуша Костюшко (Польша)
47.	Гимназия Св. Михаила, г. Бад Мюнстерайфель; Гимназия Мариеншуле, г. Ойскирхен – трехсторонний договор
48.	Евангелический университет г. Дармштадт (Германия) и Минский государственный лингвистический университет (Беларусь) – трёхсторонний договор
49.	Карагандинский государственный медицинский университет (Казахстан)
50.	Государственный колледж в Блюфилде, Западная Вирджиния (США)

Таблица 2

Участники международной недели «Диалог культур – Культура диалога»

Год	Общее количество участников	Количество зарубежных участников
2006	603	36
2007	660	38
2008	898	33
2009	1711	45
2010	1297	40
2011	2112	110

МН-2011 (Кострома – Дармштадт – Минск – Мо-
гилёв – Познань – Ванадзор); сборнике Институ-
та педагогики и психологии КГУ им. Н.А.Некра-
сова (Кострома – Дармштадт).

– Интернационализация – это и *международ-
ные научно-исследовательские коллективы*.
Одним из направлений сотрудничества является
консолидация ресурсов в определенных научных
направлениях путем создания международных
НИЛ и центров:

– С 2005 г. работает Международная научно-ис-
следовательская лаборатория межкультурных иссле-
дований КГУ, Высшей школы г. Дармштадт, а также
специалистов из Армении, Беларуси и Польши.

В 2011 году открыт:

– Центр клинической психологии и психотера-
пии ИПП КГУ - РИВ Центр Дуйсбург, Германия;
– Международный научно-исследовательский
центр воспитания и профессионального образо-
вания Кокшетауский университет им. Абая Мыр-
захметова (Казахстан) и КГУ.

IV. Сотрудничество в сфере образования

Высшее образование становится высокорент-
бельной сферой бизнеса. Ситуация в КГУ по при-
влечению иностранцев на обучение как на бес-
платной, так и на платной основе, к сожалению,
оставляет желать лучшего. Основная причина это-

Таблица 3

Количество студентов КГУ из стран СНГ 2011 год

№	СПЕЦИАЛЬНОСТЬ	ГРАЖДАНСТВО
на контрактной основе		
1.	«Бизнес-информатика»	Узбекистан
2.	«Финансы и кредит»	Армения
3.	«Социальная педагогика»	Азербайджан
4.	«Социальная педагогика»	Азербайджан
5.	«Юриспруденция»	Азербайджан
6.	«Иностранный язык (немецкий)»	Украина
по квоте Министерства образования и науки РФ		
7.	«Бизнес-информатика»	Азербайджан
8.	«История»	Молдова
9.	«Психология»	Молдова
ИТОГО: 9 (7 по очной ФО, 2 по заочной ФО)		

Таблица 4

Стажировки студентов КГУ за рубежом и иностранных студентов в КГУ

ГОД	ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ В КГУ		СТУДЕНТЫ КГУ ЗА РУБЕЖОМ	
	количество	страна	количество	страна
2007	4	Чехия	4	Чехия
	2	Германия	7	Германия
2008	15	Германия	32	Германия
	5	Чехия	4	Чехия
2009	10	Германия	12	Германия
	3	Чехия	2	Чехия
2010	7	Германия	14	Германия
	4	Чехия	2	Польша
2011			3	Чехия
	4	Армения	16	Германия
	10	Польша	1	Армения
	5	Чехия	5	Чехия
	43	Германия		
	4	Швейцария		
ИТОГО	116		105	

го видится, в первую очередь, в отсутствии мест в общежитиях университета. Итак, статистика:

– **обучение иностранных студентов по основным образовательным программам, указанным в лицензии:**

– разработка *совместных образовательных программ «Два диплома»:*

В этом направлении сделан первый важный шаг. Результатом поиска и длительных переговоров стал новый этап в сотрудничестве между Институтом Экономики и Менеджмента при КГУ им. И. Арабаева (Кыргызстан) и КГУ им. Н.А. Некрасова. В текущем году разработан пакет документов по реализации СОП высшего профессионального образования 080200.62 Менеджмент по укрупненной группе специальностей 080000 Экономика и управление (РФ) и 521500 Менеджмент (КР). Проект запущен в текущем учебном году и может быть интересен и полезен многим подразделениям университета.

– **проведение краткосрочных курсов:** конец июля – начало августа – летняя школа «Экономика России: вводный курс» при поддержке Германской службы академических обменов. Участники – студенты из Германии, Украины и России (Кострома).

V. Академическая мобильность

– **Мобильность студентов:**

На первых этапах реализации Болонского процесса мобильность студентов, преподавателей

и административных работников образования рассматривалась как способ достижения единого пространства высшего образования, но впоследствии стала восприниматься как средство повышения его конкурентоспособности. Важным аспектом в организации академической мобильности университета является *фактор движения в обе стороны*, т.е. возможность для наших студентов обучаться в зарубежных вузах, и, соответственно, обучение иностранных студентов в КГУ.

В 2011 году в КГУ прошли стажировки продолжительностью от одного месяца до двух семестров 66 иностранных студентов, и 22 студента КГУ обучались в вузах-партнерах.

Сравнение статистики за 5 лет свидетельствует об устойчивой тенденции к увеличению количества стажирующихся.

– **Мобильность преподавательского состава:**

– В 2011 г. за рубеж выезжало 45 преподавателей КГУ, и 107 зарубежных преподавателей посетили КГУ.

– Количество иностранных преподавателей, преподававших в КГУ в 2011 г.: 8; объем их учебной нагрузки составил 222 часов.

– Количество преподавателей КГУ, направленных для преподавания в зарубежный вуз: 2; объем учебной нагрузки – 949 часов.

Приходится с сожалением констатировать, что работа по привлечению зарубежных специалистов кафедрами университета пока недостаточно эффективна.

Таблица 5

Мобильность преподавателей и студентов: итоги 2011 года

	КОЛИЧЕСТВО ВЫЕЗЖАВШИХ ИЗ КГУ в 2011 г.			КОЛИЧЕСТВО ПОСЕТИВШИХ КГУ в 2011 г.		
	ВСЕГО	Студен- ты	Преподаватели, сотрудники	ВСЕГО	Студен- ты	Преподаватели, сотрудники
ИТОГО:	109	64	45	179	72	107
По договорам	60			116		
Внедоговорная	49			63		

Таблица 6

Год	Количество выезжающих из КГУ за границу	Количество иностранцев, посетивших КГУ
2007	175	95
2008	140	84
2009	65	77
2010	83	155
2011	109	179

В целом ситуация с внешней академической мобильностью по итогам 2011 года выглядит следующим образом (см. табл. 5).

Общая статистика по внешней академической мобильности без учета сроков пребывания за последние 5 лет представлена в таблице № 6.

VI. Гранты

В конце 2010 – начале 2011 года большой объем работы был связан с разработкой своих заявок и подготовкой документов для участия в качестве одного из партнеров в разработках других научных коллективов по программе ЕС «Темпус», но, к сожалению, одна заявка вообще не рассматривалась, а другая не была поддержана. Обе заявки будут поданы повторно.

Российско-германский центр культурно-образовательных связей и программ реализовал 2 проекта:

Преподавателями были также получены индивидуальные гранты:

- Программы академических обменов США «Фулбрайт»
- Немецкого культурного центра им. Гете.

VII. Выводы

В заключение следует отметить, что в целом идет поступательное развитие международного сотрудничества. Оно развивается устойчиво и системно. КГУ является «желаемым» партнером зарубежных вузов и организаций. В то же время следует обратить внимание на мероприятия, которые могли бы повысить эффективность международной деятельности университета.

Определенные трудности при организации международной деятельности обусловлены, прежде всего, отсутствием финансирования, например, нет поддерживающих академическую мобильность фондов; решение некоторых вопросов напрямую зависит от первоначальных финансовых вливаний, в частности, экспорт образовательных услуг, который не развивается пре-

Таблица 7

Заявки на гранты в 2011 г.

1.	Летние школы: – «Экономика России: вводный курс»; – «Межкультурные исследования в России»	DAAD Go East	+
2.	Фестиваль «Дни Германии в Костроме»: «Берлин, столица музеев Германии, представляется»	Посольство Германии	+

Таблица 8

Проект «Образование в диалоге»-2011

НАЗВАНИЕ МЕРОПРИЯТИЯ	СТРАНА, ГОРОД	КОЛ-ВО ПОСЕТИВШИХ КГУ		
		ВСЕГО	Студенты	Препо-д-ли, сотрудники
Летняя школа «Экономика России: вводный курс»	Германия: Берлин, Билефельд, Дрезден, Гарц, Кёльн, Лейпциг, Мюнстер, Оснабрюк, Росток, Зиген, Штральзунд, Тюбинген Украина: Харьков	15	14	1
X юбилейная международная неделя «Диалог культур – Культура диалога»	Армения, Беларусь, Германия, Казахстан, Кыргызстан, Молдова, Польша, Сербия, США, Украина, Узбекистан, Финляндия, Франция, Чехия, Швейцария	110	54	56
Фестиваль «Дни Германии в Костроме»	Германия: Берлин, Дуйсбург	3	2	1
Цикл лекций «Социальная политика в Европе»	Германия: Дармштадт	2		2
ИТОГО:		130	70	60

имущественно из-за отсутствия современных условий для проживания.

Актуальность международного компонента в жизнедеятельности университета ставит новые задачи перед международной службой, идет поиск новых форм работы. Так, для привлечения внимания к международной деятельности в этом году был реализован проект «Образование в диалоге», который был ориентирован на всех заин-

тересованных в общении с зарубежными коллегами и сверстниками и представлял собой сконцентрированный цикл мероприятий, продлившийся в период с конца июля до середины октября текущего года.

Между этими мероприятиями университет принимал также зарубежные группы, приехавшие в университет по обмену.

ПЕДАГОГИКА

УДК 316.46:37.015.3

Питина Татьяна Петровна

Педагогический институт СГУ им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов
tppitina@rambler.ru

ЛИДЕРСКИЕ КАЧЕСТВА КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

В статье анализируется проблема формирования лидерских качеств у студентов педвуза, обеспечивающих им в будущем успешную профессионально-педагогическую деятельность. Рассматриваются лидерские качества как профессионально значимые качества личности будущего учителя, являющиеся сложным образованием, включающим в себя организаторские, коммуникативные и личностные составляющие.

Ключевые слова: лидер, лидерские качества, качества учителя, летняя педагогическая практика.

Современный учитель должен обладать актуальными профессиональными знаниями, однако помимо их успешного педагога на сегодняшний день отличают такие важные и необходимые качества, как целеустремленность, активность, ответственность, общительность, т.е. востребованы учителя, являющиеся лидерами. Следовательно, в вузе необходимо формировать лидерские качества студентов, которые в будущем позволят им эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

Опыт деятельности современных учителей показывает следующее: когда педагог обладает такими качествами, как самостоятельность, инициативность, организаторская проницательность, способность к самореализации, самосовершенствованию, саморазвитию, он достигает определенных высот в профессиональной деятельности. Людей, обладающих этими качествами, ученые (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, Р.Л. Кричевский, В.П. Поздняков и др.) характеризуют как лидеров. Современный конкурентоспособный учитель, бесспорно, должен быть лидером.

Педагог по роду своей профессиональной деятельности руководит детским коллективом (классом), организует различные воспитательные дела, является носителем социально значимых личностных ценностей и выступает образцом поведения. Именно учитель воспитывает у детей нравственные ценности и оказывает влияние на их приоритеты, стимулирует познавательную деятельность учащихся и формирует у них позитивные установки. Осуществлять такую работу, эффективно управлять учебно-воспитательной деятельностью детей, продуктивно взаимодей-

ствовать на основе субъект-субъектных отношений может только учитель, которому присущи авторитетность, активность, статусность, референтность и влияние. Данные качества, как свидетельствует анализ психолого-педагогических исследований (Р.Л. Кричевский, Р.С. Немов, А.В. Петровский и др.), являются ключевыми характеристиками лидера. Следовательно, обладая лидерскими качествами, современный учитель должен быть лидером в широком смысле слова.

Для нашей работы весьма ценна позиция исследователей, изучающих проблему профессиональных и социально значимых качеств личности учителя. Важнейшими среди них ученые (И.А. Зимняя, П.Ф. Каптерев, Н.В. Кузьмина, В.П. Симонов) называют организаторские, коммуникативные и личностные качества, т.е. качества, присущие лидерам.

Е.В. Андриенко, учитывая специфику педагогической деятельности, выделяет две группы лидерских качеств учителя.

К первой группе относятся качества, способствующие успешному общению. Среди них – общительность, направленность на других, склонность к сотрудничеству, эмпатия, тактичность, терпение, эмоциональная устойчивость, гибкость в усвоении новых ролей, артистизм.

Другая группа качеств определяется особенностями педагогического труда. К ним относятся: высокая интеллектуальная гибкость, критичность и быстрота мышления, способность к импровизации, самокритичность, самостоятельность, инициатива и другие [2, с. 141–143].

Среди лидерских качеств учителя, выделяемых Е.В. Андриенко, встречаются специфические качества, необходимые только педагогу, но есть

и общие, свойственные лидерам в любой другой профессиональной деятельности.

Анализ источников по проблеме исследования (В.И. Андреев, А.В. Батаршев, Р.С. Немов) позволил определить следующие составляющие лидерских качеств: организаторские (организованность, ответственность, способность интегрировать усилия группы), коммуникативные (общительность, гибкость, влияние) и личностные (активность, ответственность, самостоятельность) качества.

Ориентируясь на формирование лидерских качеств студентов педвуза, мы исходили из того, что практически все они являются важными в работе учителя. Раскроем их возможности, опираясь на профессиональную деятельность учителя. Высокий уровень развития организаторских качеств помогает учителю эффективно строить деятельность каждого ученика и деятельность группы в целом. Сформированность коммуникативных качеств позволяет педагогу продуктивно развивать межличностные отношения с учащимися и регулировать отношения между учащимися, их родителями, коллегами. Устойчивые и позитивно направленные личностные качества, такие как целеустремленность, уверенность, ответственность, активность, способствуют профессиональному самосовершенствованию и личностному развитию учителя.

Признав лидерские качества важной составляющей личности учителя, логично остановиться на вопросе о возможности их формирования у будущего педагога.

Данный вопрос долгое время оставался дискуссионным. Представители персоналистического подхода (Э. Боргатта, Э. Вигэм, Ф. Вудс, Дж. Доуд и др.) связывали наличие лидерских качеств с наследственностью, поэтому внешние воздействия, считали ученые, не оказывают никакого влияния на их развитие. Современные российские и зарубежные исследователи данной проблемы (И. Вагин, А. Глушай; С. Кучмарски и Т. Кучмарски; Д. Ньюстром, К. Дэвис), не соглашаясь с данной позицией, доказывают возможность формирования лидерских качеств. Качества лидера «можно выработать, отшлифовать, потому что они поддаются постановке и тренировке», - считают И. Вагин и А. Глушай [3, с. 35].

С точки зрения Д. Ньюстрема и К. Дэвиса, «некоторые из лидерских качеств могут быть «выращены» за относительно короткое время» [7, с. 182].

С. Кучмарски и Т. Кучмарски разработали ценностную теорию лидерства, одним из положений которой является то, что лидерству, основанному на ценностях можно обучаться в процессе деятельности [5, с. 30].

Анализ работ по проблеме исследования показал, что формирование лидерских качеств у студентов зависит от различных внутренних и внешних факторов:

- обучаемости и желания быть лидером (И. Вагин и А. Глушай);
- их «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский);

- направленности студентов и уровня развития группы (М.Ю. Кондратьев и Ю.М. Кондратьев, А.В. Петровский).

На наш взгляд, наиболее точно вопрос о возможности формирования лидерских качеств отразила И.В. Пескова. Отдельные качества личности, считает она, можно развивать лишь в определенных пределах (например, быть более внимательным к отношениям внутри группы, содержательнее общаться и лучше взаимодействовать со сверстниками, заботливей относиться к их различным нуждам и стремлениям и пр.) [8, с. 57].

Опираясь на перечисленные факторы, мы считаем, что лидерские качества студентов необходимо начинать формировать с первого курса, тогда результат, достигнутый к моменту окончания вуза, будет гораздо эффективнее.

Большие возможности для формирования лидерских качеств студентов представляет образовательный процесс вуза.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предусматривает введение различных дополнительных факультативов («Специфика организаторской деятельности», «Конфликтология»), которые дают студентам возможность приобрести навыки эффективного общения, умения вести себя в конфликтной ситуации, вести дискуссию, спор, грамотно доносить информацию, т.е. способствуют формированию коммуникативных качеств. Наряду с коммуникативными качествами факультативные занятия, спецкурсы, тренинги («Вожакий – лидер детского коллектива», «Багаж лидера», «Тренинг эффективного общения») и внеаудиторная работа (клуб «Я – лидер», выездной семинар «Три дня в лагере») оказывают продуктивное влияние на организаторские качества студентов. Данные качества, в свою очередь, фор-

мируются посредством следующих умений: планировать свои действия и действия подчиненных, быстро ориентироваться в ситуации и принимать правильное решение, управлять людьми, мотивировать и стимулировать их на работу. Благодаря курсам, направленным на формирование коммуникативных и организаторских качеств, которые охватывают и развитие ценностно-мотивационной сферы, студенты приобретают личностные качества, связанные с данной сферой.

Вариативность современного образования дает возможность каждому педагогу, а особенно преподавателям педагогических дисциплин, использовать в практических занятиях активные методы обучения с ориентацией на будущую профессиональную деятельность или вводить в учебный процесс такие дисциплины, которые в большей степени будут способствовать достижению поставленных ими задач.

В итоге проведенного нами анализа работ различных авторов (Д. Адаира, Р.Л. Кричевского и др.), посвященных проблеме лидерства, выяснилось, что одним из условий становления лидера является наличие профессиональных знаний и умений в определенной деятельности. Так, Е.С. Волков среди главных черт лидера особо важным считает наличие профессиональных качеств в деятельности, в которую включены все [4, с. 23]. Вуз в данном случае как раз и является тем местом, где человек приобретает профессиональные качества. Таким образом, образовательная среда вуза становится базой для обретения необходимых лидеру знаний и умений.

Большие возможности для формирования лидерских качеств заложены в педагогической практике, а именно в летней педагогической практике.

Во-первых, это опыт практической деятельности студентов с детьми, и именно здесь студент получает возможность проявить свои лидерские качества в детском коллективе. Сферой приложения организаторских качеств являются внутриотрядные мероприятия, организация жизнедеятельности детей. Коммуникативные качества студентов формируются в повседневном межличностном общении с детьми. О высокоразвитых личностных качествах можно говорить, если в течение всей смены вожатый является бесспорным авторитетом для детей.

Во-вторых, сама среда ДОЛ обладает уникальными возможностями, благоприятными для формирования лидерских качеств студентов. Прежде

всего, это особенности временного детского коллектива. Смена в лагере ограничена определенным временным промежутком, поэтому четкое планирование каждого дня смены позволяет обеспечивать полную занятость детей в течение дня, а так как вожатый, в отличие от детей, владеет полной информацией о распорядке дня, это даёт ему психологическое преимущество и позволяет поддерживать лидерскую позицию. На укрепление данной позиции влияет также замкнутый характер организации жизни и относительная автономия существования детей в ДОЛ, это происходит посредством приобретения такого статуса вожатым, как «значимый взрослый». Коллективный характер жизнедеятельности и интенсивность совместной деятельности позволяют эффективно формировать организаторские качества вожатых.

Одной из особенностей детского коллектива в лагере является более интенсивное взаимодействие и гораздо более быстрое прохождение стадий развития коллектива по сравнению со школой поэтому, если вожатому удастся сформировать дружный коллектив, это будет показателем наличия у него лидерских качеств и послужит хорошим подспорьем для последующей педагогической практики в школе. В лагере данная задача решается гораздо легче, чем в школе, т.к. в ДОЛ смена временно ограничена и динамика развития смены достаточно хорошо изучена, это даёт возможность вожатому вовремя перевести внимание и переключить деятельность детей.

К тому же, проходя педагогическую практику в школе, студент попадает в уже сформировавшийся коллектив, а в период ЛПП коллектив детей не сформирован. Именно данное обстоятельство является, пожалуй, одним из наиболее важных условий формирования лидерских качеств вожатого. Как правило, во время ЛПП студент впервые становится официальным руководителем детского коллектива, получая при этом определенный статус и возможность влиять на детей. На первых порах формирования коллектива руководитель априорно имеет определенное влияние и вес в группе, которое затем может пропасть, если у него отсутствуют необходимые качества. Напротив, если коллектив уже сформирован (чаще всего данная ситуация наблюдается при прохождении практики в школе), возможность влияния студентов на детей заметно сокращается. Также во время прохождения ЛПП у студента появляется дополнительная возможность

при помощи сплочения временного детского коллектива утвердиться в роли лидера. На стадии формирования коллективов, считает Д. Адаир, лидеры получают особенно благоприятную возможность влиять на его уникальный характер [1, с. 44].

Согласно изученным нами исследованиям у вожатого больше возможностей стать лидером, чем у других членов группы. По мнению Р.Л. Кричевского, это возможно, благодаря психологическому преимуществу, которым руководитель обладает перед другими членами группы. «Согласно атрибутивной ошибке «неравных возможностей ролевого доведения», исполнители более привилегированных социальных ролей нередко воспринимаются подчиненными как обладающие всевозможными достоинствами, которые будто бы отсутствуют у владельцев менее престижных ролей» [6, с. 234].

Вожатый в лагере выступает в разных ролях – он и друг, и советчик, и руководитель, и организатор, и вдохновитель и т.д. Благодаря данной возможности студент овладевает различными лидерскими ролями, в перспективе выходя на роль универсального лидера.

В-третьих, закрепленные в процессе ЛПП лидерские качества будут перенесены в дальнейшую профессиональную деятельность студента. В продолжение этой мысли рассмотрим следующую позицию. Выполнение функций лидера, как обнаружили исследователи, формирует или способствует формированию определенных качеств у лидера: если человек долго выполняет эту роль, то происходит интериоризация (присваивание) нормативных требований роли, а это ведет к закреплению черт личности, необходимых для эффективного лидерства. Например, уверенность в себе, настойчивость, необходимые для руководства людьми, формируют и закрепляют эти качества у лидера, и то, что раньше было его социальной ролью, становится частью его «Я – концепции» [9, с. 10].

Примерно такие же выводы были сделаны П. Секордом и К. Бакманом. Однажды став лидером и благодаря этому завоевав центральное положение в системе отношений и в иерархии ста-

тусов, лидер, по мнению данных исследователей, с одной стороны, получает положительную оценку со стороны членов группы, а с другой – развивает в себе лидерские способности. Кроме того, положительный опыт лидерства в значительной степени мотивирует его на сохранение занимаемой позиции [5, с. 63].

Подтверждает вышеприведенные предположения и исследования Б. Басса о том, что в случае перехода индивида в новую группу его прежний статус оказывает существенное влияние на его лидерские притязания в новой для него группе, а также на возможность успеха в процессе завоевания им положения лидера [5, с. 64–65].

Таким образом, наличие лидерских качеств является необходимым условием для успешной работы учителя. Они позволяют педагогу эффективно решать как образовательные, так и воспитательные задачи, поэтому формировать лидерские качества необходимо во время профессионального обучения в вузе, в том числе на этапе подготовки студентов к ЛПП.

Библиографический список

1. Адаир Д. Искусство управлять людьми и самим собой. – М.: Эксмо, 2006. – 656 с.
2. Андриенко Е.В. Социальная психология. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
3. Вагин И., Глуцкая А. Поднимись над толпой! Тренинг лидерства. – СПб: Питер. – 127 с.
4. Волков Е.С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены вида деятельности. – М., 1981. – 30 с.
5. Евтихов О.В. Тренинг лидерства: монография. – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
6. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
7. Ньюстром Д., Дэвис К. Организационное поведение. – СПб.: Питер, 1999. – 447 с.
8. Пескова И.В. Организационно-педагогические условия формирования позитивных лидерских качеств у детей: Дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2003. – 176 с.
9. Румянцева В.И. Лидерство в спорте. – М.: ФИС, 1983. – 80 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ Тьюторского сопровождения профессионального самоопределения учащихся старшей школы

В статье охарактеризованы организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность тьюторского сопровождения профессионального самоопределения учащихся старшей школы: теоретическая и практическая подготовка педагогов-тьюторов; организация тьюторской деятельности по проектированию в старшей школе особой образовательной среды; разработка методического обеспечения тьюторского сопровождения старшеклассников.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, организационно-педагогические условия, профессиональное самоопределение, индивидуализация.

Новая структура Федерального государственного образовательного стандарта призвана обеспечить расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для учащихся, обучение по индивидуальным образовательным программам в старшей школе [8]. Для реализации этих задач необходима позиция педагога, который сопровождает ученика по индивидуальной траектории в пространстве школы и помогает в поиске образовательных ресурсов за её пределами. Такая позиция называется тьюторской. Она отличается от традиционной позиции учителя, психолога или классного руководителя тем, что рассматривает тьюторское сопровождение как особо организованную педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на прояснение образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии ученика.

Тьюторское сопровождение вводится в структуру старшей школы для оказания учащемуся помощи в оформлении «образа профессионального будущего» и построения наиболее адекватной программы по его достижению [3].

В этой связи, образовательное пространство старшей школы должно быть наполнено:

– системой разноуровневого обучения, предоставляющей учащимся возможность выбора уровня освоения предметного материала и реализации предметных, метапредметных проектов, исследований и творческих работ;

– системой профессиональных стажировок в места предполагаемой будущей учебы или работы учащихся;

– образовательными событиями, ориентированными на анализ своих образовательных перспектив старшими школьниками и проектирование личной образовательной и профессиональной истории.

Таким образом, в образовательном учреждении должны быть созданы необходимые организационно-педагогические условия для индивидуальной образовательной активности каждого учащегося в процессе становления его способностей к профессиональному самоопределению, самоорганизации, осмыслению своих образовательных перспектив.

Уточним понятие «организационно-педагогические условия». Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в настоящее время существуют различные подходы к определению этого термина. В частности, Е.И. Козырева понимает организационно-педагогические условия как совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач [2, с. 12].

Т.К. Клименко, Н.А. Переломова, исследуя проблемы инновационного образования на этапах профессиональной подготовки, выделяют внешние условия: создание инновационной среды, педагогизация учебно-воспитательного процесса в целях изменения инновационного фона, насыщение содержания духовными ценностями [7, с. 89]; и внутренние условия: увеличение «степеней свободы» личности, накопление духовно-практического опыта, овладение продуктивными формами самосозидательной деятельности [1, с. 8].

С.А. Нелюбов под организационно-педагогическими условиями понимает такую совокупность процессов и отношений, которая дает возможность всем участникам образовательного процесса эффективно управлять процессом формирования субъективной позиции учащихся при оптимизации учебной деятельности [5, с. 72].

Из приведенных выше определений видно, что авторы раскрывают смысл и содержание термина «организационно-педагогические условия» в зависимости от решаемых в исследовании задач. Общим для всех терминов является то, что определяемые условия направлены на совершенствование управления взаимодействием участников образовательного процесса при решении конкретных педагогических задач.

Под организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими эффективность тьюторского сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников, мы понимаем совокупность внешних и внутренних обстоятельств образовательного процесса, от реализации которых зависит успешное профессиональное самоопределение выпускников школы.

Учитывая становящийся характер тьюторской деятельности, одним из основополагающих условий эффективности тьюторского сопровождения профессионального самоопределения учащихся старшей школы является теоретическая и практическая подготовка педагогов.

В соответствии с требованиями к уровню подготовки педагогов-тьюторов к числу специальных тьюторских компетентностей относятся:

1. *Аналитическая компетентность*: умение осуществлять рефлексию индивидуальных образовательных потребностей обучающегося, анализировать противоречия и неопределенности его жизненного опыта.

2. *Проективная компетентность*: умение определять перспективы развития личности обучающегося, его очередной образовательный уровень в системе открытого образования.

3. *Конструктивная компетентность*: умение выстраивать и корректировать жизненную и образовательную стратегию обучающегося.

4. *Ресурсно-инструментальная компетентность*: владение диагностическим инструментарием изучения индивидуальных особенностей обучающихся, готовность апробировать инновационные методы и технологии в целях индивидуализации обучения и воспитания.

5. *Контрольно-прогностическая компетентность*: готовность осуществлять рефлексию своей педагогической деятельности, анализировать, оценивать и корректировать процесс и результат взаимодействия с обучающимся; контролировать, анализировать и корректировать свое собственное поведение как педагога-тьютора [6, с. 66].

Освоение педагогами тьюторских компетенций, обучение учителей эффективным образовательным технологиям должно осуществляться в процессе повышения квалификации и предусматривать подготовку кадров по следующим специализациям, отражающим полный спектр оснований и схем для организации тьюторской деятельности: «Тьюторство», «Педагогическое проектирование», «Педагогическое исследование», «Современные технологии открытого образования».

Основным принципом организации программ повышения квалификации педагогов-тьюторов является использование разнообразных образовательных форм, методик и технологий, зарекомендовавших себя в практике инновационного образования, компетентностного обучения и переподготовки взрослых: дискуссионные и проектные формы работы, рефлексивные семинары, лаборатории по анализу кейсов, технологии открытого образования [6, с. 84].

Кроме того, целостность образовательных программ задается единством темы: «старшая школа»; концептуальных оснований: «открытое образование»; принципов организации курсов: обучение слушателей по индивидуальным образовательным программам, тьюторская поддержка процесса образования, модульная структура учебного плана, деятельностный подход к обучению [9, с. 76].

Важнейшим *организационным условием*, обеспечивающим эффективность тьюторского сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников, является расширение образовательного пространства учащегося как пространства пробы себя, своих возможностей за счёт организации условий для рефлексии школьниками точек профессионального самоопределения, создания мест для приобретения учениками нового образовательного, коммуникативного, социального и управленческого опыта.

Такое расширение образовательного пространства может осуществляться посредством технологии социального продюсирования. Понятие «продюсер» англоязычного происхождения

(англ. producer – от produce - производить) – это человек в индустрии развлечений, который регулирует (или помогает регулировать) финансовые, административные, технологические или юридические аспекты, а также репертуарную политику при выполнении какого-либо проекта в области культуры. Продюсер дает путевку в жизнь новому именно потому, что он способен соединить тех, кто умеет это делать, с теми, для кого это делается [4].

В чём смысл социального продюсирования применительно к деятельности тьютора? В ситуации, когда у ученика возникает осознанный заказ к своему образованию через видение собственных проблем, связанных с выбором профессии, педагог осуществляет посредническое действие между школой и социумом. Тьютор показывает ребенку образовательное пространство развития в той или иной профессиональной деятельности. Выбрав из предлагаемых форм и мест прохождения социальной практики или профессиональных проб, вариант, отвечающий его профессиональным интересам, старшеклассник имеет возможность попробовать себя в той или иной профессии. Тьютором – социальным продюсером составляется карта мест стажерских практик, профессиональных проб, оформляется необходимый пакет документов, согласуется время прохождения практик, организуется пространство подведения итогов.

Методическое обеспечение эффективной организации тьюторского сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников предполагает разработку программ профессионально-технических проб; сценариев образовательных событий, моделей занятий с использованием современных образовательных технологий; методик проектирования индивидуального образовательного маршрута учащихся; кейсов диагностических методов изучения личностных, профессиональных качеств, способностей к учебной, практической деятельности, готовности к профессиональному самоопределению, мотивации учащихся.

В ходе организации тьюторского сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников особое внимание следует уделить разработке содержания изменений материально-технической базы образовательного учреждения, проектированию особой образовательной

среды. Кабинет тьюторского сопровождения должен быть оснащён необходимым оборудованием для групповой и индивидуальной работы старшеклассников, самопрезентаций продуктов образовательной деятельности: интерактивная доска, персональный компьютер с выходом в Интернет, в свободном доступе должны находиться информационные источники:

- сведения о средних специальных и высших учебных заведениях (перечень специальностей и профессий, по которым осуществляется подготовка, условия приема, распределение после окончания обучения), о предприятиях и организациях района, города, выпускаемых ими продукции, потребности в кадрах, перспективах их социально-экономического развития;

- профессиографические описания профессий, справочная, научно-популярная и другая литература о различных отраслях хозяйства, о мире профессий, людях труда;

- модели, схемы, таблицы, знакомящие с содержанием работы, технологическими процессами, организацией и экономикой производства.

Создание выше перечисленных организационно-педагогических условий тьюторского сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников предполагает:

- 1) принятие субъектами образования принципов индивидуализации, открытости и вариативности учебной, практической и рефлексивной деятельности старшеклассников;

- 2) включение в содержание образования универсальных способов деятельности – творчество, исследование, проектирование;

- 3) расширение пространств социальной практики и реализации учащихся, их образовательной рефлексии и мыследеятельности;

- 4) ресурсно-методическое обеспечение подготовленными к открытому образованию кадрами и сетевым взаимодействием школы с другими ресурсными центрами образования [9, с. 67].

В этом случае при осуществлении тьюторского сопровождения профессионального самоопределения учащихся основным содержанием образовательной программы старшей школы становится передача молодому человеку технологий успешного действия в различных жизненных ситуациях, развитие специфической человеческой способности делать собственную жизнедеятельность предметом своих преобразований [3].

Библиографический список

1. *Клименко Т.К.* Инновационное образование как фактор становления будущего учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 2000. – 43 с.
2. *Козырева Е.И.* Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Методология и методика естественных наук. Вып. 4. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с.
3. *Ковалева Т.М.* Открытое образование и современные тьюторские практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thetutor.ru/history/article02.html> (дата обращения: 15.02.2011).
4. *Митрошина Т.М.* Социальное продюсирование как новая педагогическая технология: сайт Тьюторской ассоциации. – 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thetutor.ru/pro/articles09.html> (дата обращения: 15.03.2009).
5. *Нелюбов С.А.* Организационно-педагогические условия формирования субъектной позиции школьника в учебной деятельности. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2003. – 172 с.
6. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика» / ред. Т.М. Ковалева. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 208 с.
7. *Переломова Н.А.* Актуализация личностно-профессионального роста учителя в поствузовском образовании при ИПП. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2001. – 176 с.
8. Федеральный государственный стандарт общего образования – основа «Нашей новой школы»: Материалы Интернет-конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/2010/content/136790> (дата обращения: 21.01.2011).
9. *Черемных М.П.* Организационно-педагогические условия индивидуального образования старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2007. – 183 с.

УДК 37

Сигова Вера Леонидовна

Вологодский государственный педагогический университет
vera-sigova@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИИ ВЫБОРА В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ ОБУЧАЕМЫХ

В статье раскрываются возможности ситуации выбора как активного метода развития креативности обучаемых. Конструирование учебного процесса в вузе на основе использования совокупности ситуаций выбора создает благоприятные условия для развития креативности будущего учителя музыки.

Ключевые слова: ситуация выбора, свобода выбора, творчество, креативность, проблемное обучение.

Стратегия современного высшего образования, основанная на гуманистических принципах педагогики сотрудничества, направлена на предоставление возможности всем студентам раскрыть и реализовать свой творческий потенциал. В этой связи, проблема поиска эффективных средств развития креативности (общей способности к творчеству) будущих учителей музыки, является актуальной.

А.В. Хуторской рассматривает креативность как «интегративную способность, вбирающую в себя целые системы взаимосвязанных способностей-элементов» [5, с. 121]. Разделяя его мнение, мы представляем креативность как систему качеств личности, в состав которой входят, прежде всего, инициативность и проблемность, а затем: способность «перешагнуть» через привыч-

ные рамки и готовность к риску вне зависимости от мнений и оценок; склонность к «игре», к юмору; гибкость мышления (отсутствие категоричности суждений; ассоциативность, изобретательность, интуиция; оригинальность; прогностичность). В развитии креативности обучаемых, на наш взгляд, проблемность занимает особое место, так как характеризует способность обучаемых к обнаружению, постановке и решению проблем.

Одним из базовых видов развития творческих способностей, является проблемное обучение, ядром которого выступает проблемная ситуация. По мнению большинства исследователей (А.В. Брушлинского, Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, М.Матюшкина, М.И. Махмутова) именно она составляет специфический вид взаимодействия субъекта и объекта.

В нашем исследовании в качестве средства развития креативности студентов музыкально-педагогического факультета использована ситуация выбора. По мнению М.И. Махмутова, ситуация выбора – это «педагогический» тип проблемной ситуации, когда «...постановка задач с излишними данными ставит учащихся перед проблемой выбора и оценки знаний, активизируя тем самым их поисковую деятельность» [3, с. 167].

В современном мире человек ежедневно оказывается в ситуациях выбора в различных сферах жизнедеятельности. Ряд выборов имеют локальное значение, другие оказывают значительное влияние на пути развития личности. Принимая решение в пользу того или иного варианта выбора, человек делает это самостоятельно, мобилизовав свои знания, чувства, волю, привычки, ценностные ориентации.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова «выбор» трактуется как то, из чего можно выбрать [4, с. 138]. Обзор исследований убеждает в том, что выбор осуществим при наличии некоего множества, минимум – двух предметов, вещей, явлений и т.п. Всякий выбор предполагает вариативность и связан с независимым индивидуальным выбором личности. Возможность выбора создает перспективу и условия для реализации её креативного потенциала.

Среди условий, стимулирующих развитие креативности обучаемых, М.А. Матюшкин выделяет следующие: ситуации незавершенности и открытости в отличие от жестко заданных и строго контролируемых; разрешение и поощрение множества вопросов (умение задавать вопросы и фантазировать); стимулирование самостоятельности, ответственности, независимости (проявляющихся вместе); акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях [2, с. 69].

Как показало наше исследование, актуализация формирования положительной мотивации студентов к творческой деятельности, позволила сосредоточить внимание на условиях, необходимых для реализации творческого процесса, который возможен только в обстановке свободного выбора.

На стадии создания ситуации выбора, педагогу необходимо учесть тот факт, что вариативность ситуации создает состояние интеллектуального затруднения у студента. Оно связано со способностью ориентироваться в огромном потоке информации и с умением оценить имеющиеся альтернативы. Предложив студенту совершить сво-

бодный и осознанный выбор, педагог помогает ему формировать неповторимость, уникальность. Индивидуальность конкретного человека заключается не в том, что он представляет собой неповторимое сочетание некоего набора признаков, а в том, что он как индивидуальность формируется в процессе свободного выбора жизненного пути в определённых природных и социально-культурных условиях.

Как указывает Л.Г. Арчажникова, творческий характер работы учителя музыки во многом обусловлен спецификой его деятельности, которая носит публичный характер, осуществляется перед определенной аудиторией и требует умения управлять своими чувствами и настроениями [1, с. 19].

Музыкально-исполнительская деятельность характеризуется постоянным творческим поиском учителя, где ситуация выбора представлена во всей ее совокупности. Ситуация выбора, в свою очередь, актуализирует собственный поиск студента и независимый выбор возможных вариантов музыкально-исполнительской деятельности.

В этой связи, оказалось целесообразным введение в учебный процесс для студентов музыкально-педагогического факультета нашего вуза Конкурса «Музыка-детям», как формы представления самостоятельно выученных произведений, позволяющего наиболее полно использовать совокупность ситуаций выбора, включающей ее различные типы и виды. Мы убедились, что в процессе участия в конкурсе студенты получают возможность проявить креативные качества во всех видах музыкально-педагогической деятельности.

Приведем примеры ситуаций выбора, используемых нами в учебном процессе в рамках конкурса «Музыка-детям». Ситуация выбора учебного задания: а) материал учебного задания различается по степени сложности (легкое – среднее – сложное); б) по форме работы (групповое – парное – индивидуальное); в) по степени проявления творческой активности (подражание, репродукция, творчество). Она предусматривает дифференциацию заданий от первого до выпускного курса.

Ситуация выбора учебной цели: а) по направленности (ближние – дальние, стратегические – тактические); б) по мотивации достижения цели (по принуждению, по необходимости, по желанию). Эта ситуация позволяет предложить студенту варианты целей, из которых он выбирает приоритетные для себя цели. Выбор цели одно-

временно является и элементом ее созидания. Например, по спецкурсу «Современные тенденции развития музыкальной педагогики» студентам были предложены следующие формулировки целей: 1) прослушать лекционный курс; 2) усвоить основные понятия темы; 3) подготовить доклад по одной из проблем («Креативность и инновационная педагогика», «Креативность и творчество»); 4) качественно подготовиться к зачету; 5) выполнить самостоятельное исследование по выбранной теме («Новые формы применения современного музыкального материала на уроках музыки в общеобразовательной школе»; 6) углубленно рассмотреть конкретные вопросы темы («Особенности развития инновационной музыкальной педагогики в конце XX – начале XXI века»); 7) научиться работать с нотной литературой, анализировать, сравнивать; 8) проявить креативные качества (инициативность и проблемность, гибкость мышления); 9) научиться аргументировано спорить в ходе изучения темы.

Анализ выборов цели дает возможность педагогу составить представление о мотивах выбора учебной цели, индивидуальных склонностях студентов. Выбор целей 1, 4 свидетельствует о конформизме обучаемых; 2, 7 – присутствии когнитивных мотивов; 3, 5, 8 – наличии креативных наклонностей; 6 – методологических приоритетах деятельности; 9 – самоорганизации.

Поиск и выбор музыкального материала для слушания музыки в общеобразовательной школе является одним из наиболее важных и интересных творческих заданий. Ситуация выбора творческого задания для студентов была представлена множеством вариантов. Творческие задания, развивающие когнитивные качества в структуре креативности личности студента, связаны с поиском и выбором теоретической информации для устной и письменной аннотаций на музыкальное произведение.

В выборе эмоционально-выразительных средств для устной аннотации и для концертной части, студенты младших курсов консультируются с педагогом по основному инструменту, студенты старших курсов проявляют в данном вопросе самостоятельность. Эти задания связаны с развитием следующих креативных качеств: склонность к «игре», чувство юмора, гибкость мышления.

Многовариантные творческие задания присутствуют и в выборе способа изложения материала: варианты письменной аннотации (обыч-

ная «классическая», «художественная» – очерк, эссе, стихотворная форма, например – хокку); устной аннотаций (мини-лекция, сказка, загадка, инсценировка музыкальной сказки).

Концертная часть предполагает свободу выбора формы выступления: соло, либо выступление в ансамбле (варианты ансамблевого состава различны). Здесь проявляются такие креативные качества студентов как инициативность, склонность к риску, нестандартность.

Выбор партнера по ансамблю полностью предоставлен студенту, и как выяснилось в ходе эксперимента, при выборе партнера студенты руководствуются не столько профессиональными критериями, сколько личностными симпатиями, и зачастую более «продвинутые» в профессиональном плане получают эмоциональную поддержку от менее «сильных» в «обмен» на профессиональную консультацию первых.

Выбор интерпретации музыкального произведения на младших курсах происходит с консультационной помощью педагога по основному инструменту, за исключением тех редких случаев, когда студент, делает его полностью самостоятельно (на первом курсе – 2 человека из 18 – Сергей М., Лилия Б., на втором курсе – Алексей В., который до поступления в вуз не имел никакой музыкальной подготовки).

На старших курсах интерпретация полностью находится под контролем самого студента, хотя и наблюдаются единичные случаи, когда студенты все же обращаются за помощью к педагогу. Причина – боязнь самостоятельного выбора, желание переложить ответственность за выбор на педагога, желание получить гарантированно высокий результат, инертность мышления, что свидетельствует о низком уровне креативности студентов.

Ценностный выбор имеет отношение к качеству отбираемой информации и музыкального материала. Он курируется педагогом по основному инструменту на протяжении всех лет обучения, но степень участия куратора в выборе на старших курсах минимальна.

Как свидетельствует практика, современный студент музыкально-педагогического факультета во многом инертен и склонен к конформизму. Ситуацию усугубляют и репродуктивные технологии, составляющие профессиональную специфику процесса инструментальной подготовки. Это мешает студентам проявить себя как личность в нестандартной ситуации.

Приведем в качестве примера мотивы выбора репертуара для концертной части в экспериментальной группе на третьем курсе. В предложенной теме «Музыкальный портрет», более половины студентов обратились к пьесам из «Детского альбома» П.И. Чайковского и «Альбома для юношества» Р. Шумана. Мотивы: музыка знакомая (не надо искать), музыка на слуху (не надо думать и разбираться в новом тексте), музыка классическая (успех «обеспечен» вне зависимости от качества исполнения). Было отмечено, что студенты весьма неохотно обращались в библиотеку за репертуарными новинками, что свидетельствовало о наличии у них инертности мышления, низкой мотивации на творческую деятельность.

В следующем семестре этой экспериментальной группе была предложена тема «Музыкальный портрет в инструментальном творчестве российских композиторов последней четверти XX – начала XXI века». Узкая направленность тематики, с одной стороны ограничила, а с другой стороны углубила область поиска музыкального материала. Результатом стали интересные студенческие «открытия» таких композиторов, как А. Виницкий, А. Бажилин, А. Мордасов, В. Ходош, Б. Яркин и др.

Темы конкурса, наиболее отвечающие познавательным интересам студентов, например «Музыка кино» умножает вариативность выбора. Небольшая часть студентов предпочла использовать музыку из старых советских фильмов: «Золушка», «Дети капитана Гранта», «Дикая собака Динго или повесть о первой любви»; значительно большее количество обратилось к музыке зарубежного кино 60–80 годов: «Генералы песчаных карьеров», «Розовая пантера», «Профессионалы»; наиболее востребованным оказался материал из современных кинофильмов «Властелин колец», «Пираты Карибского моря», «Титаник». Отмечено, что современные студенты предпочитают поиск материала в Интернете, используя его в качестве основного информационного канала. Рассматривая ситуацию выбора в нашем исследовании как основу развития креативности, мы спроецировали на нее реальные и нереальные жизненные ситуации в игровой форме, что позволило студентам свободно проявлять свои творческие силы, и дало им возможность познавать и решать практические задачи, освободившись от утилитарных целей.

Оказавшись в такой ситуации, студенты включаются в неё и начинают активно проявлять присущие каждому креативные качества. В ходе эксперимента эта тенденция особенно заметна на стадии основного этапа (3–4 курс).

Одной из самых любимых конкурсных тем студентов на 4-м курсе является «Джаз». Она представлена в различных вариантах: «Что такое джаз?», «Джаз плюс...», «Джаз ... и не только!», «Территория джаза», «Джаз как способ существования», «У колыбели джаза», «Душа джаза». Участие в этом конкурсе дает студентам широкие возможности для проявления творческой активности, личностных креативных качеств. Как показало наше исследование, среди множества типов проблемных ситуаций, ситуация выбора оказывается наиболее соответствующей условиям, стимулирующим развитие креативности: она является незавершенной и открытой; выбор предполагает умение задавать вопросы и фантазировать; он стимулирует самостоятельность, ответственность и независимость, так как выбор – это не только свобода, это и ответственность за принятие решения, за возможные последствия, определенный риск.

Таким образом, использование ситуации выбора в дидактическом процессе является существенным ресурсом развития креативности обучаемых и позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблемное обучение сегодня является одним из базовых видов обучения, используемых для развития креативности студентов.
2. Творческий результат в различных видах деятельности возможен при условии обеспечения для личности свободы выбора. Способность личности свободно (самостоятельно и независимо) выбирать из множества вариантов, является одним из основных показателей креативности.
3. Ситуация выбора, благодаря присущей ей вариативности, имеет большой потенциал для развития креативных качеств личности.
4. Создание и активное использование совокупности ситуаций выбора в учебном процессе позволяет инициировать уровень развития креативности как многокомпонентной составляющей в структуре качеств личности.

Библиографический список

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. – М.: Школа-пресс, 1993. – 128 с.

3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 24-е издание. – М.: Оникс XXI век «Мир и образова-

ние», 2004. – 896 с.

5. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

УДК 373.5.016:811.161.1

Остренкова Марина Анатольевна

кандидат филологических наук

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
ostrenkovamarina@bk.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТИ

В статье рассматриваются продуктивные методы и приемы, позволяющие организовать на уроках словесности поиск культурной информации, содержащейся в слове, фразеологизме, тексте. В качестве примера приводится лингвокультуроведческое исследование, в ходе которого учащиеся знакомятся с символикой цвета в русской культуре и семантикой цветоименований.

Ключевые слова: культууроориентированное обучение, лингвокультуроведческое исследование, лингвокультуроведческий анализ, культура цвета как составляющая национальной культуры.

Актуальность темы взаимосвязанного изучения русского языка и национальной культуры в школе, активно разрабатываемой в последнее время в отечественной методике преподавания русской словесности (труды А.Д. Дейкиной, Е.А. Быстровой, Л.И. Новиковой, Н.Л. Мишатиной и др.), побуждает методистов и учителей-словесников в процессе её творческого осмысления осуществлять аспектную коррекцию имеющихся образовательных технологий, подходить более требовательно к отбору таких методических форм и дидактического материала, которые в полной мере удовлетворяли бы принципу культуросообразности обучения. Тема данной статьи и исследования, проводимого автором, непосредственно связаны с поиском, определением и апробацией методических форм, обеспечивающих достижение приоритетной цели в области культууроориентированного обучения школьников русскому языку, – научить школьников «воспринимать язык не как чистую грамматическую схему <...>, но как спрессованные веками феноменальные стороны философии, психологии, истории» [8, с. 41], духовной и материальной культуры народа.

К числу инновационных форм, обеспечивающих органичную интеграцию языка и культуры на уроках изучения русской словесности, мы относим лингвокультуроведческое исследование и лингвокультуроведческий анализ, которые,

во-первых, стимулируют субъектную позицию школьника, проявляющуюся в поиске новой информации, в исследовательской инициативе школьников, в становлении познавательного интереса и к объекту исследования и к самому процессу добывания нового; а во-вторых, способствуют инкультурации школьников, осуществляемой средствами предмета «русский язык». Лингвокультуроведческое исследование понимается нами как комплексное упражнение, в котором содержится модель познавательной деятельности (этапы исследования, методы его организации, приемы решения познавательных задач и достижения цели) и необходимый для осуществления этой деятельности дидактический материал, обеспечивающие последовательный поиск и получение школьником культурной информации. Лингвокультуроведческий анализ текста, используемый как самостоятельный вид работы и как составляющая лингвокультуроведческого исследования, направлен на выявление ключевых слов текста, фразеологизмов и паремий, репрезентирующих константы русской культуры, и на осознание их (констант) понятийных и ценностных смыслов; включает анализ языковых единиц разных уровней (выступающих в роли стилистических средств в тексте) как носителей культурной информации.

Приводимое в качестве примера лингвокультуроведческое исследование «Символические

значения цвета и цветоименований в русской культуре» (адресованное школьникам старшей школы), цель которого доказать, что цветоименования могут использоваться в речи как метафорически смещенные номинации, а цвета выступать в роли символов, естественно, не претендует на информативную исчерпанность – более того, оно должно восприниматься как начало аспектного диалога школьников с национальной культурой, неотъемлемой частью которой является «культура цвета». Преемственность знаний о национальной культуре в данном её фрагменте в процессе осмысления учащимися семантико-символической парадигмы белого, черного и красного цветов (первая задача исследования), проявляющаяся в знакомстве со «словарем цвета» (вторая задача) и последовательном овладении им (при выполнении упражнений как на уроке-исследовании, так и на других уроках русского языка), обеспечивает им успешную коммуникацию не только в эстетической сфере (чтение художественной литературы, восприятие живописных образов), и в сфере повседневного общения (продуцирование высказываний с включением цветоименования с сохранением культурного компонента значения). Поскольку учащиеся, выполняя лингвокультуроведческий анализ художественных текстов, в которых репрезентируются цветовые концепты, приходят к выводу, что «словарь цвета» может использоваться в речи как «словарь эмоций» (третья задача – дать представление школьникам о таком способе языковой манифестации эмоций и эмоциональных состояний, как цветоименование), то мы вправе говорить о том, что исследование семантики цвета в русской культуре способствует формированию и «эмотивной компетенции языковой личности», которую В.И. Шаховский определяет как умение «порождать (в практике естественной или обучающей коммуникации) эмотивно корректные тексты», «способность адекватно воспринимать личностные, эмоциональные доминанты чужих текстов» [7, с. 23]. Определив цель и задачи исследования «Символические значения цвета и цветоименований в русской культуре», обратимся к содержанию этапов и прокомментируем каждый.

Введение в тему и формирование общего тематического контекста исследования организуется методом сообщения: учитель введет определение символа, объяснит, почему символ является составляющей культуры, приведет примеры

символов национальной культуры и сообщит о том, что к артефактам культуры относят и значения названий цвета [2, с. 285]: человек, идентифицируя цветовой признак предмета (черный, синий, красный и др.), связывает его с определенными природными образами – образцами. Предложим школьникам установить, какие образцы стоят за синим (небо), зеленым (растительность), желтым (солнце) цветами. Ограничивая поиск образцов данными фактами, учитель подведет школьников к исследованию архетипической цветовой триады – *черный-белый-красный* и символических значений цветоименований. Определение первичных значений названных цветов как задача начального этапа исследования осуществляется в процессе выполнения нескольких упражнений. Восстановленный диктант направлен на определение трех основных цветообозначений и поиск природных реалий – их прототипических образов: восстановите предложения из русской народной сказки «Василиса Прекрасная» и определите, с каким образцом соотносятся два противопоставленных в природе и культуре цвета (*Вдруг скачет мимо ее всадник: сам белый, одет в белом, конь под ним белый и сбруя на коне белая, – на дворе [стало рассветать]. Вдруг едет опять всадник: сам черный, одет во всем черном и на черном коне: подскакал к воротам бабы-яги и исчез, как сквозь землю провалился, – настала [ночь]*). Что символизируют белый всадник на белом коне и черный всадник на черном коне? Приведите примеры устойчивых словосочетаний, в состав которых входит имя-образец и его цветовой признак (*среди бела дня, чернее ночи*). Обращение к другому фрагменту сказки (*Идет она дальше, как скачет другой всадник: сам красный, одет в красном и на красном коне, – стало восходить солнце*) позволит учащимся ответить на вопрос *какой еще цветовой эпитет был «закреплен» за днем в народной культуре*. Самостоятельный поиск ответа на вопрос *чем можно объяснить сближение белого и красного цветов* (и не только применительно к реалии *день*) включает обращение к научным текстам и предполагает создание высказывания с использованием слов-организаторов рассуждения. Приводимые ниже выдержки из работы А.А. Потебни «О некоторых символах в славянской народной поэзии», словарной статьи «Краткого этимологического словаря русского языка» Н.М. Шанского, русской народной песни помогут школь-

никам осознать «поэтические воззрения славян на природу» белого и красного и сделать вывод о нецветовых значениях ‘светлый’, ‘чистый’, ‘красивый’.

«День имеет два эпитета: *красный* и *белый*; и оба могли быть первоначально равны между собою. Как *белый*, так и первообраз слова *яркий*, *ярый*, от света и огня (Ярило, солнечный праздник) переходит к белому цвету (*ярый* воск)» [4, с. 310]. «...белизна – символ красоты, и на этом основании лебедь – символ женщины»; белый – «символ любви: мыть *бело* значит любить» [4, с. 310]. «**Красный**. Общеслав. Образовано с помощью суф. -ьн- (совр. -н-) от той же основы, что и *краса*. Первоначальное значение – «красивый» (ср. *красная девица*) [6, с. 219]. *Вы сажайте красных девишек, / Угощайте моих белых подружек* [5, с. 49].

Включение в дидактическую основу исследования диалектного материала «Ярославского областного словаря» (*белотёл*, *белó*, *беля́нка*) позволит показать устойчивость признаков красоты и чистоты слова *белый*, сохраненных областным наречием, – вывод, к которому приходят школьники, решая лингвистические задачи: 1) В «Ярославском областном словаре» есть слово *белотёл* – это прозвище ярославцев. Предположите, почему за ярославцами закрепилось такое прозвище? («Ярославцы – народ, по преимуществу, правильного и красивого типа, что усвоило за ними прозвище “белотелов”» [9, с. 50].) 2) Определите значение диалектного слова *белó*, исходя из контекста: *Пол из осиновых досок бело моется. (Бело ‘чисто’ [9, с. 49].)* 3) В одной ярославской частушке поется *Посидико-те, мальчишки, я так насиделся, – моей беля́нки нет, – на ваших нагледелся*. Предположите, кто назван диалектным словом *беля́нка*? (*Беля́нка* ‘любимая девушка’ [9, с. 52].)

Обогащение представления школьников о семантике цветоименований, репрезентирующих архетипические цвета, происходит за счет наблюдений над контекстами из древнерусских и церковно-славянских памятников (в исследовании были использованы примеры из монографии Н.Б. Бахилиной «История цветообозначений в русском языке»): школьники, наблюдая над сочетаемостью слова *белый* со словами *риз* (*белые ризы*), *конь св. Георгия* (*белый конь св. Георгия*), осознают сакральные коннотации слова *бе-*

лый: «цвет является лишь средством выразить главное – причастность к святости» [1, с. 27], и получают новое знание о символическом значении *белого* – значении спасения [3, с. 246]. На вопрос *каково символическое значение прилагательного «черный» в христианской символике* учащиеся находят ответ в тексте из «Повести временных лет», где «кудесник говорит о своих богах, т.е. о бесах, что они черны и крылаты» [1, с. 29]. Наблюдения над примерами из названной монографии позволяют сделать вывод об использовании «*белый* – *черный* в противопоставлениях добро и зло, греховность и невинность, радость и горе» [1, с. 29]. Обращение к непереводаемым контекстам средневековой русской письменности вызывает неподдельный интерес школьников и к древнерусскому литературному языку, и к тематике текстов, способствует развитию языковой догадки; дает возможность учителю обратить внимание на динамический характер языка (что доказывалось и исследованием семантико-символической парадигмы цветообозначений). Выявление символической нагрузки красного цвета и цветообозначения *красный* (*красный* «соотносился с идеей власти» [3, с. 247]) возможно после чтения и интерпретации текста из «Слова о полку Игореве» (*Темно было в третий день: два солнца померкли, оба багряные столба погасли, и с ними два молодых месяца – Олег и Святослав – тьмою заволоклися <...>*): прочитайте текст, найдите образные наименования князей Игоря и Всеволода, какое цветообозначение используется для создания образов князей; обратитесь к Словарю древнерусского языка XI–XIV вв. (Словарь древнерусского языка XI–XIV вв.: в 10 т. / АН СССР Ин-т рус. яз. – М.: Русский язык. – Т. 1. – 1988) и узнайте значение слова «багряница» (2. ‘одежда багрового цвета, первоначально царская’), сделайте вывод о символическом значении использованного в тексте цветообозначения.

Имеются ли выявленные символические значения у цветоименований в современном русском языке? – ответу на этот вопрос посвящен следующий этап исследования. Групповая работа школьников с лингвистическими словарями (толковым, фразеологическим), предполагает выборку фразеологизмов с цветообозначениями *белый*, *черный* и *красный*, выявление ключевых слов в толковании фразеологизмов, определение основных семантических компонентов. Так, употребляемые в современной речи фразеологизмы

со словом *черный* (*черная зависть, черная душа, черная неблагодарность, видеть все в черном цвете* и др.) передают отрицательные смыслы *низменности, враждебности, подавленности* и т.п. Анализ фразеологизмов со словом *красный* позволяет школьникам сделать вывод, во-первых, об устойчивости положительных качеств, выражаемых словом *красный* (проведение компонентного анализа слова в составе фразеологизмов *красное слово, красная цена, красные дети* и др. помогает выявить семантические признаки 'красивый', 'превосходный', 'лучший', 'праздничный', 'главный', а также эмоционально-оценочную архисему 'хорошо'); во-вторых, о преемственности социальной семы *красного* («в языковом сознании средневекового человека <...> красный – был социологизирован, так как соотносился с идеей власти [3, с. 247]») в устойчивых словосочетаниях с идеологической нагрузкой *красная армия, красный командир, красный флаг*. Выборка и анализ фразеологизмов (количественный и качественный) и проведенный опрос (на этапе подготовки к исследованию школьники обращались к респондентам – друзьям, знакомым, родным – с вопросом *какие фразеологизмы с цветообозначениями вы знаете/используете в речи*) позволили сделать вывод о продуктивности цветоименований *черный* и *красный* как узусальных оценочных средств.

На следующем этапе работы школьники, выполняя анализ (частичный) поэтических текстов А. Блока и Н. Рубцова, осмысливают цветообозначение как средство передачи переживаемых чувств, эмоциональных состояний человека, формирования эмоциональной тональности текста. Анализ текста стихотворения А. Блока «Сирин и Алконост» с опорой на изобразительную наглядность – «претекст» – картину В. Васнецова «Сирин и Алконост. Песнь радости и печали» направлен на выявление эмотивного компонента цветоименований: какие слова поэтического текста создают образы райских птиц; выпишите из текста слова, соотнесенные по смыслу **радость**, и слова, соотнесенные по смыслу **печаль**; раскрывают ли эти слова известные вам символические смыслы **белого** и **черного**; мотивируйте ответ (чтобы доказать смысловую связь слов *луч, весна* и *белый*, обратитесь к «Краткому этимологическому словарю русского языка» Н.М. Шанского: в словаре дается следующее объяснение происхождения слова *белый*: «Образовано по-

средством суф. -л- от индоевр. *bhā – «светить, сиять, блеснуть» [6, с. 41]); найдите цветообозначения, которые усиливают в тексте интонацию тревоги (*багровый, окровавленный*); что имел в виду критик, говоря о том, что в стихотворении – «предчувствие грядущих катастроф» (А. Турков)? Коннотативные значения цветоименований, переданные через денотацию, могут быть выявлены в ходе анализа других текстов, демонстрирующих, в первую очередь, символическую нагруженность цвета в поэтике символизма (это может стать предметом и специального исследования школьников). Обращение к текстам стихотворений Н. Рубцова позволит показать еще одну эстетическую роль цветоименований *белый* и *черный* в художественном тексте – формирование эмоциональной тональности текста: народнопоэтические цветочные эпитеты, выступая в роли стилистических средств, реализуют номинативное значение, однако «культурная память слова» (Е.С. Яковлева) и контекст актуализируют символические коннотации печали, покоя, умиротворения; тревоги, смятения, смерти. Этому будут способствовать поиск ключевых слов, выявление повторов (семантических – например, по признаку 'свет' соотнесены слова *белый, огонь, сверкнет, лед* и – ассоциативно – слово *непорочный* в пределах одного предложения; лексических – *меж белых листьев* и *на белых стеблях*) с целью показать, что эмоциональность текста создается за счет увеличения веса релевантного семантического признака (признаков) даже стилистически нейтральных слов – например, в стихотворении «Над вечным покоем» в одной строфе на 18 знаменательных слов приходится 7 слов (*похорон, белые, смертный, свято погребен, (в) белой горестной* [книж.] *(рубашке)*), семантически соотнесенных по признакам 'смерть' и 'покой', которые и определяют элегическую интонацию умиротворения, мудрого и спокойного принятия смерти, формируют эмоционально-экспрессивное содержание с доминантой «печаль». Отметим и эффективность наблюдений над сочетаемостью слов (*белая горестная рубашка*), узусальными и окказиональными антонимами (*черный затон/белая рубашка; черный дым/светлые русские деревни* и др.), позволяющие обнаружить символические «со-значения», влияющие на эмотивность текста.

Обобщение результатов исследования организуется с помощью ответа на вопрос *какие сим-*

волические значения имеют черный, белый, красный цвета в русской культуре? Вопрос к каким дополнительным источникам необходимо обратиться, чтобы составить более полное представление о символических значениях цвета в национальной культуре может определять перспективу исследования «культуры цвета» на уроках словесности, а может решать частную задачу, связанную с выполнением домашнего задания – составить словарную статью символических значений одного из цветоименований, используйте в качестве примеров, иллюстрирующих определенное значение, материалы исследования и самостоятельно подобранные примеры из лексикографических и литературных источников.

Изучение школьниками символики цвета в национальной культуре может стать содержанием системы упражнений уроков по разным программным темам или системы уроков-исследований, объединенных в модуль «Культура цвета».

Востребованность лингвокультуроведческих исследований в школьной практике культуроориентированного обучения русскому языку определяется не только необходимостью решать в современной образовательной ситуации задачу формирования у школьников уважительного отношения к истории, культуре русского народа, русскому языку как хранителю национальной культуры, но и возможностью совершенствовать метапредметные умения и навыки организации эвристической деятельности школьников, столь

необходимые для формирования активной, творческой личности, способной к поиску, самостоятельному осмыслению явлений материальной и духовной сфер.

Библиографический список

1. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. – М.: Наука, 1975.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996.
3. Вендина Т.И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка. – М.: Индрик, 2002.
4. Потебня А.А. Слово и миф. – М.: Правда, 1989.
5. Хроленко А.Т. Лексика русской народной поэзии (на материале лирической песни): Пособие для студентов-филологов по лингвофольклористике. – Курск, 1976.
6. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. – М., 1975.
7. Шаховский В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
8. Юлдашева Л.В. Методологические и методические аспекты проблемы языка как культурно-исторической среды // Русский язык в школе. – 1990. – № 4. – С. 41–47.
9. Ярославский областной словарь: Учебное пособие / под ред. Г.Г. Мельниченко. Вып. 1. – Ярославль: ЯГПУ, 1981–1991.

Никифорова Наталья Вячеславовна
Катайский детский дом, Курганская область
Naukanik@mail.ru

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УСПЕШНОГО ВХОЖДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ ШКОЛЫ

В статье конкретизировано понятие «успешное вхождение в образовательную среду», разработана модель педагогического сопровождения успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы, определены методологические подходы построения модели и ее компоненты.

Ключевые слова: образовательная среда, успех, вхождение, педагогическое сопровождение, модель.

Поступление ребенка в школу является одним из важнейших переломных моментов его жизни. Этот период требует напряжения адаптационных механизмов личности, поскольку связан с усилением умственных, эмоциональных и физических нагрузок. Поэтому проблема педагогического сопровождения очень актуальна для современной системы образования.

Поэтому становится очевидным, что изучение сущности педагогического сопровождения успешного вхождения младшего школьника в образовательную среду школы, разработка модели практической деятельности по осуществлению данного процесса в школе представляют для педагогической теории и практики чрезвычайно актуальную проблему.

Определимся с основными понятиями нашего исследования.

По мнению Н.В. Груздевой, образовательная среда – это «целостное системно-синергетически организованное пространство взаимодействия участников образовательного процесса с социокультурным и социоприродным окружением, позволяющее раскрыть индивидуальность Человека» [1, с. 34].

Мы же будем понимать под образовательной средой педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, при этом ее педагогической сущностью является совокупность деятельности-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса.

Слово «вхождение» в словаре русского языка С.И. Ожегова рассматривается в следующих значе-

ниях: включиться, стать членом чего-либо; освоиться с чем-нибудь, привыкнуть к чему-нибудь [3].

В том же словаре слово «успех» рассматривается в трех значениях: как удача в достижении чего-либо; как общественное признание и как хорошие результаты в работе, учебе, других видах общественно полезной деятельности [3].

С нашей точки зрения успех – это эмоциональное состояние, которое закрепляет в учащих-ся уверенность в своих силах.

Анализ различных подходов к определению понятия «успешное вхождение в образовательную среду» позволил нам конкретизировать определение данного понятия. Успешное вхождение младшего школьника в образовательную среду – это легкое приспособление организма ребенка к новым условиям в социально-значимой деятельности, в физиологическом плане и его признание со стороны других участников образовательного процесса.

Еще одним понятием, которое рассматривается в статье, является понятие «педагогическое сопровождение», которое мы можем определить как педагогическое сотрудничество учителя и ученика, направленное на развитие самостоятельности ребенка, ведущее к реализации творческого потенциала в преодолении проблем-препятствий на период вхождения ребенка в образовательную среду и содействие успешности в реализации возможностей каждого школьника на пути продвижения к успеху.

Изучая проблему педагогического сопровождения успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы, мы пришли к выводу, что необходимо разработать модель данного процесса.

Модель представляет собой некий эталон, связанный с модельным представлением об объек-

те педагогического исследования, что потребовало выбрать теоретико-методологический подход к исследованию. В нашем случае использовались системный подход, личностный подход, деятельностный подход, дифференцированный подход.

Системный подход. В нашем исследовании системный подход предполагает:

1) изучение объекта с точки зрения его внутренних и внешних системных свойств и связей, а, следовательно, выявление элементов, компонентов, системообразующих факторов, связей и структуры исследуемого педагогического сопровождения;

2) возможности системного подхода в исследовании педагогического сопровождения успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы заключаются в выявлении составных элементов данного процесса, его компонентов, установлении системообразующих факторов и связей между компонентами, определении функций системы в целом и её компонентов, презентации структуры данной системы;

3) построенная нами модель педагогического сопровождения успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы как система представляет собой воспроизведение ряда существенных свойств данной системы – цели, структурных элементов, функциональных компонентов сопровождения и его результата.

Личностный подход. В педагогическом сопровождении личностный подход включает помощь ребенку в осознании себя личностью, в выявлении и раскрытии своих возможностей, в становлении самосознания, в осуществлении самоопределения.

Деятельностный подход. Деятельностный подход обязывает рассматривать педагогическое сопровождение как сложную деятельность со структурой: цель – средства – действия – результаты. С этих позиций анализируется деятельность учителя и учеников, выделяются виды деятельности. Педагогическая деятельность (сопровождение) образовательного учреждения должна быть организована таким образом, чтобы вхождение ребенка в образовательную среду протекало без кризисных ситуаций и привело к успеху.

Дифференцированный подход. В педагогическом сопровождении дифференцированный подход к учащимся реализуется в разумной дифференциации учебных заданий, постановок перед учащимися посильных задач.

Основной целью использования данных подходов в педагогическом сопровождении успешного вхождения младших школьников в образовательную среду является обеспечение высокой продуктивной деятельности ученика и оправдано осуществляемые действия учителя, что способствует устранению каких-либо причин неуспеваемости и нахождение путей к успеху.

При создании модели учитывались общедидактические и специфические принципы, которые служат своеобразным мостом, соединяющим разработанные теоретические положения педагогического сопровождения успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы с практической деятельностью по осуществлению данного процесса в школе:

1. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей.

2. Принцип управления деятельностью учеников.

3. Принцип уважения к личности ребенка.

4. Принцип адаптационно-развивающего характера вхождения в образовательную среду.

5. Принцип значимости эмоционального состояния учащегося.

6. Принцип психологической комфортности.

7. Принцип доверия, открытости и глубинного общения.

На основе анализа понятий «образовательная среда», «успех» «вхождение», «педагогическое сопровождение» были выделены компоненты структурной модели педагогического сопровождения успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы: целевой, содержательный, деятельностный, критериально-диагностический, уровнево-результативный.

1. Целевой компонент. С нашей точки зрения, цель педагогического сопровождения успешного вхождения младших школьников в образовательную среду может быть определена как создание оптимальных условий для успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы.

Мы считаем, что данная цель может быть достигнута через решение следующих задач:

1. Выявление особенностей каждого школьника с целью своевременной профилактики и эффективного решения проблем, возникающих у них в обучении, общении и психическом состоянии.

2. Создание системы педагогического сопровождения всех первоклассников в период их вхождения в образовательную среду.

3. Создание специальных педагогических и социально-психологических условий, позволяющих осуществлять развивающую, коррекционно-формирующую работу с детьми, испытывающими различные трудности в процессе вхождения в образовательную среду.

2. Содержательный компонент – это концептуальная основа педагогического сопровождения успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы как совокупность основных идей и принципов реализации.

Содержательный компонент состоит из четырех блоков:

Поисково-диагностический блок. Цель данного блока – выявление группы детей, нуждающихся в педагогическом сопровождении, и причин, обуславливающих эмоциональную, интеллектуальную и деятельностную нестабильность. Данный вариативный диагностический пакет позволит нам разобраться в причинах неуспеваемости ребенка и наметить дальнейшую работу с ним.

Личностно-ориентировочный блок. Педагогическое сопровождение ориентировано на успешное вхождение в образовательную среду каждого ученика. Такая ориентация имеет объективные основания: при разных вариантах развития природа наделила каждого ребенка потенциалом возможностей, достаточных для его успешного вхождения в образовательную среду школы. Были бы только созданы адекватные условия и, в случае необходимости, грамотно запущены компенсаторные механизмы развития. Разворачиваясь в изложенном ключе, педагогическое сопровождение поддерживает уже проявленные способности и стимулирует еще не обнаруженные силы и даже скрытые способности, оказывает детям помощь в определении проблем, их решение и, следовательно, выводит ребенка на успешный уровень вхождения в образовательную среду.

Эмоционально-коммуникативный блок. Основными задачами данного блока являются:

1. Формирование психологической атмосферы доверия, эмпатии каждому школьнику.
2. Создание доброжелательных взаимоотношений и условий для сотрудничества учителя и ученика.

Мотивационный блок определяет формирование у школьников установок на успешное обучение и взаимоотношение со сверстниками, при этом позволяет ощутить себя «творцом обстоятельств», преодолеть трудности, которые могут

проявиться в ходе обучения, другими словами формируется мотив достижения положительных результатов.

3. Деятельностный компонент. Представляет деятельность учителя, направленную на создание условий и использование в работе организационных форм, методов, приемов, способствующих успешному вхождению младших школьников в образовательную среду школы.

По нашему мнению, для преодоления трудностей вхождения младших школьников в образовательную среду школы должны быть эффективными следующие методы: тренинговые занятия для преодоления трудностей, ролевые игры в процессе решения эмоциональных проблем, дискуссионные (исследование самими учениками взаимоотношений, путем групповых обсуждений под руководством учителя), игровые методы, которые содержат элемент соревнования.

Для достижения успешного вхождения младшего школьника в образовательную среду школы в педагогическом сопровождении используются следующие средства: создание ситуаций успеха, коммуникативные и ролевые игры, психотехнические упражнения, мероприятия оздоровительного цикла.

4. Критериально-диагностический компонент. Педагогическое сопровождение успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы в рамках каждого компонента структурной модели отслеживалось и оценивалось на основе системы соответствующих показателей:

1. Физиологическая подстройка организма.
2. Освоение способов и приемов новой деятельности.
3. Эмоциональное принятие новой социальной ситуации.
4. Интерес к учебной деятельности (мотивация).
5. Выполнение требований учителя.

5. Уровнево-результативный компонент. На основе показателей успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы были выделены три уровня успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы:

1. Успешный (высокий) уровень вхождения младших школьников в образовательную среду – первоклассник положительно относится к школе, добросовестно относится к своим обязаннос-

тям; предъявляемые требования воспринимает адекватно, учебный материал усваивает легко, глубоко и полно овладевает программным материалом, прилежен, внимательно слушает указания и объяснения учителя; проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе, занимается в классе благоприятное статусное положение. Успеваемость высокая.

2. Частичный (средний) уровень вхождения младших школьников в образовательную среду – первоклассник положительно относится к школе, ее посещение не вызывает у него отрицательных переживаний; понимает учебный материал; усваивает основное содержание учебных программ, сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при его контроле; дружит со многими одноклассниками.

3. Неуспешный (низкий) уровень вхождения младших школьников в образовательную среду – первоклассник отрицательно или индифферентно относится к школе; нередко жалобы на здоровье; доминирует подавленное настроение, наблюдаются нарушения дисциплины; не проявляет интереса к урокам, готовится нерегулярно; ему необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учи-

теля; сохраняет работоспособность при удлинённых паузах для отдыха; общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания; пассивен, близких друзей не имеет.

Представленная модель педагогического содействия самореализации студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин отличается гибкостью, открытостью, непрерывностью, целостностью. Применение разработанной модели позволит совершенствовать процесс вхождения младшего школьника в образовательную среду школы.

Библиографический список

1. Груздева Н.В. Методологические подходы к созданию образовательного пространства школы // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. – СПб.: Речь, 2001. – С. 32–35.
2. Захаров Ю.А. Региональный центр непрерывного образования Кемеровского государственного университета. – Кемерово, 2001. – С. 270–276.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – С. 94, 840.

УДК 373.2

Тимонина Анастасия Андреевна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
av_timonina@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ М. МОНТЕССОРИ

Проблемы, связанные с адаптацией школьников на начальном этапе обучения всегда требовали от педагогов использования потенциала воспитательной системы школы и проведения специальных мероприятий. Особое значение задачи адаптации первоклассников к школе приобретают в ситуации использования учителями нетрадиционных способов обучения и воспитания, в том числе и метода М. Монтессори. Одним из условий адаптации детей является реализация на практике принципа преемственности между дошкольными образовательными учреждениями и школой.

Ключевые слова: образовательная среда, воспитательная система школы, адаптация, технология коллективных творческих дел, преемственность.

Проблемы, связанные с адаптацией школьников на начальном этапе обучения всегда требовали от педагогов использования потенциала воспитательной системы школы и проведения специальных мероприятий. Особое значение задачи адаптации первоклассников к школе приобретают в ситуации

использования учителями нетрадиционных способов обучения и воспитания, в том числе и метода М. Монтессори. Ситуация осложняется тем, что родители и учителя, не имеющие специальной подготовки, воспитанные, как правило, в советской школе не проживали и трудно принимают новые требования к организации образова-

тельного процесса, иную по сравнению с традиционной школой позицию взрослого по отношению к ребенку и его учебной деятельности.

Организационно-педагогическими условиями, при которых социальная адаптация школьников в педагогической системе, созданной на основе идей М. Монтессори, будет эффективной являются:

- обеспечение преемственности между дошкольным образовательным учреждением, начальной и основной ступенью обучения через создание подготовленной среды и организацию «свободной работы» детей;
- индивидуализация деятельности ребенка в специально подготовленной, комфортной и безопасной образовательной среде;
- подготовка педагогов к деятельности в образовательной среде, созданной на основе идей М. Монтессори;
- формирование у родителей опыта помогающих отношений школьникам.

Одним из условий адаптации детей является реализация на практике принципа преемственности между дошкольными образовательными учреждениями и школой.

Традиционно в педагогической литературе и практике используется термин «преемственность», характеризующий ситуацию и особенности перехода от одного качественного состояния в другое, с одной ступени на более высокую. Преемственность – связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. В обществе преемственность означает передачу и усвоение социальных и культурных ценностей от поколения к поколению. В общепсихологическом смысле преемственность трактуется как связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию. В социальной педагогике понятие «преемственность» означает связь между различными сторонами (этапами) воспитательной системы.

В контексте развивающего обучения под преемственностью понимается установление глубоких взаимосвязей между различными образовательными ступенями, которые прослеживаются в целях, задачах, содержании, методах и формах педагогического процесса, а также в требовани-

ях, предъявляемых к развивающейся личности ребенка.

Большое значение для реализации принципа преемственности имеет учет особенностей среды образовательных учреждений (дошкольных и школы).

Именно среда, в которой находятся дети, имеет существенное значение для их адаптации в новых условиях.

В ситуации экспериментальной работы в МОУ СОШ № 29 г. Костромы образовательная среда начальной школы была изменена на основе использования идей М. Монтессори. В школе создавалась специально подготовленная развивающая, личностно-ориентированная среда, которая с одной стороны соответствует характеристикам образовательной среды отечественной начальной школы, с другой в силу особенностей метода М. Монтессори, основанного на свободной, самостоятельной работе детей приближена к среде дошкольного образовательного учреждения.

Под образовательной средой мы понимаем совокупность внутренних и внешних условий и ресурсов, обеспечивающих высокий эффект качества педагогического образования.

Основными компонентами образовательной среды можно считать ценностно-целевой, предметно-пространственный, информационно-содержательный, событийный, отношенческий, правовой.

Особое значение для адаптации детей в школе имеет наличие возможности для организации свободной работы в подготовленной среде. Подготовленную среду М. Монтессори характеризует как поле, открытое для свободной активности ребенка, которое позволяет ему «двигаться и развиваться как человеку». М. Монтессори понимает подготовленную среду как окружение детей, в котором представлены элементы упорядоченности для интеллектуального и нравственного развития. Среда включает в себя привлекательные предметы, которые могут служить средствами развития ребенка.

Такая среда представляет собой обозреваемый, ограниченный в дидактическом плане, системный, социально завершенный мир. Этот мир нацелен на то, чтобы школьник высвобождал свои природные созидательные силы. Подготовленная среда должна быть полностью сориентирована на духовные и физические потребности детей, на их внутренний мир.

Детям предоставляется возможность в подготовленной среде работать самостоятельно, исходя из собственных потребностей и интересов. Данное условие выполняется посредством «свободной работы» – это работа детей в «подготовленной среде» при ограничении прямого воздействия педагога. Здесь под «работой» понимается целесообразная деятельность с материалами преимущественно автодидактического характера. Термин «свободная» отражает, с одной стороны, её спонтанный характер и возможность свободного выбора деятельности, а с другой – возможность продолжать эту деятельность вплоть до полного удовлетворения потребности в ней. Ограничение прямого воздействия педагога на ребёнка осуществляется за счёт особого поведения первого. Применение свободной работы позволяет сохранить мотивацию и сформировать у младших школьников достаточный уровень саморегуляции учебной деятельности и самостоятельности, чтобы обеспечить успешность каждого ребёнка в процессе обучения. Всё это становится возможным, исходя из уникальной возможности свободной работы соответствовать возможностям и познавательным (образовательным) потребностям учащегося.

Для реализации свободной работы в соответствии с педагогикой Марии Монтессори, педагог готовит богатую по содержанию окружающую дидактическую среду, побуждающую ученика к проявлению им активности. Подготовленная среда стимулирует такой характер психического развития каждого ребёнка, который соответствует его индивидуальным субъектным возможностям. Среда делится на образовательные области (зоны).

По мнению М. Монтессори, тот, кто говорит о свободе в школе, одновременно должен предложить соответствующий научный инструментарий, способный сделать эту свободу возможной. В качестве такого «инструментария» М. Монтессори предлагает систему дидактических материалов. Дидактические материалы используемые в школе, как правило, приобретаются у производителей, выполняющих требования методики М. Монтессори. Часть материалов создается учителями и рецензируется сообществом монтессори-педагогов.

Особенностью обучения детей в системе М. Монтессори является возможность индивидуализации деятельности ребенка в специально под-

готовленной, комфортной и безопасной образовательной среде.

Подготовленная среда и особенности организации учения позволяют выбрать каждому ученику из множества возможных вариантов индивидуального образовательного продвижения личности собственный. Педагогика М. Монтессори позволяет создавать индивидуальные образовательные маршруты учащихся. Это связано с тем, что главное в педагогике М. Монтессори – создание оригинального учебно-воспитательного процесса, построенного на признании за каждым ребёнком права на значительную автономию, свой темп работы, специфические способы овладения знаниями, то есть права на свой индивидуальный путь.

Задача учителя сформировать образовательную позицию ученика «хочу – знаю – делаю» на основе выявления интересов, желаний, склонностей, способностей учащихся, выстроить индивидуальные образовательные маршруты, обеспечить мягкую дифференциацию.

Понятие «индивидуальный образовательный маршрут» можно рассматривать с двух точек зрения: как один из множества возможных вариантов индивидуального образовательного продвижения личности и как результат взаимодействия обучающегося с образовательной средой, отражающей общее, специфическое обобщённое образовательного маршрута.

Общим и специфическим в нём выступает то, что, как сложное общественное явление, оно включает в себя этапы, периоды и линии продвижения при получении образования. Этапы находятся в прямой связи с осознанием, погружением и освоением образовательной среды; периоды отражают понимание обучающимся необходимости получения образования; познание и утверждение себя; приобретение и систематизацию знаний; осознание себя как будущего специалиста.

Важным условием является подготовка педагогов к деятельности в образовательной среде, созданной на основе идей М. Монтессори.

Учитель в Монтессори – педагогике является коллегой, партнером, старшим товарищем ребенка, готовым в нужный момент оказать необходимую помощь. Он доброжелательно и ненавязчиво руководит школьником, становясь посредником между ним и подготовленной средой. Поскольку именно из окружающей предметной и социальной среды ребёнок берёт «строительный

материал» для самосоздания. Среда должна давать детям возможность выбора и самостоятельной деятельности. Учитель не мешает, а тактично помогает ребёнку адаптироваться к новым для него условиям, строить свою личность.

Особое значение для адаптации школьников имеет педагогическая позиция учителя, который призван способствовать созданию гармоничных отношений с учеником, уважительно и с пониманием относиться к ребёнку.

Для работы с детьми на основе идей М. Монтессори все педагоги начальной школы МОУ СОШ №29 г. Костромы прошли обучение в Германии, Москве, в рамках семинаров, деятельности методических объединений в школе. С педагогами проводились мастер-классы, они посещали уроки и свободную работу детей, вели наблюдения в среде, учились самостоятельно изготавливать дидактические материалы. Освоение методики М. Монтессори позволило учителям осознать необходимость в получении специальных знаний по созданию среды, умений сопровождения и помощи ребёнку в свободной работе, самопознании и самореализации. В результате обучения, опыта практической деятельности у учителей происходило изменение позиции. Для определения направленности деятельности учителей школы просили продолжить предложение: что в работе с детьми для Вас самое главное (процесс обучения и воспитания, высокий результат, общения, взаимодействие). Подавляющее большинство учителей начальной школы по итогам опроса написали, что для них самым важным является общение, взаимодействие с детьми. Все больше учителя становились тьюторами. Тьютор – это тот, кто педагогическими средствами и способами помогает ученику сформировать способность успешного решения жизненных, образовательных задач. Основная задача тьютора – сопровождение, то есть предоставление ребёнку в открытом диалоге набора средств для самосовершенствования и решения актуальных задач деятельности и общения. Роль монтессори-педагога включает в себя выполнение функций по созданию предметной, подготовленной среды (включая создание дидактических материалов), по обучению детей способам самопознания, целеполагания, выбора, самооценки, по ориентированию ребёнка в среде (проведение трехступенчатых уроков), по стимулированию самостоятельной свободной работы, выстраиванию вариантов ин-

дивидуального развития. При этом педагог ориентируется на активность, самостоятельность, ответственность ученика.

Цели, способы обучения и воспитания школьников для достижения педагогически обоснованных результатов должны быть согласованы с родителями. Взаимодействие педагогов и родителей является обязательным условием эффективности образования. Особую роль взаимодействие приобретает, если школа использует нетрадиционные технологии обучения. Для того чтобы родители могли содействовать адаптации детей в педагогической системе, созданной на основе идей М. Монтессори необходимо формирование у родителей опыта помогающих отношений школьникам.

К. Роджерс в своей книге «Взгляд на психотерапию. Становление человека» писал, что можно создать помогающие отношения, которые характеризуются «прозрачностью» со стороны взрослого, где четко видны его реальные чувства. Помогаящие отношения отличаются принятием другого человека как индивида, имеющего ценность, а также глубинным эмпатическим пониманием, которое дает возможность видеть личный опыт человека с его точки зрения. Под принятием Роджерс понимал «теплое расположение к человеку, имеющему безусловную ценность, независимую от его состояния, поведения или чувств». Это значит, что «человек вам нравится, вы уважаете его как индивида и хотите, чтобы он чувствовал по-своему». Это значит, вы принимаете и уважаете весь спектр его отношений в данный момент независимо от того, положительные они или отрицательные, противоречат его прежним отношениям или нет. Это «принятие каждой меняющейся частицы внутреннего мира другого человека, создает для него теплоту и безопасность в отношениях с педагогом, защищенность, проистекающую от любви и уважения».

При помогающих, благоприятных отношениях индивид изменяется и на сознательном и на более глубинном уровне своей личности. У него изменяется восприятие себя, он более рационально оценивает себя. Такой человек становится более похож на того, каким он хочет быть. Он более уверен в себе и лучше владеет собой. Он лучше понимает себя, становится более открытым опыту, меньше отрицает и подавляет свой собственный опыт. Такой человек лучше понимает других и видит их более похожими на себя. Подобные изменения происходят у него и в поведении. На

него меньше действует стресс, после которого быстрее приходят в себя. Поведение становится более зрелым, у него меньше защитных реакций, он более адаптирован, более способен творчески подойти к ситуации.

Для успешной реализации учебно-воспитательного процесса на протяжении обучения детей в начальной школе в классах создавались партнёрские отношения между школой и родителями, реализовывался инновационный проект «Семейный клуб общения» (автор Монтессори-педагог М.Г. Яблокова). Цель проекта: создание модели взаимного сотрудничества и партнёрства между семьёй и школой для развития образовательного и творческого потенциала учащихся и родителей, ориентация родителей на создание помогающих отношений в семье. Для того, чтобы цели достигнуты с родителями проводился педагогический лекторий, Мастерская «Общение», организовывались совместные дела. В качестве основной технологии организации взаимодействия детей, родителей и педагогов была использована технология коллективных творческих дел. По технологии КТД проводились календарные и тематические праздники; Семейный час, капустники, организовывались совместные творческие проекты, круглые столы.

Технология коллективных творческих дел позволяла родителям увидеть своего ребенка в новой ситуации, открыть в детях способности, в том числе организаторские. Совместная деятельность позволяла формировать между детьми и родителями отношения понимания, доверия, помощи в ситуациях затруднения.

Опыт работы в течение нескольких лет МОУ СОШ № 29 г. Костромы по созданию перечисленных выше организационно-педагогических условий делает процесс адаптации школьников в новой для них среде эффективным.

Библиографический список

1. Монтессори М. Мой метод: начальное обучение. – М.: Астрель: АСТ, 2006. – 349 с.
2. Монтессори в России: Новый взгляд. Сборник научно-практических статей. Вып. I / под ред. К.Е. Сумнительного. Вып. I. – М.: МЦДМ, 1998. – 124 с.
3. Соловьева Г.Б. Что такое педагогическая система Монтессори? // Первое сентября. – 2001. – № 1. – С. 17–19.
4. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

УДК 377.5.02

Решетникова Елена Сергеевна

средняя общеобразовательная школа №12,
г. Старый Оскол, Белгородская область
shabanov@gmail.com

ЗНАЧИМОСТЬ УРОКОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассматривается актуальная проблема формирования коммуникативных способностей учащихся начальных классов. Актуальность данной проблемы подтверждается результатами эксперимента, в котором приняли участие учащиеся начальных классов, учителя, родители. Было установлено, что предмет «Изобразительное искусство» имеет огромный потенциал в формировании у учащихся коммуникативно-речевых способностей.

Ключевые слова: коммуникативные способности, изобразительная деятельность, художественно-творческие способности, духовная культура.

Искусство в целом и изобразительное искусство в частности – играет важнейшую роль в жизни человека. Оно действует не на одну какую-либо способность человека, а формирует личность в целом, делает жизнь духовно богаче, ярче и интереснее.

В научной литературе правомерно отмечается полуфункциональность искусства. Так же отличается продуктивность. Влияние функций искусства на личность, влияние, которое должно осуществляться в их единстве и тесной взаимосвязи и взаимообусловленности.

Ю.Б. Боров в своей книге «Эстетика» определяет такие функции искусства как: общественно-преобразующая (искусство как деятельность); познавательно-эвристическая (искусство как знание и просвещение); художественно-концептуальная (искусство как анализ состояния мира); функция предвосхищения («кассандровское начало», или искусство как предсказание); информационная и коммуникативная (искусство как сообщение и общение); воспитательная (искусство как катарсис; формирование целостной личности); внушающая (воздействие искусства на подсознание); эстетическая (искусство как формирование творческого духа и ценностных ориентаций); гедонистическая (искусство как наслаждение) [1, с. 112].

Не смотря на то, что в исследованиях ученых отмечается полифункциональность искусства, однако существует тенденция к определению наиболее значимой, системообразующей функции искусств. Так, по мнению Ю.Б. Борева, генеральная цель искусств, объединяющая все его многообразие функций, является «социализация личности и утверждение ее самооценности».

В другом научном исследовании наиболее значимой функцией искусства определяется «художественная, позволяющая ему осуществлять целостное воздействие на человека, т.е. на остальные его потенциалы. Созидательная, познавательная, ценностно-ориентационная и коммуникативная функции оказываются теми самыми производными от функции художественной» [3, с. 193].

Однако наряду со стремлением ряда исследователей увеличить число функций и выделить наиболее значимую из них, существует и другая противоположная точка зрения. Увеличение числа функций, и деление их на главные и второстепенные не совсем верный путь в исследовании степени влияния искусства на личность.

Мы склонны считать, что в разные возрастные периоды развития личности, какая-то одна функция или ряд функций могут доминировать или выходить на первый план в формировании личности. Скажем, в дошкольный период значимой, в наибольшей степени, влияющей на развитие ребенка, будет выступать воспитательная функция, фундаментальной основой которой является игровая деятельность. Бесспорно и то, что все остальные функции будут непосредственно «примыкать» к воспитательной функции.

Говоря об учащих начальную школы, возраст которых нас в большей степени интересует,

мы можем с полной уверенностью утверждать, что на первый план выходят такие функции искусства, как: познавательная, воспитательная и коммуникативная. Все эти функции тесно взаимосвязаны и эффективно могут воздействовать на личность только в своей совокупности. В большей степени данные функции раскрываются в процессе непосредственной художественно-творческой деятельности ребенка. Однако здесь правомерно могут возникать вопросы:

– А возможна ли сама форма общения ребенка с искусством?

– Возможно ли через общение и погружение в искусство формировать коммуникативные способности учащегося?

– Стоит ли вообще формировать коммуникативные способности детей?

– Может учащиеся обладают достаточным уровнем сформировавшихся коммуникативных способностей, и отсутствует сама проблема художественной коммуникации?

Общеизвестно, что коммуникативно-речевые способности являются важной составляющей гармоничного развития личности. Успешность практического овладения ребенком коммуникативными способностями связана с развитием форм общения с учителями, сверстниками, которые представляют собой определенный онтогенетический уровень коммуникативной деятельности (Л.Н. Гамигузова, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.).

Проведенное нами экспериментальное исследование учащихся начальных классов г. Курска показало, что уровень их коммуникативно-речевой активности не высок. Всего в эксперименте было задействовано 135 детей 1–3 классов г. Курска и г. Старый Оскол Белгородской обл. Базой для проведения эксперимента служили уроки изобразительного искусства и внеурочные формы художественно-творческой деятельности детей.

В процессе наблюдения за изобразительной деятельностью учащихся нами были определены 3 группы детей по уровню сформированности коммуникативно-речевых способностей. В I группу входили учащиеся с достаточным или средним уровнем сформированности коммуникативно-речевых способностей. Данным детям была свойственна активность в общении, как со сверстниками, так и учителями, прослеживалась инициативность в установлении речевых контактов.

Большую часть входивших в эту группу 78% составляли девочки.

Во II группу входили учащиеся, у которых уровень сформированности коммуникативно-речевых способностей был ниже среднего. Учащиеся данной группы не проявляли активности в общении со сверстниками и учителями в большей степени, для них характерен эгоцентризм и трудности в поддержании беседы.

В III группу входили учащиеся с низким уровнем сформированности коммуникативно-речевых способностей. У учащихся данной группы отсутствует заинтересованность в общении, как со сверстниками, так и учителями. Для этих детей характерны ярко выраженные замкнутость и эгоцентризм.

В результате эксперимента нами также была установлена связь уровня сформированности коммуникативно-речевых способностей и художественно-творческих способностей детей.

Так учащиеся, относящиеся к первой группе, демонстрировали более высокий уровень сформированности творческих способностей. Их тематические композиции, выполненные с использованием различных художественных материалов, на основе наблюдений и по воображению интересны выразительны. Выполняя иллюстрации к повестям, используя цвет, колорит, линию, пятно, они стараются создать яркие образы и передать всю цветовую прелесть окружающего мира.

В работах созданных ими образы людей, животных, природы не одиноки, они всегда находятся в общении друг с другом. Выполняя работу в графике или живописи, они стараются полностью заполнить изображением плоскость листа. В процессе беседы, анализа работ художников, работ своих одноклассников учащиеся данной группы принимают активное участие, высказывая свою точку зрения, вступают в дискуссию.

Работы учащихся II группы менее выразительны. Их колористическая и цветовая палитра более сдержана. В тематических композициях проследивается стереотипность мышления, трава и деревья всегда зеленые, небо и вода только голубые, а земля черная. Они испытывают определенные трудности в самостоятельном создании композиций. Плоскость листа заполняется не полностью. Они не проявляют инициативы и активности в процессе анализа работ одноклассников и работ художников.

Учащиеся, относящиеся к III группе, испытывают больше затруднения в процессе выполне-

ния творческих заданий. Без подсказки, и помощи своих товарищей и учителя в большинстве случаев они не могут выполнить тематическую композицию. Колорит и цвет в их работах очень ограничен. Природу, людей и животных они изображают, как правило, уединенными, очень мелкими и смещенными к краю плоскости листа. При этом большая часть плоскости листа остается не оправданно пустой. Задания учащимися данной группы выполняются без особого желания и энтузиазма. Следует заметить, что они с большим желанием выполняют рисование с натуры, делают копии с готовых работ, нежели тематические композиции, где в большей степени проявляются творческие способности, фантазия и воображение. Учащиеся практически не проявляют речевой активности и инициативны при обсуждении и анализе работ своих одноклассников.

Для подтверждения объективности своих наблюдений мы провели анкетирование учителей изобразительного искусства и преподавателей начальных классов, проводящих уроки изобразительного искусства. Всего в эксперименте было задействовано 34 педагога. В анкету входили следующие вопросы:

1. Влияет ли уровень сформированности коммуникативно-речевых способностей учащихся на качество выполнения их творческих работ?
2. Возможно ли с помощью изобразительного искусства развивать коммуникативно-речевые способности?
3. Какой вид деятельности на уроках изобразительного искусства наиболее эффективно влияет на развитие коммуникативно-речевых способностей учащихся?
4. Какие средства, методы и приемы вы используете для развития коммуникативно-речевых способностей детей?
5. Сотрудничают ли с вами родители учащихся, в развитии коммуникативно-речевых способностей детей? Если да, то в какой форме?

Ответы распределились следующим образом.

На первый вопрос положительно ответили 78% и 22% респондентов, которые считают, что качество творческих работ не зависит от уровня владения детьми коммуникативно-речевыми способностями.

На вопрос «Может ли повлиять изобразительное искусство на формирование коммуникативно-речевых способностей», ответы оказались следующими: 82% ответили положительно и 18% отрицательно.

Результаты ответов на третий вопрос определились следующим образом. Предпочтение было отдано декоративно-прикладным видам деятельности – 62%. Следующими шли уроки, на которых выполняются тематические композиции. Данному виду деятельности было отдано 20%. Рисование с натуры отметили 12% преподавателей и всего 8% учителей отдали предпочтение лепке.

На вопрос: «Какие средства, методы и приемы используют преподаватели для формирования коммуникативно-речевых способностей?» не смогли вразумительно ответить 86%. Наиболее распространенным был ответ: использую свою методику. 14% преподавателей считают, что формирование коммуникативно-речевых способностей не входит в решение их задач.

На вопрос, ощущают ли преподаватели помощь родителей в формировании коммуникативно-речевых способностей у учащихся, 96% преподавателей дали отрицательный ответ. Если в 1 классе 16% родителей интересуются успехами детей в области изобразительного искусства, то во втором классе этот показатель снижается до 6%, и в третьем классе успехами детей в области изобразительной деятельности интересуются только 2% родителей. А если родители не интересуются успехами детей в области изобразительной деятельности, то не может быть и речи об их сотрудничестве с учителем данной дисциплины в решении проблемы формирования коммуникативно-речевых способностей у учащихся.

В процессе беседы с родителями, мы убедились, что большая часть из них не осознает той огромной роли, которую играет изобразительное искусство в формировании духовной культуры ребенка, развитии у него фантазии, воображения, зрительной памяти, коммуникативно-речевых способностей, всего того, что является фундаментом творческих способностей личности.

Многие родители отмечали, что для занятий изобразительным искусством нужен талант или особый дар, а такого таланта у их детей нет, да и в жизни, как они считают, вряд ли детям пригодятся приобретенные на занятиях изобразительного искусства знания и умения.

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что многие преподаватели, а отчасти и руководители общеобразовательных учебных заведений, также считают что предмет «Изобразительное искусство» в школе, это не столь важный предмет, чтобы уделять ему серьезное внимание.

Поэтому проводить уроки изобразительного искусства может любой педагог, даже если он не имеет специального художественно-педагогического образования.

Как много сказано и написано в научной и художественной литературе о соотношении искусства и науки, о гармоничном их дополнении друг друга, исключаящим методологический антагонизм. Примером этого может служить то, что великий Эйнштейн играл на скрипке, отец кибернетики Вернер сочинял романы, физик Мигдал увлекался живописью, ученый в области механики, академик РАН Раушенбах написал книгу «Системы перспективы в изобразительном искусстве». И, казалось бы, споры о приоритете науки над искусством должны уйти в прошлое, ведь искусство выполняет важнейшую функцию человечества, оно формирует общественную историческую память. И самое разумное, это поставить знак равенства между данными сферами человеческой деятельности.

С.В. Гальперин совершенно справедливо отмечает: «Цель провозглашенная наукой: подчинение сил природы, резко разошлась с целью, которую испокон века преследует искусство поиска идеала красоты. Несмотря на то, что истинность в науке, по выражению Эйнштейна, – сочетание внутреннего совершенства с внешним оправданием, – нынешняя наука продолжает жертвовать первым ради второго – полезности...

Ушли в прошлое времена, когда наука и искусство в обществе были равноправными партнерами. Науку стали называть главной производительной силой: она создавала иллюзию подчинения окружающего мира человеку (горькие плоды этой иллюзии мы только начинаем пожирать). Поскольку в иерархии общественных ценностей наука заняла гораздо более высокую ступень, нежели искусство, она начала активно вытеснять его» [2, с. 114].

Данная тенденция приоритета науки, не могла не отразиться на системе образования. Как мы отмечали выше, искусство в школе в целом, и изобразительное в частности, оказались обделенными достойного внимания, в какой-то степени не обязательными дисциплинами, находящимися на периферии рейтинга образовательных предметов. Такое отношение отдельных руководителей образования, преподавателей и родителей не могло не сказаться на мотивации детей, того, что к 5–6 классам у большинства учащихся

происходит угасание интереса заниматься изобразительной деятельностью.

Проведенное исследование в констатирующем эксперименте позволили нам сделать следующие выводы.

Большая часть преподавателей изобразительного искусства считают, что предмет «Изобразительное искусство» имеет огромный потенциал в формировании у учащихся коммуникативно-речевых способностей.

Коммуникативно-речевые способности влияют на уровень сформированности творческих способностей учащихся.

Основным видом деятельности, где наиболее эффективно могут формироваться коммуникативно-речевые способности, являются уроки, на которых учащиеся занимаются различными видами декоративно-прикладного искусства.

Родители не проявляют активности в сотрудничестве с учителями изобразительного искусства в решении проблемы формирования коммуникативно-речевых способностей у учащихся.

Отсутствие у преподавателей изобразительного искусства методической системы формирования коммуникативно-речевых способностей не позволяет им эффективно решать данную проблему.

Библиографический список

1. Борева Ю.Б. Эстетика. – 3-е изд. – М.: Политехиздат, 1881. – 399 с.

2. Гальперин С.В. Мое мировидение: Курс лекций. – М.: Российский открытый университет, 1992. – 208 с.

3. Человек в мире художественной культуры: Приобщение к искусству, процесс и управление / отв. ред. Ю.У. Фохт-Бабушкин. – М.: Наука, 1982. – 366 с.

УДК 371.3

Ратиева Ольга Викторовна

*Детская школа искусств, п. Энем, Тахтамукайский район, Республика Адыгея
sepyai@rambler.ru*

КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ТЕХНИК ЖИВОПИСИ, КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ДЕТСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ

Разработана и апробирована педагогическая технология комплексного использования различных техник живописи на уровне пропедевтического обучения как средство развития творческой личности учащихся детских художественных школ и школ искусств.

Ключевые слова: педагогическая технология, творческое развитие, техника живописи, мотивация, со-творчество.

В процессе проведения исследовательской работы, нами установлено, что традиционное использование различных материалов в обучении живописи учащихся детских художественных школ (ДХШ) и детских школ искусств (ДШИ) в системе дополнительного образования детей (ДОД) зачастую носит бессистемный характер, без должного научного обоснования, учета возрастных особенностей учащихся и сложностей этого процесса. Это подчеркивает актуальность теоретического и методического обоснования межпредметных связей и комплексного использования различных техник живописи в процессе развития творческой личности детей. Об этом также свидетельствуют анализ литературы, анкетирование учащихся и педагогов системы начального художественного образования (НХО).

На основе личностно-ориентированного подхода нами определены цели и приоритетные задачи, разработано оптимальное содержание и технология обучения живописи в системе ДОД (ДХШ, ДШИ). Создана и апробирована система пропедевтического обучения, воспитания, и развития творческих способностей детей на занятиях живописью, в основе которой лежат принципы гуманистической педагогики:

– свободное самоопределение и самореализация ребенка, свобода выбора изобразительных средств и материалов;

– последовательное развитие индивидуальности каждого ребенка в учебно-творческой деятельности;

– тесное сотрудничество и сотворчество участников образовательного процесса в совместной художественной продуктивной деятельности;

– непрерывное образование как условие развития личности педагога и учащегося;

– системная организация педагогического сопровождения педагогом учебно-воспитательного процесса, и создание необходимых условий его совершенствования.

Для создания оптимальных условий реализации педагогической технологии комплексного использования различных техник живописи, как средства развития творческой личности учащихся, нами разработаны: экспериментальная авторская программа по усвоению приемов и методов использования различных материалов и технологий живописи; средства программно-методического сопровождения; учебно-методическое пособие для научно-обоснованной организации учащимися самостоятельной работы.

Экспериментальная программа составлена на основе новейших достижений в области педагогики изобразительного искусства, направлена на формирование умений и навыков использования различных живописных техник, в процессе изучения основ композиции в живописи и развития на этой основе художественно-творческой индивидуальности каждого ребенка. Предусмотрено овладение детьми методикой и технологией ведения краткосрочного и длительного этюда в различных живописных техниках. В рамках этой программы дети изучают основы теории живописи и цветоведения, для последующего применения этих знаний в творческой работе и в процессе дальнейшего обучения в средних и высших специальных учебных заведениях [1; 4; 7; 14].

Воспитательный и образовательный процесс обучения живописи детей в системе ДОД по нашей программе направлены на развитие у детей понимания неразрывности «художественного образа» и «материала», создающего этот образ. Для успешного выполнения учебных и творческих живописных работ, необходимо «привить» воспитанному качества, знания, умения, навыки, необходимые ему для развития исполнительской технологии, посредством введения различных живописных материалов на всех этапах обучения [12]. Все это еще раз подчеркивает актуальность нашего исследования.

Исходя из вышеизложенного, целью нашего исследования является теоретическое и методическое обоснование методической системы, включающей новое содержание методов, технологий и форм обучения детей посредством ком-

плексного использования различных техник живописи в процессе развития творческой личности учащихся ДХШ, ДШИ на уровне пропедевтики (подготовительный класс и два первых года обучения).

Живопись, как учебный предмет для детей начинающих заниматься в современной художественной школе одна из базовых интеграционных дисциплин специальной подготовки учащихся, их начального профессионального становления и развития. Здесь закладываются основы изобразительной грамоты, практических навыков в работе с цветом, вырабатываются умения организовывать гармоничный цветовой строй в любом живописном материале, формируются основы изобразительной культуры и творческое образное мышление, эстетическое освоение окружающей действительности.

Научить детей ставить перед собой самые различные творческие живописные задачи и эффективно их решать – одна из главных задач художника-педагога. Но для этого нужно способствовать преодолению страха перед ошибками, выявлению и развитию у них нестандартного мышления, воспитанию уверенности в собственных силах. Этому в полной мере соответствует курс современной художественной педагогики России на индивидуализацию обучения, на развитие одаренности и творческих способностей.

Мы солидарны с утверждением Д.Б. Богоявленской, что одаренность является свойством психики, развивающимся на протяжении всей жизни человека, и это оправдывает введение в классификацию видов одаренности «потенциальной одаренности». Кроме того, выделение потенциальной (а заодно и скрытой) одаренности продиктовано гуманистическими соображениями, желанием привлечь внимание педагогов к большему числу детей. При понимании всей теоретической сложности, неясности природы этих форм, доминирующим является стремление не «упустить» ни одного ребенка, требующего внимания педагога [3].

Как подтверждает наша практика, внедрение в образовательный процесс различных техник живописи значительно увеличивает возможность раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей детей, и развития уже проявившихся у них способностей в соответствии с присущим каждому индивиду творческим потенциалом. В результате это дает больше свободы для

самовыражения. Поэтому так необходимы в этот период научная обоснованность в изложении основополагающих вопросов теории, последовательность и осознанность овладения методами и приемами живописного видения цвета [2; 14; 15].

Традиционное обучение живописи начинается с изучения техники акварели с преобладанием длительных постановок (от 8 до 12 часов). На пропедевтическом уровне обучения мы предлагаем упражнения на использование различных живописных материалов и применения знаний по основам цветоведения. Данные упражнения должны быть по времени краткими, достаточными для развития цветовосприятия, передачи в этюдах общего состояния освещенности, чувства цветовой гармонии. Всякий живописный материал содержит в себе эстетическую ценность. Для решения конкретной художественной задачи художник-педагог должен направить ребенка на проявление своих личностных ощущений, ассоциаций, глубоко заложенных в сознании и влияющих на выбор разнообразных художественных приемов.

Как утверждает В.С. Щербаков, чтобы научить детей создавать обобщенно-живописный образ, нужно развивать у них эмоциональное отношение к изображаемым объектам надо вызвать взволнованное отношение к предмету, помочь залюбоваться им, заинтересоваться его характером, найти в нем острую выразительность. Это составляет только одну часть процесса изображения, одну его сторону. Необходимо овладеть и другой стороной – самим изображением. Усвоение выразительных средств изображения – основ композиции и технической сторон живописи должно постоянно находиться в центре нашего внимания [15].

Применение различных техник в обучении детей живописи необходимо для повышения мотивации и активизации творческого процесса. Правильное их использование расширяет диапазон возможностей обучаемых, ускоряет развитие ручных умений и способствует более активному развитию творчества на занятиях живописью. Мы считаем, что техники живописи важны еще и в той связи, что применение разнообразных живописных материалов подвигает учащихся на эксперимент. Это в свою очередь требует расширенной и адаптированной педагогической технологии использования их в работе с детьми.

По стандартным программам в обучении живописи акварель – это основной материал, ко-

торым учащиеся работают на протяжении всех лет обучения в художественной школе. Отсутствие живописного опыта и знаний основ цветоведения представляют известную трудность для учащихся первых лет обучения, вызывает страх и неуверенность в их работе. Ввиду этих сложностей считаем, что давать длительные задания в технике акварельной живописи лучше на завершающих этапах обучения [7].

В соответствии с нашей экспериментальной программой в первом полугодии в художественной школе, наряду с выполнением заданий по акварельной живописи, мы даем возможность учащимся написать натюрморт в смешанной технике (акварель, гуашь, пастель), а затем в технике чистой пастельной живописи.

Первое задание в акварельной технике по нашей программе выполнялось самостоятельно, и было направлено на исследование начального уровня живописной грамоты учащихся. Результаты самостоятельной работы детей как контрольной, так и экспериментальной группы были следующие:

- а) отсутствовало понятие о специфике акварели и ее выразительных свойствах;
- б) проявлялась стереотипность использования изобразительных материалов (учащиеся не знали и не могли писать акварелью);
- в) уровень навыка владения материалом был низкий,
- г) не было правильного соотношения между выразительными возможностями материала и содержанием работы.

В первой самостоятельной контрольной работе видно, насколько неуверенно и неумело использование изобразительных средств данного материала, колористики, да и композиции.

Последующие задания для учащихся экспериментальной группы – написать натюрморт в смешанной технике (акварель, гуашь, пастель), а затем в технике чистой пастельной живописи. Как показывает практика пастель можно и нужно использовать как живописный материал в начальном обучении живописи. Она удобна в использовании и имеет ряд достоинств и преимуществ по отношению к другим красящим материалам: не нужно ждать пока высохнет предыдущий слой, чтобы наложить следующий; мелками можно работать в любом месте, в любое время и на разных основах. Большой диапазон оттенков и полутонов, яркость которых не меркнет от времени;

быстрота письма; немедленная передача цвета; возобновления работы, исправления – все это привлекает учащихся и активизирует их в творческом плане [8; 10; 11].

Работа в технике пастели развивает такие качества как чувство плавности и мягкости линий, локальности пятен в живописи. Наслаивая и перемешивая многоцветные линии и пятна, дети создают сложные цветовые мерцания фактур; тщательно растирая, добиваются плавных переходов изысканно нежных тонов.

Дети полюбили пастель за возможность передавать нежные и сочные тона, художественный эффект которой основан на особой силе, чистоте и свежести красок.

Во втором полугодии учащиеся знакомятся с техникой темперной и акриловой живописи. Акриловая и темперная живопись даёт абсолютную и полную свободу выражения. У этих материалов есть масса положительных качеств: быстро высыхают; позволяют неоднократно переписывать работу; работать как пастозно, так и лессировками; появляется возможность создания богатого фактурного фона.

Задания по экспериментальной программе выполнялись темперой на тонированной бумаге, поэтапно, после нашего наглядного показа приемов и способов работы, демонстрации работ художников. Последовательное изучение детьми практических изобразительных действий, складываются в приемы («вливание цвета в цвет», «лессировка», «сквозной мазок») и методы («а ля прима», «многослойной живописи»). Эта техника дает детям большие возможности передачи своих ощущений в живописи натюрморта или пейзажа такими средствами, как линия, цвет, ритм, фактура. Это развивает воображение, будит фантазию и творческую мысль ребенка. Фактуру различных предметов они рассматривают бесконечно долго. Она сама по себе может быть очень выразительной, например: кора дерева, освещенная солнцем, камень, покрытый мхом, густая трава, опавшая листва, фактура мрамора. Поверхность, и фактура живописного пространства картины – это, безусловно, одна из составляющих искусства живописи. Разнообразная и сложная по структуре поверхность, удерживает и заинтересовывает взгляд маленького творца.

Еще одна техника, которая очень заинтересовывает детей – рисование пластилином – редко встречающийся вид живописи, но этот способ

изображения способствует творческому развитию и разнообразию художественных выразительных методов. При работе с пластилином необходимо учитывать его свойства: мягкость, пластичность, клейкость, способность размягчаться под воздействием тепла, непрочность, способность сохранения придаваемой формы, водонепроницаемость. Преимущество пластилиновых картин заключается в возможности изображения выпуклых барельефных деталей, создающих особую зрительную реальность выполняемых художественных работ [14].

Каждое новое творческое начинание для человека – это не просто умение, навыки, опыт: это еще и способ развития мыслительной активности, согласно взаимосвязи «глаз – мозг – рука».

Факторы для развития маленького художника – это постоянная практика, совершенствование мастерства, смелый эксперимент, поиск и творческий подход в процессе обучения изобразительной деятельности. Совокупность этих качеств, при изготовлении пластилиновых изделий, способствует созданию новых, неповторимых работ уже на начальном этапе освоения этой техники.

К завершению обучения в полугодии, в результате нашего педагогического эксперимента прогресс налицо. Эксперты отмечают, существенное повышение качества использования живописных изобразительных материалов и выразительных средств в работах учащихся экспериментальной группы. Дети научились не только выделять в натуре и проявлять в изображении основные свойства (качества) цвета натурной постановки (светлоту, насыщенность, цветовой тон), но и выполняют свои этюды эмоционально выражено, художественно, одухотворенно, образно.

На втором году обучения были введены такие техники как масло и акрил. На этом этапе обучения деятельность учащихся характеризуется тем, что в их работах творческое начало должно преобладать перед школой. Дети должны творчески вычленивать для себя существенные признаки живописных материалов и специфику их применения в различных живописных композициях. Выполняя учебно-творческие работы на принципах сотворчества, сотрудничества, дети уже осознанно применяют свои знания и навыки в живописной практике. Они чувствуют материал и его выразительность, умеют правильно применить технику исполнения, грамотно строят композицию, передают колорит.

У детей за период экспериментального обучения возросла мотивация и творческая активность. Учащиеся экспериментальных групп принимают участие во многих конкурсах-выставках детского рисунка, выполняя их в различных живописных техниках, применяя полученные знания и навыки в творческой работе. Так, если в начале обучения лишь 10% учащихся принимали участие в выставках, то на сегодняшний день этот процент поднялся до 65%. Дети приняли активное участие в конкурсах и выставках: «Добро и зло в сказках и мультфильмах», «Память нации», «Память поколений», «Радужка», «Волна фантазии» и др. Работы детей экспериментальных групп отличались грамотным применением различных живописных материалов (пластилиновая живопись, пастель, гуашь, акварель, акрил, масло, темпера).

Проведение педагогического обучающего эксперимента в течение нескольких лет, показало, что применение разнообразных живописных изобразительных материалов (пастель, гуашь, акварель, темпера, акрил, масло, пластилин и др.), активизирует познавательные и творческие возможности маленького художника, повышает мотивацию и способствует повышению уровня коммуникабельности всех участников учебного процесса. Дети по-настоящему становятся полноправными субъектами обучения. Вместе с этим наша работа обозначила другие проблемы, которые неизбежно возникают как перед детьми, так и перед творческим художником-педагогом.

Библиографический список

1. Беда Г.В. Живопись и её изобразительные средства: Учебное пособие для студентов художественно-графического факультета. – М., 1977.
2. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты. – М., 1989.
3. Богоявленская Д.Б. Еще раз о понятии «одаренность» // Одаренный ребенок. – 2005. – № 6. – С. 14–18.
4. Волков Н.Н. Цвет в живописи. – М., 1985.
5. Зайцев А. Наука о цвете и живопись. – М., 1986.
6. Иогансон В.В. Молодым художникам о живописи. – М., 1959.
7. Леткина В.А. Живопись акварелью. – М., 1962.
8. Пастель в Российской Академии художеств в прошлом и настоящем: Провинция Куново. – СПб., 2003.
9. Пучков А.С., Триселев А.В. Методика работы над натюрмортом. – М., 1982.
10. Сальвадор Г. О. Как писать пастелью. – М., 2001.
11. Пастель. Текст Женевиёвы Монье. – Женевиёва, Швейцария, 1995.
12. Суслов А.В. Концепция дополнительного образования в свете современных проблем развивающего обучения и воспитания // Дополнительное образование. – 1999. – № 2.
13. Чернова Е.В. Пластилиновые картины. – Ростов-на-Дону, 2006.
14. Штаничева Н.С., Денисенко В.И. Живопись. – М., 2009.
15. Щербаков В.С. Изобразительное искусство. Обучение и творчество. – М., 1969.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШЕКЛАСНИКА КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ

Процесс формирования социально значимых черт личности невозможен без эмоциональной составляющей. При этом особое значение приобретает умение управлять собственными эмоциями. Это лежит в основе эмоционального развития старшеклассников, чему посвящена статья. Эмоциональное развитие старшеклассников является важным компонентом педагогической деятельности и включает систему знаний, умений и навыков, направленных на адекватность эмоционального реагирования.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, старшеклассники, эмоциональная культура, педагогическое влияние, умение управлять собственными эмоциями.

В современной педагогической науке аксиоматичным является положение об обучении как многоаспектном процессе, где личность рассматривается как целостность и субъект данной деятельности. Однако долгое время педагогическая практика в большей степени была ориентирована на интеллектуальное развитие школьника, лишь в последнее время возрос интерес к эмоциональному фактору процесса обучения.

Понятие «эмоциональный фактор процесса обучения» в современных зарубежных педагогических исследованиях рассматривается в двух плоскостях: как основная мотивационная система процесса обучения и как фактор, оказывающий существенное влияние на когнитивные психические процессы, значимые для процесса обучения (память, восприятие, мышление). В отечественной дидактике проблема эмоционального фактора рассматривалась первоначально в контексте познавательного интереса. Современные исследователи стоят на аналогичных позициях. Познавательный интерес трактуется как эмоционально-ценностный мотив процесса обучения, с помощью которого происходит позитивное воздействие эмоционального фактора (В.С. Данюшенков, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, О.И. Павлюк, Г.И. Щукина и др.).

Обобщение существующих точек зрения позволяет сделать вывод о том, что под эмоциональным фактором процесса обучения понимаются эмоции, оказывающие существенное мотивирующее влияние на его результативность. При этом эмоциональный фактор – понятие с преобладающей положительной модальностью.

Эмоциональный фактор процесса обучения и воспитания имеет большое значение в отноше-

нии любого возраста обучаемого, однако особую роль он играет в том случае, когда обучающийся достиг старшего школьного возраста. Это связано с тем, что старший школьный возраст является этапом концентрации кризисных изменений практически во всех сферах личности – мотивационной, социальной, интеллектуальной, деятельностной и, что для нас особенно важно, эмоциональной. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод, что период старшего школьного возраста является предметом пристального внимания как в зарубежной, так и в отечественной науке, что объясняется осмыслением старшего школьного возраста как периода развития человека, существенно определяющего его дальнейший жизненный путь.

Эмоциональная сфера старшеклассника представляет собой сложную и непрерывно меняющуюся систему своеобразных откликов на действительность и ее воздействия.

Понятие «эмоциональная сфера» часто встречается в исследованиях таких авторов, как Дж. Боубли, И.В. Дубровина, Я. Корчак, А.А. Крылов, И.Я. Лернер, А.Х. Пашина, А.М. Прихожан и др. При этом единодушие исследователей при трактовке понятия «эмоциональная сфера» не наблюдается. Некоторые исследователи рассматривают эмоциональную сферу в связи с мотивами (В.С. Мерлин) или с эмоционально-чувственным опытом человека (И.Я. Лернер). А.Х. Пашина выделяет такие составляющие эмоциональной сферы, как доминирующее эмоциональное состояние, уровень тревожности, эмпатическая тенденция, эмоциональный слух, социальные эргичность, пластичность и эмоциональность. Обобщение существующих точек зрения позволяет определить эмоциональ-

ную сферу как характеристику индивидуальности человека, включающую эмоции, чувства и самооценку. Эта трактовка согласуется с концепцией развития основных сфер человека О.С. Гребенюка: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции.

Основным элементом эмоциональной сферы, что следует и из ее наименования, являются эмоции. Широта и многогранность понятия «эмоции» определило наличие множества исторических и современных направлений, сложившихся в изучении этой проблемы (в частности, биологическая, информационная, функциональная, мотивационная теории эмоций и др.). Анализ существующих точек зрения позволяет сделать вывод о двойной обусловленности эмоций: с одной стороны, потребностями (мотивацией), с другой – особенностями воздействия (ситуации).

Среди имеющихся на сегодняшний день определений эмоций нам представляется наиболее точным определение, данное Д.А. Белухиным. По мнению исследователя, под эмоцией понимается «особое психическое состояние, в котором отражается специфическое для данной личности отношение к каким-либо жизненным ситуациям и обстоятельствам, проявляемое в поведении человека».

Понятие «эмоции» часто рассматривается тождественным понятию «чувства». Между психологами и педагогами до сих пор нет единства в определении эмоций и чувств. Помимо отсутствия единообразия в теориях, посвященных рассмотрению эмоциональных состояний, сложность классификации данных явлений обусловлена еще и семантикой разговорной речи, в которой радость, например, может называться эмоцией, аффектом, чувством или даже ощущением. Предпосылкой развития чувств является их общественная природа, которая определяет характер поступков человека, способствует его эмоциональному развитию. Под эмоциональным развитием личности мы понимаем постепенную дифференциацию эмоций, осознание своих чувств и чувств другого человека, расширение круга объектов и субъектов, вызывающих эмоциональный отклик, обогащение переживаний и формирование умений регулировать и контролировать чувства.

Понятия «эмоциональное развитие» и «развитие эмоциональной сферы» тесно связаны

между собой. Эмоциональное развитие пронизывает все сферы личности и может выступать в качестве фактора развития той или иной сферы человека, а эмоциональная сфера является объектом эмоционального развития человека. Таким образом, с педагогической точки зрения понятие «эмоциональное развитие» рассматривается нами как компонент становления индивидуальности, а развитие эмоциональной сферы, высший уровень которого предполагает наличие эмоциональной культуры, как условие эффективного взаимодействия с социумом.

Еще одно понятие, которое тесно связано с развитием эмоциональной сферы – стереотип эмоционального поведения. Стереотип эмоционального поведения – это «совокупность устойчивых характеристик эмоций (реакций и состояний), которыми человек чаще всего отвечает на внешние и внутренние значимые для него воздействия в соответствии со своей природой, состоянием здоровья и воспитанием» (В.В. Бойко). Например, у одного человека во многих ситуациях преобладают положительные эмоции, у другого – отрицательные, для кого-то характерны яркие и сильные эмоции, а у кого-то они выражены слабо. К факторам, которые определяют стереотип эмоционального поведения, относятся как факторы, связанные с природными особенностями человека, в частности темперамент, так и факторы, которые обусловлены воспитательным воздействием. К ним относятся сформированная система ценностей, склонность к позитивному эмоциональному фону, адекватность эмоциональной реакции социокультурным нормам, осознанность эмоционального реагирования и эмоциональный интеллект.

Эмоциональный интеллект (понятие ввели Питер Сэловей и Джон Мейер в 1990 году) в научных психологических концепциях определяется как совокупность интеллектуальных способностей к пониманию эмоциональных состояний и управлению ими. В отличие от абстрактного и конкретного интеллекта, которые отражают закономерности внешнего мира, эмоциональный интеллект отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью. Наличие эмоционального интеллекта является обязательным условием для воспитания эмоциональной культуры. Эмоциональная культура понимается нами как целостное динамическое личностное образование, имеющее

собственную структуру, которая представлена системой знаний о развитии эмоций, умениями и способами анализа эмоций, управления ими, оказания эмоциональной поддержки партнера, проявление которых основано на рефлексии и способствует адекватному эмоциональному реагированию. Эмоциональная культура – область деятельности, регулируемая общепринятыми нормами выражения эмоций, которая оказывает влияние на развитие как личности учителя, так и личности ученика. Эмоциональная культура педагога включает эмоциональную компетентность и эмоциональную грамотность. При этом под эмоциональной грамотностью нами понимается целенаправленное повышение эмоциональной компетентности. Под эмоциональной компетентностью мы понимаем осведомленность об эмоциях, эмоциональных типах, эмоциональных реакциях, а также наличие умений, позволяющих определить, проанализировать их и трансформировать в случае необходимости. Позицию ученика характеризуют следующие понятия: эмоциональная реакция, которая возникает либо непроизвольно, либо по воле ученика, эмоциональный отклик и эмоциональное настроение. Под эмоциональным откликом школьников нами понимается вызванная педагогом желаемая эмоциональная реакция на какие-либо факты, события, явления общественной жизни. Эмоциональный отклик представляет собой кратковременную реакцию на какую-либо деятельность или информацию. Эмоциональное настроение коллектива, группы или отдельного ученика в отличие от эмоционального отклика предполагает длительную реакцию на какую-либо деятельность или информацию.

Основная задача, которая стоит перед педагогом, заключается в том, чтобы эмоциональное состояние, возникающее в конкретной ситуации (особенно если речь идет о негативных эмоциональных состояниях, в частности, эмоциональная

напряженность, стресс, тревога, монотония, эмоциональное пресыщение, утомление и другие), не трансформировалось в устойчивое качество личности. В этих условиях большое значение приобретает умение диагностировать те или иные эмоциональные состояния личности, правильный выбор способа педагогического воздействия на школьника, что способствует формированию у учащегося личностного смысла учения, поскольку эмоции сами по себе, несомненно, имеют мотивирующее значение.

Таким образом, основной задачей развития эмоциональной сферы старшеклассников является формирование у школьников адекватной эмоциональной реакции, реализуемой в процессах деятельности и общения и отражающейся в процессе рефлексии этих процессов. Решение данной задачи возможно при осуществлении социально-педагогического сопровождения развития эмоциональной сферы старшеклассников.

Библиографический список

1. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. – М., 1996. – 220 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1998. – 336 с.
4. Виллюнас В. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с.
5. Вундт В. Психология душевных волнений // Психология эмоций: Тексты. – М., 1984. – С. 49–50.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
7. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. – Калининград, 1995. – 94 с.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – 486 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАВОВОЙ ПОЗИЦИИ ВОСПИТАННИКА ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

В статье обоснована сущность педагогического сопровождения становления правовой позиции несовершеннолетних осужденных. Представлен подход, в соответствии с которым методы правового воспитания личности должны соответствовать уровню ее правовой социализации.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, правовая позиция, правовое воспитание, правовая социализация, интеллектуальные способности.

Исследование проблемы отношения несовершеннолетних осужденных к правовым нормам, проводимое нами с 2000 года по настоящее время в восьми воспитательных колониях (Алексинской ВК, Архангельской ВК, Атянской ВК, Брянской ВК, Вологодской ВК, Каннской ВК, др.) не выявило откровенно негативных тенденций: подавляющее число опрошенных воспитанников исправительных учреждений убеждены, что правовые институты необходимы и «без них были бы хаос и неразбериха». Вместе с тем, высокий уровень рецидивной преступности среди данной категории молодежи указывает на определенную умозрительность вывода об их лояльности к законам.

Что же является основным препятствием между принятием многими воспитанниками пенитенциарных учреждений юридических норм как неизбежных реалий и нежеланием следовать им в повседневной жизни? На наш взгляд, ответ на этот вопрос заключен в недостаточной соотносительности и разграничении значимых правовых параметров личности в целеполагании воспитательного процесса в исправительных учреждениях. Направленный преимущественно на достижение правопослушания, он не предусматривает в должном объеме согласованности этой цели с остальными характеристиками, подлежащими, по нашему мнению, интегрированию в рамках единого личностного образования. Потребность в оптимизации функционирования юридически значимых личностных параметров как элементов единого целого актуализирует использование педагогических подходов, ориентирующих на приоритетность развития индивидуальности человека с опорой на его понимание собственной сущности, целей и смысла жизни, на решение

проблемы становления личностной позиции в разных сферах жизненного пространства. При таком подходе целью правового воспитания несовершеннолетних осужденных является формирование правовой позиции личности. Использование достижений науки в области формирования правовых качеств личности в контексте реальной личности несовершеннолетнего осужденного позволяет нам охарактеризовать правовую позицию воспитанника исправительного учреждения как устойчивую систему ценностных отношений к правовым явлениям, определяющую стратегию юридически значимого поведения в соответствии с уровнем правовой социальности.

Данное понимание ориентирует на рассмотрение правовой позиции как интегративного личностного образования, нацеленного на успешное функционирование и развитие в динамично меняющемся правовом пространстве на основе ценностных ориентаций, субъективного восприятия смысла права, юридических знаний, оценочных отношений к правовой действительности. Правовая позиция личности, основываясь на гармонизации своего поведения с личными и общественными интересами, выраженными юридическими нормами, ориентирует человека на выход за пределы простого подчинения требованиям закона, она предусматривает выбор варианта решения жизненной проблемы с правовым контекстом.

Определить свою личностную позицию в любой, даже самой обычной ситуации, порой бывает проблематично. Тем более, эта задача усложняется, когда речь идет о самоопределении в сфере правовых отношений. Воспитанники исправительных учреждений нередко оказываются в обстоятельствах поиска путей решения жизнен-

но важных проблем. Имея ограниченный социальный опыт, они нуждаются в поддержке, своеобразном сопровождении со стороны более компетентных людей.

Разработке рассматриваемой проблемы посвящены научные труды Е.А. Александровой, Т.В. Анохиной, В.П. Бедерхановой, О.С. Газмана, Ж.А. Захаровой, Ф.И. Кевли, Н.Н. Михайловой, С.Д. Полякова, М.И. Рожкова, др., в которых сопровождение рассматривается как системная технология оказания помощи человеку, а предметом является процесс совместного определения перспектив, целей поддерживаемого, поиска возможностей и путей преодоления проблем [2; 3; 5]. Исходя из достижений отечественной науки, педагогическое сопровождение несовершеннолетнего осужденного в контексте становления правовой позиции может быть представлено как процесс, показателем динамики которого является возникновение у воспитанника способности к самопомощи в юридически значимых ситуациях.

Педагогическое сопровождение выступает как вспомогательный процесс по отношению к процессу развития личности несовершеннолетнего; его основное предназначение состоит в «запуске» и поддержании функционирования механизмов становления правовой позиции воспитанника исправительного учреждения. В качестве таких механизмов рассматриваются: постижение правовой реальности, эмоциональное реагирование на юридически значимые факты и явления, правовая рефлексия, самопрезентация в юридически значимых обстоятельствах, преодоление кризиса правовой позиции.

Не вызывает сомнения, что постижение ребенком правовой реальности как процесс накопления социально-правового опыта возможно лишь при соответствующей поддержке педагога. Именно он призван помочь воспитаннику в постепенном накапливании знаний о том, как соотносить жизненные явления и события с категориями «необходимое», «справедливое», «должное» через уяснение сущности юридических прав и обязанностей, понимание смысла правовой информированности. Имея четкое представление об особенностях мотивации подростков и специфике интеллектуальных способностей несовершеннолетних осужденных, педагог обладает достаточным потенциалом для соотнесения предлагаемого для усвоения детьми информационного

материала с уровнем их умственных возможностей и познавательных интересов.

Существенной для становления правовой позиции является реакция воспитанника исправительного учреждения на юридически значимые поступки, отражающая эмоциональные переживания по поводу ситуаций с правовым контекстом, проявляющаяся в форме чувств и эмоциональных состояний. Это могут быть чувство вины, стыда, отчаяния, гнева, раскаяния, удовлетворения от позитивного отношения к себе со стороны окружающих, чувство собственного достоинства, радости, сочувствия, сострадания и т.п. Стимулирование эмоциональной ответственности заключается в помощи воспитаннику при выборе смысложизненных правовых ориентиров посредством включения его в решение задач, предусматривающих представление оценочных суждений. В этой связи актуализируется обращение к таким формам воспитательной работы, как читательская (зрительская) конференция, дискуссия, диспут и др.

Содержание правовой рефлексии составляет соотнесение образа права с ценностно-смысловым ядром «Я-концепции» воспитанника. С целью выявления склонности к рефлексии несовершеннолетних осужденных нами была использована методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова. В соответствии с процедурой ее проведения, испытуемым, было предложено дать ответы на двадцать семь утверждений опросника, среди которых были следующие: «Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется с кем-нибудь обсудить», «Совершив какой-нибудь промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем», «Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами неудач», «У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения от меня ожидают окружающие», «Редко бывает так, что я жалею о сказанном» и др.

В результате обработки данных нами были получены следующие результаты: высокий уровень рефлексивности из ста двадцати воспитанников Вологодской воспитательной колонии, продемонстрировали 9% воспитанников исправительного учреждения, средний – 40,5%, низкий – 50,5%. В целом, удельный вес воспитанников, обладающих высоким и средним уровнями, составил 49,5%. Таким образом, одной из особен-

ностей, которую следует учитывать в работе с несовершеннолетними осужденными, является существенное доминирование численности обладателей низкого уровня рефлексивности.

В процессе педагогического сопровождения рефлексивной деятельности воспитанников сотрудник исправительного учреждения призван «разбудить» в своих подопечных чутье на правильное и неправильное поведение, прикоснуться к сокровенному тайнику души ребенка, с тем, чтобы тот выразил одобрение или осуждение своих поступков. Средством активизации рефлексивной деятельности выступает мотивационная зараженность, базирующаяся на смыслодержателем информационном материале, открытости его представления, благоприятной психологической атмосфере, доверии и искренности. Такое понимание проблемы не является для нас сугубо умозрительным; оно пришло в процессе педагогического взаимодействия с воспитанниками Вологодской ВК в ходе реализации программы правовой социализации несовершеннолетних осужденных «Человек в правовом поле» [4].

С целью стимулирования активности детей нами использовались рефлексивные задачи, содержащие юридически значимые ситуации. Практика показала, что особый интерес представляют те из них, которые не прямо, а опосредованно обращены к сознанию воспитанника при побуждении его к осмыслению правильности своего собственного выбора. Опосредованность проявляется в том, что несовершеннолетнему предлагается спроектировать модель своего юридически значимого поступка на фоне обстоятельств, касающихся другого, сходного с ним, человека. Сходство может проявляться в возрасте, среде общения, субкультуре, др.

Эмоциональное реагирование и тесно связанная с ним правовая рефлексия в момент трансформации в пространство бытия призваны реализоваться в правовой самопрезентации воспитанника, которая как особый феномен, при взаимодействии человека с правовой реальностью представляет собой сущность индивидуальности, выраженную в стремлении человека к достижению своей подлинности посредством соизмерения своих действий, переживаний, мыслей с социально-правовыми нормами. Формой правовой самопрезентации выступает правовой поступок, в котором происходит событие, отражающее целостность индивидуальности человека, соответ-

ствие социально-правовым основаниям, базирование на правовой рефлексии.

Правовая самопрезентация отражает выбор средств совершения правовых поступков, деятельностное выражение правовой позиции; выстраивание правовой жизнедеятельности, определение границ реализации правовой позиции, чувство удовлетворения от совершения правовых поступков. Показателем ее результативности становится совершение правовых поступков, получение «обратной связи» в виде одобрения и поддержки, самопроекты для последующих юридически значимых ситуаций.

Постигая правовую реальность, воспитанник наряду с приобретением социально значимой юридической информацией получает массу поводов для правового нигилизма. Ведь существует множество «истин», которые провозглашаются одними, и с той же целеустремленностью отбрасываются и вытесняются другими, поэтому вновь и вновь перед несовершеннолетним возникает проблема, как «выявить в этом столкновении истин то, что есть не старое или новое, а пребывающее» [1]. Он испытывает дезориентацию в правовом пространстве, недостаток способности соответствовать требованиям и условиям окружающей правовой реальности, отсутствие защищенности в правовом пространстве.

Опыт, полученный при переживании и преодолении кризиса, оказывает существенное влияние на развитие правовой позиции воспитанника исправительного учреждения и ее переход на более высокий уровень, поскольку ставит несовершеннолетнего перед необходимостью решать новые задачи, связанные с самоопределением в правовом поле, в ходе решения которых происходит обогащение индивидуального социально-правового опыта несовершеннолетнего. Таким образом, преодоление кризиса правовой позиции происходит на фоне актуализации потребности в определении (выборе) стратегии поведения во вновь возникших жизненных обстоятельствах с юридическим контекстом.

На этапе преодоления кризиса познавательного плана информативная среда исправительного учреждения должна быть максимально адаптирована к интеллектуальным способностям воспитанника, что обуславливает использование персонифицированного образовательного маршрута, ориентированного на индивидуальный смысловой контекст. В процессе его освоения

у несовершеннолетнего актуализируется ощущение сопричастности к правовой реальности как проявление активного постижения правового поля и своего места в нем. Он стремится к осознанию категорий «быть» и «уметь» как феноменов практической ориентации в правовом пространстве.

Показателями поступательного продвижения правовой позиции выступает осознание значимости самообразования как внутреннего механизма взаимодействия с правовой действительностью; выработка индивидуальных познавательных стратегий; формирование стратегий мыслительной деятельности, позволяющих решать доступными способами разнообразные по характеру и содержанию проблемы с правовым контекстом, умение видеть отдаленные последствия принимаемых юридически значимых решений.

В ходе преодоления кризиса правовой позиции актуализируется значимость целенаправленного формирования у воспитанников рефлексивных способностей, обеспечение их поступательного изменения от эмоционального к рациональному уровню. В целом же развитие правовой рефлексивности идет по направлению упрочения представлений о самооценности воспитанника как субъекта правовых отношений.

В нашем исследовании процесс становления правовой позиции определяется рамками обусловленности жизненных ситуаций воспитанника исправительного учреждения юридическим контекстом и может быть представлен как смена функционирования определенных компонентов, завершающегося кризисом, преодоление которого обеспечивает достижение более высокого уровня правовой позиции. Направленность становления юридически значимой позиции может быть различной (как позитивной, так и негативной), что делает значимым обеспечение специ-

ального педагогического сопровождения. Продвижение правовой позиции воспитанника к более высокому уровню связывается с актуализацией новой, более сложной, ситуации, требующей ориентации в правовом пространстве, усложнением содержания социально-правовых ролей и увеличением их количества, вытеснением эмоциональных переживаний рациональным подходом, переходом от ситуативной – к правомерной поведенческой стратегии, а от нее – к правовой активности. Представленная модель становления правовой позиции воспитанника указывает на особую роль педагогической составляющей в его содержании. В первую очередь, она состоит в выявлении степени понимания юридической информации несовершеннолетними осужденными и учете интеллектуальных особенностей детей в процессе постижения правовой реальности, в исследовании способностей к рефлексии и их развитии, формировании мотивации к совершению правовых поступков.

Библиографический список

1. Гегель Г.В.Ф. Философия права. – М.: Мысль, 1990. – С. 46.
2. Захарова Ж.А. Социально-педагогическое сопровождение воспитания приемного ребенка в замещающей семье. – Кострома: Авантитул, 2009. – 265 с.
3. Кевля Ф.И. Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка. – Вологда: Легия, 2009. – 225 с.
4. Панова О.Б. Человек в правовом поле: методика правового воспитания несовершеннолетних осужденных. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2011. – 322 с.
5. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.yspu.yar.ru>.

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ АВТОРСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ЭКОЛОГИЯ И РОДНОЙ КРАЙ» КАК ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описаны особенности разработки авторской образовательной программы «Экология и родной край», которые необходимо учитывать в соответствии с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Ключевые слова: образовательная программа; федеральные требования к структуре образовательной программы; экологизация дошкольного образования.

Актуальность разработки авторской программы «Экология и родной край» как составной части вариативного компонента образовательной Программы ДОУ на региональном уровне (Костромская область) обусловлена сложившимися объективными условиями современной системы обучения и воспитания.

Конец ушедшего столетия обозначился обострением противоречий во взаимоотношении общества и природы. Основные принципиальные позиции по решению этой проблемы были сформулированы в Заключительном докладе первой Межправительственной конференции по вопросам образования в области окружающей среды (Тбилиси – 1977), часть из которых впоследствии была признана руководящими принципами обучения, воспитания и развития человека в духе ответственного отношения к сохранению жизни во всех ее проявлениях.

К числу первоочередного принципа, значимость и важность которого подчеркнута в проекте к новой модели цивилизационного развития на конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро – 1992), можно отнести принцип взаимосвязи глобального, регионального и локального компонентов экологического образования. Обращение к экологическим проблемам на разных уровнях и масштабах позволит формироваться личности с глобальным мировоззрением и мировосприятием, с богатым эмоциональным и экосообразным поведенческим опытом в конкретном социоприродном окружении.

Соответствующее распоряжение правительства (Экологическая доктрина Российской Феде-

рации – одобрена распоряжением Правительства РФ от 31 августа 2002 г. № 1225-р) возводят экологическое образование в разряд первостепенных государственных проблем.

Современная государственная политика России в области образования, в основном, строится в русле признанного мировым сообществом, принципа – взаимосвязи федерального, регионального и локального компонентов в содержательном и процессуально-организационном плане. Безусловно, обеспечивая тем самым, казалось бы, благоприятные условия для совершенствования экологического образования.

Однако практическая реализация этой задачи в экологическом образовании встречает серьезные затруднения, связанные с целым рядом субъективных и объективных факторов. С одной стороны, его развитию мешает противоречивый характер политики Министерства образования РФ, не учитывающего специфики становления экологической культуры личности и переложившей все функции этого процесса на регионы. С другой, – региональное экологическое образование – недостаточно обоснованная и разработанная область педагогической, культурологической науки и практики. И, в-третьих, что следует подчеркнуть особо, достижение цели экологического образования возможно при гармоничном сочетании федерального, регионального и локального компонентов содержания. Только в этом случае возможна эффективная реализация девиза: «Мыслить глобально, действовать локально».

Отсутствие законодательной основы в области непрерывного экологического образования на федеральном уровне также негативно сказыва-

ется на развитии системы обучения, воспитания в целом. Начало нового тысячелетия характеризуется тем, что в большинстве регионов России приняты и принимаются местные законы об экологическом образовании, просвещении, формировании экологической культуры у населения (региональный и локальный уровни).

Это связано с осознанием экологического образования как уникального средства сохранения и развития человека и продолжения развития человеческой цивилизации. Экологическое образование выступает как средство формирования в общественном сознании границ дозволенного, являясь показателем уровня освоения мира человеком.

Цель экологического образования состоит в формировании экологической культуры личности на основе знаний закономерностей функционирования экологических систем и путей их допустимого изменения, понимания самоценности природы, необходимости ее максимально возможного сохранения для будущих поколений, ответственного отношения к природе, осознание себя как ее части.

Система культурно-экологического образования Костромской области как региона имеет свои специфические отличия, а именно: локальность (социально-экологические особенности конкретного места (района)), своеобразие контингента детей, на который оказывают влияние традиции семейного, дошкольного и школьного, дополнительного культурно-экологического образования и воспитания, культурных учреждений, включенных в целенаправленный экообразовательный процесс.

В свою очередь, система культурно-экологического образования, формирования экологической культуры на региональном уровне должна обеспечивать особые потребности и интересы Костромской области как субъекта РФ и включать в себя ту часть содержания образования, в которой отражено национально-региональное своеобразие экологической культуры.

Законодательной основой разработки системы культурно-экологического образовательного пространства Костромской области в контексте федерального экологического образования на сегодня является Закон Костромской области от 16.07.2007 № 193-4-ЗКО, от 27.03.2008 № 288-4-ЗКО «Об экологическом образовании и просвещении, формировании экологической культуры в Кост-

ромской области». В связи с принятием, которого явно обозначилась проблема создания системы культурно-экологического образования в дошкольных учреждениях, в Костромской области в целом. Теоретическое решение этой проблемы вызвало необходимость выявления идей, конструктивных принципов, на основании которых будет строиться, и воплощаться в жизнь система культурно-экологического воспитания, обучения, формирования основ экологической культуры у дошкольников на региональном уровне.

Идея экологизации дошкольного образования основывается на следующих нормативных документах:

1. Закон Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании».
2. Экологическая доктрина Российской Федерации (одобрена распоряжением Правительства РФ от 31 августа 2002 г. № 1225-р).
3. Указ Президента РФ от 04.02.1994 № 236 «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития».
4. Федеральный Закон от 10.01.2002 № 7 – ФЗ (ред. от 30.12.2008) «Об охране окружающей среды» (принят ГД ФС РФ 20.12.2001).
5. Указ Президента РФ от 01.04.1996 № 440 «О концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию».
6. Постановление Правительства РФ № 1208 «О мерах по улучшению экологического образования населения» (1994 г.)
7. Распоряжение Правительства РС № 1327-р «О системе непрерывного экологического образования и воспитания» (1994 г.)
8. Закон Костромской области от 27.03.2008 № 288-4-ЗКО «Об экологическом образовании и просвещении, формировании экологической культуры в Костромской области».
9. Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы».
10. Проект Президента РФ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04 февраля 2010 г. Пр-271

Разработка содержания образовательной Программы «Экология и родной край» согласуется с основными нормативными документами Минобрнауки России и Правительства РФ, направленными на модернизацию российского образования:

1. Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы».

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

3. Проект Президента РФ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04 февраля 2010 г. Пр-271

В Программе нашли отражение основные направления модернизации российского образования:

- личностная ориентация содержания регионального культурно-экологического образования;
- деятельностный характер регионального культурно-экологического образования, направленность его содержания на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение дошкольниками опыта этой деятельности;
- усиление воспитательного потенциала и экологической направленности содержания дошкольного образования, способствующего утверждению ценностей гражданского общества, определенных Президентом РФ [1] и правового демократического государства, становлению личности воспитанника ДОУ.

Опираясь на вышеуказанные нормативные документы, нами выделены основные идеи экологизации дошкольного образования, а именно:

1. Идеи устойчивого развития в целом отражающие, что в планетарном масштабе и при анализе региональных и локальных перспектив в основе стратегий и проектов развития общества должны лежать представления о том, что человек – естественная составляющая биосферы. Человечество может существовать на планете лишь при условии сохранения системы взаимоотношений с окружающей природной средой, законы развития которой человек обязан учитывать в своей деятельности.

2. Идея культурно-экологического образования исходящая из того, что в экологическом образовании имеют место быть две составляющие, а именно, экология биологическая и экология культурная. Человечество к гибели ведет как несоблюдение законов биологической экологии, так

и экологии культурной. Они идут параллельно как условно обозначенные границы между природой и культурой.

3. Выделение содержательных линий как объединяющего фактора всех компонентов системы непрерывного культурно-экологического образования в Костромской области на дошкольном уровне и уровне начальной школы.

4. Концентрическое раскрытие, расширение и углубление ведущих общеэкологических понятий: экосистема; экологические взаимоотношения; экологические противоречия; экологическое развитие; устойчивое развитие.

С этой целью в 2007 г. на базе МДОУ детский сад №1 п. Никольское Костромского муниципального района была открыта муниципальная площадка по теме: «Формирование основ экологической культуры у ребенка в системе дошкольного учреждения» (Приказ № 95 от 28.09.2007 г. Об открытии муниципальных демонстрационных, проектных и экспериментальных площадок на базе образовательных учреждений).

Главными результатами работы данной площадки стали: проект Концепции регионального культурно-экологического воспитания, обучения, формирования основ экологической культуры в дошкольном учреждении; образовательная программа «Экология и родной край» дошкольного образования.

В 2009 году программа «Экология и родной край» разработанная под нашим непосредственным руководством получила первое место в районном методическом конкурсе «Коллекция идей» в номинации «Учебная программа 2009».

В 2011 году авторская образовательная программа «Экология и родной край» принимала участие в областном методическом конкурсе педагогов образовательных учреждений Костромской области, в номинации конкурса – авторские образовательные программы, где стала, победителем Конкурса и награждена дипломом I степени. Данная программа ценна тем, что обеспечивает преемственность в духовно-нравственном, экологическом социокультурном образовании дошкольников и учащихся начальной школы, так как, автором разработана региональная программа экологического духовно-нравственного социокультурного курса для начальных классов средних общеобразовательных школ «Экология и родной край». Эта программа получила диплом Лауреата V конкурса авторских программ дополни-

тельного образования (Москва, февраль 2002) и вошла в справочник Минобрнауки РФ (Федеральная программа образования) «Общественные ресурсы образования» (М., 2003. – С. 78–79). Программа для начальной школы «Экология и родной край» была успешно реализована в православных гимназиях г. Ярославля и Ярославской области (1998 г.).

Сегодня МДОУ осуществляют свою деятельность в сложившихся социально-экономических, экологических условиях преобразования и реформ, которые, безусловно, должны быть успешно завершены. Однако для этого современному развивающемуся российскому обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди. Именно им предстоит самостоятельно принимать экологически целесообразные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия на окружающий мир. Нужны люди, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу малой родины и страны [2]. Этим обусловлена возрастающая роль образования в современном Российском обществе в целом и экологического в частности.

Таким образом, в настоящее время качественное общее образование и экологическое, как его составная часть, являются одним из гарантов решения задач социально-экономического, экологически безопасного развития России. Однако для этого на государственном уровне должны быть созданы условия для повышения конкурентоспособности личности, формирования трудовых ресурсов, способных воспроизводить и развивать материальный и интеллектуальный потенциал страны, для обеспечения социальной и профессиональной мобильности, для формирования кадровой элиты общества, основанном на свободном развитии личности.

Разрабатывая новую стратегию действий в сложившихся социально-экономических, экологических условиях, педагогический коллектив МДОУ детского сада №1 п. Никольское Костромского муниципального района исходит из позиций, определенных государственной политикой в области дошкольного образования [3], а именно, соответствие ее Федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГТ).

Опираясь на ФГТ данное дошкольное учреждение, изменяет форму и структуру основной образовательной Программы дошкольного образовательного учреждения, которая в настоящий момент рассматривается как модель организации образовательного процесса в ДОУ. Образовательная программа состоит из двух частей: обязательной и вариативной части, формируемой участниками образовательного процесса.

Можно сказать, что современная система дошкольного образования в очередной раз находится в довольно противоречивой ситуации, с одной стороны – Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования», который ДОУ обязаны выполнять, а с другой – отсутствие четких методических рекомендаций как это правильно делать.

Необходимость разрешения выявленного противоречия позволяет определить проблему современной педагогики и методики дошкольного образования: каковы методолого-теоретические и технологические основы разработки вариативной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования, отражающей экологический приоритет.

Все вышесказанное послужило основанием для выбора направления опытно-экспериментальной работы в МДОУ детский сад №1 п. Никольской – региональный компонент экологического образования в дошкольном учреждении, реализуемого в вариативной части образовательной Программы дошкольного образования. Предметное поле вариативной части Программы в соответствии с экологическим приоритетом – социоприродная и культурная среда на региональном уровне. Она включает такие основные понятия как ландшафт, природа, человек, общество, культура.

В процессе опытно-экспериментальной работы педагогический коллектив предполагает.

1. Переработать, расширить и углубить содержание программы «Экология и родной край» в части увеличения двигательной нагрузки дошкольника в день, организации работы по краеведению, ознакомлению детей с природой малой родины, социокультурным укладом того населенного пункта, где непосредственно проживает

дошкольник, с областным городом Костромой, правилами дорожного движения, экологической безопасностью.

Наиболее оптимально решить это возможно за счет интеграции программного содержания, комплексного планирования мероприятий на день, неделю, способствующих решению задач основной общеобразовательной Программы дошкольного образования, как во время прогулки, так и в рамках соблюдения режимных моментов, а также при организации совместной досуговой деятельности детей и их семей.

2. Установление преемственности между МДОУ детским садом № 1 п. Никольское и начальной школой в изучении культурно-экологических курсов «Экология и родной край» как основного средства реализации непрерывности регионального экологического образования.

Преемственность между детским садом и школой должна строиться:

- на учете возрастных и психологических особенностей детей;
- на единстве целях культурно-экологического обучения и воспитания;
- на единстве требований взрослых (педагогов, психологов, родителей), согласующихся с выбранной образовательной программой;
- на обеспечении школы и детского сада наглядными пособиями, методическими разработками для педагогов, детей и родителей;
- на общих принципах построения программ и методик, отбора и подготовки кадров.

Такое комплексное решение выявленных проблем позволит на практике реализовать идею преемственности детского сада и школы.

3. Организацию и обоснование культурно-экологической образовательной, досуговой деятельности в семье и детском саду. Выявление наиболее оптимальных форм взаимодействия дошкольного учреждения с семьей ребенка. (Например: день открытых дверей, консультации, семинары-практикумы, мастер-классы, вечера отдыха, экскурсии в музей, заповедник, контактный зоопарк, экологические развлечения, утренники, викторины, посиделки, мастерилки, подготовка спектаклей экологической тематики, проведение родительских собраний.)

Таким образом, разработка вариативной части образовательной Программы «Экология и родной край» в ДОУ в соответствии с федеральными государственными требованиями сегодня

является одним из инновационных направлений в теории дошкольной педагогики, экологического образования и культурологии.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что разработка содержания Программы «Экология и родной край» для дошкольных учреждений в соответствии с ФГТ актуальна и значима для Костромской области. Значимость и актуальность подтверждается еще и тем, что она необходима не только педагогам, дошкольникам, их родителям, но и обществу в целом, так как главная задача современности - воспитание личности дошкольника, интегрированного в современное общество и обладающего определенным набором сформированных духовно-нравственных, экологических, социокультурных ценностей отечественной культуры.

Эффективность реализации Программы «Экология и родной край», УМК к ней как вариативной части образовательной Программы дошкольного образовательного учреждения в соответствии с экологическим приоритетом может быть достигнута, если:

– в качестве методологической основы разработки экологической Программы, а также УМК к ней будут применяться обоснованные в опытно-экспериментальном исследовании системный, культурологический (родноведческий), ситуационный, информационный подходы, реализация которых обеспечит устойчивые взаимосвязи внутренней и внешней среды регионального культурно-экологического образовательного пространства и позволит осуществлять его моделирование по обоснованным с точки зрения развития социальных процессов параметрам и факторам, воздействующим на развитие экологического образования в Костромской области;

– доработана и реализована Концепция регионального культурно-экологического воспитания, обучения, формирования основ экологической культуры в дошкольных образовательных учреждениях Костромской области, включающая научно обоснованные цели и задачи развития системы культурно-экологического образования на дошкольном уровне; принципы, условия и направления реализации Программы, ее нормативно-правовое обеспечение; прогнозируемые результаты; структуру; содержание и организационные механизмы реализации экологического приоритета; оценку (систему целевых индикаторов и показателей); ресурсы; технологию се-

тевого взаимодействия; мониторинг деятельности педагогов ДООУ по реализации Программы экологического приоритета «Экология и родной край»;

– доработана и реализована региональная Программа экологического приоритета «Экология и родной край», обеспеченная УМК ресурсами на основе выявления проблемного поля и «точек роста» образовательного пространства региона;

– развитие региональной системы экологического образования в дошкольных учреждениях обеспечивается соответствием характера инновационных процессов в образовании, особенностям социальной среды, социального заказа в образовательном пространстве региона. При этом инструментом преобразований становятся образовательная Программа «Экология и родной край» вариативной части основной образовательной Программы дошкольного учреждения, разработанная педагогическим коллективом детского сада на основе основной общеобразовательной Программы дошкольного образования и федеральных государственных требований к ней [4], а также экологического приоритета, новые продуктивные технологии, (не известные в других регионах) продукты образовательного рынка;

– разработана система мониторинга развития региональной эколого-образовательной системы, включающая перечень показателей и критериев

ее эффективности на основе современных информационных технологий;

– выявляются факторы снижения социальных рисков и проблем в реализации региональной системы экологического образования, обеспечивается их минимизация на примере осуществления экологического приоритета.

Библиографический список

1. Проект Президента РФ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04 февраля 2010 г. Пр-271.

2. Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы».

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

4. Постановление Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы».

5. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2004. – 208 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377

Дуброва Татьяна Игоревна

Ульяновский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования
lika.x@bk.ru

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются теоретические основы и практические пути организации уровневой дифференциации обучения как средства подготовки обучающихся с нарушением интеллекта к профессиональной деятельности. Обоснованы сущность, функции и характерные особенности профессиональной подготовки в контексте общей теории дифференцированного обучения.

Ключевые слова: уровневая дифференциация, профессиональная подготовка.

Проблема подготовки к профессиональной деятельности подростков с ограниченными возможностями здоровья носит комплексный и междисциплинарный характер, находясь на пересечении проблемных полей философии, социологии, общей и специальной психологии и педагогики, профессиональной педагогики.

В настоящее время в Российской Федерации интегрированное обучение получает все большее распространение, государство старается обеспечить каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья доступную и полезную для его развития форму инклюзии. Но сложилась парадоксальная ситуация: при наличии достаточно развитого законодательства, декларирующего права особого ребенка на развитие, образование, социальную интеграцию, практически отсутствуют механизмы их реализации, не закреплены законодательно необходимые и достаточные условия, обеспечивающие эти права.

Учитывая высокую социальную значимость модернизации профессионального обучения в подготовке специалистов рабочих профессий из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья, такие процессы как интеграция/инклюзия вошли в число приоритетных направлений исследований, проводимых институтами Российской академии образования на современном этапе.

Современные исследования и практика свидетельствуют о том, что лица с незначительным нарушением интеллекта при соответствующих условиях обучения могут достичь определенного уровня развития, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезными обществу. Приня-

тые на государственном уровне соответствующие законодательные акты предусматривают получение профессионального образования лицами с нарушением интеллекта с учетом современных социально-экономических изменений в обществе (Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья», письмо Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами в субъекте Российской Федерации» (2008), Национальная доктрина образования на период до 2025 года, образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010) и др.).

Однако приходится констатировать, что зачастую при поступлении в профессиональное училище лица с незначительным нарушением интеллекта не выделяются в особую категорию, их личностные особенности не учитываются при организации образовательного процесса, что приводит к их естественному отставанию в обучении и во многих случаях к отчислению из состава обучающихся по неуспеваемости. Исследования показали, что наиболее слабой стороной программ профессионального обучения является отсутствие в них каких-либо указаний относительно дифференцированных установок к уровню подготовки выпускников с учетом индивидуальных особенностей их развития и возможностей овладеть специальными профессиональными знаниями, умениями и навыками рабочего на уровне требований 1–2–3-го разрядов действующей единой тарифно-квалификационной системы.

Совершенствование подготовки обучающихся к профессиональной деятельности возможно

путем повышения адаптивных возможностей образовательного процесса учреждений среднего и начального профессионального образования (СПО, НПО) и введения такой формы организации обучения, как интегрированные группы, объединяющие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся лиц. Наибольшую значимость приобретает технология уровневой дифференциации обучения, которая позволяет, с одной стороны, реализовать индивидуальную уровневую программу освоения обучающимися будущей рабочей профессии, с другой – систематизировать деятельность педагогов (преподавателей предметных дисциплин и мастеров производственного обучения) с учетом психофизических возможностей обучающихся и уровня их подготовленности к получению рабочей профессии.

Различные аспекты профессионально-трудового обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья, их становления как социально и профессионально подготовленной личности будущего рабочего отражены в трудах Г.В. Васенкова, В.Ю. Карвялис, С.Л. Мирского, Н.В. Николаевой, Н.Л. Никольского, Ю.В. Рысева, Е.М. Старобиной, С.А. Стеценко, А.М. Щербаковой и др.

Теоретические и практические аспекты дифференцированного обучения, обоснованные Э. Клапаредом и В. Штерном, представлены в исследованиях М.В. Артюхова, Е.Я. Голлант, А.А. Кирсанова, С.Н. Митина, И.М. Осмоловской, И.Э. Унт, В.В. Фирсова и др. Проблема организации профильной дифференциации обучения школьников составляет сферу научных интересов многих специалистов (Л.К. Артемова, Ю.Н. Дик, П.С. Лернер, Н.Н. Никитина, А.А. Пинский, В.А. Чистякова и др.).

Процесс подготовки к профессионально-трудовой деятельности выпускников с нарушением интеллекта имеет свою специфику, на что указывают исследования А.Н. Граборова, Е.К. Грачевой, Г.М. Дульнева, С.Л. Мирского, которая заключается в выборе профиля трудового обучения и подготовке выпускника к овладению профессией.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что отдельные аспекты дифференциации процесса обучения и профессиональной подготовки различных категорий обучающихся исследованы довольно широко и на разных уровнях. Однако проблема подготовки к профессио-

нальной деятельности обучаемых в интегрированных группах учреждений СПО, НПО средствами технологии уровневой дифференциации не была предметом специального изучения.

В ходе исследования выявлены противоречия:

– между стоящей перед учреждениями СПО, НПО задачей совершенствования профессиональной подготовки обучающихся интегрированных групп и невозможностью решения этой задачи имеющимися средствами;

– между значительным потенциалом технологии уровневой дифференциации подготовки обучающихся к профессиональной деятельности и неразработанностью теоретических и методических основ реализации этого потенциала в учреждениях СПО, НПО.

Изучив работы Л.И. Акатова [1], И. Баранаскене [2], Г.В. Васенкова [3], Г.М. Дульнева [4], Э.Ф. Зеера [5] и многих других авторов, мы выделили *потребностно-мотивационный, когнитивный, исполнительско-репродуктивный (практический) и рефлексивный компоненты* и соответствующие им критерии готовности к профессиональной деятельности обучающихся с незначительными нарушениями интеллекта.

В соответствии с обозначенными критериями были определены *показатели готовности*: наличие познавательных мотивов и потребностей в овладении профессией; проявление интереса к профессиональной деятельности; преобладание ценностей профессионального успеха и жизненной самореализации; знания основ профессиональной деятельности; использование технико-технологических знаний в различных производственных ситуациях; знание основ безопасности жизни и деятельности в сфере выбранной профессии; владение приемами, операциями и способами профессиональных действий; сформированность оперативного образа объекта труда; самостоятельное прогнозирование и планирование профессиональной деятельности; осуществление контроля качества конечной продукции; осознание необходимости дальнейшего социально-профессионального саморазвития; проявление самостоятельности в профессиональной деятельности; умение анализировать профессиональную деятельность и соотносить свои способности, возможности и индивидуальные особенности с требованиями профессии. Были выделены *уровни сформированности готовности к профессиональной деятельности обучающихся интегрированных групп*.

Низкий уровень готовности к профессиональной деятельности характеризуется наличием у обучающихся лишь общих представлений о социальных и профессиональных ценностях. У них отсутствуют внутренние устойчивые мотивы учения, познавательные интересы аморфны, ситуативны, кратковременны, им характерно недостаточное владение приемами работ по осваиваемой профессии.

Средний уровень предполагает наличие у обучающихся знаний, необходимых для решения задач организации и самоорганизации профессиональной деятельности по рабочей специальности. В оперировании известными фактами и сведениями с использованием сведений из других предметов допускаются несущественные ошибки, исправляемые по ходу рассуждения самостоятельно или с частичной помощью педагога; знания применяются в практической деятельности самостоятельно с незначительной помощью педагога в выполнении заданий воспроизводящего характера; проявляется познавательная активность, эпизодически появляется желание выполнить более сложное задание.

Высокий уровень готовности к профессиональной деятельности характеризуется осознанием обучающимися необходимости дальнейшего социально-профессионального саморазвития; у них проявляется (преобладает) стремление к дальнейшему совершенствованию своего профессионального мастерства, свободное оперирование известными фактами и сведениями с использованием сведений из других предметов, самостоятельное применение знаний в практической деятельности по осваиваемой профессии и квалификации.

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы пришли к выводу, что уровневая дифференциация в процессе профессиональной подготовки обучающихся предполагает: дифференциацию содержания обучения и дифференциацию как особый способ организации самого процесса подготовки к профессиональной деятельности обучающихся интегрированных групп учреждений СПО и НПО, ориентирующей на получение определенного уровня рабочей квалификации, которая позволит им в дальнейшем быть социально защищенными и способными трудиться на предприятиях различных форм собственности; педагогическую организацию учебного процесса с учетом типологических индиви-

дуально-психологических особенностей обучающихся, позволяющую эффективно решать вопросы социальной адаптации выпускников в учреждениях СПО, НПО.

При определении сущности технологии уровневой дифференциации мы придерживались позиции В.В. Фирсова об уровневой дифференциации на основе обязательных результатов. В данной технологии предлагается введение двух стандартов: для обучения (уровень, который должно обеспечить образовательное учреждение), в нашем исследовании это репродуктивно-вариативный уровень, т.е. 3-й квалификационный разряд рабочего; и стандарта обязательной образовательной подготовки (уровень, которого должен достичь каждый), в нашем исследовании это исполнительский уровень, т.е. 1-й квалификационный разряд рабочего. Пространство между уровнями обязательной и повышенной подготовки заполнено своеобразной «лестницей» деятельности, добровольное восхождение по которой от обязательного к повышенному уровням способно реально обеспечить обучающемуся постоянное пребывание в зоне ближайшего развития, обучение на индивидуальном максимально сильном уровне. Обязательность базового уровня для всех обучающихся должна быть реально выполнима, т.е. посильна и доступна абсолютному большинству.

Также мы придерживались позиции Н.П. Гузик о внутриклассной (внутрипредметной) дифференциации, автор назвал свою систему «комбинированной системой обучения», имеющей две отличительные стороны: внутриклассную дифференциацию обучения по уровню и развивающий цикл уроков по теме. Относительно нашего исследования первая сторона – это программы овладения профессией на уровнях: «А» – исполнительском, «В» – исполнительско-репродуктивном, «С» – репродуктивно-вариативном, что соответствует требованиям к 1–2–3-му квалификационным разрядам рабочих. Вторая сторона – это развивающий цикл разработанных по темам факультативов, спецкурсов по выбору. Между программами «А», «В», «С» существует строгая преемственность, каждой теме представлен обязательный минимум, который позволяет обеспечить непрерывную логику изложения и создать цельную картину основных представлений, адекватно оценить свои возможности в овладении профессией. Задания программы «А» зафикси-

Таблица 1

Распределение обучающихся интегрированных групп по уровням готовности к профессиональной деятельности на стадии констатирующего эксперимента

Уровни готовности к профессиональной деятельности	Общие данные по двум группам (n=144чел.)		Экспериментальная группа (n=72чел.)		Контрольная группа (n=72чел.)	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	25	17,37	13	18,05	12	16,68
Средний	46	31,94	23	31,95	23	31,95
Низкий	73	50,69	36	50	37	51,37

Таблица 2

Уровни готовности к профессиональной деятельности обучающихся экспериментальной и контрольной интегрированных групп в начале и конце эксперимента

Уровни готовности к профессиональной деятельности	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	В начале эксперимента		В конце эксперимента		В начале эксперимента		В конце эксперимента	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	13	18,05	26	36,12	12	16,68	17	23,61
Средний	23	31,95	32	44,44	23	31,95	27	37,50
Низкий	36	50	14	19,44	37	51,37	28	38,89

Таблица 3

Присвоение квалификационных разрядов по результатам итоговой аттестации выпускников интегрированных групп учреждений НПО

Профессия	Общее кол-во выпускников	Полученные квалификационные разряды рабочих специальностей		
		1 разряд	2 разряд	3 разряд
Штукатур-маляр (ЭГ)	36	6	17	13
Штукатур-маляр (КГ)	36	13	13	10
Портной (ЭГ)	36	8	15	13
Портной (КГ)	36	15	14	7

рованы как базовый стандарт. Выполняя их, обучающийся овладевает конкретным материалом по предмету на уровне его воспроизведения. Задания программы «А» должен уметь выполнить каждый обучающийся, прежде чем приступить к работе по следующей за ней программе. Программа «В» обеспечивает овладение обучающимися теми общими и специфическими приемами учебной и умственной деятельности, которые необходимы для решения задач на применение. Выполнение программы «С» поднимает обучающихся на уровень осознанного, творческого применения знаний, эта программа предусматривает свободное владение фактическим материалом, приемами учебной работы и умственных действий, позволяет обучающемуся проявить себя в дополнительной самостоятельной работе.

Проверка эффективности профессионального обучения обучающихся в условиях интегрированной группы и введением в образователь-

ный процесс уровневой дифференциации осуществлялась в ходе экспериментальной работы. Эксперимент проводился на базе профессионального училища № 12 г. Барыша, профессионального училища № 2 г. Ульяновска, профессионального училища № 3 г. Димитровграда Ульяновской области по профессиям «штукатур-маляр», «портной» сроком обучения 2 года. Всего в исследовании принимали участие 72 обучающихся экспериментальной группы, 72 обучающихся контрольной группы.

Были установлены распределения по трем уровням сформированности готовности к профессиональной деятельности обучающихся интегрированных групп (высокий, средний, низкий) в начале и конце эксперимента (табл. 1, 2), а также были получены данные о присвоении квалификационных разрядов по результатам итоговой аттестации выпускников интегрированных групп учреждений НПО.

Проведенное исследование не исчерпывает полностью проблему подготовки к профессиональной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья как будущих рабочих в связи с развивающимся рынком труда и введением Федеральных государственных стандартов начального профессионального образования нового поколения. Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с выявлением новых возможностей интегративного потенциала профессионального обучения данной категории молодых людей.

Библиографический список

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Владос, 2003. – 368 с.
2. Баранаускаене И., Карвялис В. Модели профессиональной подготовки молодых людей с незначительным нарушением интеллекта: оценочный аспект // Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 60–70.
3. Васенков Г.В. Педагогические аспекты становления профессионально-трудового обучения умственно отсталых школьников // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2008. – № 1. – С. 13–23.
4. Дульнев Г.М. Особенности формирования личностных качеств у умственно отсталых школьников в процессе трудового обучения. – М.: Педагогика, 1961. – 254 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2009. – 384 с.

УДК 378

Иванова Анна Игоревна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
a.ivanova@mail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Ответственное отношение к обучению у студентов может быть сформировано с помощью педагогического содействия, направленного на оптимизацию условий личностно-ориентированного взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: педагогические методы, учебная деятельность, ситуация успеха, коллективная познавательная деятельность, проблемное обучение.

Важнейшими качествами учебной деятельности являются: самостоятельность, которая выражается в самокритичности и критичности; познавательная активность, проявляющаяся в интересах, стремлениях и потребностях; готовность к преодолению трудностей, связанных с усидчивостью и волей; оперативность, которая предполагает правильное понимание стоящих перед обучающимися задач, выбор нужного действия и темпа их решения.

Сущность обучения состоит в том, что учащийся не только усваивает предметные знания и навыки, но и овладевает способами действий в отношении усваиваемого предметного содержания [2].

К.Д. Ушинский пришел к выводу, что только успех поддерживает интерес ученика к обучению, который появляется только тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха в овладении знаниями. Поэтому первой заповедью фор-

мирования ответственного отношения к учению К.Д. Ушинский считал необходимость дать детям радость труда, успеха в обучении, познания, пробудить в их сердцах чувство гордости и собственного достоинства за свои достижения.

Эту же точку зрения разделял В.А. Сухомлинский, который утверждал, что методы, используемые в учебной деятельности, должны вызывать интерес у обучаемых к познанию окружающего мира, а учебное заведение стать школой радости познания, творчества, общения [3, с. 23]. Это определяет главный смысл деятельности педагога: создать каждому ученику ситуацию успеха.

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [1, с. 31].

В.А. Слостенин полагает, что ситуация успеха стимулирует учебную деятельность обучающихся. Надежным путем ее создания он считает дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характера помощи учащимся при ее осуществлении.

Педагог должен создать источник развития внутренних сил обучаемого, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться; создать такие условия, в которых обучаемый испытывал бы уверенность в себе и внутренние удовлетворение от проделанной работы; помогать ему добиваться успеха в учебной деятельности.

Следовательно, использование ситуации успеха, которая способствует повышению рабочего тонуса, увеличению производительности учебного труда, пониманию важности учения и формированию ответственного отношения к нему.

Организация коллективной познавательной деятельности на занятиях также создает благоприятные условия для выработки у учащейся молодежи установки на глубокое овладение учебной информацией, формирование устойчивого интереса к новым знаниям, проявление активности, самостоятельности и творческого отношения к решению поставленных учебных задач.

Коллективная познавательная деятельность содержит в себе возможности для формирования совокупности познавательных мотивов учения, а именно: интерес к обучению, чувство удовлетворения от выполненного учебного задания, преодоления отставания и решения трудной задачи.

Значительное влияние на развитие мотивации оказывают методы проблемного обучения и интерактивные методы. Они дают преподавателю возможность побуждать учащихся к таким способам усвоения учебного материала, которые вызывают познавательную активность, возбуждают потребность в изучении материала, овладении способами действий, актуализируют потребность достижения.

Методы обучения могут способствовать созданию благоприятной атмосферы коллективной работы, поиска, участия, коллективного напряжения усилий, эмоций, которые облегчают достижение целей развития мотивации. Наконец, методы обучения стимулируют активность учащегося: способствуют формированию умения ставить цели деятельности, развитию общих и специальных способностей, помогают вовлечь учащихся в активную деятельность. Для реализации

возможностей методов обучения служат приемы, связанные с побуждающей функцией: разъяснение целей деятельности, постановка информационных и проблемных вопросов, создание проблемных ситуаций, организация работы с источниками, применение заданий на производственной основе, использование занимательных и игровых форм занятий.

В тесной связи с вышеназванными группами методов выступают методы, связанные с применением наглядных, дидактических и технических средств обучения: применение карточек с дозированной помощью, с образцами решения задач (алгоритмами действий); использование компьютерных учебных пособий; обеспечение учащихся оперативной обратной связью; постановка заданий к наглядной информации; повторная подача информации, опорных сигналов; управление самостоятельной работой учащихся.

В любом возрасте формирования ответственного отношения учащихся к обучению, к учебному заведению, уровень учебной мотивации, характер общения с ровесниками и преподавателями, формирование некоторых личностных свойств и общий эмоциональный климат в студенческом коллективе в значительной степени зависят от личностных особенностей преподавателя, стиля его профессионально-педагогического общения и взаимодействия, установок и принципов учебно-воспитательной работы, которые должны соответствовать личностно-ориентированному педагогу.

Ответственное отношение к обучению у студентов может быть сформировано с помощью педагогического содействия, направленного на оптимизацию условий личностно-ориентированного взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения в высшем учебном заведении [4].

Библиографический список

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. – М.: Academia, 2000. – 187 с.
2. Ксензова Г.Ю. Значение ситуации успеха в учебной деятельности // Гуманитарное образование в современном ВУЗе. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – С. 80–84.
3. Усова А.В. Развитие мышления учащихся в процессе обучения. – Челябинск: Факел, 1997. – 70 с.
4. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ ВЫБОРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье раскрывается понятие «адаптивность» и характеризуются основные подходы к развитию адаптационных способностей. Основное внимание автор уделяет созданию ситуации выбора как условию развития адаптивности будущих педагогов в высшей школе.

Ключевые слова: ситуация выбора, адаптивность, адаптационные способности, будущие педагоги, образовательный процесс, высшая школа.

В настоящее время перед системой высшего профессионального образования государством и обществом поставлена задача подготовки будущих специалистов, обладающих высоким уровнем не только профессиональной, но и социально-психологической готовности к активной жизнедеятельности и успешной адаптации в стремительно изменяющемся современном мире. В этой связи образовательный процесс в высшей школе объективно всё более наполняется воспитательным содержанием. В полной мере это относится и к подготовке будущих педагогов, уровень развития адаптивности которых в дальнейшем во многом определит и уровень развития адаптационных способностей учащихся.

В последние десятилетия идея о наличии у индивида способности к адаптации, как и к любому другому виду активности, высказывается многими учёными (Ф.Б. Березин, С.В. Величко, Г.Ш. Габдреева, С.Ю. Добряк, А.С. Кислицына, Н.К. Колызаева, Л.Н. Коновалова, А.Г. Маклаков, О.Н. Нургатина, А.А. Налчаджян, С.Т. Посохова, В.В. Константинов, А.П. Растигеев, А.А. Реан, М.В. Ромм, А.В. Сиомичев, И.В. Черникова и др.). В научном обиходе используются близкие по смыслу понятия: адаптивность, адаптационные ресурсы, личностный адаптационный потенциал и др. Однако общепринятого, чётко структурированного и отражающего суть явления понятия нет.

Анализ научной литературы позволяет выделить два основных подхода к определению сущности адаптивности как способности личности к адаптации. Первый подход представлен разработанной А.Г. Маклаковым концепцией адаптационного потенциала, в которой способность к социально-психической адаптации рассматри-

вается в качестве одного из свойств личности. Автор предлагает оценивать адаптационные возможности личности через определение уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для процесса адаптации. К ним относятся: нервно-психическая устойчивость, уровень развития которой обуславливает толерантность к стрессу; самооценка личности, являющаяся ядром саморегуляции и определяющая степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; особенности построения контакта с окружающими, характеризующие уровень конфликтности личности; моральная нормативность личности, характеризующая степень ориентации на существующие в обществе нормы и правила поведения; ориентация на соблюдение требований коллектива (уровень групповой идентификации) [5].

Иную позицию занимает Н.К. Колызаева. Как показывает исследование автором адаптации студентов к условиям вуза, конкретизация понятия через отдельные свойства личности или их взаимосвязь и попытки выделения адаптивного типа личности, приводят к логическому тупику – отсутствию универсальной адаптивной характеристики и универсального адаптивного типа личности [3]. В зависимости от конкретных условий, актуализирующих те или иные черты личности, отдельные характеристики, влияющие на процесс адаптации, могут выступать как в качестве адаптивных, так и дезадаптивных.

В современной науке существует иной подход к проблеме адаптивности. В целом ряде работ успешность протекания адаптационных процессов рассматривается в связи с выбором личностью оптимальных способов и приёмов адаптации, саморегуляции своего поведения в адап-

тационной ситуации (К.В. Абрамов, Л.Г. Дикая, Н.Н. Мельникова, А.И. Приходько, В.М. Ром, А.В. Сиомичев, С.А. Шапкин и др.). Замечено, что те или иные личностные характеристики становятся дезадаптивными в том случае, если приёмы и способы деятельности идут в разрез с психологическими особенностями личности. Активная регуляция поведения на основе знания своих психологических особенностей, сформированность отдельных приёмов и способов деятельности облегчают процесс адаптации, ускоряют его ход, повышают результативность.

В исследовании проблемы развития адаптационных способностей будущих педагогов под адаптивностью будем понимать способность личности вырабатывать индивидуальные стратегии адаптации, отвечающие её потребностям и оптимизирующие взаимодействия с социальной средой. «Адаптационная стратегия, – по определению М.В. Ромма, – это осознанные и неосознанные, регулярные или случайные действия (бездействия) обеспечивающие личности субъективно воспринимаемое, объективно складывающееся состояние личностной адаптированности» [7, с. 84]. Следовательно, вопрос о развитии адаптивности, обеспечивающей состояние личностной адаптированности, связан с проблемой выбора индивидуальных стратегий адаптации.

При всём многообразии стратегий адаптации невозможно выделить одну универсальную. Проблема адаптивности личности связана не с усвоением и воспроизведением одной «наилучшей», но с выбором оптимальных в каждой конкретной адаптационной ситуации приёмов и способов адаптации. На их выбор влияет целый комплекс объективных и субъективных факторов. Эффективность же осуществляемого личностью выбора индивидуальных стратегий адаптации определяется сформированностью компонентов адаптивности: когнитивного, мотивационно-ценностного, операционно-деятельностного [1].

Когнитивный компонент адаптационных способностей включает в себя: систему знаний и представлений личности о себе как субъекте адаптационного процесса; представлений об основных закономерностях протекания процесса адаптации; знания о существующих приёмах и способах адаптации в новых условиях; знание правил эффективного общения и поведения в конфликтной ситуации. Мотивационно-ценностный компонент предполагает наличие у лично-

сти: ценностных ориентаций; установки на активное изменение своего положения и осознанный, ответственный выбор в любой ситуации жизнедеятельности. Операционно-деятельностный компонент адаптационных способностей включает в себя: сформированность навыков саморегуляции психофизического состояния в стрессовой ситуации; умение действовать в ситуации выбора и целенаправленно строить модель своего поведения в ситуации адаптации; владение техникой эффективного общения и разрешения конфликтной ситуации.

Целенаправленное развитие адаптивности будущих педагогов, как способности личности выбирать наиболее эффективные индивидуальные стратегии адаптации, возможно через формирование компонентов адаптивности в ходе педагогического сопровождения адаптации обучающихся в вузе. Ключевое место в формировании компонентов адаптивности занимает создание педагогом ситуации выбора, выступающая одним из способов формирования у будущих педагогов умения действовать в ситуации выбора и целенаправленно строить модель своего поведения в процессе адаптации на основе ценностных ориентаций и отношений.

С точки зрения деятельностного подхода понятие выбора разрабатывали Ф.Е. Василюк, Т.В. Корнилова, Л.С. Кравченко, Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Н.Ф. Наумова, Н.В. Пилипко, Е.А. Руденко, Н.А. Стефаненко и др. Под выбором в научной литературе понимается деятельность человека по анализу альтернатив на основе личностно-смыслового отношения к ним [8, с. 68]. Под ситуацией выбора – совокупность обстоятельств внешнего мира и внутреннего состояния человека, на фоне которого актуализируется необходимость поиска и предпочтения одной из скрытых или явных альтернатив [6].

На сегодняшний день наиболее разработанным является понятие выбора профессионального, морального (нравственного), межличностного и личностного (экзистенциального). В ходе развития адаптационных способностей используются все виды ситуации выбора. Любая ситуация выбора при правильном построении оказывает развивающее влияние на личность обучающегося, ставя его в позицию субъекта деятельности, тем самым выступая одним из ключевых методов развития адаптационных способностей будущих педагогов.

Создаваемые педагогом на учебном занятии ситуации выбора, по мнению Т.В. Машаровой, должны соответствовать целому ряду требований [7]. Во-первых, данные ситуации должны находиться в зоне ближайшего развития обучающихся и затрагивать сферу их актуальных потребностей и интересов. Во-вторых, ситуации выбора должны постепенно включаться в систему жизнедеятельности обучающегося по мере развития у него субъектных способностей, умений самостоятельно определять цель и средства её достижения, нести ответственность за полученный результат. В-третьих, основанием для расширения свободы выбора должна быть успешность деятельности. В-четвёртых, педагог должен учитывать, что недостаточная сформированность качеств субъекта деятельности делает педагога и обучающегося неравными в ситуации выбора в плане ответственности за результаты деятельности, что требует продуманности механизма защиты его от собственных ошибок.

В качестве заданий, стимулирующих у будущих педагогов субъектную позицию в учебном процессе, можно использовать:

- задания на осуществление аргументированного выбора различного учебного содержания (курсов по выбору, факультативов, спецкурсов и т.д.);
- задания, предполагающие выбор уровня учебной работы (например, ориентация на тот или иной учебный балл);
- задания с аргументированным выбором способа учебной работы (в частности, характера учебного взаимодействия с однокурсниками и преподавателями);
- задания, требующие от будущего педагога выбор гражданской, нравственной, научной, эстетической позиции в рамках представленного учебного материала (например, при решении педагогической задачи);
- выбор режима учебной работы (интенсивное в короткий срок освоение темы или распределенный режим – «работа порциями»);
- выбор форм отчетности учебной работы (письменный или устный, досрочный или в назначенные сроки) и др.

С целью усиления педагогического воздействия, ситуация выбора на лекции, семинарском занятии или в ходе самостоятельной работы обучающихся должна моделироваться и строиться преподавателем. И.Ф. Гореликом, Т.И. Немцовой, И.В. Полковниковой и З.Л. Яковлевой разрабо-

тан алгоритм деятельности по проектированию и построению ситуации выбора на учебном занятии, включающий в себя: формулировку цели (задач) применения ситуации выбора; определение этапов занятия, на которых целесообразно создание той или иной ситуации выбора; выявление конкретного содержания учебного материала, при изучении которого следует применить ситуацию выбора; разработку вариантов заданий, необходимых для его осуществления; предварительный анализ каждой учебной задачи с целью выяснения соответствия разработанных заданий возможностям обучающихся; решение преподавателем избранных заданий всеми возможными способами; окончательный выбор вариантов учебных заданий; продумывание отдельных деталей эффективного использования ситуации выбора; включение разработанной ситуации выбора в план-конспект; определение в ходе учебного занятия оптимального момента для создания ситуации выбора; непосредственную реализацию преподавателем своих перспективных разработок; анализ и оценку эффективности использования ситуации выбора [4].

В ходе проектирования и построения ситуации выбора преподаватель должен учитывать: готовность обучающихся к выбору, педагогическую целесообразность создания ситуации выбора, стимулирование обучающихся к выбору, аргументацию своего выбора, определение степени свободы выбора, защищённость обучающихся от их собственных ошибок, оценку результатов решения выбранного варианта [4]. Тем самым, в ходе создания преподавателем ситуации выбора, у будущих педагогов формируется позиция субъекта деятельности, выступающая одним из условий развития их адаптационных способностей.

Особое место в формировании у будущих педагогов социально-ценностных ориентаций, выступающих в качестве нравственного индикатора в ситуации выбора адаптационных стратегий, является создание ситуации нравственного (морального) выбора. Нравственный выбор проявляется в самоопределении личности в отношении нравственных ценностей и трактуется как принятие решений о нравственно-значимом поступке или как поведение человека в нравственно критической ситуации по своему нравственному убеждению [2, с. 69]. Создание ситуации нравственного выбора – это метод воспитания,

направленный на разрешение ситуации, содержащей нравственную проблему, которая ставит обучающихся перед моральным выбором. Обучающийся, разрешая ситуацию, должен исследовать её нравственную природу и сделать выбор, приняв ответственное взвешенное решение.

Создание ситуации морального выбора, с точки зрения решения воспитательных задач, должно отвечать следующим характеристикам: содержать значимые для обучающихся моральные проблемы; соответствовать витагенному опыту обучающихся; обсуждение должно быть построено на обсуждении разных позиций по поводу проблемной ситуации и нравственного выбора, поэтому она должна вызывать противоречивые точки зрения; решения должны содержать нравственный выбор, причем оба варианта решения должны носить одинаково моральный характер, несмотря на то, что выделенные решения исключают друг друга.

Технологически создание педагогом ситуации морального выбора осуществляется в соответствии с вышеописанным алгоритмом деятельности по проектированию и построению ситуации выбора на учебном занятии. Вместе с тем, использование ситуации нравственного выбора требует от педагога глубокого понимания моральной природы человеческого поведения, умения применять нравственные принципы для оценки решений и действий, как отдельных людей, так и социальных групп, и, конечно, такта, терпения, уважения к мнению обучающихся. В этом случае создание ситуации морального выбора будет способствовать формированию у будущих педагогов социально-ценностных ориентаций и убеждений, выступающих в качестве нравственного основания выбора в ситуации адаптации.

Целенаправленное развитие адаптивности будущих педагогов, как способности личности выбирать наиболее эффективные индивидуаль-

ные стратегии адаптации, строится на признании обучающегося субъектом собственного развития и жизнедеятельности. Педагог, воздействуя на внутренние факторы, определяющие эффективность выбора, и активизируя саморегуляционные процессы, лишь создает условия для осуществления ответственного выбора. Сам выбор, выбор осознанный и сообразный взглядам, убеждениям, ценностным ориентациям личности осуществляется самим обучающимся.

Библиографический список

1. *Воскресенко О.А.* Развитие адаптационных способностей обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования: учебное пособие. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2010. – 240 с.
3. *Еникеев М.И.* Психолого-энциклопедический словарь. – М., 2007.
4. *Колызаева Н.Г.* Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1989. – 243 с.
5. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
6. *Маклаков А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 16–24.
7. *Машарова Т.В.* Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение. – М., 1999.
8. *Ромм М.В.* Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002.
9. *Руденко Е.А.* Использование ситуаций свободного выбора в процессе подготовки будущего учителя начальных классов // Известия ВГПУ. – 2009. – № 4. – С. 68–72.

О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ

В статье рассматривается проблема формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию с использованием рефлексивно-деятельностного подхода. Анализируются результаты опроса, посвященного выявлению наличия мотивации к профессиональному самосовершенствованию у студентов вуза.

Ключевые слова: рефлексивно-деятельностный подход, готовность студентов к профессиональному самосовершенствованию, акмеологическое сопровождение в реализации потенциалов профессионального самосовершенствования студентов.

В настоящее время сформировался социальный заказ на формирование профессиональной компетентности выпускника вуза. Педагогическая наука сегодня, решая проблему подготовки выпускника, соответствующего требованиям современного общества, обращается к компетентности как интегративному качеству личности, способствующему не только усвоению знаний и умений, но и реализации их на практике. В связи с этим готовность студентов к профессиональному самосовершенствованию рассматривается нами в качестве одного из средств формирования профессиональной компетентности.

На этапе вузовской профессиональной подготовки студенты еще в полной мере не участвуют в профессиональной деятельности, но уже формируются индивидуальный стиль деятельности, профессиональное сознание, центральными компонентами которого являются система профессиональных знаний, осознание себя как субъекта профессиональной деятельности. Индивидуализация общественных ценностей и деятельностных норм отношений с другими людьми, исходя из личностной позиции человека, составляет суть данной ступени развития субъекта общественных отношений. Студенческий возраст – это период становления нового уровня самосознания, выработки собственной жизненной позиции, профессионального самоопределения и начала профессиональной самореализации. В этот период происходит интенсивное развитие рефлексии, осознание себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной личностью.

Тем не менее, значительная часть преподавателей вузов придерживается «информационной»

программы образования. В практике построения образовательного процесса в вузе отмечается доминирование трансляционного, репродуктивного характера обучения, низкая степень мотивации студентов, низкий уровень ответственности и вовлеченности в учебный процесс, отсутствие фокуса на результат, недостаточно широкое использование форм и методов, стимулирующих конструктивную творческую активность личности в образовательном процессе. Для контроля качества образования зачастую используются традиционные формы: устные ответы, письменные контрольные работы, закрытые тесты. В повседневной жизни большинства студентов отмечается социальный инфантилизм, неготовность к принятию решения, осуществлению выбора, принятию ответственности на себя. Анализ Государственных Стандартов, определяющих содержание профессиональной подготовки, говорит о том, что в них недостаточно учитывается значение формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию в период обучения в вузе.

Поэтому перед системой высшего профессионального образования стоит цель не только профессиональной подготовки, но и создания условий для становления личности как субъекта собственных жизненных перспектив (личностных и профессиональных), воспитание человека как субъекта собственной жизнедеятельности, развития и постоянного саморазвития каждого профессионала. Высшее учебное заведение призвано предоставить студентам возможность продуктивного решения центральных задач возраста, грамотно ввести их в смыслы, назначение и ценности, содержание будущей профессии, способствовать их трансформации из объекта социальных

воздействий в субъект профессионального образования и деятельности, формировать у студентов потребность и способность к профессионально-личностному саморазвитию, готовность студентов к профессиональному самосовершенствованию. В связи с этим актуальным становится поиск вариантов стимулирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию.

Все выше сказанное позволяет зафиксировать ряд противоречий, выявленных в области формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию:

- между потребностью общества в студентах готовых к профессиональному самосовершенствованию, к постоянному расширению и обогащению своих знаний, постоянному росту мастерства и недостаточным вниманием в теории и современной образовательной практике вузов к созданию условий, выявлению закономерностей и принципов, способствующих формированию готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию;

- между происходящей в России модернизацией системы высшего образования и недостаточной разработанностью методологических и организационно-методических аспектов подготовки студентов к профессиональному самосовершенствованию в период обучения в вузе;

- между профессиональными требованиями, предъявляемыми к студенту, и социально-профессиональными возможностями, которые предоставляются ему в ходе профессионализации;

- между профессиональными притязаниями, возможностями студента и его встречными требованиями к условиям профессионализации;

- между творчески развивающейся в процессе учения личностью студента и относительной неизменностью форм и методов обучения с 1 по 5 курс;

- между осознанием большинством преподавателей вузов значения готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию как важнейшей профессионально-личностной характеристики и их неподготовленностью стимулировать ее развитие в образовательном процессе;

- между необходимостью проведения мониторинга процесса формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию и отсутствием критериев и показателей уровней ее сформированности.

В связи с этим встает проблема, каковы теоретические и методические основы формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию.

Цель исследования: обосновать рефлексивно-деятельностный подход как обеспечивающий формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию.

Готовность к профессиональному самосовершенствованию понимается нами как сложное интегративное образование, которое проявляется в потребности и умении организовывать и осуществлять профессиональное саморазвитие на основе целенаправленной профессиональной активности студентов.

Мы выделяем следующие компоненты готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию:

- мотивационно-ценностный – положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, потребность постоянно совершенствоваться в своей профессиональной деятельности;

- эмоционально-волевой – способность добиваться положительных результатов в своей профессиональной деятельности, устойчивые профессионально важные особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов;

- содержательно-операционный – теоретические и эмпирические знания в области профессиональной деятельности, а также знания о себе как субъекте профессиональной деятельности, представления об особенностях профессиональной деятельности, требованиях к профессионалу, владение способами профессиональной деятельности, специальными умениями и навыками;

- рефлексивный – способность проанализировать ход и результаты собственной профессиональной деятельности, видеть целостность линии профессионального развития.

Формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию мы определяем как педагогически организованный циклический процесс, требующий постоянного осмысления потенциальных возможностей студента как профессионала и стимулирующий его профессиональное и личностное развитие, что является основой рефлексивно-деятельностного подхода.

В рамках нашего исследования нужно отметить, что рефлексивно-деятельностный подход позволяет рассматривать рефлексию в качестве

механизма развития и реализации деятельности, в свою очередь, деятельность является предметом рефлексии. Во-первых, рефлексия как процесс направляется представлением о результате, который должен быть достигнут личностью, и заключается в соотношении всех элементов, составляющих содержание конкретной деятельности с ее целью. Направленность на освоение деятельности в целом отличает рефлексивный процесс от других сознательных процессов и позволяет трактовать его как интегративный. Кроме того рефлексия может выступать в качестве системного механизма самоорганизации личности студента, что ведет к повышению уровня осмысленности жизни, формированию адекватной самооценки и уровня притязаний, повышению мотивации учебно-профессиональной деятельности, становлению профессионального самосознания, способствуя формированию готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию. Во-вторых, для рефлексии характерны сущностные свойства деятельности: целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность.

Рефлексивно-деятельностный подход может быть реализован на основе ряда принципов, среди которых мы выделяем принцип акмеологического сопровождения в реализации потенциалов профессионального самосовершенствования студентов. Реализация этого принципа предполагает расширение субъектных функций студентов в педагогическом процессе, включение в содержание занятий субъектного опыта студентов, обучение студентов самостоятельному выявлению затруднений и реконструированию их причин посредством развития интеллектуальной и личностной рефлексии, развитие у студентов умений управлять своей учебной и профессиональной деятельностью. Это поэтапное движение к собственной вершине, к достижению «акме», профессиональной и личностной зрелости, самоактуализации и самореализации в социальном и предметном контекстах. А. Маслоу пишет что самоактуализация – «непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов..., более полное познание, и, стало быть, принятие своей собственной изначальной природы..., непрерывное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности» [1]. В направлении самоактуализации и должно идти саморазвитие личности, а также про-

фессиональное самосовершенствование. Студент готовый к профессиональному самосовершенствованию характеризуется доминированием мотива личностной самореализации; обладает теоретическими знаниями, которые отражают методологические основы рассматриваемого вида профессиональной деятельности, сущность и ее основное содержание; наличием системы практических умений и навыков, а также уметь расширять и углублять свои знания.

Мотивация к профессиональному самосовершенствованию это значимость для студента будущей профессии как средства удовлетворения своих потребностей и реализации себя как профессионала, понимание значимости самосовершенствования. С целью определения наличия мотивации к профессиональному самосовершенствованию нами был проведен опрос среди студентов заочного отделения, обучающихся по специальности «География» на факультете естественных КГУ им. Н.А. Некрасова в количестве 50 человек. Студентам 4 и 5 курсов были заданы следующие вопросы по теме «Мои профессиональные планы»: 1) мои цели и задачи (профессиональные и личные); 2) предполагаемая профессиональная деятельность; 3) моя программа действий по реализации, поставленных целей; 4) мои точки роста (что и кто могут мне помочь в реализации моих планов); 5) закончите предложение «чтобы стать профессионалом я должен...»

Рассмотрим полученные результаты. По первому вопросу «мои цели и задачи (профессиональные и личные)» были получены следующие ответы: закончить университет и получить диплом о высшем образовании (63%), карьерный рост, получение второго высшего образования, расширить свой кругозор.

На вопрос «Предполагаемая профессиональная деятельность», если суммировать, были получены 2 варианта ответа: «я хочу чтобы мой диплом не просто лежал на полке и пылился, а чтобы я его подтвердила, т.е. пойти работать в школу по профессии» (46%) и нет желания работать по профессии «вряд ли я пойду работать в школу учителем географии», что показывает неудовлетворенность выбранной профессией и характеризует степень позитивности отношения к выбранной профессии.

«Моя программа действий» предусматривает, по мнению студентов, развитие личных качеств (силы воли, терпения, усидчивости) – 42%, про-

фессиональных качеств (коммуникативных) – 31%, участие в научной деятельности, а также необходимость самосовершенствования отмечается большинством студентов, независимо от предполагаемого места работы.

«Мои точки роста» в реализации поставленных целей могут помочь: связи («знакомство с высокопоставленными лицами») – 47%, помощь родителей, собственная активность («участие в конкурсной деятельности, научно-практических конференциях»).

«Чтобы стать профессионалом я должен...», по мнению студентов, получить диплом о высшем образовании – 60%, заниматься самообразованием («расширять свой кругозор», «пополнять свои знания и умения» «учиться и практиковаться», «участвовать в профессиональных конкурсах»).

Устойчивое положительное отношение личности студента к себе как субъекту предстоящей профессиональной деятельности выступает в качестве критерия готовности студента к профессиональному самосовершенствованию, а также является показателем того, что профессиональ-

ное обучение для него приобрело личностный смысл. Как показало наше исследование, положительное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности характерно не для всех студентов старших курсов. В частности, 46% студентов считают, что смогут стать хорошим профессионалом в будущем. Выявленные в опросе негативные тенденции в формировании готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию говорят о необходимости специальной работы по управлению этим процессом, оказанию студентам своевременной помощи в формировании адекватной профессиональной Я-концепции. Результатом этой работы будет являться формирование активного субъекта профессионального самосовершенствования, способного анализировать свои жизненные и профессиональные цели, мотивы, возможности и реализовывать профессиональные и жизненные перспективы.

Библиографический список

1. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997. – С. 49.

УДК 378

Пушкарева Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет
boriskuprianoff2010@yandex.ru

РЕФЛЕКСИЯ КАК ПРОЦЕСС АНАЛИЗА ЛИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлен теоретический анализ процесса организации и проведения рефлексии как способа обратной связи в процессе обучения в вузе, описаны конкретные практические техники использования рефлексии, дана сущностная характеристика данного процесса.

Ключевые слова: рефлексия, анализ, обратная связь, профессиональная подготовка.

Профессиональная подготовка в вузе сегодня ориентирована на новый вектор своего развития, основная цель которого является подготовка конкурентоспособного и высококвалифицированного специалиста, ответственного за свой уровень профессиональной подготовки. В связи с этим необходимо внедрение новых форм и методов профессиональной подготовки в вузе, которые бы и решали поставленные задачи. Формирование у будущих специалистов потребности в активном освоении профессиональных знаний позволит сформировать у них высокий уровень профессионализма.

Личное осознание студентами на этапе обучения в вузе своей конкурентоспособности на рынке труда активизирует процесс познания, а также способствует повышению их уровня ответственности в процессе обучения. Процесс осознания – это не только целостное и непосредственное переживание того, что происходит, но и обдумывание, анализ, оценка, суждение, поиск мотивов, определение происходящего. Осознание включает действие, а рефлексия его выбор. В связи с этим сегодня очень важным является включение в процесс профессиональной подготовки специалистов рефлексии как процесса ана-

лиза личной профессиональной подготовленности студентов к профессиональной деятельности. В ходе рефлексии происходит осознание того, что является освоенным и присвоенным, и что требует дополнительного осмысления и усвоения.

Понимая необходимость включения рефлексии в процесс профессиональной подготовки, остановимся подробнее на понимании самого процесса рефлексии.

Рефлексия (от лат. *reflexio* — отражение) — это способ обратной связи, предусматривающий анализ ситуации и отображение ее содержания, а также анализ продуктивности или неэффективности деятельности путем публичного размышления. Именно это определение легло в основу построения данного процесса в системе профессиональной подготовки специалистов.

Важной особенностью рефлексии является то, что высказывания (мнения, суждения) не могут быть оценены как верные или неверные, однако для эффективной обратной связи необходимо превентивно выбрать какие-то стандарты, по которым будет определяться правильность или неправильность совместных действий [1]. Рефлексия предполагает обсуждение не в контексте критики высказываний, а в режиме замечаний по поводу услышанного или в форме «Я чувствую...», «Я думаю...», «Я ошущаю...». Именно корректность обсуждения результатов позволит избежать эмоционального накала аудитории и отторжения данной техники обратной связи.

Проанализируем сам процесс рефлексии. Рассматривая процесс рефлексии как процесс самоорганизации в системах деятельности, можно выделить рефлексивный слой процессов, посредством которых производится решение конкретных задач деятельности.

Обычно рефлексивный анализ включает несколько процедур. Вначале на основе текущей и базовой информации осуществляется рефлексия. Текущая информация для рефлексивного анализа состоит, как правило, из достоверной, характеризующей объекты, явления или процессы, в данном случае, результатов квазипрофессиональной деятельности, и субъективной, поступающей из средств коммуникации (вербальных — речевых и невербальных — экспрессивных сигналов). Затем она перерабатывается с помощью базисной информации, представляющей комплекс позиций, мнений и суждений участников обсуждения. Процесс завершается созданием проекта наиболее

эффективного решения профессиональной задачи. В цикле системной рефлексии осуществляется управляющее воздействие на базовую текущую субъективную информацию, которое отражает как модель деятельности, так и модель рефлексии. После этого начинается новый цикл рефлексии, но уже на качественно ином уровне, а механизм рефлексии «погружается» в более насыщенную информационную среду [1].

Для обеспечения возможности переноса сформированных механизмов рефлексии на различные задачи участников образовательного процесса необходимо наличие лидера, управляющего этим процессом. На учебном занятии, как правило, эту миссию выполняет сам преподаватель, иногда избранный «эксперт». При этом очень важно, чтобы участники групповой работы осознавали его намерения и ожидания. В свою очередь преподаватель должен также осознать позиции и намерения каждого обучаемого. Это подразумевает возможность рефлексирования знания интересов и позиций всех участников обсуждения и дальнейшего создания обобщенного образа специалиста.

Динамика функционирования участников образовательного процесса при систематическом использовании рефлексивного анализа в целом приводит к изменению условий, в которых решаются конкретные задачи обучающей деятельности, что вызывает необходимость выбора таких элементов технологии деятельности, которые обеспечивают возможность перестройки форм и методов деятельности при изменении условий. Такая перестройка происходит за счет рефлексивного анализа — сопоставления способов деятельности и условий их реализации с последующим замещением одних элементов технологии деятельности другими и осознанием участниками обсуждения результатов такого замещения.

Процесс рефлексивного обсуждения позволяет воссоздать обстановку сопоставления идеальных и реальных ситуаций и тем самым активизировать рефлексивные процессы относительно будущей профессиональной деятельности. При проведении процесса рефлексии важным является то, что включены ВСЕ члены группы. Особенно значимым является соблюдение временного регламента в процессе проведения рефлексии, поскольку необходим научно обоснованный обобщающий вывод преподавателя по окончании учебного занятия.

В практике профессионального обучения очень важным является использование ряда упражнений, которые непосредственно активизируют рефлексивный анализ студентов. Так, например, студенты формируют 3–5 тезисов, которые можно извлечь из занятия на основе анализа результата обучения для будущей профессиональной деятельности. Это может быть и «Памятка специалисту» или «Узелки на память». Например, студентам предлагается записать те мысли, которые кажутся им самыми важными и почему? Также возможно предложить студентам их проанализировать по разным направлениям (содержание соотносится с поставленными профессиональными задачами). На одном из итоговых занятий можно предложить студентам описать самое интересное занятие, и почему?» (У вопроса «почему» возможно различное содержание, которое может определяться в соответствии с обучающими задачами и целями дисциплины). Возможно использование и техники использования цветовой палитры, например, красная – «как удалось решить поставленную задачу?», желтая – «на что следует обратить внимание в следующий раз?», зеленая – «что можно усовершенствовать в процессе решения поставленной задачи?» [2; 3].

В рамках использования рефлексии как систематической техники анализа, возможно, предложить студентам в рамках их будущей профессиональной деятельности разрабатывать соб-

ственную рефлексивную карту, которая может отражать собственный анализ каждого студента по поводу своей будущей профессиональной деятельности. Содержание данной карты может быть разработано в соответствии с изучаемой дисциплиной, ее целями и задачами и тем ее значением, которое влияет на профессиональное становление специалиста и развитие его конкурентоспособности.

Таким образом, установление обратной связи для выявления образовательной результативности учебного процесса с помощью описанного выше подхода дает возможность студентам не только отрефлексировать обобщенный образ деятельности себя как будущего специалиста, но и понять новые возможности решения конкретных профессиональных задач.

Библиографический список

1. *Панфилова А.П.* Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006. – 368 с.
2. *Панфилова А.П.* Методы стимулирования критического и творческого мышления в учебном процессе // Бойко В.В., Винокур В.А. и др. Методические разработки. – СПб., 1997.
3. *Смолкин А.М.* Методы активного обучения: Научно-метод. пособие. – М., 1991.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ УРОВНЯ ДОСТИЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТА ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА

В статье предлагается подход к оценке эффективности методов достижения определенного уровня профессионально-значимых качеств специалиста таможенного дела. Актуальность оценки методов достижения уровня сформированности профессионально-значимых качеств заключается в проблеме повышения эффективности обучения как индикатора профессионального роста.

Ключевые слова: метод, субъект, интегральный критерий, уровень профессионально-значимых качеств, эффективность.

При анализе понятия «эффективность» обучения необходимо рассматривать различные стороны подготовки будущих специалистов. В связи с этим можно оценивать: а) профессионально-значимые качества студентов в период обучения; б) профессионально-значимые качества выпускников.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), утвержденного Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 ноября 2010 г. № 1117, определены основные профессиональные качества выпускника как способность самостоятельно повышать уровень профессиональных знаний, реализуя специальные средства и методы получения нового знания, умение использовать приобретенные знания в практической деятельности; владение методами и средствами получения,

хранения, обработки информации, навыками применения компьютерной техники, программно-информационных систем и т.п.; способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, соблюдать основные требования информационной безопасности; способность на научной основе организовать собственную деятельность, применение таможенных процедур, взимание таможенных платежей, различные виды контроля.

За период исследования 2006–2010 гг. динамика состава выпускников кафедры «Таможенное дело» Сибирского государственного университета путей сообщения (рис. 1) показывает стабильный рост (за исключением последнего года исследования, когда состав выпускников уменьшился по отношению к началу исследования на 6 человек, что объясняется демографической ситуацией в стране).

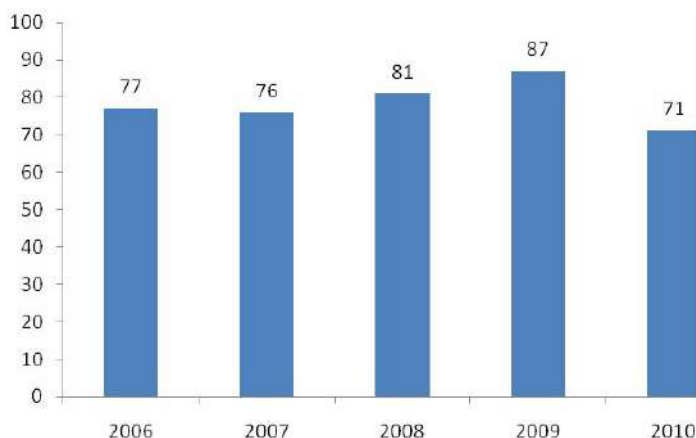


Рис. 1. Динамика состава выпускников кафедры «Таможенное дело» Сибирского государственного университета путей за 2006–2010 гг.

Эффективность методов достижения определенного уровня профессионально-значимых качеств выпускников зависит от многих факторов: багаж накопленных знаний, жизненная стратегия, мотивация и т.д. Одним из важнейших в этом ряду является так называемый человеческий фактор.

К оценке эффективности методов достижения уровня профессионально-значимых качеств специалиста таможенного дела необходим комплексный подход, для осуществления которого нами использована методика построения интегрального критерия эффективности уровня профессионально-значимых качеств специалиста таможенного дела [2].

Рассмотрим критерии эффективности методов достижения уровня профессионально-значимых качеств специалиста таможенного дела у выпускников кафедры «Таможенное дело», практикантов производственной практики и студентов.

При анализе эффективности методов достижения уровня профессионально значимых качеств студентов кафедры «Таможенное дело» мы исходим из понимания того, что на кафедре «Таможенное дело» в основном осуществляется коллективное обучение, которое может быть упрощенно представлено в виде схемы «цель – средство – результат».

В процессе обучения можно выделить конкретные и обобщенные результаты. В профессиональной деятельности субъект (индивидуальный или коллективный) достигает определенного уровня профессионально-значимых качеств [7]. Например, при реализации основной профессиональной функции преподаватели, составляющие коллективный субъект обучения, выполняют некоторые совокупности действий и получают конкретные результаты. Профессиональные функции, рассматриваемые с этой позиции, представляют собой обобщенные объективные результаты, удовлетворяющие определенные социальные потребности. В свою очередь, затраты (издержки) могут быть как материальными (объективными), так и нематериальными (социальные, психологические).

Эффективность достижения уровня профессионально значимых качеств студентов кафедры «Таможенное дело» рассматривается как отношение обобщенного результата к затратам, связанным с производством продукта обучения (специалиста). Суммарная эффективность складывается из частных критериев, в качестве которых целесообразно использовать экономические, со-

циальные, психологические [3; 4; 5] и «социально-экологические» показатели. Экономическая эффективность ($\mathcal{E}_\text{э}$) уровня профессионально значимых качеств студентов кафедры «Таможенное дело» определяется отношением результатов обучения к затратам при получении результата. Психологическая эффективность ($\mathcal{E}_\text{п}$) определяется соотношением удовлетворенности студента и психофизиологической «цены» его деятельности. Социальная эффективность ($\mathcal{E}_\text{с}$) характеризуется соотношением социального результата к социальным издержкам группы. Под «социально-экологической» эффективностью ($\mathcal{E}_\text{к}$) понимается степень ориентации субъекта обучения не на сиюминутную выгоду, а на долгосрочную перспективу. Тогда суммарная эффективность (\mathcal{E}_Σ) будет определяться в виде следующей аддитивной функции [6]:

$$\mathcal{E}_{\Sigma j} = \sum \alpha_{ij} \mathcal{E}_{ij} = \alpha_\text{э} \mathcal{E}_{\text{э}j} + \alpha_\text{п} \mathcal{E}_{\text{п}j} + \alpha_\text{с} \mathcal{E}_{\text{с}j} + \alpha_\text{к} \mathcal{E}_{\text{к}j},$$

где $\alpha_\text{э}$, $\alpha_\text{с}$, $\alpha_\text{п}$, $\alpha_\text{к}$ – весовые коэффициенты; \mathcal{E}_{ij} – частный показатель эффективности по данному критерию, рассчитанный для каждого j -го субъекта обучения ($j = 1, n$); n – число студентов в группе. При этом выполняется требование независимости частных критериев эффективности, являющееся необходимым условием построения аддитивной функции. Если рассматривать \mathcal{E}_Σ как целевую функцию уровня профессионально значимых качеств студентов кафедры «Таможенное дело», то весовые коэффициенты α_i определяются управленческой стратегией руководства кафедры. При изменении приоритетов управления, управленческой стратегии, меняются весовые коэффициенты при частных показателях эффективности. Такой подход позволяет сравнивать эффективность обучения отдельных студентов в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Метод построения интегрального критерия эффективности позволяет не только оценить уровень достижения профессионально значимых качеств выпускников кафедры «Таможенное дело», но и определить «слабые» места в результативности обучения отдельных студентов и групп по распределению частных показателей эффективности [7]. При построении интегрального критерия мы ориентируемся на выполнение следующих требований:

1. Все частные критерии должны быть безразмерными. Это требование выполняется при нор-

мировании частных критериев, если каждый из них будет пересчитан по формуле: $\Theta_{ij}^* = \Theta_{ij} / \Theta_i^{\max}$.

2. Желательно, чтобы значения частных критериев изменялись в одном интервале (в относительных единицах – от 0 до 1, или в процентах – от 0 до 100). Это требование выполняется при одновременном нормировании и центрировании соответствующего показателя. В общем случае расчет выполняется по формуле:

$$\Theta_{ij}^{**} = (\Theta_{ij} - \Theta_i^{\min}) / (\Theta_i^{\max} - \Theta_i^{\min}).$$

При построении аддитивной функции эффективности мы исходим из условия однонаправленности ее частных критериев. Если значение частного критерия возрастает, то можно говорить об увеличении общей эффективности методов достижения уровня профессионально значимых качеств студентов кафедры «Таможенное дело» по данному показателю, а если убывает – об ухудшении. Это соответствует физическому смыслу частных критериев эффективности профессионального уровня.

По известным формулам [6] рассчитывается среднеквадратичное (стандартное) отклонение σ_i для каждого частного критерия эффективности. Значение σ_i следует подсчитывать по значениям нормированных частных критериев. Фактически среднеквадратичное отклонение дает оценку разброса данных относительно среднего значения частного критерия, рассчитанного для рассматриваемого контингента обучаемых ($j = 1, n$). В нашем случае, поскольку мы используем значения Θ_{ij}^* – нормированные частные критерии, то величина σ_i будет находиться в пределах $0,5 \geq \sigma_i \geq 0$.

Ставя задачу определения частных факторов, на которые мы можем воздействовать в целях повышения общей эффективности используемых методов достижения уровня профессионально значимых качеств студентов кафедры «Таможенное дело», мы исходим из нескольких соображений.

Если имеет место минимальный разброс (предельный случай $\sigma_i = 0$) индивидуальных значений рассматриваемого частного критерия эффективности Θ_{ij}^* от среднего значения эффективности Θ_i^* , рассчитанного для всего контингента выпускников, то индивидуальная коррекционная работа со студентами в целях повышения эффективности их обучения по рассматриваемому показателю не даст существенных результатов. Скорее нужно думать о системе организационных мероприятий, которые могли бы оказать оптимизирующее влияние на всех (или большинство) выпускников.

Если имеет место большой разброс рассматриваемого частного критерия для отдельных выпускников по отношению к среднему значению показателя эффективности (как крайнее значение при $\sigma_i = 0,5$), то на этот показатель Θ_i стоит обратить особое внимание. Зная содержательную сторону составляющих этого показателя, можно наметить индивидуализированные способы работы с будущими специалистами, направленные на коррекцию системы отношений и профессиональных ценностей, профессиональных мотивов, на конкретные пути повышения квалификации и др.

Для получения интегрального критерия эффективности, характеризующего общий уровень профессионально значимых качеств студентов кафедры «Таможенное дело», в качестве весовых коэффициентов при частных критериях эффективности целесообразно взять величины соответствующих стандартных отклонений, т.е. $\alpha_i = \sigma_i$. Для того чтобы интегральный критерий изменялся бы в пределах от 0 до 1, весовые коэффициенты при этом нужно пересчитать по формуле: $\beta_i = \alpha_i / \Sigma \alpha_i$. Окончательно имеем:

$$\Theta_o = M \Sigma \beta_i \Theta_i^{**},$$

где M – масштабный коэффициент. При $M=100$ интегральная эффективность измеряется по столбальной шкале (или в процентах от максимально возможной). Тогда теоретически возможный (предельный, идеальный) случай $\Theta_o = 100$, если все частные критерии эффективности Θ_i^{**} для данного контингента максимальны.

Таким образом, мы приходим к формуле, выражающей интегральную эффективность уровня профессионально значимых качеств студентов кафедры «Таможенное дело»:

$$\Theta_o = M(\beta_z \Theta_z^{**} + \beta_n \Theta_n^{**} + \beta_c \Theta_c^{**} + \beta_k \Theta_k^{**}),$$

где $\Theta_z^{**}, \Theta_n^{**}, \Theta_c^{**}, \Theta_k^{**}$, соответственно, – нормированные и центрированные показатели экономической, психологической, социальной и «социально-экологической» эффективности деятельности; $\beta_z, \beta_n, \beta_c, \beta_k$ – нормированные весовые коэффициенты, учитывающие степень разброса индивидуальных показателей групп студентов относительно средних значений рассматриваемого критерия для всего контингента выпускников.

Представленный в таком виде интегральный критерий дает возможность не только оценить эффективность обучения будущих специалистов таможенного дела, но и определить «точки приложения» и виды управляющих, организационных и психокоррекционных воздействий с целью

повышения уровня профессионально значимых качеств студентов кафедры «Таможенное дело». При этом следует учитывать, что управляющие, организационные и психокоррекционные воздействия должны проводиться в соответствии с принципом оптимальности Паретто, согласно которому увеличение любого частного показателя эффективности не должно приводить к снижению других частных показателей эффективности. Например, повышение эффективности методов достижения уровня профессионально значимых качеств выпускников кафедры «Таможенное дело» не должно сопровождаться снижением эффективности уровня профессионально значимых качеств студентов кафедры «Таможенное дело».

В заключение следует отметить, что использование интегрального критерия при исследовании эффективности методов достижения уровня профессионально значимых качеств студентов кафедры «Таможенное дело» подтверждает состоятельность гипотезы о том, что каждый из основных параметров эффективности обучения обеспечивается своей подсистемой индивидуальных качеств [7], а рост уровня методов достижения профессионально значимых качеств выпускников кафедры «Таможенное дело» отражается на повышении эффективности и зависит от современных методов обучения, в том числе с использованием компьютерных технологий и творческого потенциала будущих специалистов [1]. При этом «частные» показатели эффективности

будут возрастать, но степень их увеличения будет различной.

Библиографический список

1. *Андрюшина Т.В., Андреева Б.В.* Развитие творчества активности студентов в техническом вузе // *Высшее образование сегодня*. – 2008. – № 11. – С. 69–72.
2. *Андрюшина Т.В., Родионова Т.П.* Профессионально значимые качества как основной аспект успешного профессионального становления личности // *Вестник Ижевского государственного технического университета*. – 2010. – № 4. – С. 184–186.
3. *Дружилов С.А.* Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход // *Вестник Балтийской педагогической академии*. Вып. 52. – СПб.: БПА, 2003. – С. 40–46.
4. *Дружилов С.А.* Профессиональные стили человека и индивидуальный ресурс профессионального развития // *Вопросы гуманитарных наук*. – 2003. – № 1. – С. 354–357.
5. *Суходольский Г.В.* Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.
6. *Суходольский Г.В.* Основы математической статистики для психологов. – СПб., 1998. – 464 с.
7. *Шадриков В.Д.* Проблемы профессиональных способностей // *Психологический журнал*. – 1982. – № 5. – С. 13–26.

МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОСНАЩЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются подходы к развитию информатизации учебного процесса в современной образовательной среде инженерно-педагогического вуза. Предлагается систематизация организационно-педагогических условий развития информатизации учебного процесса на примере Волжского государственного инженерно-педагогического университета.

Ключевые слова: информатизация учебного процесса, информационные технологии, организационно-педагогические условия.

В условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования учебный процесс немалым в отрыве от новейших образовательных технологий.

Информационные технологии необходимы современному вузу как воздух и, прежде всего, для учебного процесса. Информационные технологии сегодня – это и дистанционное обучение, и развитие системы непрерывного образования, и использование интерактивных технологий обучения, и применение бизнес-программ для профессиональной подготовки студентов и т.д. Применение информационных технологий позволяет интенсифицировать учебный процесс, проводить обмен опытом, знаниями, а обучающимся интегрироваться в окружающую современную ИТ-среду. Однако, несмотря на все достоинства, новые технологии работы со знаниями и информацией пока еще не достаточно широко распространены в российском образовании. Уровень информатизации учебного процесса сильно отличается от вуза к вузу. Это связано с целым рядом проблем, одна из них – отсутствие системности информатизации учебного процесса.

Формирование и проявление фактора информатизации обусловлено тем, что среди современных социально-педагогических проблем современной образовательной среды ведущее место занимает противоречие между темпом приращения знаний и ограниченными возможностями их усвоения отдельным индивидом. Одним из наиболее перспективных направлений его разрешения стало расширенное использование в учебном процессе разнообразных технических средств обучения, что в последующем стало рассматриваться как его информатизация.

Информатизация учебного процесса в настоящее время трактуется как процесс реализации комплекса материальных и социально-педагогических инноваций, связанных с использованием в учебном процессе информационной продукции на аудио-, видео- и цифровых носителях с помощью соответствующей техники и необходимых педагогических технологий. Считается, что это часть процесса информатизации современного российского общества, который можно рассматривать как один из определяющих факторов поворота к высокоорганизованной стадии его цивилизации. Наиболее широкие масштабы это явление в нашей стране приняло во второй половине 90-х годов прошедшего века в связи с увеличением количества электронно-вычислительных машин (ЭВМ), видео-, аудио- и телевизионной техники в образовательных учреждениях и расширением сферы их применения. Это позволило в начале XXI века вести речь о так называемых «новых информационных технологиях обучения» [4].

Система подготовки студентов в инженерно-педагогических вузах постоянно совершенствуется. Во многом нововведения связаны с внедрением информационных и телекоммуникационных технологий в систему высшего инженерно-педагогического образования. Это не является случайностью, поскольку требуемого качества подготовки специалистов невозможно достичь без соответствующего уровня информатизации учебного процесса. Сегодня вузы осознают актуальность и перспективность современных медiateхнологий. При использовании информационных технологий очень важно сделать так, чтобы они давали новое качество учебному процессу, а не просто переносили его в иную среду. Бурное развитие современных информационных тех-

нологий в последние десятилетия привело к тому, что больший объем информации обучающиеся получают за пределами системы образования (Интернет, средства СМИ и т.д.). Поэтому формальное нахождение студента в системе образования не гарантирует получение качественного образования, его эффективности. В современном обществе очень важно внедрение в процесс образования современных педагогических методов и средств обучения с учетом стремительного развития научно-технического прогресса, в условиях меняющейся внешней среды и модернизации системы образования.

В то же время, информатизация учебного процесса ориентируется на ряд организационно-педагогических условий.

К условиям обычно относят внешние и (или) внутренние обстоятельства, то, от чего что-либо зависит (С.И. Ожегов). Педагогическими условиями принято считать внешние обстоятельства, которые обеспечивают функционирование и развитие процесса, что требует определенного упорядочения – организации. Организация понимается как процесс достижения определенности во внешних и внутренних отношениях систем, необходимой для обеспечения устойчивости систем в изменяющейся среде обитания [1].

Сам термин «организационно-педагогические условия» нередко встречается в педагогических исследованиях. Анализ научно-педагогической литературы показывает, что в настоящее время существуют различные подходы к определению термина «организационно-педагогические условия». В частности, Е.И. Козырева дает следующее определение: организационно-педагогические условия – это совокупность объективных возможностей, обеспечивающая успешное решение поставленных задач. Т.К. Клименко, Н.А. Переломова и другие ученые, исследуя проблемы инновационного образования на этапах профессиональной подготовки, выделяют внешние условия (создание инновационной среды, педагогизация учебно-воспитательного процесса в целях изменения инновационного фона, насыщение содержания духовными ценностями) и внутренние условия (увеличение «степеней свободы» личности, накопление духовно-практического опыта, овладение продуктивными формами самосозидательной деятельности). Н.Н. Кузина обращается к инновационному методическому обеспечению как одному из организационно-

педагогических условий в профессиональном образовании. Общей составляющей для всех определений является направленность условий на совершенствование взаимодействия участников педагогического процесса при решении конкретных дидактических задач [2; 3].

Основные организационно-педагогические условия развития информатизации учебного процесса в современной образовательной среде инженерно-педагогического вуза, по нашему мнению, представляют собой совокупность:

- технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающих оперативный доступ к педагогической информации и осуществляющих образовательные научные коммуникации, актуальные для реализации целей и задач педагогического образования и развития педагогической науки в современных условиях;
- структуры и содержания учебно-методического обеспечения нового поколения;
- инновационного образовательного пространства;
- непрерывности развития информационной компетентности профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения;
- возможности социального и коммуникативного взаимодействия участников образовательного процесса.

Представляется возможность изучить влияние выделенных организационно-педагогических условий на развитие информатизации учебного процесса в современной образовательной среде инженерно-педагогического вуза на примере Волжского государственного инженерно-педагогического университета.

В данной статье рассматривается *первое условие*, которое, по нашему мнению, является одним из важнейших организационно-педагогических условий развития информатизации учебного процесса в современной образовательной среде инженерно-педагогического вуза. Его выполнение обеспечивает эффективность всей совокупности выделенных организационно-педагогических условий развития информатизации учебного процесса в современной образовательной среде вуза. Без достаточного количества современного технического оборудования и программного обеспечения, оперативных средств коммуникаций и связи, обеспечивающих подготовку, организацию и проведение учебного процесса, не-

возможно обеспечить достойное качество образования. В этой связи, в 2007 году администрацией вуза был составлен план и определён перечень основных мероприятий по оснащению университета техническими и программными средствами до 2012 года. Так же были выделены основные направления информатизации образовательного процесса ВГИПУ:

- информатизация образовательного, научно-го и административного процессов вуза;
- формирование современной технической и программной базы университета и ее обслуживание;
- использование информационных технологий в управлении вузом;
- поддержка и сопровождение основных процессов вуза;
- обеспечение доступа к информационным ресурсам;
- организация работ по развитию телекоммуникационной и информационной среды университета;
- обеспечение информационной безопасности основных процессов вуза;
- создание, развитие и поддержка сетевых информационных ресурсов;
- разработка нормативно-правовой документации по вопросам информатизации;
- информационная и консультационная поддержка пользователей;
- интеграция университета в единую глобальную информационно-коммуникационную платформу системы образования.

В соответствие с планом развития информатизации университета до 2012 года и указанными направлениями за последние 5 лет произведена существенная модернизация компьютерного парка, технической и программной оснащенности университета. Общее количество компьютеров выросло более чем в 2 раза и составляет около 600 единиц, из них более 80% имеют доступ в сеть Интернет. 15 компьютерных классов оснащены современным видео и мультимедийным оборудованием, что позволяет использовать методы телеобучения, организовывать вебинары, транслировать видеоконференции. Пользовательский центр, действующий при университетской биб-

лиотеке, предоставляет свободный высокоскоростной доступ в сеть Интернет с 20 рабочих мест преподавателям и студентам. В целях организации бесперебойной и безопасной работы структур и подразделений организовано несколько выделенных высокоскоростных Интернет-каналов, развернута сеть Wi-Fi. В 2010 году оснащена и запущена в работу лаборатория дистанционного образования, обеспечивающая преподавателям возможность разработки учебно-методических материалов нового поколения. В образовательном процессе используются стационарные и мобильные медиакомплексы, интерактивные доски, плазменные панели, плоттер, принтеры, сканеры, документ-камеры, многофункциональные устройства.

Ежегодно в соответствии с требованиями организации образовательного процесса закупается и обновляется лицензионное программное обеспечение. Активно используются системы «КонсультантПлюс», «1С», Гранд-Смета, Профессиональная ГИС карта, языки программирования, графические пакеты, тестирующие комплексы и многое другое. В результате выполнения первого организационно-педагогического условия осуществляется системное и своевременное пополнение и обновление технической и программной базы университета. Что, в свою очередь, обеспечивает выполнение всей совокупности организационно-педагогических условий и формирует мотивацию к развитию инноваций и внедрению новых педагогических технологий в учебный процесс вуза.

Библиографический список

1. Карпичев В.С. Организация и самоорганизация социальных систем: Словарь. – М.: Изд-во РАГС, 2004.
2. Клименко Т.К. Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 1999.
3. Переломова Н.А. Ключевые компетенции в образовании: современный подход // Наука и практика воспитания и доп. образования. – 2007. – № 1. – С. 7–14.
4. <http://www.libpsyx.ru/?Article=76>. Дата обращения 15.07.11.

ПРЯМЫЕ И ОБРАТНЫЕ ЗАДАЧИ АНАЛИЗА ТАБЛИЧНО ЗАДАННОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос об использовании прямых и обратных задач анализа таблично заданной информации экономического и статистического характера в преподавании математики в системе СПО. Применение таких задач позволяет сформировать статистическую компетенцию учащихся, достигнуть прочного усвоения знаний о простейших экономических понятиях, закрепить математические навыки.

Ключевые слова: прямые и обратные задачи, математика, среднее профессиональное образование, таблично заданная информация, статистическая компетенция.

Задачи по математике бывают весьма разнообразными. Если ограничиться учебными задачами, то, пожалуй, в большинстве из них ситуация в самых общих чертах выглядит одинаково. А именно, по числовым данным задачи требуется получить числовой ответ. Для фиксированного сюжета задачи обозначим числовые данные a, b, c, d, \dots . Ответ в конкретной задаче фиксированного типа зависит от конкретных значений a, b, c, d, \dots . Обозначим этот ответ $F(a, b, c, d, \dots)$. Тогда на схематическом уровне задача может быть сформулирована так: по предложенным числовым данным a, b, c, d, \dots из условия задачи получить ответ $F(a, b, c, d, \dots)$.

Кратко говоря, ответ есть функция числовых данных. Будем называть такой тип задач прямыми

задачами. По каждой прямой задаче можно составить серию связанных с ней обратных задач. «Обратной задачей для данной (прямой) задачи называется задача, в которой одним из требований является какое-то известное условие прямой задачи и это условие заменяется ответом прямой задачи» [4, с. 61]. На структурном уровне формулировка обратной задачи отличается от формулировки прямой задачи некоторой переменной мест. А именно, ответ $F(a, b, c, d, \dots)$ попадает в условие, а найти требуется одно из соответствующих значений переменных (табл. 1).

Наиболее простыми примерами подобной ситуации являются случаи, когда переменные связаны между собой прямой пропорциональностью (табл. 2). Классическими примерами яв-

Таблица 1

Структура формулировок прямой и обратной задачи

Прямая задача	Обратная задача 1	Обратная задача 2
Даны: a, b, c, d, \dots Найти: $F(a, b, c, d, \dots)$	Даны: b, c, d, F . Найти: a	Даны: a, c, d, F . Найти: b

Таблица 2

Примеры прямых и обратных задач

Прямые задачи	Обратная задача 1	Обратная задача 2
По известным скорости v и времени t определить пройденное расстояние.	По известным времени t и пройденному расстоянию s определить скорость v .	По известным скорости v и пройденному расстоянию s определить время t .
$s = v \cdot t$	$v = \frac{s}{t}$	$t = \frac{s}{v}$
Найти p процентов от числа a .	Сколько процентов p составляет b от a .	Найти число a , если $p\%$ процентов от числа a равно b .
$b = \frac{a \cdot p}{100}$	$p = \frac{100 \cdot b}{a}$	$a = \frac{100 \cdot b}{p}$

Таблица к примеру 2

Предприятие	Месячный фонд заработной платы, тыс.руб.	Средняя заработная плата, руб.	Число работников
1	?	?	?
2	3327,5	?	275
3	?	11300	458
Итого	14151,3	-	?

Таблица к примеру 3

Год	Число преступлений, тыс., уровень ряда	Абсолютный прирост	Темп роста (относительный прирост), %	Темп прироста
2005	3554,7	-	100%	-
2006		300,7		
2007			100,78%	
2008				-9,7%
2009	2994,8			

ляются зависимость между скоростью, расстоянием и временем равномерного движения и простейшие формулы для вычисления процентов.

В методической литературе чаще всего обратные задачи предлагается использовать как один из наиболее надежных способов для проверки решения прямой задачи, наряду с решением задачи другим способом, варьированием (изменением) данных, условия и вопроса. Такая работа над задачей является незаменимым развивающим приемом, постоянное использование которого позволяет достигнуть целостного и прочного усвоения знаний. Так, П.М. Эрдинов вводит понятие циклической полноты, под которой понимает такую организацию упражнения, когда каждый элемент данного выражения (задачи) последовательно выступает в качестве искомого [5, с. 30–35].

В настоящей заметке показано, каким образом можно использовать прямые и обратные задачи в простейших задачах экономического и статистического характера. Наличие такого сорта парных (прямых и обратных) задач оказывается весьма существенным при изучении, закреплении и повторении соответствующего учебного материала учащимися социально-экономических, юридических и других профилей в системе среднего профессионального образования (СПО).

Рассмотрим несколько конкретных примеров и начнем с вычисления простейших экономических величин. Как показывает практика, у учащихся экономических специальностей возникают трудности уже при определении месячного фонда за-

работной платы по известной средней величине заработной платы и количеству сотрудников.

Пример 1. На предприятии работает 458 сотрудников. Средняя заработная плата составляет 11300 р. Определить месячный фонд заработной платы на предприятии.

Решение, очевидно, заключается в однократном использовании операции умножения (458·11300). Однако, как показывает практика преподавания, обратные задачи даже к такому простейшему случаю оказываются значительно более сложными для обучающихся. Например, задание «Найти общее количество сотрудников по известному фонду и средней заработной плате» многие учащиеся в системе СПО уже «не понимают», т.е. вопрос «Что делать?» является для них в этом случае уже актуальным.

Рассмотрение различных вариаций прямой задачи помогает [2, с. 297]:

- лучше осознать ситуацию, предлагаемую в задаче;
- установить не только связь между данными искомым, но и их взаимосвязь в динамике;
- учить не относиться к решению задачи формально;
- учить элементам поиска и творчества в процессе решения задачи;
- помогает лучше усвоить и запомнить метод решения задачи.

Прямые и обратные задачи совсем необязательно рассматривать по отдельности. При анализе информации, представленной в табличном

Таблица к примеру 4

Собственный капитал, млн.р.	Число предприятий с таким собственным капиталом (частота)	Относительная частота
12 - 33,46	x	
33,46 – 54,92	8	
54,92 – 76,38	x	
76,38 – 97,84	x-2	
97,84 – 119,3	2	

виде, зачастую бывает удобным и целесообразным рассмотрение комплекса прямых и обратных задач в одном текстовом сюжете.

Пример 2. Известно, средняя заработная плата по трем предприятиям равна 11116 р. По приведенным в таблице данным определите общее число работников. Заполните таблицу недостающими данными.

При нахождении неизвестных величин в таблице студенты решают сразу три типа задач. При этом учащиеся усваивают экономические понятия, с разных точек зрения знакомятся с понятием средней величины, учатся анализировать данные, представленные в табличной форме.

Рассмотрим еще несколько примеров.

Пример 3. В таблице приведены базисные (по отношению к 2005 году) показатели динамики. Рассчитайте недостающие показатели.

Классические задачи по данной теме представляют собой упражнения на вычисление абсолютного прироста, темпа роста и темпа прироста по известному начальному ряду и текущему значению уровня ряда. В примере 3 с помощью таблицы организовано решение задач сразу четырех типов. При этом в данном примере уровень ряда то увеличивается (рост), то уменьшается (снижение), что усложняет задание.

Пример 4. Имеются данные о собственном капитале 20 предприятий.

А) Какое количество предприятий имеет собственный капитал от 76,38 до 97,84 млн.р.?

Б) Определите модальный интервал.

В) Рассчитайте относительные частоты для каждой группы.

Г) Какова относительная частота крупных предприятий (собственный капитал больше или равно 76,38 млн.р.)?

Д) Какова относительная частота мелких предприятий (собственный капитал меньше 54,92 млн.р.)?

Е) Как изменилось бы решение задачи и ее ответы на пункты А,Б,В,Г,Д, если бы общее число предприятий равнялось 29?

Пример 5. Заполните таблицу – вычислите неизвестные величины.

В рассмотренных примерах также необходимо вычислить неизвестные величины, «путешествуя» по таблице. Решение задач именно в таких формулировках позволяет лучше усвоить понятия частоты дискретного и интервального вариационного ряда. При этом закрепляются навыки работы с процентами, выполнение заданий подразумевает решение линейных уравнений. Варьирование данных приводит не только к изменению ответов на вопросы, но и к кардинальному

Таблица к примеру 5

Распределение государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений по субъектам Российской Федерации (на начало 2009-2010 учебного года)

Субъект РФ	Число образовательных учреждений (частота)	Относительная частота	Доля, % (относительная частота, %)
Центральный федеральный округ	12003		
Северно-западный федеральный округ		0,2355	
Южный федеральный округ			15,24%
Приволжский федеральный округ		0,2528	
Уральский федеральный округ			7,22%
Сибирский федеральный округ			
Дальневосточный федеральный округ	2557		5,016%
Всего			

Таблица к примеру 6

Задача 1 (прямая)	Задача 2 (обратная)	Задача 3 (обратная)
Даны: x_1, x_2, x_3, x_4 Найти: \bar{x}	Даны: x_1, x_2, x_3, \bar{x} Найти: x_4	Даны: x_1, x_2, \bar{x} Найти: x_3, x_4 , если известно, что $x_3 = x_4$
Задача 4 (обратная)	Задача 5 (обратная)	Задача 6 (обратная)
Даны: x_3, x_4, \bar{x} Найти: x_1, x_2 , если известно, что $x_1 = x_2 - 1$	Даны: x_4, \bar{x} Найти: x_1, x_2, x_3 , если известно, что $x_1 = x_2$ и $x_3 = x_1 \cdot x_2$	Даны: x_1, \bar{x} Найти: x_1, x_2, x_3 , если известно, что $x_2 = x_3 - 3$ и $x_4 = \frac{2}{x_3}$

изменению статистического распределения, что, в свою очередь, обязывает учащихся формулировать новые выводы. Кроме того, студенты знакомятся с реальными статистическими данными, а процесс решения задачи становится более интересным, творческим.

В заключение отметим, что совокупность прямых и обратных задач в одном и том же сюжете также может быть успешно использовано в менее конкретных ситуациях, когда мы имеем дело не с реальными данными, а с некоторой их моделью.

Ограничимся статистическим материалом. Как показывает практика, развитие статистических навыков в условиях среднего профессионального образования затруднено из-за ограничения аудиторного времени, перегруженности учебной программы, слабой математической подготовки учащихся. Поэтому перед педагогами стоит непростая задача в достаточно короткие сроки сформировать статистическую компетенцию учащихся, в частности, добиться прочного и целостного усвоения знаний относительно основных статистических понятий. Для этого также полезно использовать набор упражнений, включающий задачи на вычисление статистических величин, а также обратные задачи.

Пример 6. Найти среднее арифметическое чисел 3, 5, 7, 9.

Введем следующее обозначения: исходные числа – x_1, x_2, x_3, x_4 , среднее арифметическое этих чисел – \bar{x} . Тогда набор задач, включающий прямую и обратные задачи, можно структурно выразить в виде следующей таблицы, причем список обратных задач в данной таблице, разумеется, можно продолжить.

Выполняя данный набор упражнений, учащиеся усваивают понятие среднего арифметического, а также закрепляют математические навыки: решение линейных (задачи 2, 3, 4) и квадрат-

ных (задачи 5, 6) уравнений.

Примеры 7, 8 являются вариацией задач, представленных в задачнике по алгебре и началам математического анализа для 10–11 классов профильной школы под редакцией А.Г. Мордковича [1, с. 269].

Пример 7. Требуется восстановить сводную таблицу распределения данных некоторого измерения по следующей информации:

Варианта	№1	№2	№3	№4	Всего: 4 варианты
Кратность		k		$2k$	Сумма = 100
Частота					Сумма =
Частота, %	$3k$	$k^2 - 11k - 45$			Сумма = %

а) С какого столбца следует начать восстановление данных?

б) Составьте уравнение, связывающее данные, выбранные в пункте а)?

в) Решите это уравнение и найдите значение k .

г) Заполните всю таблицу.

Пример 8. Дана сводная таблица распределения результатов некоторого измерения:

Варианта	№1	№2	№3	№4	Всего: 4 варианты
Кратность		x	y	$x+y$	Сумма = 50
Частота					Сумма =
Частота, %		$4x - 34$	$y^2 - y - 18$		Сумма = %

а) найдите x ;

б) найдите y ;

в) восстановите всю таблицу;

г) найдите моду этого распределения.

Библиографический список

1. Алгебра и начала математического анализа. Профильный уровень. Задачник / под ред. А.Г. Мордковича. – М.: Мнемозина, 2009. – 269 с.
2. Белошистая А.В. Методика обучения математике в начальной школе. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 455 с.

3. Практикум по теории статистики: Учебное пособие / под ред. Р.А. Шмойловой. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 416 с.

4. Фридман Л.М. Как научиться решать зада-

чи. – М.: Просвещение, 2005. – 255 с.

5. Эрднеев П.М., Эрднеев Б.П. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.

УДК 378

Макоева Наира Теймуразовна

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ
naira-m@yandex.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ВУЗЕ

В работе рассматриваются вопросы моделирования процесса обучения математике в ВУЗе.

Ключевые слова: обучение математике, индивидуальный подход, формирование личностных характеристик специалиста.

Модернизация российского образования тесно связана с протекающими в российской экономике процессами, такими как, подготовка к вступлению России в ВТО, реализация программы модернизации экономики и перевод ее на инновационный путь развития, должна обеспечить преодоление противоречий между несоответствием результатов обучения запросам рынка труда. В этих условиях принципиально важно появление нового поколения профессионалов, способных реализовать устойчивое и динамичное развитие экономики и прорывное развитие различных областей техники и технологии на основе наукоемких технологий.

Внедрение «компетентностного подхода», как метода моделирования, проектирования результатов обучения и определения содержания образования, определяет переход от традиционного способа проектирования образовательных программ (ОП), направленного на формирование у студента набора компетенций, значимых для его будущей деятельности в профессиональной области.

Такой подход является актуальным, так как в последнее время во всем мире существует тенденция перемещения работников из промышленной сферы в сферу обслуживания. Естественно, возникает необходимость переучиваться, осваивая новые профессии, что чревато затратами времени и средств. Значит, люди должны быть заранее к этому подготовлены, то есть обладать таким общенаучным образованием, которое позволило бы им быстрее переквалифицироваться с минимальными для себя и для общества потерями. Математические же знания и навыки необходи-

мы практически во всех сферах человеческой деятельности. Их использование предполагает, во-первых, обработку данных математическими методами, во-вторых – математическое моделирование, в-третьих – слияние конкретной науки с математикой [1].

В настоящее время бурный рост количества вузов и их филиалов нивелировал эту универсальность математической науки, превратив ее для большей части вузов в прикладную дисциплину. Не секрет, что «борьба» вузов за студента ведет к тому, что студентами, например, экономических вузов становятся люди далекие от математики. А обучение экономическим специальностям предполагает изучение широкого спектра математических дисциплин. И от того, каким образом мы поможем студенту понять связь между «чистой» математикой и ее экономическими приложениями, повысив его мотивацию при изучении этой дисциплины, зависит качественное усвоение им материала, а также развитие профессионального «экономического» мышления будущих специалистов.

В связи с этим назрела необходимость отойти от традиционных методов преподавания в вузе, которые предполагают авторитарное внедрение математики. Необходим новый личностный подход, направленный на развитие человека с позиций природосообразности, основанных на абсолютном уважении к интересам, склонностям и способностям человека.

Возможность такого позитивного развития предлагает нам новое педагогическое направление – этнодидактика, дающая нам основной концептуальный принцип – принцип этнической

природосообразности. Как раз позиция природосообразности привлекает сейчас внимание во всем мире, так как перспективу для здорового роста имеет то, что естественно, природосообразно, не требует насилия.

Применение в образовательном процессе принципа природосообразности помогает студенту использовать математические знания при решении профессиональных задач, не перенапрягая его, не отбивая у него желания учиться. При этом раскрываются и его индивидуальные особенности. Как нам кажется, этот принцип, применительно к преподаванию математических дисциплин, должен содержать в себе следующие аспекты:

- использование *индуктивно-проблемного* подхода к преподаванию;
- использование *наглядно-интеграционных* методов обучения;
- индивидуализация обучения.

Ни для кого не секрет, что важнейшей характеристикой думающей личности является заинтересованность в получении новых знаний и креативность. Но строго дедуктивные умозаключения, на которых основывается процесс введения новых математических знаний, противны духу творчества, который должен присутствовать при гуманизации образования, поскольку новые знания возникают в результате неких абстрактных рассуждений. Присутствующий сейчас в математике аксиоматический метод, метод дедукции переставляет природосообразный порядок вещей с ног на голову: сначала общее (понятия, аксиомы), а потом конкретное, сначала абстрактное мышление, а потом живое созерцание.

Если же мы вспомним историю развития математики, то «египтяне вычисляли истины, а не доказывали их» [2]. История показывает, что математические знания возникли не у отдельного индивидуума в голове, а пришли к нам из практики, из опыта всего человечества. Поэтому наряду с принципом природосообразности в преподавании математических дисциплин по профилю «экономика» в вузе необходимо использовать основные принципы конструктивизма – индукцию и аналогию, которые позволяют открыть, построить или вычислить на основе частных случаев общие. Индуктивно-проблемный подход в преподавании позволит вывести на первый план проблему в виде некоторой конкретной экономической задачи, решение которой позволит перейти от частных рассуждений к общим, позво-

ляющим сформулировать математическую теорию. На следующем этапе преподаватель должен создать условия для того, чтобы студент научился преобразовывать полученные умения в практические навыки на материале решения профессиональных и познавательных задач.

Наглядность, которая будет задаваться математическим моделированием, можно усилить за счет интеграционных процессов, используя на практических занятиях компьютерные технологии для облегчения процессов обработки данных и получения численных решений. Различные пакеты программ позволят ускорить вычисления и наглядно продемонстрировать изменение результатов при изменении параметров задач.

И, наконец, третий аспект – индивидуальное обучение студентов, которое является одной из форм этнодидактического обучения. Индивидуализация обучения должна привести к тому, что любой семинар или практическое занятие должны стать той формой обучения, на которой главное место должен занимать студент, выполняющий совокупность индивидуальных заданий, работающий в том темпе, который ему доступен. Вторая линия – необходимо искать педагогические возможности для поддержания темпа и уровня развития способных студентов. Здесь можно темп обучения оставить традиционным, но несколько изменить программы обучения. Умственные способности таких студентов позволят им быстрее освоить стандартное содержание и высвободить время на углубленное изучение расширенного материала и для решения задач повышенной сложности.

Другой особенностью этнодидактики является практико-ориентированный подход к обучению. Преподавание тогда достигает цели, когда студент может применить полученные знания на практике, когда он легко ориентируется в выборе методов решения задачи, использует при решении наиболее рациональный вариант. Поэтому математика, как ни одна из других научных дисциплин, требует пересмотра застывшей схемы: знания – умения – навыки. На первый план выходит необходимость осуществить переход от умений и навыков к знаниям [3]. Причем необходимо формировать как практические, так и мыслительные умения:

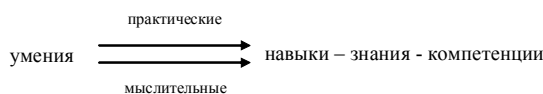


Такая расстановка ударений в составляющих процесса обучения обусловлена и социально-экономической необходимостью. Наиболее востребованными на рынке труда являются не те работники, которые обладают обширным запасом знаний, а те, которые могут применить эти знания на практике, успешно решать профессиональные задачи, быстро и точно находить их оптимальные решения. Это также диктует необходимость сместить акценты в традиционной схеме: знания – умения – навыки.

В настоящее время начала появляться та категория профессионалов-руководителей, которая начала осознавать необходимость вложения средств в, так называемый, «человеческий капитал». Управление персоналом основывается на списке определенных компетенций, которые используются при найме новых сотрудников, при поиске талантливых людей для продвижения по службе, для определения необходимости повышения квалификации. А понятие компетенции как раз и относится к области умений, а не знаний.

В переводе с латинского компетенция (competentia) – круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен. Без знаний о предмете, без навыков действий с ним, без умения перенести эти действия на практику достичь этой осведомленности невозможно. Конечно, только умений, только навыков или только академических знаний недостаточно, чтобы чувствовать себя адекватно в создавшейся ситуации или быть профессионально успешным в данной отрасли. Необходимо умение ориентироваться в межличностных отношениях, способность достигать поставленной цели, положительная ориентация на получение необходимого результата, коммуникативные свойства, способность к толерантному поведению и другие качества и способности, позволяющие достичь профессионального долголетия. Но все это вместе: и умения, и навыки, и знания, и способности, и личностные качества позволяют считать себя компетентным человеком в какой-либо сфере: политической, социальной, культурной, профессиональной.

Отсюда, расширенная модель процесса обучения примет вид:



Переход на компетентностные рельсы диктует необходимость перехода к новым образовательным стандартам, основанным не на знаниевом, а на компетентностном подходе. Этот подход ориентирует будущего специалиста не только на овладение сугубо профессиональными знаниями, но и на приобретение личностного опыта. В результате должна быть разработана определенная компетентностная модель будущего специалиста, которая включала бы в себя основные профессиональные компетенции.

Рассматривая проблему критериев готовности специалистов экономического профиля к профессиональной деятельности, невозможно свести содержание профессиональной готовности экономиста только к реализации его функций, или к учету только теоретической и практической готовности. Дело в том, что «знать и уметь» для экономиста всегда мало. Не менее важно активно-положительное отношение к выполняемой деятельности и проявление при этом творческого подхода. Речь должна идти не только о критериях операционально-деятельностной готовности, но и о личностных критериях, входящих в профессиональную компетентность. А овладение математическими дисциплинами как раз способствует формированию познавательных, творческих и личностных характеристик будущего специалиста.

Библиографический список

1. *Акимов О.Е.* Дискретная математика: логика, группы, графы. – 2-е изд. дополн. – М.: Лаборатория базовых знаний, 2001. – 368 с.
2. *Костенко Н.* Преподавание математики: смена парадигмы? // Высшее образование в России. – 2002. – № 1.
3. *Ялалов Ф.Г.* Этнодидактика. Монография. – М: ГИЦ ВЛАДОС, 2002. – 151 с.

ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена выявлению основных методических принципов обучения профессиональному взаимодействию студентов экономических специальностей на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: принципы, профессиональное взаимодействие.

В связи с переходом на новую ступень образовательного процесса (ФГОС ВПО нового поколения), в котором главная роль отводится компетентностному подходу, появляется настоятельная потребность в пересмотре действующей системы образования и уровня подготовки будущих специалистов различных сфер деятельности. Объективные закономерности развития глобальной мировой экономики, вынуждают менять подходы к образованию и обучению. Современному обществу требуются специалисты, не просто хорошо владеющие иностранным языком, имеющие глубокие предметные знания, а творческие, самостоятельные, высоконравственные профессионалы, компетентные в профессиональных и социокультурных вопросах, владеющие навыками профессионального и межкультурного общения.

Реализация всех вышеуказанных требований к профессиональной подготовке студента-экономиста невозможна без высокого уровня развития навыков профессионального взаимодействия, так как общение пронизывает все сферы экономической деятельности и выполняет следующие функции: обмен информацией, установление профессиональных и межсубъектных отношений, согласование и координация взаимодействия, обеспечение благоприятного психологического климата, стимулирование мотивации, интеллектуального, эмоционального и волевого развития.

Целью данной статьи является выявление основных методических принципов обучения навыкам профессионального взаимодействия студентов экономических специальностей, которые могут быть успешно использованы на занятиях по иностранному языку.

Процесс обучения очень объемный и многоплановый. Трудно даже представить, что все прин-

ципы (в литературе их предложено около 40) могут быть значимы для всего процесса. Существуют принципы разных рангов. Е.И. Пассов выделяет общедидактические, общеметодические и частнометодические принципы [5, с. 28].

Принципы обучения – основные положения, определяющие характер процесса обучения, которые формируются на основе избранного направления и соответствующих этому направлению подходов. Четко сформулированные принципы обучения помогут решить вопрос о том, как и какое содержание обучения отбирать, какие материалы и приемы использовать.

В качестве принципов обучения навыкам профессионального взаимодействия на иностранном языке среди огромного многообразия методических принципов, можно выделить следующие: принцип профессиональной направленности, принцип коммуникативности, принцип ситуативности, принцип индивидуализации и принцип коллективного взаимодействия.

Рассмотрим каждый принцип по отдельности. Реализация *принципа профессиональной направленности* способствует более глубокому пониманию студентами сущности своей будущей профессии, развитию интереса к профессиональной деятельности. Профессиональная направленность является центральным звеном, без которого невозможно формирование профессионально важных свойств личности. А.А. Вербицкий определяет возможность реализации профессионального обучения будущего специалиста в контексте будущей профессиональной деятельности посредством воссоздания в формах и методах реальных отношений решения профессиональных задач [2, с. 103].

Посредством развития навыков в решении профессионально-ориентированных задач в проблемных ситуациях у студентов развивается оп-

ределенное отношение к своей будущей профессиональной деятельности, формируются те устойчивые личностные побуждения, которые важны для успешного саморазвития и самореализации.

Очень важным принципом является *принцип коммуникативности*, который означает, что процесс развития навыков профессионального взаимодействия представляет собой модель процесса реального общения (устного и письменного) и включает такие параметры как мотивированность, целенаправленность, информативность, новизна, ситуативность, функциональность, эвристичность. Успешная реализация данного принципа во многом зависит от умения студентов правильно оценить обстановку и применить полученные знания на практике.

Профессиональную деятельность можно интерпретировать как бесконечную, непрерывную цепь принятия и реализации решений, возникающих в профессиональных ситуациях. Поэтому следующим принципом является *принцип ситуативности*. Он показывает, что процесс обучения профессиональному взаимодействию осуществляется на основе моделирования проблемных коммуникативных ситуаций в профессиональной деятельности будущего специалиста. Модель проблемной коммуникативной ситуации сохраняет все основные качества профессионального взаимодействия, воссоздает все многообразие социальных и деловых взаимоотношений.

Процесс формирования навыков профессионального взаимодействия у студентов экономического профиля строится таким образом, что все его содержание и организация пронизаны новизной. *Принцип новизны* также предусматривает обязательное разнообразие воссоздаваемых профессиональных ситуаций, условий обучения, форм профессиональных задач и примеров их выполнения. Таким образом, обуславливается отказ от преднамеренной репродукции, развивается эвристичность и продуктивность профессионально значимых умений и навыков студентов, вызывается интерес к профессиональной деятельности в экономической сфере.

Согласно ФГОС ВПО одной из ведущих задач высшего профессионального образования в условиях инновационного развития экономики является подготовка конкурентоспособных специалистов, готовых к эффективной работе в новых условиях, к социальному и профессиональному взаимодействию. Усиление взаимосвязи высшей

школы с миром труда предусматривает в процессе подготовки будущих специалистов следующие общие пожелания потенциальных работодателей: способность выпускника к самоорганизации, к успешной работе в группе, к сотрудничеству, к партнерскому взаимодействию; способность руководить и понимать процессы новшества. В связи с этим ведущим принципом в обучении студентов навыкам профессионального взаимодействия является *принцип коллективного взаимодействия* – один из основных принципов, на котором построен метод активизации возможностей личности и коллектива, разработанный профессором Г.А. Китайгородской. Она определяет такой способ организации учебного процесса, при котором:

- учащиеся активно общаются друг с другом, обмениваясь учебной информацией, расширяя за счет этого свои знания, совершенствуя умения и навыки;
- между участниками складываются благоприятные взаимоотношения, служащие условием и средством эффективности обучения и творческого развития каждого;
- условием успеха каждого является успех остальных.

Таким образом, активное общение преподавателя с учащимися и учащихся между собой является социально-психологическим фактором успешности процесса обучения навыкам профессионального взаимодействия, одновременно обеспечивая эффективность формирования познавательных действий и приемов общения на изучаемом языке. Совместные действия и межличностные отношения в системе учитель-ученик, ученик-группа и т.д. являются также средством повышения продуктивности индивидуальной деятельности ученика [3, с. 46].

Организуя иноязычное общение и управляя им в группе, студент совершенствует свои коммуникативные умения. Разнообразные формы взаимодействия позволяют обеспечить активную и постоянную вовлеченность учащихся в общение и обмен информацией. Благодаря этому обеспечиваются оптимальные условия познавательной деятельности для каждого и соблюдается принцип индивидуализации в групповом обучении [1, с. 72].

Принцип индивидуализации определяет базовое отношение преподавателя к обучающимся, заключающееся в том, что каждый студент пред-

ставляет собой личность и обладает неповторимой индивидуальностью.

В.П. Кузовлев пишет: «игнорируя личностную индивидуализацию, мы не используем богатейшие резервы личности» [4, с. 22]. Ему вторит Г.В. Рогова, которая считает одной из важнейших проблем технологии обучения «поиск путей большего использования индивидуальных возможностей обучающихся как в условиях коллективной работы на занятиях, так и самостоятельной работы во внеурочное время» [6, с. 79].

Как показывает практика, коллективная форма обучения при индивидуальном подходе к каждому обучающемуся помогает в развитии качеств, которые необходимы для плодотворного сотрудничества (умение выступать в роли руководителя и в роли подчиненного, умения планировать совместную деятельность, распределять обязанности, совместно оценивать результаты) и формировании у обучающихся сознания того, что от каждого из них зависит успех общего дела. Таким образом, индивидуальность вместо того, чтобы перетекать в индивидуализм и препятствовать совместному творчеству, станет подлинным условием эффективной командной работы, мотивации и организации процесса обучения как модели процесса общения.

Для успешного обучения студентов экономического профиля навыкам профессионального взаимодействия на занятиях по иностранному языку необходимо функционирование всех рас-

смотренных в данной статье принципов как целостной системы. Эти принципы находятся в постоянном взаимодействии, в результате которого формируются личностные качества будущего специалиста, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Васильченко Т.В.* Дебаты как один из этапов метода активизации резервных возможностей личности обучаемого // Филологические науки: Вопросы теории и практики. – 2010. – Ч. 2. – Вып. 1 (5). – С. 71–73.
2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М., 2009. – 280 с.
4. *Кузовлев В.П.* Структура индивидуальности учащихся как основа индивидуализации обучения иноязычной речевой деятельности // Иностранный язык в школе. – 1979. – Вып. 1. – С. 21–23.
5. *Пассов Е.И.* Принципы обучения иностранным языкам: учебное пособие / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
6. *Рогова В.Г.* Технология обучения иностранным языкам // Иностранный язык в школе. – 1976. – Вып. 2. – С. 79–82.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РЕКЛАМЕ

В статье рассматриваются актуальные вопросы языкового поликультурного образования студентов специальности «Реклама» в лингвистическом вузе. Предлагая технологию обучения иностранному языку будущих специалистов данного профиля, автор статьи доказывает, что изучение рекламы неотделимо от изучения национально-культурной специфики страны изучаемого языка.

Ключевые слова: языковое поликультурное образование, культурное самоопределение личности, национально-культурная специфика, рекламная коммуникация, локализация рекламы.

Влияние таких процессов, как глобализация, расширение мирового рынка, развитие новых информационных технологий, указывает на то, что все более очевидным становится противоречие между повышением уровня полиэтничности социальной среды и неподготовленностью современного человека к изменяющимся условиям жизни. В условиях становления «геоэкономического мира» приоритетными становятся не традиционные геополитические границы, а культурно-лингвистические разграничения, преодоление которых является важной составляющей умений современного человека, а знание языка и этнокультурных особенностей зарубежного партнера по общению играет при этом ведущую роль [1, с. 2].

В связи с этим выдвигаются новые приоритеты и в области языкового образования. Знание любого языка призвано стать своеобразным механизмом превращения лингвоэтнокультурного многообразия в инструмент взаимопонимания. Следовательно, вопросы, связанные с содержанием и организацией поликультурного образования, приобретают особую актуальность. В его рамках реализуется такой подход к обучению и воспитанию, который позволяет учитывать культурную, этническую и религиозную специфику обучающихся, развивает у них толерантное отношение к представителям и явлениям иной лингвоэтнокультуры. Кроме того, поликультурное образование дает возможность лучше понять свою культуру и ее роль в становлении мирового общекультурного пространства.

Поликультурное образование – это познание человеком многообразия культур, возможность его самореализации в поликультурном мире при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой, что в итоге способствует бесконфликтной

идентификации личности в многокультурном обществе и его интеграции в поликультурное мировое пространство [4, с. 90]. Репрезентация вариативности культур родной страны, региона, населенного пункта может способствовать формированию у обучающихся представлений о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков, – культурного самоопределения личности.

Культурная вариативность является одним из дидактических инструментов достижения главной общей цели языкового поликультурного образования – подготовки обучающихся к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами изучаемого языка [4, с. 99].

П.В. Сысоев определяет языковое поликультурное образование как «процесс овладения знаниями о культурном разнообразии окружающего мира стран соизучаемых языков и о взаимоотношениях между культурами в современном поликультурном мире, а также формирования активной жизненной позиции и умений взаимодействовать с представителями разных стран и культур согласно принципу диалога культур».

Перечислим основные задачи языкового поликультурного образования:

1. Формирование представлений о культуре как о социальном конструкте.
2. Формирование у обучающихся представлений о разнообразии современных поликультурных сообществ стран как родного, так и изучаемого языков.
3. Формирование представления о сходствах и различиях между представителями различных этнических, социальных, лингвистических, терри-

ториальных, религиозных, культурных групп в рамках определенного региона, страны, мира.

4. Формирование способностей позитивного взаимодействия с представителями других культур.

5. Культурное самоопределение личности средствами родного и изучаемого языков [4, с. 100].

Говоря о языковом поликультурном образовании специалистов по рекламе, следует обратить особое внимание на то, что их деятельность связана с осуществлением реальной коммуникации. Лингвистический вуз готовит специалистов по рекламе, владеющих иностранным языком, что является целью обучения иностранному языку с профессиональных позиций. Соответственно, необходимым представляется выявить особенности языкового образования студентов специальности «Реклама» и уточнить, какие задачи следует решить для успешной реализации поставленной цели – подготовки грамотных специалистов по рекламе в лингвистическом вузе с позиции иностранного языка, иноязычной культуры.

По мере освоения мировых рынков компании сталкиваются с непростой задачей, заключающейся в рекламировании лучших свойств своей продукции в условиях локальной культуры. Действенной рекламой является та, которая соответствует национально-культурным представлениям о мире, о способах поведения, о человеке. Распознавание характерных особенностей различных культур и адаптация маркетинговых кампаний к различным системам ценностей, становится зачастую критическим фактором в популярности той или иной продукции среди покупателей.

Одним из важных элементов рекламной коммуникации является кодирование – способ передачи получателю информации в виде текстов, символов и образов. Необходимо, чтобы используемый код был знаком получателю.

Особенно важна проблема «кодирование/декодирование» при работе на зарубежную аудиторию. В случае проникновения бренда на чужой рынок, казалось бы, правильные и доходчивые коммуникационные воздействия, прекрасно срабатывающие на своей территории, если и не вызывают сильного отторжения у местного населения, то желаемого отклика не добиваются очень часто. В основном это характерно для зарубежных компаний, пытающихся осваивать локальные рынки, но касается также и тех отечественных производителей, чьи торговые марки с большим или меньшим успехом позициониру-

ются в качестве общенациональных брендов или хотя бы претендуют на данный статус. Различия в национальном менталитете, архетипах, стереотипах, иерархии культурных ценностей могут вызвать в разных странах различную реакцию на одно и то же обращение [3, с. 221].

При работе с зарубежной аудиторией необходимо учитывать тот факт, что лингвистически и социокультурными особенностями может обладать каждая из этнических групп одной страны. Интерпретация и воспроизведение вербального и невербального поведения представителей различных этносов в составе одной языковой общности требует знания культурных значений, владения фоновыми культурными сведениями. Исторически сложившийся в данной этнической культуре принцип прочтения образа нередко влияет на непосредственное его восприятие, неизбежно деформирует образ, складывающийся у «кинокультурного» коммуниканта, по сравнению с образом, возникающим у участника того же языкового сообщества. Этим объясняются причины неудач многих рекламных сообщений, которые содержат реалии другой культуры, но неточно передают социокультурный подтекст, то есть, созданы без учета этнокультурных особенностей страны. Этнокультурный фактор оказывает существенное влияние на ценности и культурные принципы, кодируемые в коммуникативном сообщении и предназначенные вызывать эмоциональный отклик аудитории.

Таким образом, специфика языковой подготовки студентов специальности «Реклама» заключается в необходимости обучения национально-культурным особенностям, языковым реалиям и особенностям менталитета, а также правильному использованию полученных знаний для создания успешной и эффективной рекламной кампании на мировом рынке.

Очевидно, что языковое поликультурное образование возможно исключительно в рамках социокультурного подхода к обучению иностранным языкам. Это должно быть отражено в критериях отбора текстов и учебных материалов социокультурного содержания. Приведем пример текста, отвечающего тематике специальности «Реклама» и включающего информацию о культурах различных культурных групп.

ADVERTISING ALL OVER THE WORLD

How can be a rabbit be stronger than a football hero? How can a rabbit be more powerful than a

big, strong man? In the world of advertising, this is quite possible. Consider the example of Jacko. This great Australian football hero recently appeared on TV and yelled at the audience to buy products. Jacko's angry campaign worked well in Australia, so Energizer batteries invited him north to sell their product in the United States. But Jacko's yelling did not convince the American audience to buy batteries. So, good-bye, Jacko. Hello, Energizer Bunny, the little toy rabbit that has sold far more batteries than Jacko.

In the world of advertising, selling products is the most important goal. As companies are becoming more global, they are looking for new ways to sell their products all over the world. It is true that because of global communication, the world is becoming smaller today.

But it is also true that the problems of global advertising – problems of language and culture – have become larger than ever. For example, Braniff Airlines wanted to advertise its fine leather seats. But when its advertisement was translated from English to Spanish, it told people that they could fly naked! Another example of wrong translation is when Chevrolet tried to market the Chevy Nova in Latin America. In English, the word nova refers to a star. But in Spanish, it means 'doesn't go'. Would you buy a car with this name?

To avoid these problems of translation, most advertising firms are now beginning to write completely new ads. In writing new ads, global advertisers must consider different styles of communication in different countries. In some cultures, the meaning of an advertisement is usually found in the exact words that are used to describe the product and to explain why it is better than the competition. This is true in such countries as the United States, Britain, and Germany. But in other countries, such as Japan's, the message depends more on situations and feelings than it does on words. For this reason, the goal of many TV commercials in Japan will be to show how good people feel in a party or some other social situation. The commercial will not say that a product is better than others. Instead, its goal will be to create a positive mood or feeling about the product.

В данном тексте рассматриваются факторы, влияющие на успешность рекламных кампаний, ориентированных на зарубежную аудиторию, проблема локализации рекламных сообщений и приводятся примеры национально-культурных

различий и особенностей менталитета и образа жизни представителей разных культур. После прочтения текста студентам сначала предлагается ответить на вопросы, направленные на его понимание:

Read the text and answer the following questions:

1. What is the main problem you might face when working on an international campaign?

2. How can you explain the statement that 'the world is becoming smaller today, but the problems of global advertising have become larger than ever'? List the advantages and disadvantages of globalisation.

3. How can be the lifestyle of people in different countries shown in ads?

Студенты отвечают на вопросы, называя факторы и анализируя примеры, приведенные в тексте, что можно перевести в форму дискуссии, предложив вспомнить, как этот товар рекламировался в нашей стране, найти сходства и различия рекламных кампаний с учетом разных культурных традиций:

The author of the article analyzes the example of advertising Energizer batteries. Can you remember how they were advertised in our country? Was the advertising campaign different? Was it successful?

Анализ различий и сходств между собственной культурой (индивидуально характерной каждому обучающемуся) и изучаемой культурой будет способствовать расширению социокультурного пространства за пределы политических границ своей страны. Видя объединение людей по всему миру на основе общей культуры (по каждому аспекту самоопределения личности: этническому, социальному, профессиональному, религиозному), а также осознавая свою роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах, обучающиеся будут развивать собственное общепланетарное мышление [4, с. 108].

На данном этапе можно также использовать проблемные задания на данную тематику, чтобы студенты научились видеть и исправлять культурные «промахи», не допускать их при обращении к иноязычной аудитории.

Языковое поликультурное образование – это общий подход к разработке учебных материалов и организации обучения языкам и культурам. Использование термина «соизучение» при описании целей и задач поликультурного образования означает, что обучающиеся должны получить

реальную возможность сравнивать, сопоставлять, находить свойства и различия одних и тех же явлений в разных культурах, а главное, и культуры своей страны. Уровень поликультурности языкового образования зависит от того, *как* представлен материал о культуре конкретной группы страны родного/изучаемого языка и *как* осуществляется его взаимосвязь с материалом о культурах других групп.

Итак, современное общество развивается в условиях поликультурности. Эта особенность является наиболее характерной чертой современного этнокультурного пространства на всех уровнях его существования: мировом, страны, региона. Так как идеи общности, являющиеся господствующими для поликультурного общества, предполагают осознание различий, то образование может сыграть ключевую роль в этом процессе, система образования может дать импульс к размышлению и идентификации. Очевидно, что цель поликультурного образования не в том, чтобы заставить отказаться от своей культурной самобытности, а в том, чтобы помочь каждой этнической группе в равной мере оценить собственную и чужую культурную идентичность.

Понимание образования как доминирующего фактора в развитии этнокультурного пространства предполагает учет и реализацию его специфической характеристики. В современных условиях стремительного развития информационного общества такой характеристикой становится информатизация образования. Взаимообусловленность процессов информатизации образования и формирования этнокультурного пространства представляет интерес как фактор, способствующий появлению новых смыслов в жизни общества и личности, в том числе – моделей межэтнических отношений. Таким образом, качество культурной информации о себе и «другом» может стать определяющим для становления той или иной модели мышления в обществе, что, в свою очередь, будет способствовать выбору опреде-

ленной модели межэтнических отношений для общества и личности [2, с. 234–235].

Для формирования этнокультурного пространства любого уровня определенную проблему составляет тот факт, что информационные клише, как и классическая модель мышления, согласно которой восприятие мира и формирование его образа отличается жесткой упорядоченностью и категоричностью (хорошо – плохо, свой – чужой), не имеют этнических границ и достаточно быстро формируются и закрепляются в любом обществе как стереотипы отношений и поведения.

Расширяющийся доступ к информации и ее средствам, глобализация информационных контактов, доступность и востребованность межкультурной коммуникации создают объективные предпосылки для революционных изменений в сфере образования, формирования новой информационной образовательной модели, обуславливая реализацию потребности во взаимопонимании и сотрудничестве в рамках этнокультурного пространства на всех его уровнях.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 2–8.
2. Дмитриева Е.Н. Информатизация образования как фактор формирования современного этнокультурного пространства // Культура и проблемы межэтнической коммуникации. Роль НКО в оптимизации межэтнических отношений: Материалы IV международной конференции по региональной культуре (21–23 мая 2002 г.). – Н.Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2002. – С. 234–235.
3. Евстафьев В.А. Что, где и как рекламировать: Практические советы. – СПб.: Питер, 2005. – 430 с.
4. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура / ТГУ. – 2009. – № 2 (6) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/06/image/06-096.pdf> (12.03.11).

Чернышова Инна Васильевна

кандидат психологических наук, доцент
Воронежский государственный педагогический университет
chernyshovaiv09@rambler.ru

СУБЪЕКТНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье описана методика, которая позволяет актуализовать художественно-эстетический опыт личности студента через обращение к ее эмоциональным отношениям, субъективным переживаниям и доказывает возможность использования опыта в процессе развития личности студента.

Ключевые слова: художественно-эстетический опыт, личность студента, художественно-образовательная деятельность, субъектные отношения личности студента, художественная картина мира.

Становление личности студента в процессе обучения тесно связано с приобретением и накоплением им субъектного опыта. Он может быть востребован и развит самим субъектом в ходе реальных отношений, переживаний, затрагивающих его личностные ценности и смыслы в учебном процессе. Важно определить, каким образом учитывать художественно-эстетический опыт студентов в условиях образовательного процесса в художественной деятельности, чтобы становление их личностей происходило не только путем овладения ими нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, изменение и преобразование субъектного опыта студентов как важного источника собственного развития.

В науке понятие опыт рассматривается через такие понятия, как «Я» (А. Бергсон), «внутренняя позиция» (Л.И. Божович), «субъективное содержание образа» (А.А. Леонтьев), «личностный смысл» (А.Н. Леонтьев), «отношение» (В.Н. Мясищев). Ученые справедливо признают, что опыт является внутренним достоянием субъекта, которое хранится и используется им дифференцированно в зависимости от конкретной ситуации.

В процессе художественно-образовательной деятельности на становление личности студента существенное влияние оказывает художественно-эстетический опыт индивида. Студенты, поступающие на художественные факультеты вузов, характеризуются неодинаковым объемом такого опыта. Это объясняется индивидуально-психологическими особенностями каждой личности, разной художественной подготовкой студентов. По результатам опроса студентов, поступивших на факультет дизайна Воронежского государственного педагогического университета, 80% посту-

пивших не имеют довузовского художественного образования, из них только 1/2 контингента группы обучались на подготовительных курсах перед поступлением в вуз, 20% студентов закончили изостудию, художественную школу или училище. Приведенная статистика демонстрирует назревшую необходимость изменить сложившуюся ситуацию. Прежде всего, в художественно-образовательной деятельности следует использовать индивидуальный подход к развитию личности каждого студента, по возможности ориентируя его на творческие искания.

Художественно-эстетический опыт является тем детерминирующим фактором, который объединяет две стороны личности: объективную и субъективную. Объективная сторона отвечает за познание и художественную переработку материалов действительности. Субъективная сторона, в свою очередь, состоит из «внутренней», посредством которой осуществляется художественный процесс, и «внешней», регулирующей приобретение субъектом художественных знаний и представлений, умений, навыков и отношений, которые образуют основу художественного преобразования воспринимаемой действительности в художественный образ.

Рассматривая проявление субъектного в художественном познании действительности, необходимо отметить такой компонент художественно-эстетического опыта личности студента, как отношение. Отношение является тем стержнем при конструировании художественного образа, через который раскрывается индивидуальная художественная картина мира личности.

В научной литературе понятие «отношение» рассматривается через понятие «позиция личности» [1]. Вслед за В.Н. Мясищевым, позицию личности мы понимаем как сложную систему отно-

шений личности, установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность.

Складывающаяся система субъективных отношений личности к действительности составляет содержание художественного замысла в творческой деятельности и отражает художественный образ картины мира. Поэтому источник своеобразия субъектного художественно-эстетического опыта лежит в личности как субъекте отношений, а раскрытие художественных возможностей личности студентов во многом определяется системой субъектных отношений как к художественной картине мира, так и к окружающей действительности в целом.

Таким образом, структура субъектного художественно-эстетического опыта представляет собой единое целое. Это имеет определяющее значение в создании личностью художественного образа в творческом процессе художественной деятельности. Поэтому художественно-образовательная деятельность, на наш взгляд, является одним из условий раскрытия художественного потенциала личности студентов, так как она направлена на поиск гармонии, синтеза, единения с миром и дает возможность личности преобразовывать свой жизненный художественно-эстетический опыт в художественные образы.

Рассмотренная структура субъектного художественно-эстетического опыта позволяет нам определить его как освоенный личностью опыт в форме элементарных художественных знаний и представлений об особенностях изобразительного искусства, обобщенных интеллектуально-художественных и изобразительно-технических умений и навыков, эмоционально-ценностных отношений к миру и эмоционально-эстетических переживаний, приобретаемых в ходе художественного специального обучения и воспитания в процессе всей жизнедеятельности личности.

Изучения влияния субъектного художественно-эстетического опыта на процесс становления и развития личности в ходе осуществления ею художественно-образовательной деятельности стало одной из задач, поставленных нами перед практическим исследованием личности, предпринятым на базе факультета дизайна Воронежского государственного педагогического университета.

Исследование проводилось в несколько этапов с двумя группами студентов: контрольной

и экспериментальной. На констатирующем (первом) этапе были выделены группы студентов по начальному показателю технической готовности к изобразительной деятельности и эмоциональному отношению к деятельности. С учетом результатов деятельности определялась также эмоциональная готовность личности студентов откликаться на явления прекрасного в оценке и переживании явлений действительности.

При проведении занятий в экспериментальной группе мы исходили из того, что развитие творческой личности необходимо осуществлять через обращение к ее индивидуальным особенностям и, прежде всего, через определение различий в художественно-эстетическом опыте индивидов, учитывая художественные возможности каждого студента. В рамках раздела «Чувство и образ» студентами были выполнены учебно-творческие задания на темы: «Мои воспоминания о детстве», «Стихия воды», «Городская мелодия», «Иллюстрация к прозе или отрывку из произведения». В выборе тем мы исходили из того, что полнее и глубже личностью осмысливаются те явления, которые ей удалось непосредственно наблюдать, переживать в своей жизни, чем те, с которыми она не встречалась в действительности (В.С. Кузин, А.А. Мелик-Пашаев). В заданиях студентам предоставляется возможность выражения определенного художественного замысла на основе индивидуального восприятия, переживания, жизненных впечатлений, образных ассоциаций через обращение к своему внутреннему миру. При оценке замысла работ студентов нами учитывались чувства и эмоции авторов. Наблюдения показали, что задания вызвали у студентов определенное эмоциональное отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению и таким образом способствовали обращению студентов к их жизненным наблюдениям, впечатлениям, ассоциациям.

Психологическая глубина раскрытия художественных образов, чувств, настроений героев, явлений в учебно-творческих работах во многом зависит от силы и глубины чувств автора, испытываемых им от восприятия изображаемого. В ходе эксперимента студентам оказывалась помощь в осуществлении поиска того замысла, который бы вызывал эмоциональное переживание в процессе его реализации. В частности, в процессе работы студентам было рекомендовано задавать себе вопрос: «Вызывает ли у меня переживание

то, что я изображаю?». Наблюдения за процессом работы показали, что в основном эмоциональное переживание по отношению к изображаемому явлению у студентов выражалось в удовлетворенности собственной работой. На определенном уровне творческого процесса удовлетворенность продуктом своей деятельности объяснялась внутренней потребностью студентов в поиске новой разработки замысла.

Например, при выполнении задания «Мои воспоминания о детстве» на первом этапе его разработки у студентов возникли трудности в понимании содержания идеи. Испытуемым предлагалось выделить наиболее яркие впечатления из своих воспоминаний о детстве. Разработка замысла осуществлялась через ассоциативные связи различных явлений и предметов. В общем решении работ присутствовала композиционная стилизованность, целостность, подчинение выразительных средств раскрытию замысла.

Преподаватель осуществлял общее руководство работой студентов, подсказывал необходимые пути преодоления технических трудностей и адекватного использования изобразительных средств для воплощения замысла, так как изобразительно-технические умения и навыки относятся к исполнительской части художественного опыта. На данном этапе обучения важным является развитие способности к более осознанному выбору студентами выразительных приемов линий, форм, цвета в передаче эмоционального содержания замысла, созвучных определенному чувству, задуманному художественному образу.

При создании композиции «Стихия воды» задачей являлось передать различные состояния воды – ее текучесть, изменчивость, подвижность с помощью художественно-выразительных средств изобразительного искусства. Композиционные разработки представляли собой метафорическое и абстрактное решение проблемы. В них присутствовало определенное эмоциональное отношение студентов к изображаемому явлению, отражались философские размышления, индивидуальное понимание свойства данного явления природы.

Анализ и обсуждение выполненных работ показали, что увеличилось число решений, которые найдены на основе подбора изобразительных средств и приемов для выражения задуманного содержания, настроения замысла. Такие решения не могут возникнуть без переживания поэтической, художественно-выразительной ценности пред-

мета, без активной потребности выразить эти переживания в форме художественного образа. Проявление подобных переживаний и потребностей может являться показателем развития художественных возможностей личности студентов.

В работах студентов прослеживался определенный эмоционально-выразительный настрой; использовались изобразительные метафоры, ассоциации, выраженные средствами динамики линий и фактурными приемами; наблюдалось умение согласовывать цветовое решение с будущим художественным образом. Большинство работ представляют интерес с точки зрения оценки их выразительности. Студентам удалось соотносить создаваемый образ со своим художественно-эстетическим опытом и передать свое отношение к изображаемому. Авторами убедительно был обоснован выбор изобразительных средств и материалов для выражения смысла образа. Большинство работ студентов экспериментальной группы получили оценки высокого уровня исполнения.

В целом, в ходе исследования было выявлено, что студенты способны создать свой особый изобразительный язык, посредством которого они раскрывают художественные достоинства и выразительность предметов, а следовательно, и свои индивидуальные качества, себя как творческую личность.

Таким образом, личность студента постепенно из субъекта художественной деятельности, усваивающего накопленный художественно-эстетический опыт, в процессе обучения превращается в творца этого опыта, создающего индивидуальные художественные образы.

Для выявления индивидуальных особенностей художественно-эстетического опыта студентов в контрольной и экспериментальной группах мы использовали проективную методику, а именно художественно-графический тест «Картина мира». В отечественной литературе данный метод описан Е.С. Романовой и О.Ф. Потемкиным [2, с. 208–213]. Преимущество этого теста состоит в том, что он предполагает неограниченную свободу самовыражения. Результат выполнения (как и задание выполнить рисунок) адресован не логическим формам мышления, а непосредственно образному его содержанию, смыслу графического изображения, в форме представлены и образ, и отношение к миру, и личный опыт, и переживание субъекта.

Студентам предлагалось выполнить инструкцию: «Нарисуйте «картину мира», т.е. мир, его образ, как Вы его себе представляете». Для тестирования использовался альбомный лист бумаги, цветные карандаши, ручки. До эксперимента по результатам тестирования в контрольной и экспериментальной группах преобладали в основном рисунки с изображением «планетарной» и «пейзажной» картины мира. В качестве объектов выступали земной шар и другие планеты Солнечной системы, их окружение. Кроме того, были отмечены рисунки с изображением себя в кругу семьи или друзей. На основе интерпретации теста можно сделать вывод, что представление картины мира студентами строилось на основе общепринятых нормативных знаний, приобретаемых в процессе обучения, или являлось желаемой картиной своего окружения.

После применения указанной методики, позволяющей актуализовать субъектный художественно-эстетический опыт личности, на контролирующем (втором) этапе эксперимента в контрольной группе значительно увеличилось количество студентов, использующих изображения «пейзажной» картины мира – 45%, которая была представлена перечислением предметов близкого окружения, ограниченного пространства. «Планетарная» картина мира находит примитивное отражение реальности у 22,5% студентов контрольной группы. В экспериментальной группе на контролирующем этапе (после эксперимента) произошло значительное увеличение количества студентов, изображающих картину мира «Непосредственное окружение» – 32,5% и «Опосредованная, или метафорическая картина мира» – 25%, а также значительно уменьшилось количество студентов, обративших свое внимание на «планетарную» картину мира – 7,5%. Количество студентов, изображавших «пейзажную» и «абстрактную» картину мира, не изменилось. Образы непосредственного окружения составившие соответствующую картину мира в рисунках студентов характеризуют стремление студентов экспериментальной группы выразить собственные ощущения, впечатления, восприятия, переживания, передать атмосферу субъективного мира личности. В изображениях картины мира, представленной опосредованно или метафорически в виде какого-либо образа передается сложное смысловое содержание идеи студентов. Это обусловлено их умением самостоятельно создавать

оригинальный и динамичный художественный образ. По сравнению с контрольной группой у студентов экспериментальной группы после формирующих воздействий наблюдалась обобщенность, целостность образов в выражении личностного отношения к картине мира, связанные с метафоричностью мышления, творческого воображения, готовность работать в фантастическом, «невозможном» контексте, склонность использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей.

В результате проведенного сравнительного анализа графических изображений, основанных на выражении индивидуальных картин мира, можно сделать вывод, что наблюдаемые изменения среди студентов экспериментальной группы зависят от формирующих воздействий примененной методики, ориентированной на художественно-эстетический опыт личности, на ее эмоциональную сферу, субъективные переживания. Студенты экспериментальной группы, как было выявлено, способны погружаться в свой внутренний мир, содержащий переживания, мечты, размышления, наблюдения за своим собственным эмоциональным состоянием, а для студентов контрольной группы характерно непродуктивное восприятие внешнего мира, в результате которого не происходит художественного преобразования предметов и явлений окружающей действительности. Наблюдаемые незначительные изменения в графических изображениях картины мира испытуемых контрольной группы независимы от воздействий экспериментатора и не учитывались нами при подведении итогов исследования.

Таким образом, обращение к художественно-эстетическому опыту личности студентов в образовательном процессе художественной деятельности способствует организации их внутреннего мира, личностных смыслов, впечатлений; самопознанию и творческой самореализации. Художественно-эстетический опыт является условием личностного самоопределения, определения индивидуальных ценностей, смыслов и осознания студентами возможностей проявления своей индивидуальности. Содержание художественно-эстетического опыта личности студентов дает им возможность эмоционально и эстетически переживать, осмысливать явления воспринимаемой действительности и средствами изобразительного искусства преобразовывать ее в художественные образы. Это внешнее преобразование отражается

во внутреннем содержании субъектного художественно-эстетического опыта студентов. Оно связано с изменением эмоционально-ценностного отношения личности студентов к миру, к людям и к себе, что является одним из качественных показателей ее становления как творческой личности.

Библиографический список

1. Мясищев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Институт практической

психологии; Воронеж: НПО «Модек», 1995. – 356 с.

2. Романова Е.С., Потемкин О.Ф. Графические методы в практической психологии. – СПб.: Речь, 2002. – 416 с.

3. Выготский Л.С. Психология искусства. – СПб.: Азбука, 2000. – 416 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

5. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.

УДК 378.02

Шашина Людмила Юрьевна

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола
ludashashina@yandex.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ВНЕДРЕНИИ МЕТОДА ПРОЖИВАНИЯ И СОПЕРЕЖИВАНИЯ

Представлен программно-методический комплекс «Методика изобразительного искусства». Предложены методические приёмы восприятия художественной информации средствами метода проживания и сопереживания. Приведены результаты диагностики художественных и профессиональных способностей у будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: метод проживания и сопереживания, эмоционально-чувственный опыт, творческо-педагогическая мастерская.

В настоящее время в сфере образования ведется интенсивный поиск приоритетной модели её развития, которая в полной мере учитывала бы потребности современного общества. Ключевую роль в формировании современного человека может играть художественно-эстетическое образование: «Что бы ни принесло будущее человечеству, художественное воспитание по существу является единственной гарантией, что потрясенное человечество сможет укрыться от тех страшных бурь и катастроф, которые грозят поглотить целые цивилизации» [1, с. 33].

На основе системного анализа научных, психолого-педагогических и методических работ таких учёных, как В.Ф. Базарный, Б.М. Неменский, Л.А. Неменская и других, произведена оценка методов обучения с точки зрения духовного и нравственного самосовершенствования, составлена классификация и выявлены свойства этих методов. В основу исследований были положены выдвинутые Б.М. Неменским положения «педагогики искусства» и метода «проживания и сопереживания»: «Учить только языкам пластических видов искусств мало. Нужно учить пониманию сложной, противоречивой роли искусства

в жизни. В жесткой связанности этих элементов, вернее даже подчинённости первого второму, – специфика нашей концепции» [3, с. 204]; «Педагог искусства – носитель, передатчик новым поколениям именно целостного фундамента художественной культуры» [3, с.223].

Реализация этих направлений развивалась с учётом:

– предмета преподавания (предметы искусства преподаются по законам искусства, то есть в процессе восприятия, проживания и создания художественного образа);

– личного отношения преподавателя к материалу обучения (средствам метода проживания и сопереживания передаются общечеловеческие ценности);

– источника получения эмоционально-чувственного опыта (передача и восприятие посредством чувств с помощью произведений искусства и интеграции искусств);

– эмоциональной активности учащихся.

По степени эмоционального воздействия на учащихся выделяются три группы методов:

– методы, лишённые эмоциональной насыщенности – *репродуктивные*;

– методы с частичным использованием эмоционального фона – *рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация, лабораторный метод, наблюдение*;

– методы с использованием специальной эмоциональной атмосферы – **метод проживания и сопереживания**.

Данная классификация необходима как для обоснования метода проживания и сопереживания, так и для выявления важности специального подхода к преподаванию предметов искусства: «Речь идет о духовном (воображаемом) переживании пространства и времени, образной целостности и протяженности мира, в том числе логики происходящих в нем событий, то есть, фактически о том, что под воздействием инструктивно-программирующей информатизации ребенка, не мотивируемой смыслом, эмоциями, активностью тела, происходят глубокие психогенетические процессы перерождения изначально творческого поискового, эмоционально значимого ума в инструктивно-программируемый интеллект, отключенный от эмоциональной сферы (души)» [1, с. 34].

Основой предлагаемой методики преподавания изобразительного искусства является разработанный программно-методический комплекс «Методика преподавания изобразительного искусства» [4]. Используя метод проживания и сопереживания, программно-методический комплекс позволяет рассматривать преподавание искусства как механизм влияния на психику человека, на формирование его ценностных идеалов с учётом природы самого искусства. Конструкция разработанной системы позволяет усваивать учебный материал, постепенно усложняя и расширяя его сначала теоретическими знаниями, а затем и практическими умениями. Лекции разделены на два блока: теоретические подходы к преподаванию изобразительного искусства и непосредственно методика – анализ школьных программ по изобразительному искусству, методы и приёмы, используемые на уроках.

Новые формы работы с детьми, введенные в современных программах по изобразительному искусству, также отражены в новом программно-методическом комплексе: групповая и коллективная деятельность, диалог вместо монолога, диспуты и дискуссии, оценивание и анализ работ с точки зрения эмоциональной насыщенности, анализы выставок современных худож-

ников. Основная направленность тем лекций – раскрытие научно-обоснованного значения эстетической деятельности и самого искусства в жизни человека.

Под влиянием лекционного материала изменился и ход практических занятий. На этих занятиях изучается образная выразительность различных материалов, композиция и образные языки пластических искусств. Решаются учебные и творческие задачи в процессе выполнения практических заданий на темы «Тишина», «Радость», «Скорбь», «Восторг», «Тоска». Художественный проект «Город твоей мечты» осуществлялся студентами 1 курса в технике бумажная пластика. Попробовать себя в художественной деятельности стало реальной возможностью. Все проекты были представлены на студенческой конференции. Анализ картин проводится в процессе как практических и аудиторных заданий, так и во время самостоятельной работы. Цель: повысить роль восприятия произведений искусства и их влияние на духовно-эмоциональное состояние студентов.

В новый программно-методический комплекс введены задания по анализу конспектов уроков различных программ по изобразительному искусству. Различие поставленных целей и задач предполагает и разные методики в преподавании предмета. В рамках работы мастерской «Организационно-педагогические условия внедрения методики проживания и сопереживания в преподавании изобразительного искусства в школе» на базе «Гимназии № 4 им. А.С. Пушкина г. Йошкар-Олы» студенты анализировали уроки по традиционной методике и уроки с применением метода проживания и сопереживания. Они писали о том, что эти уроки необычны, позволяют задуматься о вечных ценностях, которые раскрываются искусством, оставляют неизгладимый след. Восприятие произведений искусства после таких уроков становится осознанным.

Исследование по выявлению развития художественных и профессиональных способностей у будущих учителей начальных классов проводилось среди студентов факультета начальных классов МарГУ, занимавшихся по дисциплине «Методика преподавания изобразительного искусства» по двум разным программам: традиционной и новому программно-методическому комплексу. Контрольную группу составили студенты факультета начальных классов, занимавшиеся по традиционной программе: студенты 2 курса 2006–

2007 учебного года и студентами 4 курса 2008–2009 учебного года. Экспериментальную группу составили студенты факультета начальных классов, занимавшиеся по новой программе: студенты 1 курса 2006–2007 учебного года и студенты 3 курса 2008–2009 учебного года. Количество испытуемых контрольной группы – 40 человек, количество испытуемых экспериментальной группы – 40 человек. Общее количество испытуемых составило 80 человек.

Исследование проходило в два этапа: 1 этап (2006–2007 учебный год) – проведение в контрольной и экспериментальной группе (2 и 1 курс) диагностики по выявлению понимания концептуальных основ предмета «Изобразительное искусство».

2 этап (2008–2009 учебный год) – проведение в контрольной и экспериментальной группе (4 и 3 курс) тестирования по определению уровня развития художественных и профессиональных способностей у будущих учителей начальных классов.

На первом этапе испытуемым контрольной и экспериментальной группы был предложен тест, основной целью которого является выявление понимания концептуальных основ предмета «Изобразительное искусство».

Результаты первого этапа исследования показывают, что многие студенты как в контрольной, так и в экспериментальной группе затрудняются в определении роли искусства в своей жизни: в контрольной группе – 19%, в экспериментальной – 27%. В экспериментальной группе 2% студентов отметили, что искусство в их жизни вообще ничего не значит. Большинство студентов в контрольной группе предназначение искусства видят в украшении жизни – 60%, а в эксперимен-

тальной группе в том, что с помощью искусства происходит познание мира – 59%. И лишь 15% в контрольной группе и 9% в экспериментальной группе считают, что предназначение искусства в формировании и развитии духовного благородства человека. И в контрольной, и в экспериментальной группе большинство студентов отмечают, что искусство охватывает все стороны жизни – 42% и 54% соответственно, а также, что оно играет важную роль в формировании личности – 47% и 56% соответственно.

Говоря о роли изобразительного искусства в общеобразовательной школе, студенты отмечают, что оно призвано стимулировать детское творчество – 46% в контрольной и 51% в экспериментальной группе; что оно призвано помочь овладеть общечеловеческим опытом эмоционально-чувственных отношений 21% в контрольной и 33% в экспериментальной группе.

Таким образом, анализ результатов диагностики на первом этапе исследования позволяет сделать вывод о том, что у студентов контрольной и экспериментальной группы нет значительных различий в понимании концептуальных основ предмета «Изобразительное искусство».

На втором этапе испытуемым контрольной и экспериментальной группы была предложена диагностика уровня развития художественных и профессиональных способностей у будущих учителей начальных классов [2]. В экспериментальной группе 2,5% студентов имеют средний уровень развития художественных и профессиональных способностей у будущих учителей начальных классов, а 97,5% – выше среднего уровня. Полученные результаты в контрольной и экспериментальной группах можно представить в виде диаграммы (рис. 6).

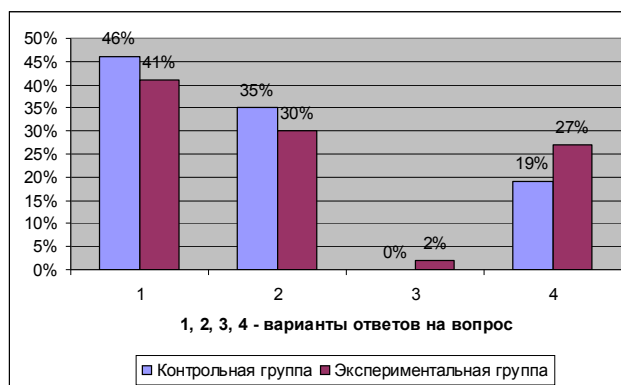


Рис. 1. Ответы на вопрос «Какую роль в вашей жизни играет искусство?»

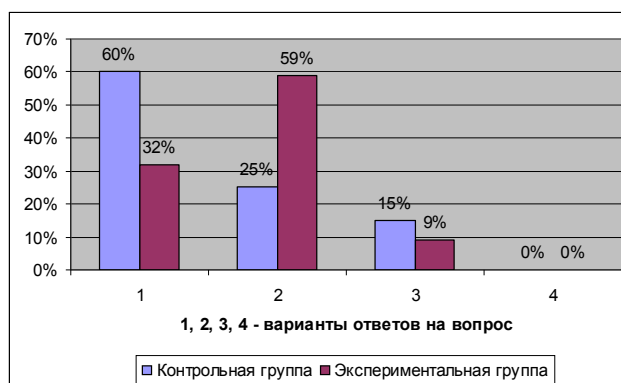


Рис. 2. Ответы на вопрос «Предназначение искусства»

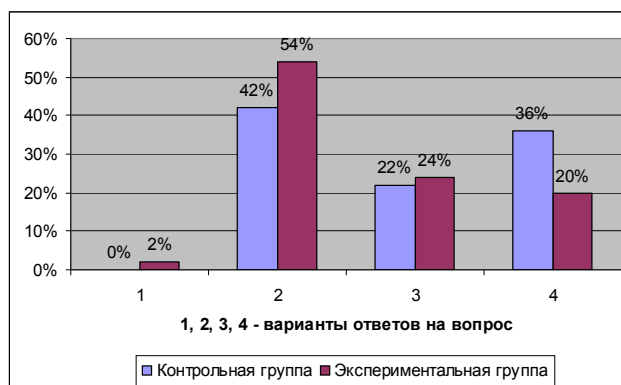


Рис. 3. Ответы на вопрос «Можно ли человеку прожить без искусства?»

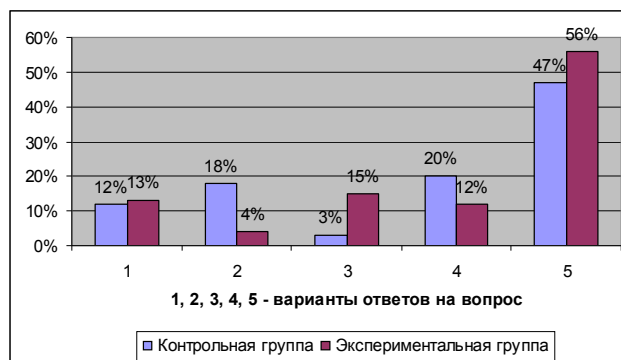


Рис. 4. Ответы на вопрос «Какую роль в формировании человека играет искусство?»

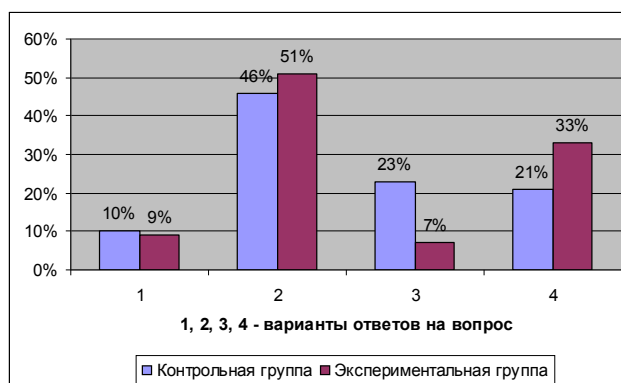


Рис. 5. Ответы на вопрос «Роль преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе»

Таким образом, сравнение результатов диагностики показало, что уровень развития художественных и профессиональных способностей у студентов, занимавшихся по дисциплине «Методика преподавания изобразительного искусства» по новой программе выше, чем у студентов, занимавшихся по традиционной программе. В экспериментальной группе второго курса автор находит возможность продолжения усовершенствования программы и методик. И прежде всего это касается практической подготовки студентов.

Практическая значимость данной работы такова:

- внедрение метода проживания и сопереживания способствует дальнейшему развитию предмета «Изобразительное искусство» и методики его преподавания;
- создание программно-методического комплекса «Методика изобразительного искусства» обеспечивает системный характер профессионально-методической подготовки студентов [4];

– предложенная система методической подготовки студентов рекомендуется для внедрения в практику работы факультета педагогики и методики начального образования ВУЗов;

– творческо-педагогическая мастерская «Организационно-педагогические условия внедрения методики проживания и сопереживания в преподавании изобразительного искусства в школе» позволяет практически осуществлять методику проживания и сопереживания;

– основные результаты работы приняты к внедрению на факультете начальных классов Марийского государственного университета;

– результаты работы внедрены в учебный процесс и используются при подготовке специалистов по специальности «учитель начальных классов»;

– результатом работы является создание Творческо-педагогической мастерской «Организационно-педагогические условия внедрения методики проживания и сопереживания в преподавании изоб-

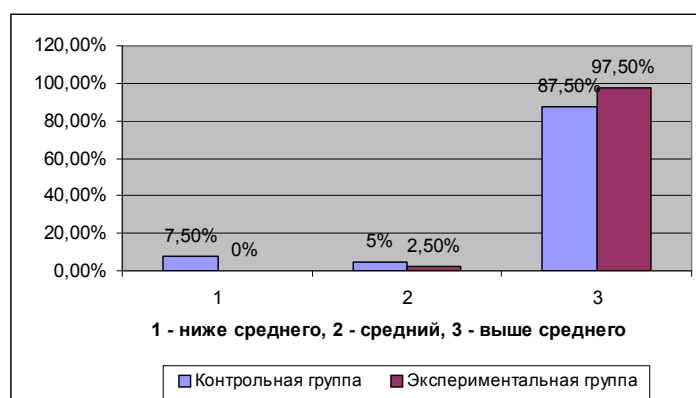


Рис. 6. Сравнительные данные диагностики по определению уровня развития художественных и профессиональных способностей у будущих учителей начальных классов

разительного искусства в школе», на базе МОУ «Гимназия № 4 им. А.С. Пушкина г. Йошкар-Ола».

Проведённые теоретические и экспериментальные исследования позволили сделать следующие выводы.

Развитие художественного образования зависит от подготовки профессиональных педагогов, способных правильно обозначать цели и задачи своей деятельности.

Большую роль в художественном образовании играют специальные методы построения педагогики искусства, овладевая которыми педагог может осуществить поставленные задачи.

Создание программно-методического комплекса даёт возможность внедрять метод проживания и сопереживания в учебный процесс факультета начальных классов.

Библиографический список

1. Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребёнка: экспресс контроль в школе и дома: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 176 с.

2. Бирич И.А., Ломоносова М.Т. Основы художественной культуры: Изобразительное искусство и архитектура: Тестовые задания для оценки развития художественных и профессиональных способностей педагогов. – М., ВЛАДОС, 1999. – 110 с.

3. Неменский Б.М. Педагогика искусства. – М.: Просвещение, 2007. – 255 с.

4. Шашина Л.Ю. Методические приёмы повышения эффективности восприятия изобразительного искусства // Искусство в школе. – 2009. – № 3. – С. 76–79.

УДК 371

Степанова Татьяна Ивановна

Старооскольский педагогический колледж, Белгородская область
Tatiana08@inbox.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

В статье описана технология изучения музыкально-педагогического краеведения в учебно-образовательном процессе колледжа при подготовке учителя музыки в условиях педагогического колледжа. Представлена опытно-экспериментальная работа, которая проводилась на базе Старооскольского педагогического колледжа Белгородской области.

Ключевые слова: технология, музыкально-педагогическое краеведение, учебно-образовательный процесс, познавательные способности, музыкальная культура, навыки музыкально-просветительской деятельности.

Поиск путей совершенствования качества подготовки специалистов инициирует учебные заведения пересматривать как содержание образования, так и технологию образовательного процесса. Предметом нашего рассмотрения является технология изучения студентами педагогического колледжа музыкально-педагогического краеведения. Она представляет собой целенаправленную и планомерную взаимосвязанную деятельность преподавателя и студента, результатом которой является освоение студентом системы знаний, умений и навыков, развитие его познавательных способностей, формирование музыкальной культуры, навыков музыкально-просветительской деятельности.

Технология обучения позволяет реализовать содержание обучения, предусмотренного учеб-

ными программами, включающее в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение тех или иных поставленных целей. Разработке новой технологии предшествуют новые потребности (цели) общества, научные открытия, результаты научных исследований. Путь становления любой новой педагогической технологии следующий: потребности общества – фундаментальные исследования в области психологии – прикладные психолого-педагогические исследования – разработка новых технологий – отражение их в учебно-программной и учебно-методической документации.

Мы рассматриваем технологию профессиональной деятельности преподавателя через решение педагогических задач по анализу, целепола-

ганию и планированию, организации, оценке, регулированию и коррекции воспитательных воздействий [5, с. 78–81].

Современные образовательные технологии – это процессная система совместной деятельности преподавателя и студента по проектированию, организации и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий. Для достижения высоких результатов при разработке технологии следует учитывать следующие требования: соответствие технологии интересам и потребностям участников образовательного процесса, прогнозирование и оценка действий, внесение изменений.

Теоретический анализ педагогической, музыковедческой, исторической, краеведческой, философской литературы, изучение и анализ результатов констатирующего эксперимента, изучение собственного педагогического опыта, анализ деятельности Старооскольского педагогического колледжа музыкального отделения позволили нам обосновать некоторые теоретические положения для разработки технологии изучения музыкально-педагогического краеведения на музыкальном отделении педагогического колледжа:

1. Технология представляет педагогический процесс организации образовательного процесса и требует: описание задач и направлений деятельности, соответствующей концепции исследования; определение форм и методов учебно-образовательной деятельности в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

2. Технология определяет систему перехода от учебной деятельности к профессиональной деятельности студентов, включающую проектирование форм и способов реализации теоретических знаний на педагогической практике; мобильность технологии музыкально-педагогического краеведения для ее применения при индивидуальном подходе к студентам.

3. Технология углубляет содержание образовательного процесса и определяет: критерии эффективного использования музыкального краеведческого материала при изучении дисциплин гуманитарного и специального циклов; востребованности краеведческого материала при организации учебно-воспитательного процесса на музыкальном отделении педагогического колледжа.

Разрабатывая технологию музыкально-педагогического краеведения, мы основывались на

личностно-ориентированном обучении. Опытное-экспериментальное внедрение технологии музыкально-педагогического краеведения на музыкальном отделении педагогического колледжа проводилось с целью разработки технологии, ее содержания, этапов, музыкально-педагогического краеведения; внедрение технологии изучения музыкально-педагогического краеведения в процессе подготовки будущих учителей музыки.

В процессе поисковой работы были определены: студенческие учебные подгруппы музыкального отделения Старооскольского педагогического колледжа Белгородской области; содержание, формы методов музыкально-педагогического краеведения; критерии эффективного использования музыкально-педагогического краеведения и их апробация в образовательном процессе колледжа.

В работе со студентами и преподавателями отрабатывалось содержание теоретического материала лекционных и семинарско-практических занятий, проверялись направления его использования на педагогической практике в дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных школах, в организации внеурочной внеклассной, учебно-исследовательской деятельности студентов.

В ходе формирующего эксперимента была реализована технология, включающая следующие четыре этапа: пропедевстически-диагностический, содержательный, оценочно-обобщающий, рефлексивный. Технология осуществляется на основе личностно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов. Их комплексное сочетание позволило создать технологию изучения музыкально-педагогического краеведения, которая может быть успешно применена в профессиональной подготовке будущих учителей музыки. Программой экспериментального обучения охвачены такие дисциплины, как музыкальная литература, история музыки, теория и методика музыкального образования и воспитания детей, хороведение, мировая художественная культура, музыкальная психология и музыкальная педагогика, сольфеджио, хоровое дирижирование; педагогическая практика; внеклассная работа; воспитательная работа куратора группы.

Для обобщения и систематизации технологии музыкально-педагогического краеведения был разработан и внедрен в учебный план спецкурс «Музыкальная культура Белгородского края».

Формирование интереса к выбранной профессии, музыкальной культуры, навыков музыкально-просветительской деятельности осуществлялось параллельно с освоением знаний и практических навыков. Спецкурс способствовал расширению музыкально-педагогических краеведческих знаний будущих учителей музыки, давал возможность в оптимальной обстановке формировать профессиональную направленность, апробировать приемы и способы эффективного обучения и воспитания. Благодаря ее реализации углублялись и расширялись знания студентов-музыкантов.

Исходным началом экспериментального обучения является пропедевтически-диагностический этап, который решал следующие задачи: а) определение уровня знаний по истории музыкальной культуры родного края будущими учителями музыки; б) определение уровня познавательного интереса в освоении выбранной профессии.

На первых занятиях спецкурса были определены уровни знаний студентов, уровень познавательного интереса. В содержании этого этапа включены диагностические мероприятия, которые выполняли различные функции в контрольных и экспериментальных группах. Данные экспериментальной диагностики в контрольной группе явились исходным ориентиром для сравнения результатов обучения. В экспериментальной группе диагностика рассматривалась как часть технологии обучения. На данном этапе студентам были предложены анкеты-опросники, тесты-опросники.

На втором содержательном этапе технологии предполагалось включение краеведческого материала в процесс изучения специальных дисциплин; изучение факультативного спецкурса «Музыкальная культура Белгородского края»; использование материалов музыкально-педагогического краеведения на педагогической практике (внеклассная, пробные музыкальные занятия в ДОУ, пробные уроки музыки в 1–8 классах, хоровая практика); включение студентов в учебно-исследовательскую деятельность (написание курсовых и выпускных квалификационных работ по музыкально-педагогическому краеведению); музыкально-краеведческая деятельность студентов (деятельность студенческого научного кружка).

Преподавателям специальных дисциплин была предложена тематика краеведческого материала для использования на уроках, лекциях, прак-

тических и семинарских занятиях. Технология музыкально-педагогического краеведения реализовывалась в образовательном процессе через учебно-образовательный процесс, учебно-исследовательскую деятельность, внеурочную деятельность, педагогическую практику.

На третьем оценочно-обобщающем этапе мы проанализировали результаты экспериментального обучения. Целью данного этапа было выявление результативности предложенной технологии музыкально-педагогического краеведения. На этом этапе комплексно обобщались все результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы и исследования в целом.

На четвертом рефлексивном этапе рассматривалось отношение студентов к музыкально-педагогическому краеведению.

Таким образом, результатом формирующего эксперимента и проведенной нами опытно-экспериментальной работы стала разработка технологии музыкально-педагогического краеведения, которая включала следующие аспекты: использование материала музыкально-педагогического краеведения при изучении общеобразовательных, гуманитарных и специальных дисциплин; изучение факультативного спецкурса «Музыкальная культура Белгородского края»; активная учебно-исследовательская деятельность краеведческого направления; формирование музыкальной культуры и основ музыкально-просветительской деятельности.

В ходе реализации технологии музыкально-педагогического краеведения на музыкальном отделении педагогического колледжа студенты участвовали в тематических студенческих конференциях и круглых столах; писали рефераты, курсовые работы и ВКР с краеведческой тематикой; участвовали в музыкально-просветительской деятельности; создавали фонд краеведческого материала по музыкальной культуре Белгородского края.

Таким образом, музыкально-педагогическое краеведение – это изучение музыкальной культуры своего региона, которое предполагает рассмотрение истоков народного творчества; изучение традиций, обычаев и особенностей, жанров музыкальных произведений и музыкальные инструменты наиболее распространенные в регионе; знакомство с творчеством местных музыкантов: композиторов, исполнителей, пропагандистов-просветителей; анализ деятельности музыкальных образовательных учреждений; совре-

менной культурной среды (фестивальное движение, конкурсы, творческие коллективы) и ее влияние на подрастающее поколение. Технология музыкально-педагогического краеведения представляет собой сложное поэтапное явление, реализация которой предполагает достижение конкретных образовательных и профессиональных целей.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М., 1982. – 193 с.
2. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Педагоги-

ческое мастерство и педагогические технологии. – М., 2000. – 248 с.

3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Народное образование, 1993. – 128 с.

4. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика. – М.; Белгород, 1995. – 252 с.

5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 208 с.

6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

УДК 378

Ануфриева Наталья Ивановна

Российский государственный социальный университет, г. Москва
evanufri@yandex.ru

НАРОДНАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В СОДЕРЖАНИИ ДИСЦИПЛИН НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены проблемы содержания дисциплин национально-регионального компонента профессионального музыкального образования на материале произведений народного музыкального творчества. Осмысление ценностей народной музыкальной культуры, передаваемой от поколения к поколению, обеспечивает бережное и вдумчивое отношение молодого поколения к прошлому, настоящему и будущему России, и тем ценностям, хранительницей которых она является.

Ключевые слова: духовная культура, народное художественное творчество, народная музыкальная культура, национально-региональный компонент, социокультурный опыт, национальное самосознание.

На современном этапе развития общества, когда заметно возрастает роль художественной культуры в различных областях общественной практики, все большее значение приобретают не только масштабы контактов человека с искусством, но и эффективность этих контактов, эстетическое последствие. В этой связи достаточно остро встает проблема качества потребления и усвоения художественных ценностей, их социальной действенности. Однако, при этом следует учитывать, что действительные преобразования в сфере духовных измерений человеческого бытия весьма сложны и предполагают наличие определенного уровня духовной зрелости. Поэтому приобщение индивида к духовным ценностям, стимулирование его духовного совершенствования вырабатывает у него собственные способы.

«Удваивая» себя в процессе художественно-творческой деятельности, человек запечатлевает в искусстве определенный тип отношения к дей-

ствительности, определенную систему целей и идеалов, направленных на преобразование этой действительности, определенный тип (образ) собственной деятельной активности. Все эти характеристики фиксируют не только исторически преходящее, но и общечеловеческое содержание. Например, музыкальные произведения тех или иных народов, возникнув на конкретной социальной почве, выражают не только исторически обусловленный способ общения с социокультурной действительностью, но посредством их некоторое всеобщезначимое измерение человеческого бытия, благодаря чему продолжают в «снятом» виде играть определенную роль на последующих этапах развития общества.

Свойством народной художественной культуры, определяющим ее принадлежность тому или иному народу и выражающим специфические особенности, язык, характер, темперамент, философские концепции, менталитет народа, является, как известно, этничность. В основе этнич-

ности заложены архетипы, являющиеся ядром, логико-смысловым центром всей народной культуры, ее глубинными пластами, поэтому идея регионализации России, как закономерного явления современности, возникла и формируется на основе психологии этносов, национальных традиций воспитания, этнопедагогики и культурологии.

В середине XIX века музыкальная культура выдвинула на первый план национальные признаки, а народное музыкальное творчество стало выступать как представитель той или иной нации, утверждая повсюду национальный принцип. В системе традиционной художественной культуры народная музыка выступает одновременно и как духовное богатство, то есть как цель общественного развития, и как средство обеспечения ее единства, стабильности и воспроизводства на определенной конкретно-исторической основе. Уникальная способность народной музыки в синтезировании достижений универсального человеческого художественного опыта и претворение его в опыт личности дает возможность осуществлять адекватные формы участия художественного творчества в этом процессе. Осмысление музыкальной традиции в качестве духовно-практического явления народного творчества открывает новые перспективы для выяснения мировоззренческой направленности народной художественной культуры, уточнения конкретных связей художественной культуры с эмпирическими формами человеческого бытия, практическим сознанием. Таким образом, народная музыка оказывается незаменимым способом человеческого самопознания именно в той мере, в какой она выступает как целостная реализация человека, объективное выявление свойственных ему конкретно-исторических и общеродовых интенций.

Народная музыкальная культура – это сложная социальная система, которая включает в себя часть художественной культуры данного общества и представляет совокупность накопленных обществом ценностей музыкального искусства в ходе эволюции народного музыкального творчества, а также деятельность людей и соответствующих учреждений по производству, сохранению, распределению и потреблению этих ценностей.

Накопление и преобразование в народной музыке внутреннего и внешнего социокультурного опыта рассматривается современными исследователями как необходимые условия сохра-

нения преемственности в развитии и распространении его цивилизующего воздействия и как средство актуализации веры в перспективность избранного пути. В этих условиях свойственная народной музыкальной культуре идентифицирующая установка взяла на себя функцию обновления традиции. Таким образом, познание произведений народной музыкальной культуры как системы и как элемента системы более высокого порядка требуют рассмотрения художественно-творческой деятельности этноса в контексте регионализации системы образования.

Процесс самореализации, самообнаружения личности в процессе постижения произведений народной музыкальной культуры приобретает особый интерес в плане выявления социально-практически «заложенных» в субъекте структур, соответствующих основным объективным характеристикам его отношения к миру. В частности, народная музыка является эффективным способом самораскрытия и самопостижения человека на уровне, где он выступает как субъект деятельности, на уровне, где он выступает как субъект культуры (основные определения которой могут быть рассмотрены и как субъективно-смысловое преломление его собственного социального бытия) и, наконец, на уровне, где раскрывается его роль как носителя определенных общечеловеческих ценностей.

Регионализация как одна из форм организации и самоорганизации пространства и населяющего его населения, затрагивает социокультурную среду определенной территории, активизирует процессы формирования регионального самосознания, самоидентификации человека, складывание и укрепление местных традиций, исторической памяти и т.д. Поэтому регионализация социокультурного пространства на материале музыкального фольклора, базирующегося, в первую очередь, на традиционной культуре этноса, исторически заселяющего определенную территорию, диктуют необходимость рассмотрения особенностей музыкальной традиции регионов с целью выявления общих и специфических особенностей. Следовательно, внедрение в содержание учебного процесса образовательных учреждений регионального компонента в большей степени связано с перспективой возрождения национальных традиций, несущих в себе чрезвычайно объемный образовательный и воспитательный потенциал.

Понимание учеными-исследователями, педагогами-практиками народной музыки как духовно-практического преобразования действительности на основе эстетического, то есть чувственного целостно-человеческого отношения к ней, дает возможность воссоздавать непосредственно внутренние смыслы человеческого бытия (как индивидуально-личностных, так и имеющих более общий культурно-исторический характер). Этот факт дает возможность полемизировать о бесконечном процессе сближения позиций научного и художественного человековедения, однако окончательное слияние ценностных и нравственных позиций оказалось бы возможным лишь при условии наличия мировоззрения самого человеческого субъекта, его способности возвыситься над наличными обстоятельствами своего существования, а заодно и исчерпанности всей общественно-исторической практики. Без знания и понимания этого комплекса постичь образный строй народной музыки практически невозможно.

Из глубины веков дошли до нас инструментальные наигрыши, в которых ярко выражено национальное своеобразие народов, проживающих на территории России. По отдельным интонациям, характерным мелодическим оборотам можно без труда отличить чувашскую, татарскую, адыгейскую музыку от русской. Однако, при этом этнографы, музыковеды отмечают, например, поразительное сходство осетинских мелодий, исполняемых на различных народных инструментах с мелодиями ингушей, чеченцев, адыгов и абхазцев и др. Рассматривая в качестве подобных параметров ценностную ориентацию и общение с произведениями народной музыкальной традиции, можно выделить как существенную сферу художественного содержания так и раскрытие тех высших смысло-образующих ценностей, вне обращения к которым (разумеется, отнюдь не всегда лежащего на поверхности) не существует подлинной культуры.

Исследование данной сферы народной музыкальной культуры, связывающей художественный образ с миром отраженной в нем реальности, обогащает самопознание личности будущего педагога-музыканта конкретным пониманием тех неповторимых нравственных ценностей, которые в той или иной исторически обусловленной своей совокупности придают смысл индивидуальному человеческому существованию, формиру-

ют мировоззрение личности. Более того, специфика идеалов художественных образов народной музыки, связана с ее ценностной основой, поскольку ценностный статус содержания любого произведения народной музыкальной культуры уже предполагается самим актом его идеализации. Поскольку сама народная музыкальная культура объединяет функции позитивного утверждения ценностей художественной культуры, введения их в систему убеждений человеческой личности, то, естественно, что для мировоззрения личности интерес представляет не только конкретная специфика исторически обусловленных смыслообразующих начал музыкального бытия, но и вся полнота человеческих отношений, вскрываемая и запечатлеваемая произведениями народной музыкальной культуры.

Научные исследования Э.С. Алешиной, Н.И. Дьяковой, Л.А. Тарасовой, Н.Р. Туравец и др., освещающие вопросы художественной, в том числе музыкальной культуры регионов в контексте образования, убедительно доказывают, что процесс регионализации музыкального образования имеет существенные отличия в зависимости от того, на каком «материале» он осуществляется. Музыкальное творчество народов России – сложное и самобытное явление и представляет собой достаточно сложный элемент культуры каждой российской территории, в состав которого входят интонационные, жанрово-стилистические, этнокультурные и другие компоненты. Поэтому при определении содержания национально-регионального компонента в системе профессионального образования в вузах художественной направленности важно отметить необходимость изучения музыкальной культуры каждого народа, проживающего в Российской Федерации, практические методы ее освоения и применения. Для этого необходимо владеть знаниями в области интонационных особенностей народной музыкальной традиции региона, представления о жанровых разновидностях обрядовой и необрядовой музыки, особенности вокального и инструментального музицирования и другим.

Так, например, в административно-территориальных образованиях современной России региональная специфика находит отражение в природной «привязанности» образного мышления и своеобразии исполнительской манеры. «В каждой местности этническая общность обязательно имеет региональные особенности музыки.

К ним инструмент должен приспособиться, где бы ни была создана первоначальная конструкция. Так, особенности этноса, его культуры воздействовали, например, на рождение тех или иных видов русских гармоней: появились десятки их различных моделей (тульские, саратовские, ливенки, елецкие, вятские и т.п.). Ни одна страна мира не имела и – в силу необъятного пространства России – принципиально не могла иметь такого большого разнообразия разновидностей» [4, с. 24].

Круг изучаемых проблем в познании наследия народной музыкальной культуры требует обращения к научным дисциплинам: этнографии, археологии, акустики, фольклористике, историческому музыковедению. В результате множества экспедиций, в которых не менее активное участие, чем ученые-фольклористы, композиторы, педагоги, принимают студенты вузов, появляются новые сборники народного песенного и инструментального творчества. В музыкальном фольклоре открываются те пласты, которые до сих пор были малоизвестны или практически не использовались.

Накопление и преобразование народной музыкальной культурой внутреннего и внешнего социокультурного опыта рассматриваются современными исследователями, педагогами как необходимые условия сохранения преемственности в развитии и распространении его цивилизующего воздействия и как средство актуализации веры в перспективность избранного пути. Так, Э.С. Алешина, выявляя специфику организации национально-региональной системы музыкально-эстетического образования Бурятии, отмечает, что формирование основных направлений образования связано, прежде всего, с созданием национальной автономии и эволюцией национальной музыкальной культуры.

Региональная специфика, основанная на материале народной музыкальной традиции, нашла свое отражение в содержании учебного процесса системы образовательных учреждений различного типа. Е.Н. Губанова рассматривает национально-региональный компонент, как единицу изучения и воссоздания этнокультурной среды в целом, а также отдельных ее элементов. Национально-региональный компонент по убеждению ученого позволяет освоить ценности культуры и духовности родного народа, сориентировать человека на региональную культуру как ценность, сохранить, воспроизвести и приумножить куль-

турные достижения региона. По мнению Е.Н. Губановой, самой крупной культурологической и одновременно дидактической единицей в национально-региональной системе образования и воспитания оказывается этнокультурная среда.

Содержание дисциплин национально-регионального компонента в системе высшего профессионального образования на материале народной музыкальной культуры предполагает изучение музыкальных произведений композиторов, либо музыку народов, населяющих данный регион, так как каждый из них воспринимает наиболее близкие его музыкальному мышлению те или иные элементы фольклора соседствующего народа: ладовые или метроритмические особенности традиции исполнения или своеобразие мелодико-интонационного стиля, новые жанры или народные инструменты.

В процессе анализа системы музыкального образования республики Татарстан Н.Р. Исхакова, Р. Болтачев пришли к выводу, что с внедрением национально-регионального компонента значительно повысился интерес к музыкальным произведениям татарских композиторов Ф. Ахметова, Р. Еникеева, Н. Жиганова, А. Ключарева, М. Музафарова, М. Яруллина, Р. Яхина и др.

При характеристике национально-регионального компонента музыкальной культуры республики Адыгея И.Ф. Есипова определяет специфику и самобытность этнических традиционных культур пяти этносов: казаков, адыгов, армян, греков и татар.

Национально-региональный компонент в системе профессионального образования позволяет передавать духовный опыт этноса средствами народной музыки, взаимодействуя при этом с лучшими традициями отечественного и зарубежного музыкального искусства. Включение произведений народного музыкального искусства в качестве базового элемента национально-регионального компонента обеспечивает условия для саморазвития народного музыкального творчества, которое является пространственной и функциональной средой для сохранения и развития самобытной музыкальной культуры региона (территории). В связи с этим ее сверхзадачей можно считать воспитание потребности в общении с национальным искусством.

Потребности эстетического освоения все новых слоев бытийного мира побуждают традиционную музыкальную культуру к постоянному

совершенствованию художественных технологий и стратегий (методов творчества). Поэтому при определении содержания материала дисциплин национально-регионального компонента в учебных планах вузов, факультетов художественно-творческой направленности важно определить научно-теоретические приоритеты, методы анализа произведений народной музыки, семантику и интонационную особенность мелодии, что потребует, в свою очередь, изучение образцов народного музыкального творчества в их познавательной, эстетической и бытовой функции (Э.А. Алексеев). При этом поиск новых художественных технологий внутри самой народной музыки может выделиться в самостоятельное подразделение художественно-творческой деятельности.

Постижение средствами народного музыкального искусства самобытности, неповторимого национального своеобразия и одновременно выявление нерасторжимой связи национальной культуры с духовной культурой всего человечества – залог обретения молодым поколением тех механизмов, которые оказывают решающее влияние на формирование социальной и национальной идентичности, бережного сохранения народных традиций в сочетании с широтой интересов

и активным восприятием современной действительности.

Библиографический список

1. Алексеева Г.Г. От фольклора до профессиональной музыки. – Якутск: Бичик, 1994.
2. Блонский П.П. О национальном воспитании // Вестник воспитания. – 1915. – № 4. – С. 1–38.
3. История русской музыки: Учебник: В 6-ти вып. Вып. 2 / общ. ред. А.И. Кандинский. – Изд. 4-е, с изм. – М.: Музыка, 2000.
4. Имханицкий М.И. История баянного и аккордеонного искусства: Учебн. пособие. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2006.
5. Конен В.Д. Третий пласт: Новые массовые жанры в музыке XX века. – М.: Музыка, 1994.
6. Костриков К.Н., Щербакова А.И. Музыка в художественном пространстве отечественной культуры: истоки, становление, развитие, перспективы. Ч. 1. – М., 2009.
7. Круглова М.Г. Формирование культурологических интегративных знаний у студентов-музыкантов в процессе музыкально-исторической подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
8. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура // Вопросы социологии и эстетики музыки: В 2-х т. – Т. 1. – Л.: Музыка, 1980.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ В СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ

О подготовке сотрудников полиции путем совершенствования психологической готовности к профессиональному общению, умению разрешать конфликты, повышении коммуникативной компетентности различных категорий личного состава органов внутренних дел.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, специальное профессиональное обучение, профессиональная деятельность, психологическая подготовленность, правоохранительная деятельность, профессиональные важные качества, процессы коммуникации, оперативно-служебная деятельность, имидж сотрудника полиции.

Первая и основная задача, остающаяся в качестве главной и в нынешнее время – это наступательная, бескомпромиссная борьба с преступностью, качественное улучшение оперативно-розыскной и профилактической деятельности.

Д. Медведев [2]

В современных непростых социально-экономических условиях, сложной криминогенной обстановке органы внутренних дел как никогда остро нуждаются в высокопрофессиональном кадровом составе, обладающим надежными теоретическими знаниями и практическими навыками исполнения своих профессиональных обязанностей в повседневных и чрезвычайных обстоятельствах.

Анализ профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел (ОВД) показывает, что центральное место в ней занимает непосредственно работа с людьми, т.е. относится она к субъект-субъектной деятельности, и достижение ее целей протекает в системе «человек-человек». Соответственно, успешность такой деятельности во многом определяется умением грамотно и профессионально строить свое общение.

Как показывает наше исследование, это может быть достигнуто посредством обучения личного состава не только спецдисциплинам, но и в обязательном порядке дисциплинам, формирующим у обучаемых коммуникативные способности и навыки культуры общения.

В связи со спецификой выполняемых задач работники полиции должны уметь «с максимальной эффективностью и в рамках законности воздействовать на противника, граждан, пресекать

и предупреждать преступления, панические настроения толпы, делать своим союзником социально-пассивную часть населения» [6].

В то же время нормативные документы МВД РФ подчеркивают недопустимость высокомерного тона, грубости, заносчивости, иронического или невежливого изложения замечаний, выражений и реплик, оскорбляющих человеческое достоинство, предъявления незаслуженных обвинений в общении с гражданами. Проведенный анализ практики подготовки слушателей в центрах профессиональной подготовки МВД России (ЦПП) показывает, что осуществляемое обучение не всегда достигает требуемых результатов: недостаточно вооружает выпускников надежными навыками и умениями общения с людьми, в разрешении возникающих конфликтов, слабо развивает профессиональную наблюдательность и память, культура общения в служебной деятельности также оставляет желать лучшего.

На практике в процессе служебной деятельности перед работниками полиции постоянно возникают задачи психологического характера, решение которых происходит в условиях острого дефицита времени, когда нужно в короткий промежуток времени распознать характер назревающего либо уже происходящего события, объективно его оценить и принять правильное решение.

Проблема психологической подготовленности находится постоянно в центре внимания специалистов-психологов. Все исследователи подчеркивают важность психологической подготовки в повышении уровня подготовленности специалистов к решению задач в трудных, экстремальных условиях. Применительно к правоохранительной деятельности это отмечается в работах Н.М. Буланова, В.К. Коломейца, А.П. Самонова, А.М. Столярова и др.; а также зарубежных авторов Я. Вествуда, Г. Лангера, Р. Басклета и др. При этом большинством российских исследователей психологическая подготовка рассматривается как попутный результат, получаемый в ходе различных видов занятий, что не всегда способствует достижению высокого уровня психологической подготовленности обучаемых.

Как показывает практика, занятия по психологической подготовке вызывают огромный интерес у слушателей ЦПП. Однако, объем часов, отводимый для её изучения (до 20-ти часов при общем объеме программы обучения в 600 часов) является недостаточным для формирования у слушателей знаний, навыков и умений, способствующих решению задач психологического характера.

Несколько иной подход в решении проблемы психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов практикуется в США в центрах подготовки полицейских, где, например, курсу обучения методам общения с населением отводится 10% от всего учебного времени, предусмотренного программой обучения. В полицейских школах ФРГ курсом обучения полицейских предусмотрено непосредственно изучение науки о поведении человека, поскольку полицейский должен хорошо представлять себе мотивы, намерения и возможные реакции того, с кем приходится сталкиваться по долгу службы.

Как показывает практика, все функции сотрудников органов внутренних дел в силу специфики служебной деятельности практически реализуются в повседневном взаимоотношении и взаимодействии с людьми. Результаты проведенного нами исследования показывают, что до 80% фонда служебного времени сотрудником полиции расходуется на работу с людьми. Отсюда следует, что каждый сотрудник полиции, на сегодняшний день, отвечающий требованиям рынка труда, обязан обладать культурой общения и коммуникативными способностями, развитыми в достаточной

мере, так как их отсутствие либо несформированность будет отрицательно влиять на эффективность выполнения оперативно-служебных задач.

По роду службы сотруднику органов внутренних дел приходится иметь дело с наиболее трудным в социальном отношении контингентом, для которого характерно наличие асоциальных установок, неуправляемость, агрессивность, скрытый характер преступной деятельности, сопротивление и враждебное отношение к представителям власти. Выполняя свои повседневные обязанности, сотрудник полиции также общается с различными категориями должностных лиц, руководителями различного ранга, гражданами, правонарушителями. Анализ профессиональной деятельности показывает, что все действия сотрудника характеризуются высоким разнообразием, сопровождаются множеством деловых и межличностных контактов с людьми как внутри, так и вне организационной системы, характеризуются быстрой сменой событий, многообразием выполняемых действий [5]. В этих условиях такие качества и умения как:

- способность располагать к себе людей, вызывать у них чувство доверия;
- способность к быстрому установлению контактов с новыми людьми;
- умение быстро найти нужный тон, целесообразную формулу общения в зависимости от психологического состояния и индивидуальных особенностей собеседника;
- умение отстаивать свою точку зрения умение вживаться в роль, способность к перевоплощению;
- умение слушать и тактически грамотно переводить разговор на значимые темы;
- умение применять психологические приемы с целью введения значимой информации, в деятельности каждого сотрудника ОВД приобретают важное значение.

Проведенное нами исследование указывает на необходимость повышения уровня профессионального мастерства сотрудников полиции средствами психологической подготовки. Одним из путей решения сложившейся проблемы является формирование и развитие у обучаемых таких профессионально-важных качеств, как коммуникативная компетентность и культура общения.

Подтверждением этому служат результаты исследований при проведении которых психологами установлено, что у работающих в сферах,

где для решения профессиональных задач постоянно требуется общение или в профессиях типа «человек-человек» (по Е.А. Климову), успех в деятельности зависит на 80–85% от коммуникативной компетентности и только на 15–20% определяется уровнем профессиональной подготовки по специальности. Низкая коммуникативная компетентность приводит к значительным искажениям и потере деловой информации, в особенности при передаче от одного лица другому.

Коммуникативная компетентность определяется наукой как готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции с различными людьми. Коммуникативная компетентность является интегративным и относительно стабильным психологическим образованием, включающим личностный (личностные качества) и технологический (знания, навыки, умения) потенциалы. Коммуникативная компетентность обеспечивает эффективное общение, реализуя гибкие коммуникативные стратегии за счет вербальных и невербальных действий. Эффективное построение коммуникационного процесса зависит от некоторой совокупности знаний, умений и навыков, т.е. коммуникативных способностей.

Хорошо развитые коммуникативные способности положительно влияют на социальное взаимодействие в целом, т.е. на общение.

Под общением понимается специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми, содержанием которого является взаимный обмен информацией, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и воздействием индивидов друг на друга в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности.

О проблемах коммуникативной компетентности и культуре общения в деятельности сотрудников ОВД и о том, как их решить написано достаточно много. Однако, формирование и развитие данных качеств продолжает оставаться актуальным, вызывая при этом неизменный интерес.

В процессе оперативно-служебной деятельности ежедневное взаимодействие сотрудников друг с другом, с другими людьми, казалось бы, должно способствовать в полной мере формированию различных профессионально-важных качеств, рассматриваемых в психологии. Тем не менее, как показывает практика, сотрудников, умеющих психологически грамотно строить свою профессиональную деятельность не так уж мно-

го. Хотя для сотрудников ОВД психологические знания являются профессионально значимыми, и учитывать психологию людей в профессиональной деятельности является необходимостью.

На базе центра профессиональной подготовки МВД по РСО – Алания был проведен следующий эксперимент. После проведения очередного набора слушателей в ноябре 2010 года из числа прибывших на обучение были сформированы 4 учебные группы, 2 группы из которых были задействованы в проводимом эксперименте. Комплектование учебных групп проходило без учета образования, возраста, мотивацией к обучению, развитости коммуникативной компетентности и культуры общения. Тестирование, проведенное среди слушателей в первые дни обучения показало, что вышеуказанные параметры во всех 4-х учебных группах в среднем одинаковые.

В дальнейшем при прохождении специального профессионального обучения с группами, участвующими в эксперименте, регулярно проводились дополнительные занятия по психологической подготовке, предусматривающие формирование и развитие коммуникативной компетентности и культуры общения.

По окончании обучения при проведении повторного тестирования показатели, характеризующие уровень коммуникативной компетентности и культуру общения слушателей экспериментальных групп значительно отличались от результатов, показанных другими группами.

Целью профессионально-психологической подготовки сотрудников ОВД является, прежде всего, подготовка к работе с людьми. Она включает в себя получение психологических знаний, формирование личных психологических средств решения профессиональных задач и развитие профессионально важных качеств личности сотрудника ОВД.

Одним из составляющих ПВК в деятельности сотрудника полиции, как показывает практика, является коммуникативная компетентность и культура общения.

В исследованиях, посвященных профессиональному общению сотрудников правоохранительных органов, выделяются коммуникативные знания, умения, навыки, личностные качества, т.к. общение не только структурный компонент профессиональной деятельности, но и особый самостоятельный вид профессиональной деятельности.

Успешность в решении многих коммуникативных задач сотрудника органа внутренних дел обусловлена высокой степенью владения психотехниками общения. Каждый компонент структуры профессионально-психологической подготовленности обнаруживает коммуникативную направленность, выделяя коммуникативную компетентность как составляющую профессионального мастерства сотрудника органа внутренних дел. Среди профессионально-психологических качеств наиболее значимыми в коммуникации являются: направленность на людей, наличие соответствующих характеристик в эмоциональной, волевой сферах, высокая степень развития основных характеристик внимания, наблюдательности, памяти, мышления, воображения, интуиции, а также профессиональный артистизм, гибкость, способность к перевоплощению, ролевому поведению, профессионально-психологическая устойчивость [15].

Таким образом, процессы коммуникации играют огромную роль в деятельности сотрудника правоохранительных органов. В связи с этим к коммуникативной компетентности личного состава органа внутренних дел целесообразно предъявлять определенные требования. Так, целый набор коммуникативных качеств обязан иметь в своем арсенале следователь, оперуполномоченный, руководитель органа внутренних дел для успешного выполнения возложенных на каждого из них задач. Участковый уполномоченный должен иметь достаточно широкий набор ролевых позиций при коммуникативном взаимодействии с гражданами. Каждый сотрудник, реализуя свою деятельность в служебном коллективе, обязан уметь организовать информационный обмен, координировать свою деятельность с другими сотрудниками, определять межличностные позиции. От знания коммуникационных причин конфликтов, умения вести переговоры, зависит эффективность работы сотрудника не только в служебном коллективе, но и в процессе оперативно-служебной деятельности.

Как показывает практика, уровень коммуникативной компетентности каждого руководителя действительно влияет на успех деятельности вверенного ему коллектива. Отсутствие знаний и навыков в этой области порождает у руководителей подразделений ОВД ошибки при управлении личным составом, которые ведут, в свою очередь, к дополнительной психологической напряженно-

сти в коллективе и снижению эффективности профессиональной деятельности подразделения в целом.

При выполнении своих функций, вступая в коммуникативные взаимоотношения с гражданами, сотрудник полиции формирует мнение о своей роли в обществе, отношении населения к правоохранительным органам. В этом случае коммуникативная компетентность не только помогает ему реализовать свою профессиональную роль, но и сформировать позитивное мнение о деятельности правоохранительных органов.

В то же время в органах внутренних дел служит немалое количество должностных лиц, не имеющих должной теоретической и практической подготовки к деятельности в системе «человек-человек», они выполняют свои функции, используя сложившиеся стереотипы, которые далеко не всегда эффективны в условиях служебной деятельности. Руководители подразделений часто допускают ошибки при выборе стиля управления, в средствах воздействия на подчиненных, порождая конфликтные ситуации.

Известно, что негативный имидж сотрудника полиции среди населения, в частности, порождается их грубостью при общении с гражданами. Поэтому наличие знаний и умений в области коммуникативного взаимодействия и разрешения конфликтных ситуаций выступают одним из важных условий повышения эффективности деятельности личного состава органов внутренних дел. Проведенный анализ эффективности оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел указывает на необходимость совершенствования их психологической подготовки к профессиональному общению, умению разрешать конфликты, повышению коммуникативной компетентности различных категорий личного состава, внесению соответствующих изменений в программы подготовки кадров в ведомственных образовательных учреждениях. Однако на практике изучению столь важных вопросов в процессе прохождения обучения не уделяется должного внимания.

В результате проведенного исследования можно заключить, что проблемы оптимизации коммуникативной компетентности и культуры общения в ОВД являются одним из наиболее актуальных и давно назревших направлений служебной деятельности. И от того, насколько полно и скоро это будет осуществлено, зависит форми-

рование и становление сотрудника полиции нового времени, способного выполнять стоящие перед правоохранительными органами задачи на высоком профессиональном уровне.

Библиографический список

1. Гусейнов А.Ш. Внутригрупповая активность как фактор повышения коммуникативной компетентности в студенческих группах: Дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 1999.
2. Из выступления Президента Российской Федерации Д. Медведева на расширенном заседании коллегии МВД России. 22 марта 2011 года.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
5. Марьин М.И., Касперович Ю.Г., Петров В.Е. и др. Психологическое обеспечение формирования и развития культуры общения и коммуникативной компетентности у сотрудников органов внутренних дел. Учебно-методическое пособие / под общей ред. В.Л. Кубышко. – М., 2007.
6. Насиновский В.Е. Тактика задержания вооруженных преступников в жилых помещениях. – М., 1978. – С. 68.
7. Носков В.А. Психотехника общения. – М., 2001.
8. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. – М.: МГУ, 1987.
9. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989.
10. Постоев В.И. Психолого-педагогические основы обучения личного состава органов внутренних дел: Методическое пособие. – Домодедово: РИПК МВД РФ, 1995.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 2000.
12. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб., 2002.
13. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. – М.: Академия, 2003.
14. Смолкин А.М. Методы активного обучения. Научно-методическое пособие. – М., 1991.
15. Столяренко А.М. Обеспечение морально-психологической подготовки личного состава горрайорганов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач. – М., 1990.
16. Шалахин И.В., Папкин А.И. Общение руководителя МВД, УВД с подчиненными. – М., 1991.

УДК 355

Юрцев Игорь Валентинович

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
malakhovoli@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ КУРСАНТОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ

В статье освещается содержание подготовки педагогов к участию в процессе педагогического стимулирования курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии, рассматриваются формы и методы решения этой задачи, характеризуются изменения, внесенные в программы и методику преподавания учебных дисциплин.

Ключевые слова: педагогическое стимулирование, взаимодействие, трудность, курсант, военный вуз.

Базой нашей опытно-экспериментальной работы стал Голицынский пограничный институт ФСБ России. Экспериментальная группа состояла из курсантов 2006 года поступления специальности «Психология». Численный состав экспериментальной группы – 96 человек. В качестве контрольной группы мы избрали курсантов специальности «Психология» набора 2005 года. В отношении них не применялись специально внедряемые нами методы, формы,

способы педагогического стимулирования к преодолению трудностей во взаимодействии. В состав контрольной группы входили 87 курсантов.

На основе построенной нами модели педагогического стимулирования курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии с представителями различных социальных институтов мы разработали программу опытно-экспериментальной работы, которая включала в себя несколько направлений деятельности, в том числе подготовку потенциаль-

ных субъектов педагогического стимулирования (преподавателей, командиров и др.) к достижению его целей и задач и модернизацию технологий преподавания ряда учебных дисциплин с целью внедрения активных, основанных на взаимодействии форм и методов работы с курсантами.

Подготовка субъектов педагогического стимулирования реализовывалась в форме профессионального тренинга. В нем приняли участие 24 преподавателя, начальник курса, 3 заместителя начальника курса. Профессиональный тренинг решал ряд задач.

Первый блок задач нами был назван информационным. В данный блок входили следующие задачи: освоение педагогами специальных знаний о теоретических основах взаимодействия; систематизация представлений о видах взаимодействия, в которое вступает курсант в период обучения в военном вузе; информирование о трудностях взаимодействия вообще и тех, которые наиболее часто испытывают курсанты; о формах, методах, приемах и средствах педагогического стимулирования эффективного взаимодействия; об основах информационно-методической поддержки взаимодействия курсантов; об особенностях взаимодействия с представителями социальных институтов.

Информационный блок задач решался в организационных формах профессиональных семинаров. В течение апреля–мая 2005, 2006, 2007 годов было проведено восемь семинаров. Данные семинары строились в диалоговом режиме, включающем элементы информирования педагогов со стороны организаторов семинара и совместного обсуждения заявленных проблем. В результате корректировалось представление педагогов о процессе педагогического стимулирования эффективного взаимодействия курсантов и одновременно корректировалась содержательная и организационная части программы опытно-экспериментальной работы.

Второй блок задач, решавшихся в процессе подготовки педагогов, был связан с созданием условий для развития собственных навыков эффективного взаимодействия с курсантами. Данный блок мы называли поведенческим. В него входили следующие задачи: рефлексия актуального опыта построения взаимодействия с разными партнерами – руководством, коллегами, курсантами, представителями внешних социальных институтов; выявление причин успеха и неудач во взаимодействии; знакомство и отработка правил

эффективного взаимодействия; выявление особенностей взаимодействия в разной по содержанию деятельности и в деятельности с разной ролевой структурой; освоение приемов, повышающих эффективность взаимодействия, методов управления конфликтными ситуациями во взаимодействии и другие. Этот блок задач был реализован в форме групповых тренинговых занятий и проходил с использованием упражнений, ролевых игр, практических заданий, работы в группах. Активно использовался опыт работы всех участников и принцип обратной связи.

При работе с преподавателями и командирами мы использовали ряд упражнений из серии тренинговых занятий, разработанных нами для курсантов. Выполнение данных упражнений, чередующееся с групповыми дискуссиями, создало условия для осознания и самокоррекции педагогами собственного отношения к процессу взаимодействия, существующих в этой сфере проблем, трудностей и стереотипов, способствовало актуализации в сознании педагогов необходимости целенаправленной деятельности по развитию умений взаимодействия, стимулированию курсантов к самовоспитанию в отношении взаимодействия с различными партнерами. Решению второго блока задач было посвящено ежегодно (2005–2007 гг.) три полуторачасовых занятия.

Третий блок задач, решающийся в процессе подготовки педагогов, назван нами технологическим. В рамках данного блока педагог практически осваивает методы, приемы, средства работы по педагогическому стимулированию курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии с представителями различных социальных институтов. Работа заключается в пробном проведении ключевых технологических моментов программы опытно-экспериментальной работы – например, групповых форм организации учебной работы, выполнение основных упражнений, входящих в состав тренинговых занятий и др. Решению третьего блока задач было посвящено три полуторачасовые встречи.

Второе направление в рамках программы опытно-экспериментальной работы было связано с модернизацией технологий преподавания ряда учебных дисциплин с целью внедрения активных, основанных на взаимодействии форм и методов работы.

Для эксперимента мы избрали учебные дисциплины, обладающие значительным интерактив-

ным потенциалом и преподающиеся в первом-четвертом семестрах обучения. Среди них: «Отечественная история», «Философия», «Антропология», дисциплина по выбору (ГСЭ) – «История пограничных органов», «Основы профессиональной этики» и другие.

Охарактеризуем изменения, внесенные в методику преподавания и изучения дисциплины на примере дисциплины «Основы профессиональной этики». Для того чтобы учебная деятельность в рамках конкретной дисциплины стала влиять на эффективность взаимодействия курсантов, необходимо, чтобы эта область была включена в ряд целевых приоритетов и компетенций. Мы включили дополнительную компетенцию в состав общекультурных и сформулировали ее таким образом: курсант готов к эффективному взаимодействию в контексте учебной деятельности, избирает сотрудничество как основной способ взаимодействия, способен проявлять инициативу и разрешать проблемные ситуации, возникающие во взаимодействии.

Для формирования названной компетенции применялись следующие формы работы:

- выполнение аналитических заданий в группе (например, совместная работа над развернутым планом учебного текста, анализ учебного текста по заданным критериям, подготовка группового выступления по заявленной проблеме, решение этически-сложных задач и другое);
- выполнение творческих заданий в группе курсантов (составление профессионального этического кодекса, разработка содержания этической компетентности будущего профессионала);
- самостоятельная организация курсантами коммуникативно-насыщенных форм учебной деятельности (беседа, дискуссия, полемика, дебаты);
- индивидуальная организация курсантом групповой работы остальных участников группы (например, курсант получает задание глубоко изучить определенное содержание учебного материала, определить характер групповой работы и организовать его, поставив перед однокурсниками задачи и сопровождая их деятельность);
- разнообразные групповые формы организации самостоятельной работы курсантов (в этом случае задание дается не отдельному курсанту, а малой группе, результативность каждого определяется эффективностью деятельности группы).

Однако в нашей работе не так важны были групповые формы учебной деятельности само по себе, как их методическое сопровождение пре-

подавателем. В процессе подготовки к реализации опытно-экспериментальной работы мы особое внимание обращали на двухуровневую структуру целей учебного занятия: первый уровень связан с предметностью деятельности (содержанием учебного предмета), а второй – с характером взаимодействия, которое реализуется в процессе учебной деятельности. Поэтому для преподавателей была составлена памятка, помогающая оценить взаимодействие курсантов и повлиять на него. Памятка включала несколько вопросов:

- как формировались учебные микрогруппы – по желанию курсантов или по указанию преподавателя?
- если группы формируются по желанию – устойчив ли их состав?
- устойчива ли ролевая структура микрогрупп или она меняется в зависимости от характера деятельности?
- есть ли в учебной группе пассивные курсанты, аутсайдеры?
- можно ли выделить курсантов, реализующих наиболее эффективные модели взаимодействия (предпочитающие сотрудничество как способ взаимодействия, способные проявлять инициативу и подчиняться инициативе других)?
- есть ли в группе курсанты, демонстрирующие неэффективные (агрессивные, пассивные, центрированные) модели взаимодействия?
- какие эффективные приемы взаимодействия были использованы курсантами?
- какие причины трудностей во взаимодействии можно выявить?

Ответы на эти вопросы служат основой для изменения характера групповой работы (например, пассивный курсант может получить лидирующую роль в задании, выраженные лидеры, напротив, по условиям конкретного задания должны будут подчиняться решению товарищей и т.д.), а также материалом группового и индивидуального обсуждения. Указание на ошибки и удаchi, осознание курсантами собственной траектории взаимодействия, приводит к постепенному преодолению негативных стереотипов поведения. Обсуждение обязательно затрагивало этические стороны взаимодействия, что особенно актуально в контексте изучения этой дисциплины.

Специальная подготовка педагогов к решению задач стимулирования эффективного взаимодействия стала базой для решения всех других задач опытно-экспериментальной работы.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37.013

Ягодкина Ольга Константиновна

Средняя общеобразовательная школа № 4 «Центр образования»,
г. Тутаев, Ярославская область
tmr-cosh-4@yandex.ru

СРЕДОВЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье достаточно подробно рассмотрены различные возможности средового подхода в формировании воспитательной системы учреждения вечернего (сменного) общего образования.

Ключевые слова: воспитательная система, среда, ценности различных типов сред, гуманистическая воспитательная среда, трудовая школа.

Повышение социального статуса образования является характерным требованием сегодняшнего дня. Один из главных вопросов, обозначенных в Концепции Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, заключается в том, насколько та или иная система образования адекватна индивидуальным потребностям и способностям конкретного ребёнка [1]. Принципиальный позитив новых стандартов заключается в том, что воспитание, как ценностно-ориентированный процесс, поставлено во главу угла школьного образования.

Внедрение стандарта школьного образования второго поколения предъявляет к школьным воспитательным системам определённые требования. Не все школы находятся в одинаковых условиях в силу эволюции воспитательных систем и сопутствующих факторов (материально-техническая база, кадровый состав, традиции, отношение к инновациям, управление и т.д.). Центральным звеном успеха или провала проекта «на местах» выступает состояние воспитательной системы, способной обеспечить развитие обучающихся в качестве субъектов образовательной деятельности.

Казалось бы, это практически не касается учреждений вечернего (сменного) общего образования. Но не стоит забывать, что вечерние школы, в силу значимости своей миссии в общей образовательной системе, должны соответствовать современным представлениям об образовании, а тем более, стандартам. Если внимательно отнестись к истории и современной практике вечерних школ, то выясняется, что базовые традиции «вечёрок» со временем становились инновационными позициями в развитии массовых

общеобразовательных школ (личностно-ориентированный подход к обучающимся, сотрудничество с ними, индивидуальные образовательные траектории и др.). Важно, что новые стандарты выдвигают приоритет воспитания, а «уклад школы» (её среда) признаётся основным ядром в образовательном учреждении.

Среда всегда была в отечественной школе важнейшим фактором воспитания (С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский и др.). Е.Н. Степанов определяет, что каждая воспитательная система имеет соответствующую среду – своё жизненное пространство, в котором осуществляется совместная деятельность и общение школьного сообщества, развиваются межличностные и деловые отношения, формируются индивидуальные и групповые ценности – ориентации [4]. Здесь признаками среды выступают совместная деятельность, общение и отношения – важнейшие факторы воспитания.

В научной школе Л.И. Новиковой сформирован методологический «средовый» подход к воспитанию и воспитательным системам. Любая среда что-либо субъекту позволяет и как-то на него влияет.

Ответу на вопрос «Как и в чём может посредствовать школьной воспитательной системе её внешняя и внутренняя среда?» посвятил своё исследование Ю.С. Мануйлов. Среда воспитательной системы может побуждать внешнее окружение реагировать на действия системы, поощрять участие общественных институтов в осуществлении воспитательных программ, подталкивать к принятию педагогически взвешенных решений, подавлять проявления невежественного, ханжеского или бездушного отношения к школе и детям, побуждать к переоценке жизненных представле-



Схема 1. Веерная модель школьной среды

ний, подогревать интерес к различным акциям воспитательного характера. Среда системы способна поддерживать в ней интерес к научно-педагогическому творчеству, ослаблять проблемы обновления школы, порождать борьбу противоречий внутри системы и т.д. и т.п. Среда обогащает систему или обедняет её. Среда формирует личность, саму школу как воспитательную систему. Ежечасно, изо дня в день она принуждает школьную воспитательную систему тренироваться в том же направлении, в каком изменяется сама [2].

Это позволяет под средой понимать всё то, среди чего пребывает субъект, что ему способствует, его опосредует. Такое определение представляется адекватным месту и роли среды в жизни и деятельности субъекта развития.

Среда вечерней школы представляет собой особую категорию в силу специфики отношений между обучающимися и педагогами, которые обладают рядом характерных признаков:

- педагогической заинтересованностью в том, чтобы понять ученика и выстроить с ним продуктивное сотрудничество;

- надеждой ученика на положительный результат от перехода в «вечёрку». Ожидания у каждого подростка носят свой характер, исходя из имеющегося опыта и прочих личностных факторов. К достижению результата каждый также готов (не готов) по-своему. Следовательно, образовательная среда должна быть такой, чтобы способствовать эффективному взаимодействию педагогов и обучающихся. Под эффективностью

взаимодействия следует понимать получение желаемого положительного результата с помощью педагогических средств, без излишних усилий и напряжений. Достичь такого состояния не просто, но всё-таки, мы считаем, можно, если создать условия для творческого труда и сотрудничества педагогов и обучающихся.

Возможности среды зависят от её качества. Качество среды складывается из содержания, форм и способов бытия её компонентов (способ бытия – события). Таким образом, качество среды зависит от доминирующих в ней форм события. Обратившись к веерной модели среды (схема 1), попытаемся выбрать необходимую для нашей школы «доминанту». На первый взгляд, это не просто, ведь среда вечерних школ и универсальна, но и специфична, ситуативна. Интеллектуальной, творческой, эмоциональной она быть обязана. Важно всё, что она даёт для развития субъектов воспитательной системы (субъектов образовательной деятельности).

Учитывать возможности школьной среды – значит принимать во внимание качества среды, от которых зависит её способность влиять на школьников. Изучив внутреннюю и внешнюю среду школы, можно понять и объяснить поведение её воспитательной системы, с известной вероятностью предсказать ход её развития в процессе адаптации к обстоятельствам своего существования.

Остановимся на классификации «воспитывающей среды» Я. Корчака.

Таблица 1

Ценности различных типов среды

Среда	Приоритеты среды	Ценности среды
Творческая	Свобода и активность	- саморазвитие личности; - свобода; - открытость; - терпимость как проявление уважения к личности; - динамичность как характеристика личности; - творчество, основанное на личном энтузиазме.
Карьерная	Активность и зависимость	- расчетливое упорство; - стремление к достижениям ради приобретения определённого статуса; - внешний успех; - умение рекламировать себя; - умение следовать «правилам игры», лояльность; - ценности, насколько это возможно, динамичны.
Безмятежная	Свобода и пассивность	- душевный покой, беззаботность; - доброта; - чувственность; - снисходительность; - работа как средство обеспечения удобств для себя; - отказ от напряженной деятельности, жизнь как отдых.
Догматическая	Зависимость и пассивность	- традиции, авторитеты; - дисциплинированность; - высокая нравственность как навык; - самоограничение; - благоразумие; - приоритет общественного над личным; - устойчивость ценностей.

В отличие от классификации среды по доминирующим формам события, она предоставляет возможность конкретнее и полнее охарактеризовать школьную среду (табл. 1).

Нетрудно заметить, что каждый тип школьной среды имеет такие ценности, которые могут быть приняты школьным сообществом. Это позволяет подойти к развитию воспитательной системы через «конструирование среды» на основе отбора ценностей различных типов «воспитывающих» сред. Качественным показателем состояния системы в таком случае становится «удельный вес» ценностей того или иного типа среды, за динамический показатель можно принять «перемещение» в плоскости, зафиксированной осями «активность-пассивность», «свобода-зависимость». Ключевые (диагностические вопросы) вопросы, по ответам на которые можно определить исходное положение системы в векторной модели школьной среды, разработанной В.А. Ясвиным [5]: (схема 2)

1. Для оси «Свобода – зависимость»

1.1. Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной образовательной среде?
а) личности, б) общества (групп).

1.2. Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия? а) воспитатель к воспитаннику, б) ребёнок к воспитателю.

1.3. Какая форма воспитания преимущественно осуществляется в данной среде? а) индивидуальная, б) коллективная.

2. Для оси «Активность – пассивность».

2.1. Практикуется ли в данной сфере наказание ребёнка? а) нет, б) да.

2.2. Стимулируется ли в данной среде проявление ребёнком какой-либо инициативы? а) да, б) нет.

2.3. Находят ли какой-либо положительный отклик в данной среде те или иные творческие проявления ребёнка? а) да, б) нет.

Несомненная значимость данной модели школьной среды для вечерних школ заключается в том, что с её помощью можно провести экспресс-диагностику с целью определения типа и приоритетов среды, а также спрогнозировать траекторию её развития. С учетом ценностей различных типов сред и разнообразия интересов и особенностей учеников, можно подойти к выводу о том, что среда должна быть мобильной, адаптивной, современной, т.е. воспитывающей и развивающей. В условиях учреждений вечернего (сменного) общего образования особенно ценным остаётся гуманистический характер школьной среды.

Формирование гуманистической воспитательной среды должно осуществляться с учётом ряда положений:

– организации жизнедеятельности педагогического и ученического коллективов в соответствии с общепринятыми нормами человеческого общежития, правилами этикета, атмосферы терпимости, взаимопомощи, доброжелательности, уваже-

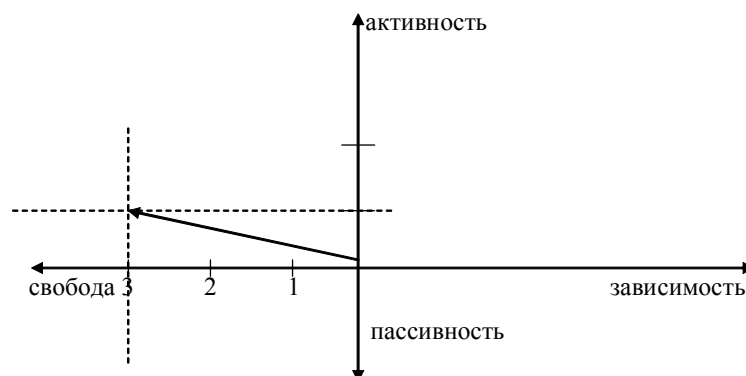


Схема 2. Векторная модель школьной среды

ния к человеческой личности, сотворчества в коллективной деятельности и содействия коллектива личностному успеху каждого ученика;

- формирования у воспитанников знаний о своих правах и механизмах их реализации в современном социуме;

- эстетического оформления жизненного пространства помещений, в котором осуществляется воспитательный процесс;

- формирования современного информационного пространства образовательного учреждения;

- обеспечения системы противодействия негативным явлениям в юношеской среде;

- психолого-педагогического сопровождения личностного развития воспитанников;

- обеспечения психологического комфорта обучающихся в процессе воспитания;

- придания воспитательной системе открытого характера: тесного контакта с семьёй, участия родителей в процессе воспитания; доступности для родителей информации об эффективности процесса воспитания, повышения психолого-педагогического просвещения родителей;

- организации взаимодействия с другими социальными институтами с целью повышения эффективности воспитательного процесса [3].

Показателями гуманистической воспитательной среды выступают деловое сотрудничество субъектов воспитательного процесса, благоприятный психологический климат в коллективе, гуманизация отношений, использование современных форм воспитательной работы.

Учёные, исследуя средовый подход в воспитании, отделяют опосредованное (средовое) воспитание от социального, учитывая, что опосредованное или средовое воспитание имеет ряд

важных отличий от социального воспитания (или «прямой социализации»):

- 1) «прямая социализация» организуется в виде специальных мероприятий, а «средовая» происходит в «естественной» среде школьного обитания ребёнка;

- 2) опыт, полученный в специально организованных мероприятиях, не содержит внутренних механизмов переноса на другие практики, в то время как в естественной среде формируются умения, связанные с переносом, поскольку ребёнок сам проходит этап активации действия;

- 3) источником активности в искусственных практиках является педагог, а в среде – сам ребёнок, его жизненный интерес;

- 4) все попытки создать систему воспитательной работы как совокупность отдельных мероприятий никогда не приобретают целостность устроенной жизни;

- 5) любая область школьной жизни при организации соответствующей специальной рефлексии и коммуникации может стать основой получения опыта демократического поведения и взаимодействия.

Многие подростки получают средовое воспитание во дворах, неформальных группах и т.д., а школы, как правило, противопоставляют такой среде «прямой социализм» в виде набора мероприятий. В результате возникает взаимная неудовлетворённость и неэффективность воспитания. В отчётах порой в качестве «принятых воспитательных мер» числится перевод в вечернюю школу, которая уже не имеет права повторять отрицательный опыт «коллег-предшественников». Выход из педагогического тупика заключается в превращении школьной воспитательной среды в среду «естественного» воспитания. Это непросто, но

необходимо. Чем менее навязчивыми и назидательными будут педагогические техники и приёмы воспитания (без доведения до безразличия и попустительства), тем больше появляется возможностей выстроить воспитательную систему на жизненных интересах воспитанников (при условии готовности педагогов к диалогу, взаимодействию с учеником и умения находить подход к каждому). Важно сделать ставку на воспитательный потенциал работников школы (не только педагогов) и самих учеников и предоставить возможность его реализации в общем интересном деле. И потребность в знаниях придёт, и уверенность в себе появится, и отношение к школьной жизни улучшится.

Наиболее всего средовому подходу в педагогике соответствует идея трудовой школы, концепция которой связана с реализацией задачи приближения воспитательного воздействия к жизни. В целом трудовая школа – это организация эффективного воспитания на основе реального опыта обучающихся, когда формирование мотивационных отношений вызвано безусловным воздействием на воображаемые события. Организация воспитательной работы на трудовой основе определяет возможности для широкого развития самостоятельности и самоуправления детей, функционально это позволяет естественно организовывать связь обучения и воспитания с жизнью, включить детей в совместную деятельность со взрослыми. Единство активности учащихся и педагогического руководства выступает одним из ведущих принципов школы. В трудовой школе основным механизмом воспитательного воздействия является организация жизненной среды ребёнка в атмосфере доброжелательности и со-

трудничества, возможности переживания эмоций и успеха в разнообразных видах деятельности. Это как раз то, что необходимо в условиях учреждения вечернего (сменного) общего образования.

Опора на «трудовую» доминанту в веерной модели школьной среды и наполнение её содержательным смыслом идей трудовой школы, позволяет получить многогранную среду, в которой находится место различным интересам, взаимопониманию педагогов с обучающимися. Заметную роль в её формировании может сыграть метод проектов как комплексный механизм реализации программ воспитания, развития, образования (самообразования), самоопределения и социального становления обучающихся. Одним из эффективных путей его применения может быть внедрение практико-ориентированной модели предпрофильной подготовки в воспитательную систему школы.

Библиографический список

1. Лобок А.М. Принципы качественного обновления государственных стандартов в области общего образования // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 36–46.
2. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 193 с.
3. Морева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования: Учебное пособие для вузов. – М.: Academia, 1999. – 432 с.
4. Степанов Е.Н. Теория и технология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 1999. – 319 с.
5. Ясвин В.А. Векторная модель школьной среды // Директор школы. – 1998. – № 6. – С. 13–22.

ОРГАНИЗАЦИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ СРЕДОВО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО ПОДХОДА

В статье акцентируется внимание на использовании средово-пространственного подхода при организации процесса нравственного воспитания студентов технического вуза, показаны основные элементы данного процесса и их взаимодействие.

Ключевые слова: воспитательная система, воспитательная среда, воспитательное пространство, нравственное воспитание.

В современном образовании активно развиваются инновационные процессы, идет поиск более совершенных форм. Все большее распространение получают интеллектуально-технологические технологии обучения. Процессы, протекающие в сфере образования, становятся все сложнее по содержанию и многообразнее по форме.

Особенностью современного подхода к оценке воспитательной деятельности вуза является системное видение процесса воспитания и выделение целостного комплекса необходимых факторов, обеспечивающих эффективность этой работы.

В настоящее время в стране обозначились тенденции обновленного подхода к сложившейся негативной ситуации в воспитании на основе базовых диагностических данных социальных наук, нацеленных на нравственное оздоровление воспитательного пространства личности.

Начиная с 2000 года в РФ появляются законодательные документы, последовательно и глубоко раскрывающие сущность модернизации образования в сфере воспитания нравственности. К таким документам можно отнести:

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006-2010 годы» №422 от 11.07.2005;

Распоряжение Правительства РФ от 18.12.2006 г. № 1760-р «О стратегии Государственной молодежной политики в Российской Федерации»;

Аналитическая ведомственная целевая программа «Развитие воспитания в системе образования на 2008-2010 гг.», утверждена приказом Министерства образования и науки РФ от 16.10.2007 г. №283 и др.

Воспитательная деятельность основывается на принципах, сформированных и разработанных современной наукой на основе определенных

педагогических подходов, которые активно используются в вузах России: аксиологический, культурологический, антропологический, гуманистический, синергетический, герменевтический.

В нашем исследовании уделено особое внимание организации нравственного воспитания студентов технического вуза на основе средово-пространственного подхода, который является логическим дополнением к системному подходу.

Современные исследователи (Е.Н. Барышников, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревская, Ю.А. Конаржевский, В.П. Симонов, Ю.П. Сокольников, Н.М. Таланчук, О.М. Шиян, Л.К. Шиян, Н.Е. Щуркова и др.) несмотря на различие во взглядах, убеждены в необходимости широкого применения системного подхода в различных учебных заведениях, в том числе и в вузах.

Можно утверждать, что с помощью создания воспитательной системы в учебных учреждениях осуществляется организация воспитательной среды и воспитательного пространства, которые являются основополагающими элементами средово-пространственного подхода (Д.В. Григорьев, И.Д. Демакова, И.А. Колесникова, Л.И. Маленкова, Ю.С. Мануйлов, Н.Л. Селиванова, В.А. Ясвин и др.).

Мы убеждены, что такие средово-пространственные категории как «воспитательная среда» и «воспитательное пространство» являются основными этапами для эффективной организации системы нравственного воспитания студентов в среде технического вуза при формировании воспитательного пространства, которое является не только внешней средой, но и «духовным пространством личности ученика и учителя, интегрированных в эту среду, а также пространством культуры, питающим развитие личности» [1, с. 8].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что на сегодняшний день понятия «воспитательная среда» и «воспитательное пространство» определяются неоднозначно, но трактовки, предлагаемые различными авторами, являются скорее не взаимоисключающими, а взаимодополняющими.

В Словаре по педагогике «воспитательная среда» рассматривается как «материальные, духовные, общественные условия существования и деятельности воспитанника; объекты природы, культуры, взаимоотношения между людьми» [5, с. 326], а «воспитательное пространство» – это «педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребенка или определенные группы и сообщества детей и оказывающая позитивное влияние, осознанно или неосознанно воспринимаемое каждым воспитанником» [5, с. 275].

Интересна точка зрения Ю.С. Мануйлова, который утверждает, что именно «среда – это средство развития и формирования личности», а также «она предназначена для моделирования реальных процессов жизнедеятельности людей». В свою очередь пространство – это «ресурс, некий резерв, потенциал формирования интегрального и масштабного средства становления человеческой личности», который является «материалом для моделирования образовательных систем, сред» [6].

Н.М. Борытко считает, что воспитательное пространство конечно в своей ограниченности места и времени [2, с. 29]. Но нельзя не согласиться с М.Г. Резниченко, которая утверждает, что «воспитательное пространство также и бесконечно, если учитывать его связи с окружающей средой, через отношения с которой лишь только и может быть определена его конечность» [7, с. 50].

Для вуза построение воспитательного пространства это единственная возможность для «гармоничного единства между индивидуальной свободой самореализации личности и проблемами ее проявления в обществе» [8], когда личные интересы находят успешное применение в жизни студента и не противоречат общественному благу, а дополняют и способствуют его процветанию.

Таким образом, в логике данного исследования, мы можем дать следующее определение понятию «воспитательное пространство» – это область динамических, целенаправленных, взаимосвязанных педагогических действий, осуществляемых в среде пребывания субъектов воспитания

с целью формирования и дальнейшего развития социально активной личности, способной к эффективной профессиональной деятельности, и стремящейся к духовно-нравственному совершенствованию.

Воспитательное пространство вуза представляет собой достаточно сложное структурированное явление, включающее в себя множество компонентов. Среди основных принято выделять три – внутренний, внеучебный и учебный [4, с. 81].

Чаще всего, говоря о воспитании в технических высших учебных заведениях, приоритет отдается внеучебному компоненту, который выражается на практике в основном проведением массовых мероприятий. Однако необходимо отчетливо понимать, что лишь комплексное использование всех трех представленных компонентов способно формировать эффективное воспитательное пространство.

Безусловно, неотъемлемой составляющей воспитательного пространства являются его субъекты, в вузе это – преподаватель и студент.

Необходимо отметить, что, в первую очередь, воспитательное пространство вуза формируется педагогическим коллективом. Чтобы влиять на профессиональное становление студентов, педагоги высших учебных заведений должны представлять собой сплоченный, высококвалифицированный коллектив, который в своей профессиональной деятельности ориентируется на развитие личности студента. Н.Л. Винниченко пишет: «Настоящий преподаватель воспитывает каждой минутой своего общения со студентами и коллегами, воспитывает своим отношением к людям, науке, общественным явлениям и проблемам» [3].

Следовательно, для развития воспитательного пространства вуза, со стороны педагогического коллектива необходимо преобразовать способности педагогического руководства, повысить научно-педагогический потенциал преподавательских кадров, «включиться» в совместную продуктивную деятельность со студентами на основе изучаемого предмета, как для профессионального роста личности студента, так и для его культурного развития, базисом которой выступает именно нравственная культура.

Неоспорим и тот факт, что качество воспитания самым непосредственным образом зависит от личностных характеристик студента, которые образуют индивидуальное воспитательное пространство личности.

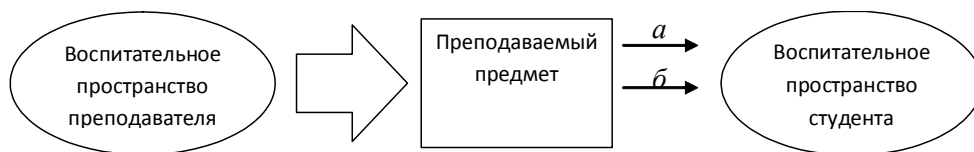


Рис. 1. Влияние воспитательного пространства преподавателя на воспитательное пространство студента

В рамках высшего учебного заведения воспитательное пространство личности студента существует не обособленно, оно постоянно взаимодействует с другими воспитательными пространствами, с воспитательными пространствами других студентов, педагогов, групп, факультетов и, наконец, с воспитательным пространством вуза.

На основании нашего исследования можно предположить следующую последовательность влияния воспитательных пространств: воспитательное пространство преподавателя вуза оказывает значительное влияние на воспитательное пространство студента посредством преподаваемого предмета. Данное влияние имеет двойное направление – личностно-развивающее (а) и профессиональное (б), что, в комплексе, и приводит к нравственному воспитанию и развитию личности студента (рис. 1).

Обучение также можно рассматривать как определенный фактор воспитания, в котором выделим следующие аспекты:

- 1) обучение это деятельность человека, осуществляемая через отношения, которые в конечном итоге являются решающим фактором для формирования нравственного облика личности;
- 2) в процессе обучения заложены воспитательные функции уже на этапе определения содержания и требований к процессу обучения;
- 3) воспитание в процессе обучения – это обязательный принцип современной педагогики для решения задач гуманистического воспитания по формированию нравственности учащихся, когда преподаватель использует заложенные в учебном процессе возможности развития, расширяя и углубляя их.

Следовательно, обучение имеет нравственную направленность. Каждый учебный предмет в вузе, так или иначе, оказывает влияние на развитие у студентов определенных нравственных качеств.

К сожалению, в высшей технической школе специфика обучения мало способствует акцентированию на нравственных проблемах инженерной деятельности.

Таким образом, вопрос организации системы нравственного воспитания в вузе является весьма актуальным и требует серьезного рассмотрения. Неоспорим и тот факт, что конкретная модель системы нравственного воспитания должна определяться не только тем или иным теоретическим подходом, но и реальными условиями функционирования и развития образовательного учреждения, его традициями, имеющимися ресурсами, особенностями контингента учащихся и другими факторами.

Библиографический список

1. *Бондаревская Е.В.* Феноменологический анализ современных концепций воспитания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб. науч. трудов / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борятко. – Волгоград, 2004. – С. 3–16.
2. *Борятко Н.М.* Пространство воспитания: образ бытия: монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград, 2000. – 225 с.
3. *Винниченко Н.Л.* Влияние воспитательного пространства вуза на профессиональное становление будущих специалистов // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 4 (94). – С. 34–37.
4. *Вьюнова Д.С.* Возможности воспитательного пространства для вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность // Материалы Международного Форума студенческих научных обществ и молодых ученых. – Курск, 2010. – 120 с.
5. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов-на-Дону: Изд. центр «Март», 2005. – 448 с.
6. *Мануйлов Ю.С.* Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики // Материалы интернет-конференции «Топологические» понятия в образовании» (Нижегородский институт развития образования, 26.10.2009) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.niro.nnov.ru>.
7. *Резниченко М.Г.* Исследование эффективности построения воспитательного пространства

вуза // Человек и образование. – 2009. – № 3. – С. 50–54.

8. Резниченко М.Г. Организационно-педагогические и дидактические основы построения «вос-

питательного пространства вуза» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. – № 4. – С. 48–54.

УДК 159.922.7

Куприянов Борис Викторович

доктор педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
boriskuprianoff2010@yandex.ru

ВОСПИТАНИЕ XXI ВЕКА: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ВСПЫШКА ПРИКЛЮЧЕНИЯ*

В статье обоснована актуальность изучения приключения в контексте развития субкультурных практик молодежи и подростков, предложено на основе психологического анализа литературы фэнтези толкование феномена «приключение», определен воспитательный потенциал приключения, сформулированы методические рекомендации организатору приключения для подростков и молодежи.

Ключевые слова: занятия современной молодежи, приключение, риск, реактивность, воспитательные возможности и методика организации приключения

Индустрия организации свободного времени, общественная и индивидуальная самоорганизация населения породили на рубеже второго и третьего тысячелетий широкий спектр занятий: дайвинг (ныряние, погружение под воду), скейтборд (катание на доске с четырьмя роликами), маунтинбайк (горный велосипед), рафтинг (активный туризм, приключение), сёрфинг (катание на волне на специальных лёгких досках), роупджампинг (прыжки и дальнейшее свободное падение (полет вниз) с высококого объекта), паркур (движение и физическое преодоление препятствий различного характера в городской среде) и много, много других.

Все эти занятия, которые возникли и развивались в пространствах стихийного времяпрепровождения молодежи и взрослых, заимствуются педагогами в институционализированные пространства (в учреждения дополнительного образования детей, детские загородные центры отдыха, даже общеобразовательные школы). Кроме того, инноваторы в сфере организации свободного времени и воспитания сами конструируют уникальные формы совместной деятельности, обеспечивающие субъективные переживания адекватные тем, что испытывают участники вышеперечисленных досуговых практик.

Но, так или иначе, возникли предпосылки объединить все разнообразные занятия одним

словом – «приключение». Опираясь на остатки собственного исторического образования (окончание вуза – 1992 г.), опыт изучения стихийных и институциональных игровых практик (с 1991 г.), конструирования игровых программ (с 1993 по 2004 гг.), анализ текстов литературы фэнтези (К.С. Льюис, Д.Ролинг, Д.Р.Р.Толкин), публикаций философов, психологов, педагогов, филологов, мы предприняли попытку определить некоторые аспекты приключения как явления культуры и метода воспитания XXI века.

ОТ БИБЛИИ ДО ПАРКУРА

*Все, все, что гибелью грозит,
Для сердца смертного таит
Неизъяснимы наслажденья —
Бессмертья, может быть, залог!
И счастлив тот, кто средь волненья
Их обрести и ведать мог.*

А.С. Пушкин

Прежде, всего, следует отметить, что приключение явление многогранное, возникшее с самого начала начал человеческого цивилизации. Целый ряд библейских сюжетов могут быть интерпретированы как приключенческие. Древнегреческие мифы не что иное, как сказания о приключениях (Геракла, Ясона, Персея, Тесея, Одиссея и т.д.). Можно назвать периоды в истории человечества, когда дух приключения становился

* Текст написан по просьбе О.В. Миновской.

всеобщим поветрием, стилем жизни значительно числа людей – эпоха крестовых походов, эпоха Великих географических открытий, золотая лихорадка в Америке, войны, революции и т.д. Речь не о причинах этих явлений, а об ощущении масс людей, приводившем к специфическому поведению. Так, например, мальчишки, влекомые страстью к приключениям, убегали из дома, чтобы стать пиратом, золотоискателем или сыном полка.

С другой стороны, отношение к приключению является водоразделом двух различных образов существования. Одного, который основан на ценностях относительно размеренной и традиционной жизни, без неожиданностей, опасностей и неизвестности. Второй, наоборот, характеризует склонность к неизведанному и стремление к опасностям. В самом начале «Хоббита» Д.Р.Р. Толкин рисует как добропорядочное общество хоббитов уважало семью Торбинсов за отсутствие «сумасбродств», и как с подозрением относилось к другой семье – Тукам за любовь к странствиям и приключениям [13]. Действительно приключение – это мерило разделяющее людей на сторонников приключений и их противников (сторонников безопасности и стабильности). Две противоположные оценки приключения отражены и в русском языке, что легко обнаруживается в словарях. Скажем в словосочетаниях «Доехать без приключений», «Паводок много бед приключил, набедил», «Простуда приключила ему горячку», «Братья ему большое горе приключили» приключение оценивается отрицательно, как нечто мешающее жизнедеятельности человека. Также прозрачна оценка приключения в такой выдержке из Толкового словаря: «Искатель приключений, праздный шатун от нечего делать». Отсюда, важнейшим индикатором, для того считать обстоятельства приключением или несчастьем является субъективная интерпретация человеком произошедшего.

ПРИКЛЮЧЕНИЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ, ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ И ЖИТЕЙСКИЙ АНАЛИЗ ЯВЛЕНИЯ

*Липли волосы нам на вспотевшие лбы,
И сосало под ложечкой сладко от фраз.*

*И кружил наши головы запах борьбы,
Со страниц пожелтевших слетая на нас.*

В. Высоцкий

Выскажем предположение, что под **приключением** можно понимать – субъективно позитив-

ное отражение человеком внезапного усиления собственной реактивности по преодолению внешних угроз. Приключение вызывает внезапное усиление реактивности своего рода экзистенциальную вспышку (кратковременное, внезапное, быстрое и интенсивное изменение человеческого бытия, реакция человека на обстоятельства такая интенсивная, что подобна вспышке). Характерными чертами приключения наряду с субъективной интерпретацией, являются пространственно-временная локализация, реактивный психологический механизм разворачивания, высокая степень риска.

Пространственно-временная локализация приключения – ограниченное по времени и пространству существенное изменение обстоятельств бытия. У приключения есть фиксированное начало (переход из обыденного существования в необычное) и фиксированный финал (возращение из необычного бытия в обыденное). Одно из словарных синонимов слова «приключение» – «похождение» (изменение пространственного расположения). Весьма четко это зафиксировано у К.С. Льюиса в «Хрониках Нарнии» – при помощи различных приспособлений или без них, герои этой эпопеи попадают из обыденной Англии в сказочную Нарнию и обратно: «Жили-были четверо детей, которых звали Питер, Сьюзен, Эдмунд и Люси. Они открыли дверь волшебного шкафа и очутились в мире, совершенно не похожем на наш и стали там королями и королевами страны Нарнии» [6].

Реактивный психологический механизм разворачивания приключения состоит в том, что приключение с человеком случается, приключается. Субъектом выступают внешние обстоятельства, они бросают человеку (группе людей) вызов, неотреагировать на который невозможно (степень угроз, как правило, достаточно высокая). Угроза зачастую состоит в неизвестности. Так описывает эту ситуацию Льюис: «Однако ни завтра, ни в ближайшие дни приключения не начались, ибо наши герои собирались покинуть все известные земли и моря, а значит – должны были тщательно подготовиться» [8].

Однако при всей вторичности – реактивности поведения человека в обстоятельствах приключения всегда есть возможность выбирать из двух альтернатив рискованного и надежного.

Высокая степень риска для человека обусловлена тем, что непредсказуемость и исключи-

тельно угрожающий характер вызовов актуализирует все *возможности человека*, стимулирует творческий подход к решению возникающих проблем, приключением человеку навязывается *подвиг* как системный способ поведенческой реакции на вызовы. Д.В. Дорджиева признаками концепта «подвиг» называет а) неблагоприятные обстоятельства; б) активная реакция на преодоление неблагоприятных обстоятельств; в) важные для общества последствия. Автор указывает на такую интересную подробность: «В современном массовом сознании появилось новое ценностное осмысление подвига как личного достижения героя – подвига как спортивно-зрелищного события» [4].

Вследствие высокой степени риска возникают сильные эмоциональные переживания (в том числе и страх). Вот цитата из книги К.С. Льюиса «Принц Каспиан»: *«Каспиан, хоть и плакал, когда прощался с доктором Корнелиусом, теперь чувствовал себя храбрым и счастливым, потому что был королем, скачущим навстречу приключениям, с мечом на левом боку и волшебным Рогом королевы Сюзен на правом. Но когда пришел день и принес мелкий дождик, он огляделся и увидел, что вокруг неизвестные леса, дикие степи и голубые горы, подумал о том, как велик мир, и почувствовал себя маленьким и испуганным»* [6].

Нередко в приключениях присутствует весьма явный противник (враг, соперник), который создает сложные ситуации, плетет интриги. Скрытость врага это еще один аспект вызова – угрозы: *«Однако мы испытали много странных приключений и знаем, что вещи не всегда бывают тем, чем кажутся»* [8].

В практике германской модели педагогики приключений в качестве источника угроз выступает природная или урбанистическая среда. Однако то, что свойства всех вызовов для человека мало предсказуемы, мало контролируемы, парадоксальны, актуализируется философская идея Судьбы. Вступая в активное противостояние с обстоятельствами (реагируя на вызовы), человек начинает *игру с Судьбой*. Судьба предъявляет ему новые вызовы, столь же неожиданные, что и предыдущие и также требующие реакции. Такая игра человека с Судьбой связана с *азартом* (сильное возбуждение, вызванное противостоянием и стремлением к выигрышу). Вступая в игру с судьбой, человек проявляет ту или иную сте-

пень *авантюристичности* – ради достижения успеха готовности к риску, к нарушению тех или иных норм (традиций, законов, правил и т.д.).

Высокая степень эмоциональных переживаний участника приключения дает ему силы в преодолении, как глобальных опасностей, так и мелких бытовых неудобств: *«они довольствовались сырыми яблоками и Эдмунд заметил, что теперь они уже не так плохо будут относиться к школьным обедам. «Не говоря уже о толстом ломте хлеба с маслом», – добавил он. Но в них проснулся дух приключений, и никто не хотел обратно в школу»* [6].

Писатель называет духом приключений своеобразную мотивацию стремления к риску, к игре с судьбой (авантюрная направленность), к обретению славы (глористическая направленность), романтических эмоций (созерцательная мечтательность, идеализация отношений с окружающим миром:

– Какой же толк плыть дальше?

– Толк? ... – Если вы, капитан, видите толк, лишь в набитом желудке или кошельке, я отвечу: никакого. Смею надеяться, мы отправились в плавание не ради толка, а ради славы и приключений. Перед нами самое прекрасное приключение, какое только бывает, и если мы повернем назад, славы мы не дождемся.

– Приключение это опасно, – ответил Мыш, – но для меня куда опасней, если, вернувшись в Нарнию, я услышу, что рыцарь Рипичин побоялся разгадать тайну [8].

Какими бы мотивами не направлялось бы поведение человека, его включение в приключение достойно некоторого внимания, думается, что здесь будет уместна аналогия с явлением инфантилизации, характерным для включения в игру (Н.П. Аникеева).

Весьма любопытно, что Льюис ограничивает право человека на приключение: *«Вы, король Нарнии, потеряете доверие своих подданных, и особенно лорда Трама, если не вернетесь вместе со всеми. Вы не вправе тешить себя приключениями, как частное лицо»* [8]. Другими словами, наличие большой ответственности ограничивает возможности ввергаться в инфантильную сферу приключения.

Опираясь на типологию приключенческих жанров (филолог из Чебоксар М.П. Савирова) решимся утверждать, что инобытийностью приключения может быть:

– физическая смена пространственных обстоятельств бытия (например, путешествие),

– субъективная смена обстоятельств бытия (детектив – как экстраординарный случай предполагающий опасность и латентность отношений (не проявляет себя явным образом) произошедшего или происходящего, нереальность означенности происходящего – фантастика, фэнтези).

Двигаясь к освещению педагогических аспектов приключения, стоит уделить внимание различению приключения и игры. На первый взгляд, понятие игра охватывает значительно более широкий массив явлений, другими словами, есть игры, которые не являются приключениями. В тоже время, можно назвать целый ряд приключений, не предполагающий игры в полном смысле этого слова (не считая игры с судьбой, о которой мы писали выше). Итак, понятия «путешествие» и «игра» по значению не совпадают полностью, но имеют область пересечения – это приключенческие игры или игровые приключения. Воспользуемся некоторыми схемами, разработанными для изучения способов педагогического взаимодействия [5]. *Общими чертами* приключения и игры являются способы взаимодействия человека с окружающей средой, где человек реактивен, среда (игры или приключения), включая в предметные действия, развлекает, вызывая состояние удовольствия. Целенаправленное созидание и в игре, и в приключении второстепенно, человек воспринимает среду как объект преобразования для того, чтобы наиболее эффективно реагировать на вызовы. *Отличия* этих двух явлений состоят в том, что в игре преимущественно обеспечивается единение в эмоциональном переживании, игра более диалогична, а приключение в большей степени инициирует преодоление, вызывая состояние победы над кем-то или чем-то, поэтому приключение предполагает демонстрацию. Приключения, после того, как они приключились, вызывают у главных героев желание их пересказывать.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИКЛЮЧЕНИЯ

Парня в горы таяни – рискни!

Не бросай одного его,

Пусть он в связке в одной с тобой

– Там поймешь, кто такой.

В. Высоцкий

Подытоживая все сформулированное выше, остановимся на **функциях приключения в вос-**

питании подростков и молодежи. Понимая приключение как бытийную вспышку, рискнем предположить, что в ней в наиболее яркой, открытой форме отразиться весь человек со всеми его плюсами и минусами. Поэтому первая функция приключения как способа воспитания это *функция диагностики (для педагога) – самодиагностики (для воспитанника).*

Приключение раскрывает достоинства и недостатки личности в экстремальной ситуации преодоления трудностей. Отсюда просматривается вторая функция воспитания – *функция самопознания-самоусовершенствования (для воспитанников) – функция педагогического стимулирования саморазвития воспитанников (для педагога).* Переживание человеком своих недостатков, освещенное вспышкой существования создает у подростка мотивы работы над собой, самоусовершенствования, у воспитанника накапливаются психологические знания о человеческом поведении в сложных противоречивых ситуациях.

Следующая функция – тренировки (для педагога) – упражнения (для воспитанника) связана с многократным проживанием воспитанником ситуаций, требующих от человека мобилизации ресурсов тела, ума, души. Несомненно, что коллективные приключения влияют на коммуникативно-отношенческую ситуацию подростка, что позволяет пятой функцией назвать – улучшение круга общения воспитанника – формирование педагогом позитивных отношений в сообществах подростков и молодежи.

ПРИКЛЮЧЕНИЕ: ПАРАДОКСЫ РЕЦЕПТА

Уж я их так полью томатом,

Посыплю чёрным перцем,

Смешаю с тёртым сыром

И дам запить вином.

А. Макаревич

Знакомство с методической литературой, текстами из Всемирной сети, осмысление собственного опыта организации игровых и туристических программ дает сформулировать рецепт по использованию приключения для решения задач воспитания подростков и молодежи. Формулируя рецепт, пришлось столкнуться с парадоксальностью ингредиентов. Оказалось, что организация приключения требует соблюдение принципа амбивалентности (необходимость существования взаимоисключающих обстоятельств). Эти взаимо-

исключающие обстоятельства удалось соединить в три амбивалентных ингридиента.

Первый ингридиент – обеспечение добровольности для детей и юридическая проработка мероприятия для взрослых. Как уже отмечалось выше, ребенок должен включаться в приключение по доброй воле, по собственному желанию. Эти обстоятельства при всей кажущейся простоте не так элементарно создать, как может показаться на первый взгляд. Очень важен контекст свободного выбора, то есть своего рода атмосфера добровольности, произвольности, которая наиболее сообразна внешкольной среде (загородному детскому центру, учреждению дополнительного образования детей). В школе может быть организовано приключение для подростков, скажем ночевка в здании школы – участников сбора актива учащихся старших классов. Однако, такие мероприятия входят в противоречие с классическим школьным контекстом – предъявление эталонов культуры (науки, искусств и т.д.).

Конечно, поход школьного класса вместе с классным руководителем, родителями – это уже приключение. Трудно оценить адекватность сегодняшним школьным реалиям с их жесткой системой согласования действий учителя – воспитателя такого приключения как многодневная научная экспедиция учащихся в другой город за 300 км (из опыта работы заслуженного учителя Российской Федерации Т.С. Шапоровой). Еще более смелый вариант приключения со своими учениками приводит в своей книге замечательный педагог И.Д. Демакова [3]. Однако исходя из сегодняшних реалий, уже на этапе планирования приключения, должны быть проработаны все правовые вопросы (согласование с администрацией образовательного учреждения, родителями учащихся). В юридическом смысле школьного педагогу неоценимую поддержку способны оказать учреждения дополнительного образования (туристического профиля).

Второй ингридиент – обеспечение в ходе приключения безопасности детей и остроты угроз для участников. Приключение, как правило, связано с естественными или искусственно создаваемыми экстремальными ситуациями, поэтому обязательна страховка жизни и здоровья участников. Отсюда – принципиальный выбор площадки приключения, доступность медицинской помощи. Несомненно, что для обеспечения безопасности в ответственной позиции

должны находиться сами участники приключения, то есть реагируя на те или иные вызовы, сами подростки должны держать в голове рамки угроз для жизни и здоровья. При этом реальность приключения требует, чтобы участники не были зациклены на страховочных аспектах своего существования.

Третий ингридиент – произвольность взаимодействия участника приключения и технологическая заданность организации приключения. Пространственно-временная конфигурация приключения (фиксированное начало и яркий финал, подходящее место, вызывающее романтические ассоциации) должны быть выверены технологически. Технология организации приключения должна предусматривать:

- управление эмоциональными состояниями, которое должно быть достаточно тонким и опосредованным, чтобы не разрушить субъективное ощущение произвольности;
- адекватность символической системы педагогически организованного приключения молодежной и подростковой субкультуре;
- комплекс приемов обеспечивающих органичное включение участников в пространство приключения, инфантилизация организаторов;
- специфическую позицию и компетентности воспитателя (владение совокупностью приемов педагогической диагностики, стимулирования самодиагностики);
- возможность проговорить собственные ощущения, вербализовать чувства, поделиться мыслями после окончания основных действий (обеспечение психологической гигиены приключения).

Библиографический список

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 143 с.
2. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Теория и методика воспитания: учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 384 с.
3. Демакова И.Д. С верою в ученика: Особенности воспитательной работы классного руководителя: Кн. для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1989. – 205 с.
4. Дорджиева Д.В. Лингвокультурный концепт «подвиг» в русском, калмыцком и английском героических эпосах: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т, 2010. – 23 с.

5. Куприянов Б.В. Методы воспитания: очередная попытка понимания // Образование и общество. – 2004. – № 4. – С. 39–42.
6. Льюис К.С. Принц Каспиан. – М.: Эксмо, 2010. – 250 с.
7. Льюис К.С. Лев, колдунья и платяной шкаф. – М.: Детская книга, 2005. – 159 с.
8. Льюис К.С. «Покоритель зари», или Плавание на край света. – М.: Эксмо, 2010. – 252 с.
9. Мизулин С., Миновская О. Проектируем приключение // Народное образование. – 2008. – № 3. – С. 234–237.
10. Миновская О.В. Приключение как школьная практика образования и детского досуга // Дополнительное образование и воспитание. – 2010. – № 11. – С. 3–6.
11. Пучкина И.Ю. Феномен риска: философско-антропологический аспект. – Ростов-на-Дону: Изд-во АПСН СКНЦ ВШ, 2006. – 116 с.
12. Савирова М.П. Художественное своеобразие чувашской приключенческой прозы: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Чебоксары: Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова, 2005. – 20 с.
13. Толкин Д.Р.Р. Хоббит. – М.: АСТ, 2009. – 284 с.

УДК 371.4

Репринцев Александр Валентинович

доктор педагогических наук, профессор
Курский государственный университет
reprintsev@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ, ИЛИ: ЕСТЬ ЛИ СЕГОДНЯ СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ НА ВОСПИТАНИЕ КОЛЛЕКТИВИСТОВ?

В статье предлагаются размышления о целевых установках и ценностных ориентирах современного социального воспитания.

Ключевые слова: модернизация образования, личность, социум, воспитание, школа, учитель, коллектив.

Модернизация всей системы российского образования в первое десятилетие XXI века вылилась в откровенную и циничную ревизию всех ценностно-смысловых основ исторически складывавшейся теории и практики социального воспитания молодежи, ее инкультурации, в откровенное выхолащивание сути социализации личности, понимания результатов воспитания и образования, места и роли институтов социализации в этих процессах. Вся правовая база деятельности современных образовательных институтов в России обращена к воспроизводству рыночного типа личности, вписывающейся в законы существования торгово-предпринимательского (купеческого!) мира, ориентированного не на внешнюю социальную среду, не на созидание добра, не на общественно-полезный, производительный труд во благо всего общества, а на удовлетворение исключительно индивидуальных, личных материальных потребностей и интересов. Причем, статус морали, духовно-нравственной культуры в системе жизненных координат рыночного типа личности оказывается вне базовых, фундаментальных цен-

ностей гражданина, вне жизненных приоритетов и смыслов существования основного экономического субъекта буржуазного общества. Отсюда становится понятна и идеология реформирования отечественной системы образования: *институты образования – инструменты социальной селекции, социальной стратификации общества, усиления процессов социальной сегрегации...* Доступ к качественному образованию предопределяет в буржуазном обществе социальный статус личности, ее стартовые возможности на этапе вхождения юного гражданина в самостоятельную социальную жизнь.

Даже самый беглый взгляд на проблему типологии социальности личности и ориентации системы воспитания на воспроизводство наиболее востребованного в реальных нынешних социокультурных и исторических условиях рыночного типа личности показывает, что такой тип прочно связан с господствующей идеологией, с социальными установками власти, с представлениями о результатах социального воспитания господствующей общественной элиты... Не случайно М. Вебер за основу своей типологии взял специ-

фику социального действия; К. Маркс – формационную и классовую принадлежность индивида; Э. Фромм – господствующий тип характера как форму связи индивида и социума. Анализируя историю человечества, Э. Фромм выделял несколько типов социального характера (рецептивный или пассивный, эксплуататорский, накопительный и рыночный). Современная социология и социальная психология выделяет типы личности в зависимости от ценностных ориентаций индивида: *традиционалисты* ориентированы в основном на ценности долга, порядка, дисциплины, законопослушания, а выраженность таких качеств как креативность, стремление к самореализации, самостоятельности, у этого типа личности весьма низкая; *идеалисты* обладают более выраженным критическим отношением к традиционным нормам, независимостью, пренебрежением к авторитетам, установками на саморазвитие; *фрустрированный* тип личности обнаруживает низкую самооценку, угнетенное, подавленное самочувствие, ощущение себя как бы выброшенным из потока жизни; *реалисты* сочетают в себе стремление к самореализации с развитым чувством долга и ответственности, здоровый скептицизм с самодисциплиной и самоконтролем; *гедонистические материалисты* ориентированы в первую очередь на получение удовольствий «здесь» и «сейчас», и эта погоня за «наслаждениями жизни» приобретает форму удовлетворения потребительских желаний (Н. Klages).

В современной гуманитаристике принято выделять также *модальный, идеальный и базисный типы личности*. Модальный – тот, который реально преобладает в данном обществе; идеальный – не привязан к конкретным условиям социального существования, – он лишь некое ожидание в будущем, некий прообраз желаемого типа личности; базисный тип личности – тот, который наилучшим образом отвечает потребностям современного этапа общественного развития.

Какой социальный тип личности востребован сегодня и будет необходим завтра? Ответ очевиден – рыночный! По крайней мере, нынешняя российская власть взяла курс на строительство капитализма, на рыночную модель общественного устройства, закрепив в законодательных актах и «общественный заказ» на воспроизводство рыночного типа личности... Результаты этих инициатив новой российской власти не заставили себя ждать... За двадцать лет «социальных ре-

форм» на арену жизни пришли уже несколько поколений «россиян», впитавших в себя ростки «новой» дегуманизированной буржуазной культуры и морали, освоив идеологию консьюмеризма как высшей и самой важной, почти сакральной формы существования всего человеческого в современном мире – идеологию всего рода племени чичиковых... Социальные реформы в России привели к деструкции всей системы социального воспитания, полному разрушению коллективистской морали, выкорчевыванию традиционных норм и ценностей социального бытия русского человека! Более того, качество образования и доступ к нему оказался инструментом социальной селекции, усиления дифференциации в обществе, его стратификации и социальной сегрегации. Отсюда – появление школ для социальной элиты и школ «для всех остальных»... За 2009–2011 гг. в России было закрыто 3696 школ! Даже беглый взгляд на заголовки отечественных СМИ убеждает в необратимом падении и бездну всей системы социального воспитания и образования отечественной молодежи: «Российское образование падает в докоперниковскую эпоху» [1], «Поколение маленьких убийц» [2], «Почему русские в России должны чувствовать себя людьми второго сорта?» [3]...

Не стоит удивляться парадоксальной необразованности наших школьников и студентов (в эпоху Интернета!), следует привыкать к череде страшных техногенных трагедий и катастроф с участием «человеческого фактора», – все эти явления суть реального качества деятельности школы и всей системы образования, конкретное проявление духовной и физической деградации граждан России, результат пагубной, разрушительной миссии насильственно осуществляемых в стране «реформ»... Многострадальное образование сегодня стонет под игом чиновничества, мучается от бесстыдного насилия и надругания бюрократии над российским учительством, но интеллигентно терпит, молчит, по старой традиции, великодушно жертвуя собой, во благо «светлого капиталистического будущего», наивно веря пустым словам и обещаниям власти, словно и неизвестен нам издревле христианский завет: «По делам их узнаете их»...

В этом контексте вполне уместным и закономерным является вопрос: есть ли сегодня социальный заказ на «воспитание коллективистов», на внедрение и реализацию психолого-педагогичес-

ких идей, так щедро и мощно представленных в научно-педагогической школе Л.И. Уманского? Да и вообще, вся советская психология и педагогика социального воспитания – это «собрание заблуждений», философия воспитания для «социальных оазисов»? Неужели Л.И. Уманский и его многочисленные ученики, последователи, широко известные в мировой социальной психологии ученые разрабатывали теоретические концепции, которые не вписываются в идеологию «капиталистического рая»?... Да и для кого он, «буржуазный рай»? – Для народа или для социальной элиты? Кого сегодня можно отнести к социальной элите?..

Здесь вполне закономерен вопрос о социальном успехе личности – кого можно считать социально успешным? В чем измеряется социальный успех? Ради чего живет человек? В чем состоит смысл социального бытия человека? Ради чего стоит жить? – Без ответа на эти вопросы не может быть построено никакой модели социального воспитания!

Действительно, деструкция всей системы отечественного образования и социального воспитания молодежи приобрела в последние два десятилетия такие масштабы, что сегодня становится совершенно очевидно: последствия этой действительно гуманитарной катастрофы для национальной истории и культуры наш народ не сможет преодолеть в течение многих десятилетий... Не просто «плохо образованные», но самое страшное – духовно и физически деградировавшие, новые поколения «россиянских людей» будут воспроизводить себе подобных, внедряя в сознание собственных чад искаженные социальные представления и нравственные нормы, ложные ценности и смыслы... Последствия подобной социальной «модернизации» наше сознание еще не способно представить и оценить в полном масштабе, но главное – в произошедшей социальной трансформации человек перестал быть творцом, созидателем, перестал ориентироваться на труд как важнейшее и необходимое условие социального бытия гражданина, а превратился в простого потребителя – услуг, благ, ценностей, – потребителя, не имеющего отношения к их производству...

Трудно представить что-либо подобное в других культурах, в которых труд всегда считался важнейшей предпосылкой и условием обретения человеческого счастья, социального призна-

ния и успеха личности. Да и личностью человек становился не столько за счет произносимых и часто правильных слов, сколько за счет собственного труда, оцененного его современниками (или потомками), признанного как труд непревзойденного мастера, как труд уникальный, осуществленный во благо других людей, произведенный для них – для мира, для общества, для своего этноса... Да и лексически такая философия социального существования человека получила вполне выразительное оформление в известной с давних времен поговорке «На миру – и смерть красна», отражающей истинно общинное, социальное бытие русского человека...

Что же произошло в русском мире, что так кардинально изменило сознание человека, обратив его вспять, вернув на целое столетие назад? Почему характер и содержание реформ на рубеже XX–XXI веков оказались вне влияния и позиции тех, для кого они предназначены? Почему веками формировавшаяся социальность русского человека, его коллективизм, общинность так резко обрушились, не выдержав испытаний под первыми же ударами «шоковой терапии», рыночных реформ, экспансией «золотого тельца»? Что же изменилось в смыслах и ценностях образования в результате осуществленных реформ? Да и как следовало бы проводить реформы – «сверху» или «снизу»?

Практически вся социальная сфера реформируется в России без учета мнения тех, кому реформы предназначены! И дело здесь не в «традиционной» «дремучести», «невежественности» народа, – неприятие реформ происходит вовсе не от этих «качественных» характеристик этноса, а в тщательно маскируемой сути реформ, в попытке скрыть истинные намерения реформаторов! Сегодня уже очевидно существо «модернизации» всей системы образования: *происходит явная трансформация миссии школы и образования, его социокультурных функций; явно изменяется роль учителя в обществе*, в системе образования, изменяется его социальный статус и профессиональные функции, а вместе с ними – и образовательные технологии; под лозунгом «укрупнения» *стремительно сокращается количество школ, особенно – сельских*; происходит *дифференциация школ на «школы для социальной элиты» и «школы для всех остальных»*; из образования уходят носители традиций, опыта, профессионализма, норм и ценностей

педагогического сообщества; школа и учитель оказывается под прессом перманентного контроля, чиновничьего прессинга, вала отчетов и циркуляров; бесконечной вереницы проверяющих и экспертов, надзирателей и оценщиков... За всем этим валом внешнего давления на школу и учителя стоит тотальный контроль, загруженность несвойственными школе и учителю функциями, стремление деидеологизировать образование, усилив «бумажный вал» отчетов и справок... Но самое главное и тщательно скрываемое – в образовательной практике под знаменем «технологизации» происходит отчуждение учителя от результатов его труда, происходит изменение самого характера и содержания взаимоотношений учителя и ребенка, происходит коренное изменение сути педагогической деятельности... Такой отрыв делает учителя зависимым от чиновника, обеспечивает постоянную уязвимость учителя от тех, кто осуществляет «надзорную» деятельность. Другим важным следствием процесса отчуждения «производителя образовательных услуг» от результатов педагогического труда является минимизация субъектности выпускников школы, превращение учителя в примитивный передаточный «винтик» образовательного конвейера, лишение учителя самой возможности выражать свое собственное отношение к жизни, к реалиям социальной действительности (в подготовке будущих граждан к которой и состоит весь смысл деятельности педагога!), выход в самостоятельную гражданскую жизнь значительного количества социально инертных молодых людей, лишенных выраженных субъектных свойств, полагающихся в принятии судьбоносных решений на других людей – родителей, референтных взрослых, избегающих ситуаций морального выбора, самостоятельности в принятии жизненно-важных решений. Это означает, что молодой человек, только что закончивший школу, стремится избежать моральной ответственности за совершаемый выбор и собственные поступки, старается переложить эту ответственность на других... – Это и есть современный вариант проявления «социальной зрелости» личностью, освоения ею и «норм и ценностей современного гражданского общества»...

Весьма показательной оказалась ситуация, когда несколько лет назад я был приглашен для чтения цикла лекций в Курский филиал Академии государственной службы, где повышали ква-

лификацию работники прокуратуры и судов... Говоря о социальной зрелости и гражданской позиции современной молодежи, я напомнил многочисленным слушателям в голубых мундирах о том, что всего двадцать-тридцать лет назад в среде молодежи была популярна известная комсомольская песня, в которой звучали строчки, ставшие девизом нескольких поколений... Я попросил поднять руки тех слушателей (служителей Закона!), кто сегодня живет по этому принципу: «Раньше думай о Родине, а потом – о себе!». В ответ – ни одной руки...

Школа выпускает юношество, ориентируясь не на реалии жизни, а на пресловутые и весьма спорные «стандарты образования», оставаясь в значительной мере «вне жизни», вне реалий духовно-нравственной, экономической, социокультурной действительности... Этот отрыв приобретает для современной молодежи фатальный характер: школа не «готовит к жизни», а уводит от нее; школа предлагает содержание образования, которое не помогает лучше понять жизнь во всех ее проявлениях, а обостряет в личности ситуацию социальной неуспешности, обреченности, аномии, социального нигилизма и апатии... В этом контексте невольно вспоминаются пророческие слова В.И. Ленина: «...Школа вне жизни, вне политики – это ложь и лицемерие» [4, с. 77]. На самом деле школа остается в контексте политики, остается идеологическим инструментом, но настроенным более тонко и менее прямолинейно, чем прежде, ориентируя молодежь на «либеральные ценности», пропагандируя «демократические завоевания» в противовес «имперским», «тоталитарным», советским... И здесь откровеннее других включены в лобовую пропагандистскую работу учителя-историки, обществоведы, литераторы, акцентирующие внимание на «завоеваниях» постсоветской эпохи, предлагая входящему в противоречивый мир молодому человеку «демократические» нормы и ценности «гражданского общества» в его типично западном варианте...

Убежден: в центре реформ должен стоять человек, личность, а не экономика! Не человек – для экономики, а экономика – для человека! Никакие реформы не имеют смысла, если они не направлены на совершенствование самого человека, его развитие, обеспечение более высокого качества его жизни, если в результате реформ не изменяется к лучшему сама жизнь, социальная

реальность. Более того, вектор реформ, безусловно, ошибочен, если педагогическое сообщество не разделяет целей осуществляемых новшеств, не принимает их, отказывается от участия в такой «модернизации», открыто говорит об их антинародном характере. Реформы невозможно осуществить без того, кто работает в реформируемой системе. Школьный учитель или университетский профессор должны понимать и принимать суть предлагаемых новшеств. Другой опасной стороной навязываемой «модернизации» является *декларируемая и скрытая идеология реформаторов*: за всеми новшествами стоит явное стремление угодить Западу, скопировать его систему образования и внедрить на российской почве; предать забвению советскую систему, выкорчевать ее с корнями, максимально уйти от государственного (в самом высоком смысле слова!) образования, прежде всего – фундаментальности, всеобщности, бесплатности, общедоступности, равенства в его получении... Формально эти принципы образования декларируются, но в реальности они практически полностью игнорируются... Следовательно, главный вопрос – какова идеология реформ, каковы идеалы реформаторов? А идеалы внятные и очевидные: образование – товар; его нужно продать (и подороже!); тот, кто не может «купить», – пусть дрейфует в «социальное дно», в маргинальную часть общества... Здесь явно просматривается «идеология» «чищиковых», идеология дельцов и лавочников, ориентированных не на социум, не на традиции русской интеллигенции, а на нормы и ценности компрадоров, бесовестно накапливающих свой первичный капитал, цинично грабя и вгоняя в нищету своих соотечественников... «Что такое компрадорская буржуазия во власти?» – вполне выразительный ответ на этот вопрос дал один из российских финансовых магнатов О. Дерипаска. «Власть – это, прежде всего, группа людей, элита, способная принимать решения и реализовывать их... Глава госаппарата – не обязательно реальный лидер страны. Он может использовать полномочия тех, кто имеет реальную власть. Он может быть, например, наёмным менеджером, который отвечает за координацию разного бизнеса в регионе, за паблисити бизнеса и государства. Название несущественно – президент, премьер, или ещё как-либо... Мы берём в структуры управления только тех выходцев из силовых структур, которые понимают приоритет-

ность финансовых механизмов власти, то есть признают наше лидерство... Люди, которые умеют выстраивать технологию нашего контроля над обществом, нам очень нужны». На вопрос, как использует их система талантливых людей, О. Дерипаска ответил: «Очень просто. Сразу и навсегда их купить. Или, если соглашение не состоялось, – уничтожить... морально. Морально уничтоженный противник доказывает нашу силу и наши неограниченные возможности. Такой бедолага, чем громче кричит, просит о помощи – тем лучше. Он кричит, а ему руки никто не подаёт. И становится он смешным. Остальные же сообщают – стоит ли идти против нас, или нет» [5]. Идеология прозападно ориентированной отечественной компрадорской буржуазии ставит своей целью подчинение страны интересам западной буржуазии. Основными положениями являются: апологетика рыночной экономики, необходимость вписывания экономики России и стран СНГ в мировую экономику, опуская при этом то, что Россия будет играть роль сырьевого придатка и кладбища экологических отходов Запада, открытость границ, необходимость продажи государственных предприятий западным фирмам, подчинение всей внутренней и внешней политики России и стран СНГ интересам Запада, в первую очередь, США (уже есть откровенные признания крупных чиновников из Госдепа о том, что «внешняя политика России – это внутреннее дело США!»...) [6].

Значит, «модернизируемое» образование должно подготовить человека к принятию тех норм поведения и отношений, которые вписываются в модель общества, навязываемую отечественными компрадорами... Отсюда – так активно пропагандируемая «толерантность», «политическая лояльность», «деполитизация образования»... Все понятно! Цель ясна. Образование должно готовить послушных рабов – предельно разобщённых, социально инертных и аполитичных, ориентирующихся не на субъектность, не на бунтарство, а на потребление благ цивилизации, на гедонизм, на индивидуализм, на западные «демократические ценности»...

Подлинно интеллигентный человек – продолжатель традиций русских просветителей, революционеров-разночинцев, народников... По определению П.Н. Милюкова, «интеллигенция – думающий и чувствующий мозг нации»... Такой со-страдательный, со-переживающий, со-уча-

ствующий в судьбе своих воспитанников человек, понимающий и адекватно оценивающий положение дел в обществе, не может оставаться равнодушным! Но и изменить ничего не может. Следовательно, для него остается только один выход – уйти... Именно по этой причине истинные интеллигенты либо уходят из образования, оказываясь не в силах бороться с «реформаторами», либо вынуждены, оставаясь, приспосабливаться и продолжать сеять разумное, доброе, вечное... Но таких людей в образовании остается все меньше и меньше... Все больше и больше соглашателей, перерожденцев, предателей...

Таким образом, массовое и элитарное образование в условиях рынка становится фактором социальной дифференциации, дальнейшего социального расслоения в обществе, закрепления статусных отличий представителей различных социальных страт, профессиональных групп... А это означает, что у каждого социального слоя появляются «свои» идеалы, свои цели и ценности образования, «свое» содержание и технологии образования, свое понимание результатов образования и представление об образованности... И они в буржуазном обществе не могут быть идентичными, не могут быть одинаковыми! Это непреложный закон, по которому возможности каждого социального слоя определяются не только его экономическим потенциалом и статусом, но и масштабом мышления, неизбежной ориентацией образования на закрепление социального неравенства...

Так современны ли сегодня идеи и подходы Л.И. Уманского в практике социального воспитания? Востребованы ли они, вписывается ли в идеологию осуществляемых социальных реформ? Вписываются ли в современную парадигму воспроизводства рыночного типа личности? Ответ очевиден: коллектив, идейно и организационно сплоченное сообщество – реальная угроза рыночной элите... Как тут не вспомнить Л.И. Уманского, нередко цитировавшего выражение В.И. Ленина: «Может ли сила сотни превосходить силу тысячи? Да, может и превосходит, если сотня организована! Организация удесyatеряет силы!»... Следовательно, реформаторы менее всего заинтересованы в консолидации общества, возрождении коллективизма, организованности и сплоченности трудовых, воинских, ученических коллективов... – С организованным сообществом сложнее справиться, им труднее управлять, ему невозможно навязывать свое мнение...

Да, организованность, сплоченность, ценностно-ориентационное единство – важные параметры социальной общности, качественные характеристики ее состояния... Но такую роскошь, как коллектив, могут позволить себе только сильные руководители, сильные личности, которые не боятся коллектива, не рассматривают его как угрозу собственному благополучию, а воспринимают себя как часть коллектива, как его боевую единицу, отвечающую за него, но и ответственного перед ними!

Нельзя не согласиться с мнением молодого исследователя И.Е. Булатникова, подчеркивающего, что «будущее общества, состояние его общественного сознания, его морали, образ жизни и поведение людей, их отношение к социальной реальности, к выполнению своих профессионально-трудовых функций во многом зависит от внешних – идеологических, социально-политических факторов, влияния которых образовательные институты преодолеть не в состоянии. Более того, вписанные в социально-политическую систему, в конечном счете, они неизбежно превращаются в инструмент целенаправленного формирования определенного типа личности, с заданными свойствами, востребованными рыночной моделью социально-экономического устройства общества. Это означает, что сегодня в образовательных институтах, осуществляющих целенаправленное социальное воспитание молодежи, готовящих будущих граждан к жизни и труду в новых социально-экономических реальностях, происходит сложный и болезненный дрейф, связанный со сменой традиционной общественной, коллективистской морали на «новую», рыночную, индивидуалистическую, в которой мерилом нравственности человека, его ответственности становится прагматический расчет, финансовый успех, реальная выгода, получаемая человеком от совершаемых поступков или действий; иными словами – не общественное благо, а личная польза; не служение обществу, а своим собственным интересам. Неизбежным следствием этого станет дальнейшее социальное расслоение, атомизация социального бытия человека, нарастание индивидуализма, социального эгоизма, распад межпоколенных связей, рост неудовлетворенности, агрессивности людей, их социальное разочарование, утрата социального оптимизма и т.д.».

Остается только солидаризироваться с нравственным выводом молодого ученого: «В этой

связи мы должны честно сказать, что интересы сохранения целостности российского государства, консолидации, сплочения всего общества, обеспечения его суверенитета, его социально-экономического и культурного развития требуют восстановления традиционных нравственных ценностей, коллективистской общественной морали, целенаправленного развития в молодежи ответственного отношения к своему народу, своей истории, культуре, национальному достоянию, колоссальным природным богатствам, к своему труду, совершаемому во благо всего общества, а не отдельного человека» [7, с. 148–157].

Библиографический список

1. «Российское образование падает в докоперниковскую эпоху» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.svpressa.ru/society/article/47589/>.
2. «Поколение маленьких убийц» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.svpressa.ru/society/article/46144/>.
3. «Почему русские в России должны чувствовать себя людьми второго сорта?» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rus-obr.ru/days/13454>.
4. Ленин В.И. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению // Полн. собр. соч. – Т. 37. – М.: ИПЛ, 1967. – С. 77.
5. <http://narodna.pravda.com.ua/politics/4732084981c25/>.
6. http://mirslovarei.com/content_pol/ideologija-kompradorskoj-burzhuazii-1027.html.
7. Булатников И.Е. Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения студентов ССУЗов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4. – С. 148–157.

УДК 371.4

Гущина Татьяна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
gushina208@yandex.ru

ПОТЕНЦИАЛЫ И РИСКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

В статье представлен анализ потенциалов и рисков социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося в условиях дополнительного образования детей. Выделены основные функции дополнительного образования в развитии субъектности обучающегося.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, субъектность, развитие, образовательная среда, рефлексивно-средовой подход, субъектная позиция.

Дополнительное образование детей – это гибкая и вариативная среда формирования субъектности обучающегося, в которой заключаются уникальные потенциальные возможности для разворачивания эффективных процессов самореализации, самоутверждения, самоактуализации и других «само». В связи с этим, социально-педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося в этой среде нам видится в создании условий для проявления его внутренних побуждений к продуктивной деятельности и общению, к осознанию собственных потенциалов для дальнейшего самораз-

вития, ибо именно «в субъектно-активной деятельности человек воспроизводит себя в качестве социально значимого индивида, реализующего эту значимость с большей степенью самостоятельности и собственного выбора» [5, с. 157].

Развитие субъекта происходит, прежде всего, в процессе разрешения определённых противоречий, проблем, в поиске выборов, в принятии личной ответственности за совершённый выбор. Исходя из этого, мы рассматриваем социально-педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей как целенаправленное и целесообраз-

разное соизидание в процессе системного взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого социально-педагогических условий, способствующих оптимальному разрешению проблемы самим обучающимся; проявлению его внутренних побуждений к осознанию собственных возможностей, продуктивной деятельности, развитию и саморазвитию субъектности. В результате обучающийся осваивает способы самостоятельно разрешать проблемы, которые возникли у него в ходе освоения содержания дополнительного образования и в процессе общения в детском объединении.

Содержание данного вида сопровождения детерминировано особенностями его осуществления в условиях повседневности и событийности дополнительного образования детей; процессами разработки и реализации индивидуальных программ развития субъектности обучающихся, их индивидуальной маршрутизацией; моделированием проблемных ситуаций, решением образовательных задач, продуцированием ситуаций диалога.

При этом мы не противопоставляем социально-педагогическое сопровождение развития субъектности самообразованию и саморазвитию обучающегося, поскольку это две сущностные и взаимообусловленные стороны одного процесса, ибо жизнедеятельность и взаимоотношения человека разворачиваются в «многомерной бинарности» [1, с. 3].

Кроме того социально-педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося необходимо выстраивать и для реализации субъектных функций дополнительного образования детей, которые определяют спектр потенциалов данной системы для развития субъектности обучающихся. Теоретический анализ гуманистической парадигмы образования позволяет нам выделить основные субъектные функции как потенциалы дополнительного образования детей в развитии субъектности обучающегося:

- развитие сущностных сил и способностей, позволяющих ребёнку самому выбирать оптимальные стратегии жизненного пути, в том числе благодаря *вариативности и интегративности* дополнительного образования, проявляющимся в расширении образовательного пространства обучающегося. В свою очередь, дополнительное образование детей как самостоятельная сфера развития ребёнка может непосред-

ственно участвовать в развитии субъектности обучающегося на основе свободного выбора им учреждения дополнительного образования детей; вида деятельности, дополнительной образовательной программы, педагога, индивидуального образовательного маршрута;

- воспитание инициативы и ответственности обучающихся, прежде всего благодаря такой ценности и возможности дополнительного образования, как *детское самоуправление*, предполагающее ответственное исполнение обучающимися разнообразных социальных ролей и демократический стиль общения детей и педагогов; разворачивание педагогической деятельности по передаче детям организаторских функций с тем, чтобы они в итоге становились субъектами деятельности;

- обеспечение условий для личностно-профессионального роста, жизненного самоопределения ребёнка, в том числе благодаря такому потенциалу дополнительного образования детей, как его *практическая направленность* на освоение компетенций в избранной области деятельности; а также благодаря возможности получить разнообразные допрофессиональные и социальные пробы;

- овладение обучающимися средствами достижения субъектной позиции, в том числе благодаря *технологичности* дополнительного образования детей, которая предполагает а) освоение обучающимся совокупности форм и методов эффективного нравственного поведения, б) успешную социализацию, проявляющуюся в нравственной социальной адаптации и автономизации личности, ибо самой этой уникальной системой уготованы возможности для ребёнка «быть со всеми и оставаться самим собой»;

- создание условий для развития самостоятельности, индивидуальности обучающегося. Эти условия реализуются и благодаря такому потенциалу дополнительного образования детей, как *индивидуализация*, проявляющаяся также в индивидуализированном социально-педагогическом сопровождении обучающегося.

При этом необходимым минимумом для эффективного социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося являются уважение и неравнодушие к обучающемуся и проблемам его развития; признание за ребёнком способности направлять собственное развитие, права обучающегося совершать выбор

относительно собственных целей и предложенных средств, согласие ребёнка на помощь и поддержку; приоритет самого ребёнка в решении собственных проблем; совместность, сотрудничество, содействие; соблюдение принципа конфиденциальности; доброжелательность и безоценочность; защита прав и интересов ребёнка на всём пространстве его жизни.

К основным рискам и ограничениям в данном феномене относим *опасность* сильного прессинга на обучающегося взрослого, закрывающего пространство взаимодействия; отсутствие социально-значимых дел обучающихся; недостаточный учёт потенциалов и особенностей среды дополнительного образования детей.

И здесь очень важно сопровождающему не торопиться всё решить за обучающегося, а позволить ему самому преодолеть трудность, разрешить проблему, справиться с обидой; самому сконструировать свою индивидуальную образовательную среду с учётом своих личных социально значимых интересов. Педагогу-тьютору, в свою очередь, следует опираться на систему побудительных сил личности молодого человека, его притязаний, намерений, жизненных планов; на то, что важными проявлениями субъектности является жизненная позиция обучающегося; на учёт основных потребностей возраста, возможность удовлетворения которых является основным фактором развития субъектности ребёнка.

Ещё одна из причин, ограничивающих целостность социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей, на наш взгляд, заключается в отсутствии тьюторской позиции педагога.

Безусловно, тьютор – это прежде всего позиция, сопровождающая процесс самообразования обучающегося, его индивидуальный образовательный поиск; позиция, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ обучающихся. Главными здесь становятся позиция понимания, принятия и признания субъектности личности обучающегося; смещение акцентов с задачи накопления детьми знаний на педагогическое сопровождение их индивидуальных стратегий познания, индивидуальных образовательных траекторий; творческая самореализация личности как обучающегося, так и педагога. При тьюторской позиции социально-педагогическое

сопровождение развития субъектности обучающегося становится жизненным субъектным кредо педагога-профессионала, заключающимся в перманентной готовности оказать ребёнку помощь в решении личностных проблем и преодолении трудностей социализации.

Однако существует много ограничений, которые мешает педагогу дополнительного образования стать тьютором процесса социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося. Основные из них можно проиллюстрировать ответами ста педагогов дополнительного образования на вопросы предложенной нами анкеты. Так, 49% анкетированных видят основную причину в отсутствии информации о подобном опыте работы; 28% – в недостатке времени и сил для создания системы сопровождения; 18% – в материальной незаинтересованности; 13% – в отсутствии поддержки со стороны администрации; 12% – в слабой связи науки и практики, а десяти процентам респондентов мешает недостаток такого качества как субъектность у себя.

Кроме того выработка субъектной позиции обучающегося предполагает использование педагогом дополнительного образования активных методов и современных техник социально-педагогического сопровождения. Вместе с тем, как показало проведённое нами исследование, соответственно 55% и 33% респондентов отмечают то, что у них недостаточно знаний и умений в данной области; большинство респондентов не ориентируются в функциях социально-педагогического сопровождения. Систематически используют такие средства развития субъектности обучающихся, как кейс-метод – только 1% педагогов; диспут – 4%, социальные пробы и дебаты – 5%; портфолио и метод проектов – только 6%; собрания по целеполаганию, планированию, анализу работы и формы разновозрастного взаимодействия – 12%; сопровождение индивидуального образовательного маршрута обучающегося – 13%; дискуссии – 16%; ситуации выбора – 17%; ответственное поручение – 18%; коллективное творческое дело – 25% респондентов.

Одна из причин, выявленных нами в ходе проведённого исследования, кроется в недостаточном учёте потенциалов и особенностей образовательной среды детского объединения (детской организации, структурного подразделения, учреждения дополнительного образования детей)

как «динамической целенаправленной системы отношений, опосредованных доминирующими нравственными нормами» [4, с. 48] и спектра «возможностей для саморазвития личности, содержащихся в её окружении» [6, с. 16].

Один из путей решения обозначенной выше проблемы – конструирование социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося в образовательной среде на основе рефлексивно-средового подхода, который является основанием для определения потенциалов и рисков данного вида сопровождения в среде дополнительного образования детей. Рефлексивно-средовой подход позволяет выявить и исследовать факторы взаимообусловленности, взаимовлияния субъектов сопровождения и образовательной среды в условиях дополнительного образования детей на основе применения рефлексивных механизмов.

Прежде всего к таким рефлексивным механизмам в ходе работы под нашим научным руководством федеральной экспериментальной площадки Учреждения «Институт семьи и воспитания» РАО по теме «Социально-педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей» мы относим разработанный совместно с детьми портфолио «Развитие социальной активности», а также наши авторские тренинги «Я и мои ценности» [3] и «Да здравствует субъект!» [2]. Данные тренинги прошли апробацию в системе дополнительного образования детей в Вологде, Костроме, Ярославле. Тренинговые игры и упражнения дают ребёнку возможность развить субъектность, научиться свою и чужую субъектность ценить.

Реализация потенциалов и учёт рисков социально-педагогического сопровождения развития субъектности старшеклассника, освоение соответствующих знаний, умений и навыков позволяют педагогам-тьюторам грамотно выстраивать социально-педагогическое сопровождение, исходя из актуализации вместе с ребёнком трудности (проблемы, обиды), совместного поиска вариантов решения проблемы, совместных с детьми действий по решению проблемы, совместного анализа происходящего и прогнозирования возможности появления новых трудностей, а также путей их преодоления.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогические законы многомерной бинарности развития и саморазвития образовательных систем // Образование и саморазвитие. – Казань, 2008. – № 1. – С. 3–8.
2. Гуцина Т.Н. Развитие субъектности старшеклассника: опыт исследования в системе дополнительного образования детей. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 160 с.
3. Гуцина Т.Н. Я и мои ценности... Тренинговые занятия для развития социальных навыков у старшеклассников. – М.: АРТИ, 2008. – 128 с.
4. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юноголика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью». – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 264 с.
5. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. – М.: Народное образование, 2002. – 176 с.
6. Ясвин В.А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды // Дополнительное образование. – 2000. – № 2. – С. 16–22.

УДК 37.013(075)

Пашков Александр Григорьевич

доктор педагогических наук, профессор,

Трубников Александр Петрович

Курский государственный университет

centr-monolit@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируется феномен социальной ответственности личности старшего школьника, ее важнейшие характеристики и структурные компоненты. Автор рассматривает ответственное отношение как интегративное личностное качество, выступающее одной из важнейших характеристик социальной воспитанности личности.

Ключевые слова: ответственность, природа ответственного отношения, социально-нравственное воспитание старших школьников.

Педагогика и психология социального воспитания сегодня особенно активно ищет действенные средства и способы обеспечения освоения молодежью фундаментальных нравственных норм, обеспечения превращения таких норм во внутренние императивы индивидуального сознания личности. Однако в этом контексте встает вопрос о природе и степени эффективности сознательной саморегуляции индивидуального поведения, основанной, в отличие от регуляции ситуативно-приспособительного поведения, на возрастающей субъектности личности и сознательно формулируемых ею моральных принципах. Регулятивные механизмы индивидуального поведения личности оказываются органично сопряжены с механизмами социального контроля и культурными стереотипами, формируемыми в процессе социального воспитания и освоения индивидом совокупного социокультурного опыта этноса.

Еще со времен культурно-исторической концепции Л.С. Выготского речь идет о роли внешней социальной действительности в развитии высших психических функций человека, об эволюции традиционных форм социального контроля. Хорошо известно, что саморегуляция личностью своего поведения и всей системы отношений с внешним миром связана с мерой освоения и присвоения ценностей и нормативов культуры. Эта диалектичная связь внешнего и внутреннего выражает степень «окультуренности» человека, приверженность его отфильтрованным многовековой историей культуры нравственным нормам и смыслам. В конечном счете, человеческое в человеке определяется тем, насколько он впи-

тал в себя присущее всему человечеству, свойственное и типичное для всех людей, в какой мере идеальное представление об эталонах должного преломляется в его повседневной жизни, в реальных поступках, в какой степени человек олицетворяет собой и своим поведением сложившиеся и одобряемые обществом нормы морали. Именно здесь берут свое начало регулятивные механизмы «культурного», социально-одобряемого поведения человека; от этих представлений образуется весь спектр нравственных проявлений личности. И, пожалуй, самым важным оказывается не только само по себе представление о моральной норме, сколько палитра чувств, переживаемых личностью от совершаемых ею поступков. Именно здесь образуются важнейшие нравственные состояния человека – страх, стыд, совесть, вина, ответственность... Едва ли эти категории (и главное – состояния личности) можно считать не педагогическими: весь опыт педагогики показывает, что формируемая образовательными институтами социальность личности ориентирована прежде всего на освоение общественной морали – неписанных законов должного, регламентирующих нормативное поведение индивида, предопределяющих основу оценки им поступков других людей и своих собственных, социально-приемлемые формы реализации им своего созидательного потенциала.

Развитие качеств личности в онтогенезе представляет собой усвоение определенных форм и норм нравственного поведения. Задача выявления оптимальных условий личностного развития старших школьников актуализирует необходимость изучения психолого-педагогических

средств и механизмов формирования системы качеств, составляющих ядро личности как ценностно-смысловой базы регуляции поведения, деятельности и отношений личности. В этом плане социальная ответственность как интегративное качество личности приобретает особую значимость. Ответственность как свойство личности была бы недоступна научному исследованию вне своих проявлений в поведении человека: наличие этого качества у подростков и старших школьников, степень ее сформированности обнаруживается в их деятельности и проявлениях психики. Нравственное и психическое начала взаимопроникают, выступают в тесном единстве, так как носителем одного и другого является сам взрослеющий человек. Они образуют общий механизм ответственного поведения, в котором нравственная сторона выступает как содержание, а проявление психики является своеобразным аппаратом действия.

Сущность ответственности, характер ее проявления рассматривается в педагогической, философской, социологической и психологической литературе. В философском плане – это работы К.А. Абульхановой-Славской, В.С. Агеева, А.С. Арсеньева, Л.М. Архангельского, М.И. Бобневой, Л.И. Божович, Л.П. Бугеи, И.Е. Булатникова, А.С. Вершкова, А.А. Гусейнова, О.Г. Дробницкого, А.Н. Дусавицкого, А.В. Зосимовского, Э.В. Ильенкова, И.С. Кона, Т.Е. Конниковой, Ф.Т. Михайлова, К. Муздыбаева, В.С. Мухиной, В.М. Пискун, Л.С. Славинной, Е.В. Субботского, В.П. Тугаринова; Д.И. Фельдштейна, В.Э. Чудновского, С.Г. Якобсон и др. Анализ имеющихся работ в этике, психологии и педагогике показывает, что в них основной упор делается на личностном долге, его осознании и соответствии поведения личности ожиданиям и интересам общества. Психологи утверждают, что социальная ответственность как качество личности выражается и в плане сознания, и в структуре ценностных ориентаций, и в деятельности, и в поведении. Не случайно С. Холл отмечал, что на выходе из подросткового возраста взрослеющий человек приобретает «чувство индивидуальности», выступая ответственным субъектом. Традиционно, в психоанализе ответственность рассматривалась в контексте моральной мотивации поведения (Л. Кольберг, Ж. Пиаже, Л. Хендри, Р. Хэвигурст, Х. Таб и др.). Исследуя стадии развития морального сознания у детей, Ж. Пиаже утверждал, что стерж-

невым моментом морального развития выступает переход ребенка от эгоцентризма, в котором он сам является центром мира, к релятивизму, где молодой человек способен включать в свой мир других людей и ставить себя на их место. Изучая процесс усвоения детьми образов социального поведения, Ж. Пиаже специально подчеркивал роль сотрудничества, кооперации для перехода от объективной ответственности к субъективной. Л. Кольберг, выделив шесть стадий развития морального сознания, установил, что по мере становления самосознания, ребенок подросткового возраста стремится к ответственной заинтересованности стать достойным членом общества. Взаимосвязь между уровнем моральных суждений и реальным ответственным поведением исследовал А. Блэйн. Анализируя способности к эмоциональному самоконтролю детей, П. Экман, Г. Ропер, Д. Хагер, показывали, что самоконтроль у подростков достигает того же уровня, который характерен для развитой личности взрослого человека. В философском аспекте отправной точкой изучения понятия «социальная ответственность» является рассмотрение ее, как социального феномена, закономерного и с необходимостью возникающего из потребностей существования общества. Философы рассматривают это качество личности, как одну из форм выражения сущности и механизма реализации социальных отношений в процессе их функционирования и развития.

Развитие социальной ответственности личности связано с коллективной формой труда, кооперацией, возникающей уже на первых ступенях человеческой культуры. Связи и отношения создают объективные условия взаимной зависимости людей, в результате чего действия, поступки каждого человека приобретают социально значимый характер. Они вызывают определенные последствия не только для человека, совершившего тот или иной поступок, но и для других людей, социальных групп, социальной общности в целом. Но никакая совместная социальная деятельность немыслима без упорядоченности и согласования тех функций, которые выполняют ее участники, без координации их действий и подчинения их общей цели. Следовательно, ответственность вытекает из потребностей подчинения действий отдельных индивидов общим целям. С этой точки зрения ответственность представляет собой важное звено в системе социаль-

ного регулирования поведения человека в обществе и может рассматриваться как разновидность управленческих отношений (В.Г. Афанасьев).

В отечественной психологии ответственность изучается в контексте более общей проблемы – нравственного развития личности. Именно в этом плане рассматривается соотношение вербального и реального ответственного поведения подростков и юношей, нормативная регуляция такого поведения и т.п. Установлено, что в ответственности как феномене нравственности можно выделить четыре относительно самостоятельных аспекта: первый – ответственное поведение – под ним понимается добровольное следование нормам ответственного отношения к себе и к другим; второй аспект связан с мотивационно-потребностной сферой личности, определяющей такое ответственное отношение; третий аспект – когнитивный, включающий моральные знания, представления и суждения, связанные с нормой ответственности – он характеризует степень овладения личностью пониманием содержания нормы ответственности и тех требований, которые она предъявляет к личности; четвертый аспект – это переживание собственной или чужой ответственности. Здесь мотивационный компонент служит своего рода показателем развития когнитивного и поведенческого компонентов ответственности.

Социальную ответственность личности определяют содержание взаимодействия людей и возможность свободного выбора действия. Так, свободно выбирая тот или иной поступок, действие, человек полагается не только на свои цели и желания, но и вынужден соотносить их с объективными аргументами, имеющими социально значимый характер. Однако «самостоятельность выбора индивидом логики и мотивов своего поведения еще не определяет его нравственный характер. В результате свободного выбора личности один поступок оценивается как добро, другой – как зло. Обладая возможностью выбора, человек может стать самоотверженным борцом за идеалы человечества или, напротив, ярким врагом всего доброго и светлого. Где же мера и критерии правильности нравственных поступков и действий человека, обладающего сознанием и чувствам ответственности? Можно ли, скажем, на основе исторического опыта человеческих отношений и научных умозаключений доказать, что моральная ответственность человека, имея

объективное обоснование, обладает также объективным критерием в рамках противоположных политических и моральных позиций, отражающих стремления и интересы различных групп, партий и обществ? Ответить на эти вопросы – значит выяснить объективную ценность, социальную роль моральной ответственности в общественной жизни и в историческом творчестве личности» [2; 3; 4; 5]. Когда человек в зависимости от объективных условий свободно принимает решения и получает средства для достижения поставленной цели, определяет формы и способы своей деятельности, тут же встает вопрос о том, насколько совпадает это решение, адекватно ли его поведение с требованиями объективной деятельности, общественными интересами. Следовательно, возникает социальная ответственность перед людьми, коллективом, обществом. Таким образом, основанием развития социальной ответственности выступает связь между личностью и обществом, социальная детерминация действий субъектов.

Исследуя объективную природу ответственности, исследователи указывают на ее субъективную обусловленность, которая связана со свойствами и способностями личности. Социально-психологические элементы внутреннего мира личности, представляющие собой внутренний механизм управления ее деятельностью, являются субъективным основанием социальной ответственности. К подобным элементам можно отнести интересы, представления о должном, способность предвидеть последствия своей деятельности, самооценку, волевые, эмоциональные процессы. В комплексе эти элементы активно участвуют в выборе мотивов ответственного поведения личности. Вместе с тем, как отмечает И.Е. Булатников, «с усложнением всей системы общественных отношений, содержания и характера общественно-производственной деятельности людей, усилением социальной стратификации общества механизмы социального контроля, безусловно, дифференцируются и усложняются. Ориентация на жесткое следование партикулярным нормам замкнутой традиционной общины постепенно уступает место ориентации на усвоение и самостоятельное применение индивидом «общих» правил поведения, которые в условиях глобализации культуры становятся все более расплывчатыми и неопределенными. Росту индивидуально-личностного начала соответ-

стствует также усложнение интернализованных моральных санкций. Однако этот процесс протекает неравномерно и неодинаково в разных обществах, причем более простые и традиционные формы социальной регуляции вовсе не утрачивают полностью своего значения, а продолжают функционировать в качестве частных механизмов. Еще больше вариаций происходит на уровне индивидуального развития морального сознания, претерпевающего сегодня гораздо больше деформирующих и деморализующих влияний, которые в совокупности своей практически полностью разрушают систему нравственных координат социально одобряемого поведения личности. Эти деформации все настойчивее проявляются в молодых людях и вполне выразительно закрепились в целом ряде устойчивых выражений и поговорок, с помощью которых юношество выражает свою позицию в системе социальных отношений: «У каждого – своя мораль», «Сколько людей – столько и принципов», «Своя рубашка ближе к телу», «На вкус и цвет товарищей нет»... – Все они фиксируют *нарастание индивидуализма, социальной анонимии, социального дистанцирования, растущей эгоизации сознания, социального отчуждения и обособления*...» [4].

Апеллируя к работам известного политолога У. Бека [1], И.Е. Булатников отмечает, что в глобализирующемся мире, в обществе риска «судьбы людей становятся все более нестабильными, усиливается индивидуализм, преобладает расчет на собственные силы, происходит распад коллективных и личных связей, общезначимых ценностей. Возникает противоречие между расширением диапазона социальных контактов и сужением зоны человеческого сознания, которое остается в пределах прежнего опыта. Трудность новой ситуации состоит в неподготовленности человека к необходимости личного выбора, к обоснованию своих действий не приказом, а собственным интересом. Современный мир рвет коллективные отношения, заменяет их корпоративными связями, заставляет людей рассчитывать на удачу, находчивость, случайное совпадение. Наряду с этой тенденцией в сознании человека остается надежда на поддержку власти, социальной группы, семьи» [5].

Объективно существуют три группы взаимосвязанных факторов, определяющих и опосредующих процесс развития социальной ответственности старших школьников: социальные макро-

факторы жизнедеятельности общества, социокультурные мезофакторы построения социальных отношений личности и факторы организации социокультурной среды в конкретном образовательном пространстве. Как и любая система, среда формирования социальной ответственности включает единство целей и решения задач развития ведущих сфер старших школьников по диагностически выверенным критериям и показателям оценки их проявления в социально-нравственной и функционально-ролевой деятельности в коллективе. Последнее целостно отражает уровень развития мотивационно-гностической, социально-нравственной, регулятивно-волевой и результативно-поведенческой сферы личности в их единстве. Ведущими социально-педагогическими условиями, опосредующими процесс развития социальной ответственности старших школьников в системе организации воспитательной деятельности в коллективе, являются следующие. Во-первых, целевая диагностика исходного уровня данного базового качества, проведенная по заранее обоснованным критериям и педагогический анализ ее результатов. Во-вторых, социальный прогноз ценностного восприятия воспитанниками категории долга в общественно-полезной деятельности с постановкой задач, обеспечивающих развитие эталонных нравственных отношений к деятельности и общению в коллективе. В-третьих, дифференцированное стимулирование и справедливая оценка проявления этих отношений. Позитивная мотивация в коллективе ответственного отношения школьников при выполнении нормативных обязательств деятельности и поведения обусловлена системой конкретных задач воспитательно-развивающей деятельности, целенаправленно решаемых в коллективе, и стимулируется согласованным и систематическим предъявлением усложняющихся требований к сознательному ее усвоению. В числе важных условий формирования социальной ответственности старших школьников можно назвать следующие: 1) возникновение и развитие в деятельности детей высоких общественных мотивов учения; 2) возникновение отношения к требованиям педагога, касающихся их работы, как к требованиям учителя, выполнение которых абсолютно необходимо; 3) исключение из деятельности отрицательных эмоциональных переживаний и организация положительных; 4) систематичность и постоянство в предъявлении требований к выпол-

нению их детьми; 5) максимально близкий контроль и оценка к моменту выполнения задания; 6) общественный характер оценки и контроля и др. Дифференцированная педагогическая поддержка способов и привычек должной самореализации и ответственной самоорганизации воспитанников в различных ситуациях взаимодействия побуждает их к самостоятельному выбору способов саморегуляции поведения в нормативно обязательной деятельности и в итоге определяет индивидуальные программы самосовершенствования социально-значимых качеств ответственного гражданина и человека.

Библиографический список

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.
2. Булатников И.Е. Воспитание ответственности: развитие социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов железнодорожного транспорта в воспитательной системе образовательного учреждения. Монография. – Курск: Изд-во «Мечта», 2011. – 272 с.
3. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психолого-педагогический поиск. Журнал Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2011. – № 3. – С. 43–57.
4. Булатников И.Е. Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения студентов ССУЗов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды // Психолого-педагогический поиск. – 2010. – № 4. – С. 148–157.
5. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1. – С. 79–90.
6. Вершков А.С. Развитие персональной ответственности будущего специалиста в условиях образовательной среды вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2006.
7. Диментий Л.А. Типология ответственности и личностные условия ее реализации: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990.
8. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л., 1983.

УДК 37

Маренцева Елена Сергеевна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
l.marentseva@yandex.ru

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются подходы к пониманию «социальной активности», рассматриваются сущностные характеристики данного понятия, выявляется динамика социальной активности студентов.

Ключевые слова: социальная активность, характеристики социальной активности, динамика социальной активности.

Важнейшую сферу и особый уровень активности человека составляет социальная активность. Разные авторы по-разному трактуют понятие социальной активности, порой противопоставляя, а порой смешивая его с понятием общественной активности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, а также Г.М. Андреева, Л.И. Анцыферова, ДМ. Архангельский, ВТ. Афанасьев, М.С. Каган, К.К. Платонов, А.В. Петровский, Э.Т. Юдиндр):

Термин «социальная активность» в условиях становления постнеклассической научной карти-

ны мира прочно вошел в систему понятий целого ряда социально-гуманитарных наук – социологии, психологии, политологии, экономики, педагогики. Несмотря на его широкое распространение, он трактуется весьма противоречиво. Для определения сущности понятия «социальная активность студента», того постоянного, что сохраняется в явлении при разных его вариациях, рассмотрим парадигмальную цепочку «активность – социальная активность – социальная активность студента».

Термин «активность» имеет разные трактовки и рассматривается: как «имманентное свой-

ство материи, обуславливающее движение и находящее в нем свое проявление» [7, с. 11], «совокупность изменений и действий предмета, детерминируемая в основном им самим» [3, с. 55].

Анализ данных определений позволяет выделить две сущностные характеристики активности: *самодвижение*, характеризующееся внутренней детерминацией, и *взаимодействие с окружающей средой* – и на этой основе рассматривать активность как имманентное свойство материи, обуславливающее и проявляющееся в самодвижении при взаимодействии с внешней средой.

При различиях в определении этих понятий, до сих пор не установилось единого подхода к понятиям «социальная» и «общественная» активность. Одни отождествляют эти понятия. Так, В.Г. Мордкович синонимично понятию «общественная активность» употребляет понятие «социальная активность». Н.А. Степанова, например, рассматривает понятие «социальная активность» как родовое по отношению к понятию «общественная активность». В то же время А.С. Капто, наоборот, употребляет понятие «общественная» активность как родовое по отношению к понятию «социальная» активность.

А.В. Брушлинский совершенно справедливо указывает на необходимость «различать обычно отождествляемые два понятия (и термина): 1) социальное; 2) общественное.

«Всегда связанное с природным социальное – это всеобщая, исходная и наиболее абстрактная характеристика субъекта и его психики в их общечеловеческих качествах. Общественное же – это не синоним социального, а более конкретная – типологическая – характеристика бесконечно различных частных проявлений всеобщей социальности: национальных, культурных и т.д.»

Но, несмотря на отсутствие единства в определении понятия «социальная активность», оно является предметом повышенного внимания исследователей.

Социальная активность человека рассматривается как «степень проявления его сил, возможностей и способностей как члена коллектива, члена общества» (А.С. Капто). Ряд авторов (И.Ч. Христова, Е.Г. Комаров, Т.В. Тищенко) определяют социальную активность как «объективно детермированное субъективное отношение и социально-психологическую готовность личности к деятельности, которая проявляется в соответствующих актах поведения и представляет собой целе-

направленную творческую социальную деятельность, преобразующую объективную действительность и саму личность». Однако данное определение в известной степени тавтологично: под социальной активностью понимается готовность к деятельности, которая представляет целенаправленную творческую социальную деятельность». Вместе с тем выделение готовности и отношения личности к выполнению социально значимой деятельности, безусловно, является важным для характеристики социальной активности, хотя и не определяет ее в полной мере.

Как психологическое качество личности понимают социальную активность Л.Н. Жилина и Н.Т. Фролова. «Неравнодушие ко всему, что происходит вокруг, заинтересованность событиями не только рядом, в производственном коллективе, но и поселке, городе, деревне, и стране, во всем мире, неравнодушие, сказывающееся во всем поведении личности в ее труде, опыте, в общественной работе и в отношениях с друзьями, – это и есть социальная активность». Когда говорят об активности личности, то имеют в виду «меру участия в общественно-трудовой жизни», – утверждает А.Г. Ковалев.

Наиболее развернутым и реализующим главный смысл социальной активности представляется определение ее В.З. Коганом: социальная активность – это сознательная и целенаправленная деятельность личности и ее целостно-социально-психологическое качество, которые, будучи диалектически взаимообусловлены, определяют и характеризуют степень или меру персонального воздействия субъекта на предмет, процессы и явления окружающей действительности. Деятельность выступает как способ существования социального субъекта и является реальным проявлением его социальной активности.

Социальная активность – тип активности. В.И. Кремянский, следуя классификации форм движения, выделяет следующие типы активности: физическую, химическую, биологическую, социальную (а в ней психическую). Он отмечает, что повышение уровня организации материи связано с возрастанием активности [4, с. 54–60]. Социальная активность соответствует высшей ступени организации материи – социальной, где действуют наделенные сознанием люди, вобрав в себя основные свойства предшествующих ступеней развития (способность стихийно воздействовать на среду, изменять ее и изменяться в ходе

этого взаимодействия); данная активность изменяет свои свойства (избирательность поведения, произвольность или целенаправленность, надситуативность, целенаправленное изменение окружающей среды).

Сущность активности человека А.И. Крупнов определяет как «обеспечение непрерывного взаимодействия субъекта с миром» [5, с. 28]. Человек, взаимодействуя с социальной средой, направлен на овладение этой средой, реализацию осознаваемого им потребного будущего, самореализацию, выявление и проявление заложенного в самом субъекте потенциала, самотрансценденцию (выход за пределы своего «я», преобразование окружающей среды). Достигая как субъект социальной активности социальной зрелости, человек «трансцендирует свое поведение, выводит его за пределы сугубо личностных устремлений в реальный социум», соотносит и согласует свои ценности, цели, жизненные смыслы с ценностями и целями развития общества и цивилизации [9, с. 215].

Сущностные характеристики социальной активности:

- самодетерминированность (проявление самодвижения особого качества), источник социальной активности потребности личности, внутреннее, осознанное побуждение, обусловленное сформировавшимся образом «потребного будущего», значимого для личности;

- включенность в социальное взаимодействие (социальная активность есть результат осознания личностью взаимосвязи с социумом и конструирование способа взаимодействия с ним, позволяющего раскрыть свой потенциал; она проявляется в особой форме – социальной продуктивной деятельности, общении, познании);

- просоциальность (направленность на преобразование носителя активности и социума в социально позитивном направлении во благо общества и личности, следуя социальным нормам, законам и нравственным идеалам).

Социальная активность есть самодетерминированное взаимодействие личности с социальной средой, направленное на позитивное преобразование себя и среды в согласовании и следовании интересам личности и общества.

Конкретизируем понятие «социальная активность» в отношении такой группы, как студенчество, опираясь на следующие положения:

- активность обладает динамичностью, способностью развертывания. Как отмечает

В.Л. Хайкин, в отличие от всего живого человек не только адаптируется в своих возможностях, но и все время *развертывает само социальное содержание активности* [11, с. 286];

- личность, согласно выделенной Н.Ф. Третьяковым закономерности, осуществляет переблокировку социальной активности, находит все новые сферы и формы приложения своих сил, блокируя отдельные звенья активности, с целью усиления тех участков, где потребность в мере социальной активности более актуальна [10, с. 13].

Следовательно, важно определить, в чем проявляется динамика социальной активности студентов, в каких сферах она преимущественно проявляется. Полагаем, что развитие социальной активности личности осуществляется, прежде всего, в ведущей деятельности конкретного возрастного периода, с которой связано появление важнейших психических и социальных новообразований личности, в русле которой развиваются другие виды деятельности. Общей для студентов является социальная ситуация – получение профессионального образования в процессе обучения в высшем учебном заведении, ведущая деятельность – учебно-профессиональная.

Учебно-профессиональная деятельность – специфический вид деятельности, направленный на самого обучаемого как субъекта с целью развития, формирования его личности как профессионала [8, с. 57]; с одной стороны, это вид познания, с другой – вид освоения практической профессиональной деятельности, осуществляемый на основе отражательно-преобразующей деятельности субъекта.

Динамика социальной активности студентов проявляется в освоении ими позиции субъекта социальной активности в учебно-профессиональной деятельности в процессе самоопределения пути самореализации и дальнейшего саморазвития на основе согласования личных и социальных приоритетов, осуществления социальных проб. Поскольку субъект – это тот, кто способен авторизовать деятельность, включиться в ее проектирование и построение как целого, задать свое видение ее образа и образца [6], освоение позиции субъекта активности в учебно-профессиональной деятельности есть переход к авторству в ее внутреннем конструировании и внешней реализации во взаимодействии с образовательной средой, содержательно сопровождающийся освоением и самостоятельной реализацией сово-

купности функций проявления социальной активности.

Библиографический список

1. Бычкова Н.И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – Пятигорск, 2006.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
3. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону, 1999.
4. Кремянский В.И. К анализу понятия активности материальных систем // Вопросы философии. – 1969. – № 10. – С. 54–63.
5. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25–32.
6. Кудрявцев В.Т. Становление субъекта деятельности и возможности системы образования

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tovievich.ru/book/4/240/1.htm> (дата обращения: 10.07.2011).

7. Общественно-политическая активность трудящихся: проблемы методологии, методики и техники социологического исследования. – Свердловск, 1970.
8. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2006.
9. Сухобская Г.С. Социальная и социально-психологическая зрелость: основы идентификации личности в образовательном процессе // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М., 2007. – Вып. 5. – С. 215–218.
10. Третьяков Н.Ф. Социальная активность личности: Дис. ... канд. социол. наук. – Томск, 1972.
11. Хайкин В.Л. Активность (характеристика и развитие). – М.; Воронеж, 2000.

УДК 37.035.6

Кудряшова Наталья Михайловна

Московский городской педагогический университет
tutti-n@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ЭТНОТОЛЕРАНТНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы применения педагогической технологии в процессе формирования этнотолерантности младших школьников.

Ключевые слова: педагогическая технология, этнотолерантность, младший школьник.

Диалектическое развитие современного общества, включающее в себя интеграционные тенденции, а также учитывающее резко возросшее этническое самосознание все более акцентирует внимание на развитии культуры межнационального общения. Именно этническое многообразие дает основание говорить о развитии поликультурного образования в образовательных учреждениях, органически связывающее все виды культур в едином видении.

На современном этапе развития сферы образования часто используются технологизированные механизмы в образовательном процессе. Возможно ли процесс формирования этнотолерантности учащихся начальной школы спроектировать как технологию?! На наш взгляд, интерес этот обусловлен с одной стороны ориентированностью на достижения воспитательных целей, как

детского коллектива в целом, так и каждой индивидуальности, а с другой стороны – универсальностью.

Понятие «этноtolерантность» является социально-психологической характеристикой, проявляющейся в готовности людей и этнических общностей взаимодействовать с другими людьми и этническими группами и выражающейся в их взаимной терпимости на основе признания и принятия различий, существующих между ними и их культурами, а также понимания и уважения иного образа жизни. Этноtolерантное воспитание младших школьников посредством применения педагогической технологии весьма эффективно, так как одна и та же форма проведения мероприятия может быть представлена по содержанию и структуре различными способами и не может быть несистемной. Любая педагогическая тех-

нология обладает свойствами целостности, оптимальности, результативности и применимостью в реальных условиях школы. В связи с этим, мы можем разработать некий алгоритм или «технологические карты» для участников образовательного процесса, где будут учтены все возможные «образовательные риски» связанные с возрастными и индивидуальными особенностями младших школьников, микроклиматом класса, степенью сформированности детского коллектива, психо-соци условиями протекания воспитательного процесса – психологической основой формирования этнотолерантной личности. Вместе с тем технология – это некий алгоритм, следуя которому педагог достигает запланированного результата. Поскольку развитие интеллекта ребенка связано с развитием мыслительного процесса, то применяемая технология должна обеспечивать мотивацию и постоянное движение мысли к внешней знаковой речи и наоборот.

В современной психолого-педагогической литературе представлено достаточно большое разнообразие определений сущности «педагогической технологии». «Толковый словарь русского языка» трактует понятие «технологии» как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, в искусстве. В.С. Кукушин рассматривает «педагогическую технологию» как «не просто исследования в сфере использования технических средств обучения или компьютеров; это исследования с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методик» [4, с. 27]. Н.П. Капустин, говоря о «педагогической технологии», указывает на то, что это фиксируемая система социально-проверенных и упорядоченных норм и правил, отражающих закономерности развивающегося процесса в тех или иных образовательных формах, которым следует педагог, управляя развитием, как самого процесса, так и его участников [2, с. 4]. На наш взгляд, наиболее полно будет рассматривать данный термин как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [3, с. 117–122].

В связи с тем, что разделять проблемы воспитания на этнические компоненты нецелесообразно,

так как воспитание является процессом интегрированным и направленным на формирование всесторонне развитой личности, с активной жизненной позицией, следует рассматривать национальное воспитание не как результат процесса обучения, а как первоочередное средство приобщения к мировой культуре [4, с. 246–247]. В процессе реализации принципов этнопедагогики в любой школе необходимо учитывать доминирующее значение учета психологических особенностей младших школьников. Так как этнотолерантное воспитание – сложный процесс, и одним из его механизмов является внедрение в систему воспитания накопленных народом приемов и методик воспитания достойного члена общества, передаваемых из поколения в поколение и усваиваемых в конкретной жизненной действительности. Это не что иное, как передача социального опыта, норм и правил как индивидуального, так и общественного поведения, традиционного образа жизни и этнической идеологии.

Опираясь на вышеизложенное, рассматривать структуру подготовки коллективных воспитательных дел, например для 2 и 4 классов начальной школы можно как единую, а вот структурные составляющие по содержанию будут разнообразными. Учитель начальной школы, участвуя и управляя процессом формирования этнотолерантности младших школьников, может использовать «технологические карты», которые впоследствии может использовать и на других ступенях образования. Однако не надо забывать, что творческий потенциал использования педагогической технологии, как одного из средств формирования этнотолерантности, будет зависеть не столько от учащихся, сколько от учителя.

Например, организация классного часа, проведенного в средней общеобразовательной школе № 592 города Москвы на тему «Найди сходства и различия» был построен следующим образом: опираясь на количественный и качественный словарный запас детей, с учетом возрастных особенностей на первом этапе было предложено определить по фото-ряду «слова-понятия», которые характеризуют качества людей, сравнивая их, например с собой. Ребенок в первую очередь мог установить внешние сходства и различия. За тем к фото-ряду подключали аудиозапись и здесь появлялся еще один признак – носителем какого языка может быть этот человек?! После этого включали полный видеоряд, где ребенок

младшего школьного возраста рассказывал о своих увлечениях, месте проживания, семейных праздниках и т.д. Обобщая такое занятие, дети сами делают вывод о том, что есть черты схожие с нашими, а есть то, что нас отличает друг от друга и что быть другим, не значит быть плохим. Параллельно такое занятие можно спроецировать на уроках по окружающему миру, если взять за основу технологию подготовки такого урока, только наполнить его другим содержанием. Вместе с тем, уже в 4 классе, используя эту же технологию занятия можно построить «от противного».

При подготовке таких мероприятий важно использовать информационно-коммуникационные технологии. Уровень развития современных младших школьников позволяет с наибольшей результативностью организовывать занятия, где основой будет являться поисковая деятельность. Узнать особенности различных этносов, их многообразие и удивительные тонкости быта и повседневной жизни равносильно открытию. Ребенок через результат своей деятельности начинает понимать, что мир вокруг него настолько насыщен информацией, событиями, которые также могут включаться в его собственную жизнь.

Для обеспечения мира необходимо воспитание в каждом не только этнотолерантности, но и искреннего интереса к культуре всех народов Земли [5, с. 7–63], а применение в воспитательном процессе младших школьников педагогической технологии позволит учесть все особенности формирования этнотолерантности у детей, разнообразит занятия по содержанию, позволит учащимся начальной школы проявить свои творческие способности и поможет реализовать социальные потребности в коммуникации с предста-

вителями других национальностей.

Формирование культуры межнационального общения становится важнейшей составной частью нравственного воспитания. Общение людей не просто универсальное биологическое или социальное явление. Оно имеет национальную окраску, специфический этикет [1, с. 7–21].

Вместе с тем, использование педагогической технологии в процессе этнотолерантного воспитания подрастающего поколения возможно через активное участие всего детского коллектива и каждого учащегося в частности, так как развивая детскую индивидуальность, формируя характер, мы проецируем мировоззренческую позицию общества на конкретный коллектив.

Библиографический список

1. *Кадиева Р.И.* Формирование культуры межнационального общения в учебных заведениях многонационального региона // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. Ч. 2. – Ростов-на-Дону: изд-во РГПУ, 1997. – С. 7–21.
2. *Капустин Н.П.* Педагогические технологии адаптивной школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – С. 4.
3. *Кларин М.В.* Развитие педагогической технологии и проблемы теории обучения // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 117–122.
4. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В.С. Кукушина. – Ростов-на-Дону: Издательский центр «Март», 2002. – С. 27; 246–257.
5. *Кукушин В.С., Столяренко Л.Д.* Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – С. 7–63.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУРСАНТОВ – ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАЦИОНАЛЬНО-ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП В ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье представлены педагогические условия, влияющие на эффективность формирования опыта межличностного взаимодействия курсантов-представителей национально-этнических групп, охарактеризованы особенности ценностно-ориентированного информирования курсантов, организации их совместной деятельности и педагогического контроля над ходом межнационального взаимодействия.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, национально-этническая группа, формирование опыта, педагогические условия.

На основе проведенного теоретического анализа и обобщения практического опыта военных вузов мы предлагаем под формированием опыта межличностного взаимодействия курсантов-представителей различных национально-этнических групп в воспитывающей среде военного вуза понимать целенаправленную педагогическую деятельность, предполагающую использование средовых потенциалов в целях приобретения курсантом совокупности практически усвоенных знаний, умений и навыков, способов, ценностей в процессе контакта двух или более личностей разной национальной принадлежности и обуславливающих возрастание эффективности этих контактов в дальнейшем.

Воспитывающая среда предстает здесь источником и активным транслятором объективированного опыта межнационального взаимодействия, создает социальное пространство для возникновения феномена межличностного взаимодействия представителей различных национально-этнических групп и позволяет оказать эффективное педагогическое влияние на развитие этого процесса.

Процесс накопления опыта межличностного взаимодействия курсантов-представителей различных национально-этнических групп развивается как в специально созданных и педагогически организованных условиях, так и стихийно. Существенная разница заключается в результативности процесса и систематичности приобретаемого личностью опыта.

Рассмотрение проблем формирования опыта межличностного взаимодействия, характеристик и потенциалов воспитывающей среды военного вуза, особенностей межличностного взаимодей-

ствия представителей различных национально-этнических групп, а также результаты проведенных нами пилотажного исследования и опытно-экспериментальной работы позволили прийти к выявлению следующих условий формирования опыта межличностного взаимодействия курсантов-представителей национально-этнических групп в воспитывающей среде военного вуза.

Условие целенаправленного ценностно-ориентированного информирования курсантов об особенностях сознания, убеждений, поведенческих моделей представителей разных национально-этнических групп основывается на результатах психолого-педагогических исследований, свидетельствующих о том, что межнациональные конфликты как на массовом, групповом, так и на личностном уровне часто порождаются недостаточными знаниями или некорректными представлениями о партнере по взаимодействию. На этой почве возникают стереотипы восприятия представителей других национально-этнических групп, которые становятся активными регуляторами поведенческих выборов.

Под информированием в данном контексте мы понимаем предоставление курсанту информации (сведений, фактов, положений теорий) необходимой для эффективного межнационального взаимодействия. Говоря о ценностной ориентированности процесса информирования мы подразумеваем его обращенность к нравственно-этическим основам взаимодействия представителей различных национально-этнических групп.

Ценностно-ориентированное информирование курсантов об особенностях сознания, убеждений, поведенческих моделей представителей разных национально-этнических групп осуществ-

ляется при модернизации содержания учебных дисциплин и внеаудиторной информационной работы с курсантами. Оно может осуществляться как в специально организованных формах (введение новых по содержанию дисциплин по выбору, дисциплин национально-регионального цикла, проведение специальных воспитательных мероприятий), так и контекстно, например, в рамках содержания учебной дисциплины. Информация должна стать личностно принятым (интериоризированным) знанием. Для этого могут использоваться такие приемы проблематизации, как этические задачи, дилеммы, элементы дискуссий, ситуационно-ролевого взаимодействия на материале этически-сложных ситуаций межнационального взаимодействия.

Информация может транслироваться курсанту также посредством педагогизации предметно-пространственного окружения военного вуза. Так, например, наличие в военном вузе специальных мест для отправления религиозных ритуалов представителями различных конфессий, свидетельствует о деятельной реализации принципа равенства и свободы вероисповедания. Религиозные и национальные праздники представителей различных национально-этнических групп должны учитываться при планировании событийного ряда воспитывающей среды и повседневного распорядка дня курсантов.

Условие организации разнообразной по содержанию совместной деятельности представителей различных национально-этнических групп основывается на исследованиях воспитательных потенциалов групповой деятельности, которая позволяет интенсифицировать обмен ценностями, представлениями, убеждениями, формирует эмоциональное и нормативное единство, оптимизирует статусно-ролевую иерархию и другое. Совместная деятельность является пространством для формирования опыта межличностного взаимодействия.

Совместная деятельность курсантов может включать несколько направлений: групповая работа в процессе учебной деятельности: общение преподавателя осуществляется с группой из трех или более человек, которые взаимодействуют, как между собой, так и с преподавателем с целью реализации образовательных задач; совместная внеаудиторная деятельность в вузе (художественное творчество, спортивная деятельность, прикладное творчество). Этот вид деятельности

в большинстве случаев организуется в режиме совместной деятельности участников; групповые формы организации научно-исследовательской деятельности. Эта деятельность характеризуется высокой степенью мотивированности участников. Чаще всего выбор партнеров по взаимодействию уже не связан с признаками национально-этнической принадлежности, а основывается на исследовательских качествах, интеллектуальном уровне партнера; совместная социально-ориентированная деятельность: организуется, как правило, вне военного вуза и направлена на достижение социально-значимых задач. Группа, реализующая эту деятельность, сплочивается, во-первых, перед лицом «внешней» оценки, во-вторых, при взаимодействии с незнакомыми людьми интенсифицируется процесс самоидентификации с однокурсниками. Это способствует преодолению трудностей и проблем во взаимодействии.

Условие специально-организованного педагогического контроля и самоконтроля над взаимодействием курсантов-представителей различных национально-этнических групп основывается на признании высокой вероятности межнациональных конфликтов в коллективе курсантов и негативной стереотипизации поведения в отношении представителей других национально-этнических групп, что нуждается в специальном педагогическом регулировании с постепенным переходом к механизмам внутригрупповой курсантской саморегуляции.

Это условие актуализирует потенциалы повседневности, присущие воспитывающей среде военного вуза, которые заключаются в возможностях педагогического сопровождения и контроля совместного проживания и самообслуживания курсантов-представителей различных национально-этнических групп, создании за счет этого здоровой атмосферы взаимопомощи в коллективе курсантов, пресечении любых дискриминационных взаимоотношений между ними.

Роль контроля высока на ранних этапах формирования коллектива курсантов. Рост воспитанности курсантов снижает стимулирующую роль педагогического контроля. Условие предполагает, что постепенно функции контроля переходят в самоконтроль, то есть самостоятельную регуляцию курсантами взаимоотношений в группе.

Это осуществляется посредством: предъявления коллективу курсантов норм и правил, регламентирующих повседневное поведение личнос-

ти и жизнь всего сообщества; выявления ценностной сущности повседневного уклада жизни курсантов, имитирующего армейские взаимоотношения, его конечной цели и предназначения; погружения курсантов в ситуации, предполагающие коллективное преодоление трудностей, требующие от каждого самоотдачи и взаимовыручки. Эти ситуации могут организовываться в процессе прохождения курсантами «курса молодого бойца», различных видов практик; формирования курсантского актива как основы самоуправления в группе; передачи командиру группы право на решение в ряде конкретных ситуаций, что предполагает знание ситуации, на основе которой принимается решение; внедрения алгоритма самооценки уровня взаимоотношений в группе; обсуждение проблем во взаимодействии в группе с педагогом, роль которого меняется с руководящей на консультирующую и равноправного участника обсуждения; педагогической поддержки курсанта командирами и наставниками в ситуациях возникновения личностных проблем,

трудностей во взаимоотношениях с коллективом, помощь в поиске причин случившегося, путей и способов выхода из ситуации, развитие умений использовать любой опыт в целях саморазвития; постепенного ослабления педагогического контроля, перенос типичных, повторяющихся ситуаций в область самоконтроля; перенос нестандартных ситуаций в область самоконтроля; введения принципа ответственной зависимости как основы организации повседневной жизни курсантов; передачи коллективу курсантов ряда полномочий по самоуправлению, распределению обязанностей, поощрению и наказанию своих членов; организации группового обсуждения этически сложных ситуаций, возникающих в жизни группы.

Охарактеризованные выше педагогические условия формирования опыта межличностного взаимодействия курсантов-представителей различных национально-этнических групп стали основой опытно-экспериментальной работы, организованной нами в Голицынском пограничном институте ФСБ России.

УДК 378:316 (076)

Стенина Татьяна Львовна

кандидат педагогических наук
Ульяновский государственный технический университет
stl@ulstu.ru

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В статье раскрываются основные педагогические условия реализации прогностической модели становления проектной культуры студентов и описываются результаты экспериментальной работы в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: проектная культура, социальное проектирование.

Обращение к исследованию проблемы становления проектной культуры студентов продиктовано требованиями, предъявляемыми обществом к высшему профессиональному образованию, предполагающими формирование у студенческой молодежи культуры, характеристиками которой являются активность и открытость социальным инновациям. Выявленное отсутствие специально предпринятых научных исследований проблемы проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза побудило нас к целенаправленному теоретическому и экспериментальному изучению возможностей реализации разработан-

ной нами педагогической модели становления проектной культуры в высшем учебном заведении, отвечающей требованиям единства и целостности составляющих ее блоков: целевого, содержательного, технологического, организационно-процессуального и диагностического.

В педагогический эксперимент по реализации модели становления проектной культуры были включены студенты государственных высших учебных заведений города Ульяновска. В организации опытно-экспериментальной работы использовались подходы, позволяющие оценить восхождение к проектной культуре каждого студента, принимающего участие в эксперименте,

и всей группы с учетом различия в применяемых методиках. Сопоставление начального и конечного результатов позволило сделать вывод об эффективности реализуемой модели становления проектной культуры.

На первом этапе проведения экспериментальной работы студенты познакомились с внедряемыми в университете социальными инновациями, принимали участие в реализации социальных проектов, проводили самостоятельное исследование эффективности реализации молодежной политики в регионе и в стране в целом. Параллельно проводился констатирующий срез, позволяющий оценить начальный уровень проектной культуры студентов, убедиться в актуальности проблематики проводимого исследования и обосновать выбор форм и методов, направленных на становление и развитие указанного феномена.

В исследовании приняли участие 719 студентов вузов г. Ульяновска. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы выявлялся исходный уровень представлений студентов о проектной деятельности, и состоянии молодежной политики в регионе, степень проявления их социальной активности. Данный этап исследования предусматривал установление исходных знаний, умений, определение познавательного интереса к учебной деятельности вообще проектной, в частности, а также содействие активизации познавательных мотивов.

В качестве инструмента для определения начального уровня становления проектной культуры мы использовали контент-анализ текстов студенческих работ на тему: «Молодежная политика в Ульяновской области: проблемы и перспективы». Студентам было предложено провести

анализ эффективности реализации региональных программ: «Год молодежи в Ульяновской области – 2007», «Год молодежи в Приволжском федеральном округе – 2008», «Год молодежи в России – 2009» и высказать свое суждение об Областной целевой программе «Молодежь Ульяновской области 2011–2013». Использование контент-анализа текстов работ представляется нам наиболее обоснованным инструментом входной диагностики, поскольку этот метод анализа текстов ориентирован на комплексный многомерный подход к поиску ответа на вопрос о состоянии проектной культуры студентов через анализ характера ее отражения в индивидуальном сознании студента. При этом индексации подлежат элементы языковой структуры текста с учетом внутренних связей с коммуникативными интенциями авторов. Кроме этого проводилось анкетирование, направленное на выявление:

- проектно-ориентированного тезауруса;
- отношения студентов к проектной деятельности;
- отношения студентов к проводимой в регионе молодежной политике;
- приоритетов в иерархии проблем молодежи, решение которых возможно методом социального проектирования;
- мотивов, лежащих в основе самостоятельной деятельности студентов;

Полученные данные приведены в таблице 1. Диагностический компонент разработанной нами модели содержит процедуры оценки становления проектной культуры как интегративного качества личности на основе уровневого подхода, позволяющего оценить динамику становления проектной культуры в условиях применения раз-

Таблица 1

**Отношение студентов к социально-значимой проектной деятельности
(в % от общего числа респондентов)**

Имеете ли Вы опыт проектной деятельности?		Какова была Ваша роль в проекте?		Выпускник вуза должен обладать умениями и навыками социального проектирования		Считаете ли Вы необходимым для себя участие в решении социально значимых проблем методом социального проектирования	
Да	Нет	Автор проекта	Участник проекта	Да	Нет	Да	Нет
22,7	77,3	12	88	54,3	45,7	63,8	36,3

работанной нами педагогической модели. Иерархия уровней выстраивается, исходя из логики наполнения содержанием каждого их компонентов в структуре проектной культуры: чем больше у студента проявляется осознанность, устойчивое ценностное отношение, потребность в развитии качества личности, характеризующего данный компонент, тем ярче проявлена положительная динамика перехода от одного уровня к другому.

Опираясь на педагогические идеи становления и развития личности [1], теорию и практику личностно ориентированного образования [2], итоговым критерием восхождения студентов к проектной культуре мы выбрали уровни становления данного интегративного качества личности: интуитивно-репродуктивный, реконструктивный и креативный.

Проектная культура интуитивно-репродуктивного уровня отражает совокупность общих и специальных знаний о социальном проектировании, имеющийся начальный опыт социально-значимой проектной деятельности, которыми обладает студент на этапе начала экспериментальной работы по освоению технологии. На данном уровне мотивационно-ценностная ориентация на осознанную проектную деятельность выражена ситуационно, наблюдается отсутствие осознанного отношения к самостоятельному развитию проектной культуры. Интерес и активность возникают в условиях необходимости или в силу подражания. Отсутствует опыт коммуникативного взаимодействия в проектной группе, использование коммуникативных приемов и технологий интуитивно, коммуникативные действия основаны на собственных ценностных ориентациях, зачастую без учета коллективных ценностей и целей.

Реконструктивный уровень является второй ступенью становления проектной культуры: формируются навыки, позволяющие решать проектные задачи, используя известные процедуры и методы. Реконструктивный уровень образно можно назвать «исполнительским», но еще не «композиторским». Реконструктивный уровень отражает знание основ проектирования, закономерностей в осуществлении социальных инноваций, наличие навыков аналитической и организационной деятельности. Мотивы и ценностные ориентации имеют выраженную направленность и устойчивость.

Данный уровень характеризуется переходом начальных представлений о социальном проек-

тировании в сознательную форму, когда происходит осознание и актуализация собственного потенциала, становление социальной активности личности. Отчетливо проявляется формирование коммуникативных навыков у студентов, достигших реконструктивного уровня. В основе коммуникативного взаимодействия лежат субъект-субъектные отношения, выстраивается диалог, в обсуждении проектов прослеживается применение методики оценки себя и партнера как субъектов коммуникации. Проекты студентов, достигших реконструктивного уровня, характеризуются грамотной постановкой проблемы, определением задач, решение которых приводит к достижению заявленной цели, и наличием критериев и показателей достижения этой цели. Вместе с тем, данные проекты не носят характер социального новшества, являясь адаптированными к местности, времени и целевой аудитории уже воплощенными ранее идеями; предлагаемые в них решения во многом, типичны.

Наиболее высоким результатом комплексной деятельности, направленной на становление проектной культуры, мы считаем достижение студентами креативного уровня, отражающего глубокое понимание и убеждение в необходимости развития проектной культуры как необходимого элемента в структуре личности. Применительно к проектной культуре можно сказать, что проектная культура креативного уровня отражает всю совокупность процессов и результата целенаправленной социально значимой, осознанной проектной деятельности, направленной на создание и внедрение социальной инновации. Достижение студентами креативного уровня свидетельствует об их стремлении к самосовершенствованию и саморазвитию, выражающемся в разработке нестандартных решений, авторских, не похожих на другие, проектов. Решение социально-значимых проблем в таких проектах является, как правило, нетрадиционным, предлагаемые идеи носят характер социальной инновации.

Суммарные результаты диагностики позволили сделать вывод о том, что на констатирующем этапе эксперимента у 86% студентов проектная культура находится на начальном интуитивно-репродуктивном уровне, у 12% результаты приближены к нижней границе реконструктивного уровня, соответственно, результаты у 2% испытуемых расположены ближе к верхней границе реконструктивного уровня. Важно отметить вы-

явленные в ходе анкетирования факторы и тенденции, которые необходимо учитывать при реализации педагогической модели становления проектной культуры. Так, исследование выявило недостаточное информирование молодежи о деятельности субъектов реализации молодежной политики в регионе. 48% респондентов ответили, что слышали о существовании органов по делам молодежи, но не знают, чем они занимаются. 41% респондентов считают, что местные органы власти не участвуют в решении насущных проблем молодежи. Степень удовлетворенности работой органов власти, реализующих молодежную политику, колеблется от 2,6 (удовлетворенность работой департамента по молодежной политике Министерства образования Ульяновской области, в баллах по пятибалльной шкале) до 3,5 балла (удовлетворенность деятельностью структурных подразделений, реализующих молодежную политику в вузах).

По нашему мнению, участие студентов в деятельности молодежных общественных объединений, проектных группах, осуществляющих социальные инновации, изменит сложившуюся картину низкой социальной активности студенческой молодежи в регионе.

Представленная в реализуемой модели педагогическая технология разработана с учетом условий организации учебной, научно-исследовательской, воспитательной, практической и самообразовательной деятельности студентов по освоению методов, приемов и средств социального проектирования. Преемственность и завершенность педагогического процесса, соответствие промежуточных результатов – задачам, а конечных – целям обеспечивается выделением технологических этапов. Наиболее обоснованной и эффективной в современных условиях нам представляется следующая структура этапов.

Этап теоретической подготовки: 1–2 семестры – формирование междисциплинарной теоретико-методологической основы социального проектирования в процессе изучения базовых дисциплин учебного плана: истории, социологии, психологии, педагогики, а также в рамках изучения специализированных курсов «Социальное проектирование», «Социальная адаптация студентов в образовательной среде вуза». Внеучебная составляющая представлена организацией участия студентов в круглых столах, диспутах, встречах с представителями государственной

и муниципальной власти, бизнес-сообщества, в уже реализуемых в вузе социальных проектах; практикумом «Коммуникации в проектной деятельности».

Этап практической подготовки: 3–4 семестр – апробация теоретических знаний: выполнение самостоятельных проектов в рамках изучения базовой дисциплины «Культурология». Полем для применения знаний о социальном проектировании являются также научно-исследовательская работа студентов, молодежные общественные объединения, спортивные и досуговые центры при вузе, органы студенческого самоуправления. На этом этапе студенты выступают с докладами, презентуют свои идеи, принимают активное участие в конкурсах, таких как Ульяновский областной Губернский конкурс молодежного развития, Всероссийский конкурс «Моя страна – моя Россия», конкурс, организованный Законодательным собранием Ульяновской области «Моя законотворческая инициатива»; ярмарках социальных проектов, молодежных инновационных форумах и выставках. Проекты публично обсуждаются как в вузе, так и среди членов молодежных общественных объединений и организаций.

На заключительном этапе реализации студенты осуществляют свои лучшие содержательно и экономически обоснованные проекты. Важную роль играет социально-значимая деятельность студентов как членов молодежных общественных объединений, студенческих советов университетов, Молодежного парламента, Молодежной общественной палаты и др. Молодежная инновационная среда способствует более эффективной реализации социальных проектов ввиду обеспеченности кадровыми, интеллектуальными и информационными ресурсами. Самостоятельная проектная деятельность требует поиска дополнительной информации, приложения полученных знаний к практике, следовательно, происходит движение личности от интуитивно-репродуктивного уровня к реконструктивному и креативному.

В экспериментальных группах зафиксирована положительная динамика становления проектной культуры.

Многие студенты осознанно выбирают направление проектирования, его объект, аргументированно доказывают актуальность определенной проблемы, основываясь на полученных в ходе самостоятельного исследования данных о ее состоянии.

Для проверки обоснованности различий в достижении уровней становления проектной культуры при использовании различных форм и методов освоения проектной деятельности в экспериментальных и контрольной группах мы применили критерий тенденций Джонкира (критерий S), предназначенный для выявления тенденций изменения признака при переходе от выборки к выборке при сопоставлении не менее трех выборок. Статистически достоверные результаты подтвердили сформулированную гипотезу: тенденция, характеризующая положительную динамику становления проектной культуры, при переходе от группы к группе не случайна, а обусловлена выбором используемых организационных форм и методов, применяемых в технологии.

Данные свидетельствуют о формировании у студентов познавательной активности, самостоятельности в поиске наиболее эффективных решений, в сопоставлении предложенных идей с реальным состоянием инновационных процессов, происходящих в регионе и в стране в целом.

Таким образом, было доказано значение специально организованной системы социального проектирования в вузе, как одного из условий достижения цели становления и развития проектной культуры студентов.

Позитивные итоги формирующего этапа эксперимента дают основание констатировать, что в процессе реализации педагогической модели произошли заметные изменения в формировании каждого из компонентов в структуре проектной культуры личности, а именно усилилась мотивация участия студентов в социально-значимой проектной деятельности, что повлекло за собой увеличение количества инноваторов, и, как следствие, повышение эффективности реализации молодежной политики в вузе и в Ульяновской области в целом. Ощутимы изменения в целеполагании: цели проектной деятельности отвечают реальным потребностям социума, в проектах содержатся подходы и способы, технологии, идеи нестандартных решений социально значимых задач. Эксперты отмечают улучшение качественных показателей выполненных студентами проектов, все больше проектов реализуется как внутри университета, так и за его пределами.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. — 352 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования. — Ростов-на-Дону, 2000. — 232 с.

УДК 378.091.212.035:72

Никонова Елена Равильевна

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства
twisterNK@mail.ru

АВТОРСКИЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ К АКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ

В статье выявлены пути, связанные с формированием готовности будущих архитекторов к социально-активной жизненной позиции (на примере обучения дисциплине «Реализация национальных проектов РФ»).

Ключевые слова: социальная активность, профессиональная социальная активность молодежи, профессиональные социально-личностные компетенции, индивидуальное проектирование, приоритетные национальные проекты Российской Федерации.

Перестроечные процессы, происходящие в нашей стране, привели к снижению жизненного уровня людей, и наше правительство обратило внимание на то, что такие стороны жизни социума, как здравоохранение, образование, строительство жилья и развитие агропромышленного комплекса не полу-

чают достаточного финансирования. Поэтому с 2005 года в стране запущены и выполняются приоритетные национальные проекты «Здоровье», «Образование», «Доступное и комфортное жилье — гражданам России» и «Развитие АПК», направленные на качественное улучшение этих сторон жизни россиян. С 2009 года эти проекты

реорганизованы в долгосрочные программы. Благодаря их поэтапной реализации, социальное развитие нашей страны несколько улучшилось.

Анализ сложившейся в этой области ситуации выявил, что одной из составляющих эффективной реализации этих проектов является активная социальная позиция людей, непосредственно участвующих в их разработке и претворении в жизнь. Но перестроечные процессы, привели еще и к резкому снижению социальной активности общества, в целом, и молодежи, в частности. Это обстоятельство оказалось существенным тормозом в успешном развитии нашего общества. В результате возникает проблема формирования социально-активной жизненной позиции граждан нашей страны. Особенно важно ее развивать у студенческой молодежи, так как их активная социальная позиция является определяющей в перспективном развитии социума.

Традиционно в высших технических учебных заведениях эта задача решается в рамках дисциплин гуманитарного комплекса («Политология», «Социология», «История отечества» и т.п.). Но здесь существуют проблемы, которые обусловлены тем, что они формируют социальную активность общей направленности и иногда отстают от бурно развивающихся перестроечных процессов. Безусловно, что социальную активность профессиональной направленности можно формировать в рамках любой учебной дисциплины технического вуза. Но для этого нужно, чтобы она была включена в перечень задач этой дисциплины, чтобы ее содержание было связано с этой задачей и чтобы для этого было отведено соответствующее учебное время. Ситуация же показывает, что ни одна из учебных дисциплин (кроме дисциплин гуманитарного комплекса) не имеет выделенных компонентов. Кроме этого постоянно нарастающая тенденция сокращения учебного времени не позволяет отводить его на формирование социально активной жизненной позиции у студентов.

В качестве регионального компонента в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства была введена дисциплина «Реализация национальных проектов РФ», которая преподается в том числе и на архитектурном факультете. Ее содержание предполагает формирование профессиональной социальной активности, потому что будущие архитекторы должны осознавать социальные проблемы страны и уча-

ствовать в их решении в ракурсе выбранной профессии. Каждый национальный проект страны предполагает проектирование и строительство центров высоких медицинских технологий, современных больниц, школ, доступного и комфортного жилья, как в городе, так и на селе. И уже буквально завтра от будущих архитекторов может потребоваться умение создавать собственные индивидуальные социальные проекты для нашей страны и участвовать в их реализации.

Под активной социальной позицией будущих архитекторов понимается их инициатива и деятельность, направленные на положительные изменения жизни общества с внесением гармоничных преобразований в окружающую жизнь и среду в рамках выбранной профессии. Для ее формирования использовалась система базовых социально-личностных компетенций. Адаптация этих компетенций к вышеназванной дисциплине выглядит следующим образом:

1. *Персональная, (индивидуальная)*, которая означает готовность к индивидуальному самостоятельному восприятию актуальных социальных проблем в нашей стране, пониманию и анализу различных сложных ситуаций, к самопознанию, саморазвитию, самоактуализации и, в конечном итоге, к самореализации в профессиональной деятельности.

В нашем случае – это готовность и способность понимать социальную целевую направленность дисциплины «Реализация национальных проектов РФ» и возможность почувствовать свою сопричастность к судьбе страны.

2. *Компетенция смыслового взаимодействия между людьми*, означающая готовность к психологическому взаимодействию и профессиональному сотрудничеству с преподавателем, группой, другими членами общества.

Эта компетенция предполагает умение студентов-архитекторов свободно и уверенно владеть приемами общечеловеческого и профессионального общения на основе саморазвития, самосовершенствования и самосовершенствования.

3. *Инновационно-информационная*, которую автор трактует как владение передовыми инновационными технологиями (в частности умение оформить презентацию своего индивидуального социального проекта с использованием новейших технологий), готовность работать с различными формами подачи информации (интернет, СМИ, телевидение и т.п.).

Она рассматривается как способность будущих архитекторов собирать, анализировать и систематизировать материал для создания индивидуального социального проекта, используя современные мультимедийные программы, с его возможной дальнейшей реализацией в ракурсе выбранной профессии.

4. *Профессиональная квалификация архитектора*, т.е. гармоничное единство теоретических и практических навыков для осуществления в будущем профессиональной и социально-активной деятельности.

Эта компетенция подразумевает способность будущих архитекторов понимать свою социальную и профессиональную значимость и готовность применять в будущей профессии знания, полученные при изучении дисциплины «Реализация национальных проектов РФ» [1].

Однако и педагог должен обладать профессиональными компетенциями, позволяющими ему:

- включить студента в систему межличностных отношений;
- быть высоко нравственным человеком и служить примером для воспитания нравственности у студентов;
- создавать тематические ситуации, насыщенные переживаниями, позволяющими студентам воспринимать социальное проектирование, как авторское социальное проектирование, т.е. учащиеся должны научиться участвовать в развитии внутренней политики страны;
- через воспитание, как органическую часть образовательной системы, создавать условия для развития социальной активности личности, её жизненного становления и самоутверждения;
- рассматривать воспитание как процесс управления развитием социально-активной личности через создание благоприятной воспитательной среды, её наполнение разнообразными формами и методами, позволяющими максимально реализовать способности и дарования каждой личности;
- стараться достигать понимания интересов и устремлений студентов, их внутреннего мира, своевременно корректируя и даже устраняя негативные процессы;
- педагогически грамотно осуществлять оценивание авторских студенческих работ, вовлекая в это всю студенческую аудиторию;
- служить значимым и ярким примером для студентов во всем [2].

В процессе обучения, когда были сформированы эти компетенции, студентам предлагался ряд контрольных заданий, выполняя которые они могли бы проявить свою социальную активность. Проявление этой активности выражалось в разработке индивидуальных студенческих авторских проектов, которые можно поделить на следующие группы:

Студенческие:

- сложности с проведением учебных производственных и технологических практик, которые должны давать опыт работы в выбранной профессии;
- отсутствие связи с другими вузами нашей страны и зарубежными высшими учебными заведениями с целью накопления и передачи опыта;
- отсутствие современной материально-технической базы в вузе и, как итог, проект-идея нового архитектурного учебного корпуса и выставочного павильона для демонстрации лучших студенческих творческих работ.

Профессиональные (архитектурные):

- архитектурное преобразование городской среды (улучшение визуальной среды, реконструкция и (или) реставрация городского центра, современные колористические решения спальных районов и т.п.);
- сохранение исторически значимой городской среды;
- охрана, реставрация и сохранение памятников архитектуры;
- создание музея деревянного зодчества Пензы и Пензенской области под открытым небом с целью сохранения немногочисленных сохранившихся до наших дней исторически значимых деревянных домов;
- создание питомников для бездомных животных, для их содержания и оказания им ветеринарной помощи (с предложением архитектурного решения объекта);
- судьба людей без определенного места жительства (с предложением архитектурного решения комплексного объекта и плана мероприятий по социализации таких личностей);
- судьба брошенных детей и сирот (с предложением создания архитектурного проекта-идеи развивающего центра, бесплатных мини-бассейнов, спортивных площадок и минизалов, дешевого и комфортного жилья для выпускников детских домов, центров по дальнейшему трудоустройству сирот, детей-инвалидов, молодых людей

с ограниченными физическими возможностями и т.п.);

- досуг молодежи (с созданием архитектурного проекта-идеи досугового центра);
- расширение улиц и дорог, создание дополнительных современных автостоянок (желательно подземных), корректное исправление градостроительных ошибок с учетом нарастающей автомобилизации (с предложениями по изменению градостроительной ситуации своего города).

Общечеловеческие и молодежные:

- «Дети ВОВ»;
- экологические;
- коррупция и бюрократизм;
- фашизация и экстремистские настроения молодежи;
- рост преступности и социальное насилие;
- алкоголизация страны (алкоголизация молодежи) и, как следствие, деградация и вымирание населения.

Анализ всех этих направлений показывает, что в ходе изучения дисциплины «Реализация нацио-

нальных проектов РФ» был продемонстрирован достаточно высокий уровень социальной активности студентов-архитекторов.

Библиографический список

1. Акмеология: методология, методы и технологии. Материалы научной сессии / под общ. ред. А.А. Деркача. – М., 1998.
2. Буланова–Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
3. Наймиш Л.А., Фетисов А.Н., Кожеев А.А. Педагогические условия подготовки конкурентоспособного специалиста в рамках ассоциации «Университетский учебный комплекс»: Монография. – Пенза, 2008.
4. Седова Н.Н. Мораль и социальная активность (опыт социологического исследования) // Социол. исслед. – 2004. – № 8.
5. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // Сибирский учитель. – 2007. – Вып. № 6 (54).

УДК 37.013(075)

Трубников Александр Петрович

*Курский государственный университет
centr-monolit@mail.ru*

КЛУБНЫЙ КОЛЛЕКТИВ В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

Автор анализирует социально-психологические и педагогические основы организации деятельности клубного коллектива, обеспечения его социализирующего влияния на подростков и старшеклассников. В поле зрения автора оказываются механизмы и факторы сплочения клубного коллектива, мотивации включения старших школьников в социально-значимую деятельность, формирования в них социальной ответственности.

Ключевые слова: клуб, клубная деятельность, клубный коллектив, сплоченность, организованность, социальная ответственность личности старшего школьника.

Возрастающее значение общественных объединений молодежи, в том числе и подростков, старшеклассников, студентов; растущая степень их влияния на социально-нравственное развитие юношества, формирование основных социальных, психологических и личностных свойств будущих граждан страны, придают осуществлению социально-педагогической поддержки таких молодежных объединений, координации их деятельности, актуализации личностного и группового потенциала клубов и их членов характер насущной государственной задачи, вписываются в логику стратегической молодежной политики государства. Клубный коллек-

тив позволяет решать широкий спектр вопросов социализации и воспитания молодежи, развивать опыт социального взаимодействия, партнерства, отстаивания своего мнения, но и уважения мнения других; формирует устойчивые навыки социально одобряемого поведения и отношений, учит принимать на себя ответственность, но и быть ответственным перед своим коллективом. Коллективизм при этом не выглядит традиционным способом «стандартизации» личности, ее нивелировки, не ведет к утрате человеческой индивидуальности, – наоборот, – при правильной инструментровке и грамотной позиции педагога он становится важным фактором личностного

роста старшего школьника, обретения им ощущения принадлежности к социальной общности, формирует в личности чувство защищенности в коллективе, признания референтным сообществом способностей воспитанника, его заслуг перед «своим» коллективом.

В современном обществе, среди множества молодежных течений и группировок, в многообразии юношеских субкультур и способов самовыражения система клубов занимает особое место: подросток, стремясь доказать свою «взрослость», делая свой социальный выбор, становится членом какого-либо сообщества, чувствует свою причастность к нему и это становится основанием для выработки общих целей, включенности в совместную деятельность, строительства разнообразных отношений. Иными словами, стихийно происходит процесс рождения социальной общности, в основе которой лежат общие интересы, общие цели и ценности, общие переживания, совместная деятельность и ее продукт – отношения. Тем самым все традиционные признаки коллектива вполне выразительно обнаруживаются в таких сообществах, приобретая со временем черты устойчивости, сплоченности, организованности.

Если обозначить социально-психологические признаки клуба как специфической формы молодежного сообщества, то в первую очередь следует отметить характерную для состава клуба социальную однородность его членов. Клуб – это, прежде всего, форма социальной и профессиональной кооперации, это своеобразная статусная, референтная группа. Предпосылкой объединения является типичность социальных статусов, социальных ролей определенной группы молодых людей, что находит оформление в соответствующем стиле, форме и образе совместной клубной жизни, мотивации поведения и отношений отдельных членов клуба, поиске и определении эталонов социально-нравственного и профессионального развития, понимании членами клубного сообщества важнейших, экзистенциальных основ повседневного человеческого бытия. Старший школьник идентифицирует себя с определенной и субъективно значимой для него социальной группой, накладывая тем самым на себя определенные ограничения, но принимая при этом и определенные обязанности. Так возникает основа для формирования «отношений ответственной зависимости и взаимной ответственности» (А.С. Макаренко).

Реализация возможностей клубного коллектива в истории отечественной педагогики всегда привлекала внимание исследователей и педагогов-практиков. Пристальное внимание к клубным формам социального воспитания в начале XX века обращал С.Т. Шацкий. Не в меньшей степени клубными формами социального воспитания интересовались и педагоги второй половины XX – начала XXI века, среди которых – Б.З. Вульф, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, В.А. Караковский, Е.Б. Евладова, М.М. Плоткин, В.Д. Иванов, А.Г. Кирпичник, В.П. Ижицкий, М.Б. Коваль, А.А. Остапец-Свешников, Н.А. Соколова, А.В. Золотарева, А.И. Щетинская, В.А. Березина, Б.В. Куприянов, М.И. Рожков, А.Т. Куракин, В.В. Полукаров, А.М. Сидоркин, Т.В. Цыплина и др. Общей теоретической посылкой во многих подходах к пониманию социализирующих, воспитательных возможностей клуба является положение о приоритете социального контекста в психическом развитии личности ребенка, согласно которому, как считает А.Г. Асмолов, реформы педагогических методов и технологий вряд ли приведут к успеху, если не реформирована организация жизни ребенка. Ведущей стратегией поиска педагогических технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред с высокими социальными характеристиками.

Именно такой подход реализован в Курском областном молодежном центре «Монолит». Главным средством воздействия являются условия совместной жизнедеятельности, которые обеспечивают высокий уровень мотивации достижения успеха и раскрытия творческого потенциала личности, актуализируют ее лучшие стороны, дают простор для позитивного самоутверждения подростка. Атмосфера деловой активности, уважительного отношения к каждому, эстетическая насыщенность повседневной жизнедеятельности и совместные переживания успехов и неудач в ОМЦ «Монолит» создают особое эмоциональное родство молодых людей, формируют их нравственное и эстетическое сознание.

Каковы же методики построения развивающей среды клубных коллективов? Что может предложить практике социального воспитания опыт курского «Монолита»? Каковы основные результаты его деятельности?

Базовыми теоретическими основаниями методик явились принципы формирования лично-

сти и коллектива посредством организации совместной деятельности, сформулированные Л.И. Уманским, А.С. Чернышевым, А.Н. Лутошкиным и их последователями. Многолетняя практика психологической помощи молодежи привела организаторов «Монолита» к необходимости создания комплекса психолого-педагогических приемов эффективного и крупномасштабного воздействия на личность (технологии) с целью ее социализации и реабилитации, повышения социально-адаптивных возможностей. Данная технология должна быть универсальной с точки зрения ее воспроизводства в новых социальных условиях (прежде всего в различных учебно-воспитательных организациях).

Таковыми методиками в опыте социально-педагогической работы с клубными коллективами стали методики создания ситуации успеха (методика направлена на формирование позитивной социальной мотивации, «социального оптимизма» личности); методика регуляции эмоционального настроения (ориентирована на оптимизацию коллективного эмоционального настроения, является одним из фундаментов эффективных психологических изменений личности); методика развития способности личности к социальной интеграции (ориентирована на развитие индивидуальности в сочетании с усвоением социально-типичного, интеграцию личности в коллектив, групповое единство, обеспечение групповых интеракций); методика формирования способности к гибкой групповой идентификации личности (ориентирована на обеспечение статуса личности и группы, межгрупповое сотрудничество, социальную и персональную идентификацию, интеграцию личности в коллектив, устранение дискриминации, достижение паритета межгруппового различия); методика формирования мотивации достижения успеха (ориентирована на развитие мотивов достижения успеха, обеспечение удовлетворенности клубной жизнедеятельностью, развитие самостоятельности подростков и всего коллектива, формирование позитивного эмоционального настроения членов клуба); методика моделирования совместной деятельности (направлена на актуализацию групповых и межгрупповых механизмов самоопределения личности и всего сообщества); методика актуализации надежности группы (связана с диагностикой основных характеристик группы в нормальном режиме работы); методика формирования межгруппового сотрудничества и др.

Какие же результаты дает применение подобных методик? Есть ли различия в подростках и старшеклассниках, прошедших через «Монолит», и в «обычных» воспитанниках общеобразовательных школ? Да, такие различия есть, и они существенны. Приведем лишь некоторые из полученных нами эмпирических результатов. Заметно отличается структура ценностных ориентаций подростков и старшеклассников из «Монолита» и обычных школ – здесь явно просматривается крен в пользу воспитанников клуба. Впечатляют отличия в интересах школьников – диапазон общекультурных интересов, духовного кругозора членов клуба несоизмеримо шире, глубже, устойчивее... Не случайно постоянными гостями «Монолита» оказываются известные композиторы, музыканты, певцы, художники, писатели, поэты, барды, зодчие, общественные деятели, политики, ученые – общение с ними значительно расширяет понимание воспитанниками реалий жизни, обогащает духовно, заставляет обратиться к своему собственному Я, выстраивать программу самовоспитания, саморазвития. Очень заметны различия в мотивах включения в деятельность – у монолитовских детей в них гораздо больше альтруизма, ориентаций на милосердие, доброту, подлинное товарищество, взаимопомощь и взаимовыручку. Но самые значительные отличия обнаруживаются в жизненных девизах. Мы воспользовались методикой И.Е. Булатникова [2; 3; 4; 5; 6] и проанализировали жизненные девизы членов клуба и обычных школьников. Наши результаты полностью подтверждают выводы И.Е. Булатникова о нарастании в *жизненных девизах* современного юношества социального эгоизма, аномии, обособления, отторжения межпоколенческих связей. В течение 2005–2011 гг. мы проводили анализ жизненных девизов старшеклассников, выражающих социальную позицию, жизненное кредо молодежи: «Куй, пока горячо!», «После меня – хоть потоп...», «Веселись – живем один раз!», «Не имей сто друзей, а имей сто рублей», «У кого деньги – у того и сила!», «Живи для себя!», «Кто не работает – тот ест!», «Работой сыт не будешь», «Не в деньгах счастье, а в их количестве», «Работа дураков любит», «Красиво жить не запретишь», «Своя рубашка ближе к телу», «Скупость – не глупость», «Кто смел – тот и съел», «Ни на кого не надейся!», «Никому не верь!», «Все люди – звери!», «Живем один раз!», «Никогда ни о чем не жа-

лей!», «Жизнь коротка – надо успеть получить от жизни все!», «Все средства хороши», «Моя хата с краю...», «Прежде всего – ты, а потом уже – все остальные», «Живи одним днем», «Мне хорошо – и это главное!», «Надо жить легко и беззаботно!», «Не парься!», «Наслаждайся, пока молод!»... И.Е. Булатников справедливо отмечает, что «общий вектор эволюции морального сознания юношества очевиден – в нем явно просматривается акцент на собственном Я, нарастание индивидуализма, доминирование индивидуального над социальным, осязаемая утрата внешних, регламентирующих рамок общественно одобряемого поведения, растущая власть денег, грубой физической силы, стремление к обособлению от внешней среды, ориентация на «красивую жизнь» без выраженного стремления достичь такую «красоту» собственным трудом, установка на социальный эгоизм, индивидуализм, отчуждение, обособленное существование молодых людей в социальном пространстве, легковесное, беззаботное отношение к жизни» [3].

Разумеется, И.Е. Булатников прав, говоря о том, что в процессе социального воспитания молодежи сегодня необходимо как можно чаще обращаться к экзистенциальным основам человеческого бытия, к выявлению вечного и временного, национального и общечеловеческого в общественной морали, (шире – в человеческой культуре!), к анализу нравственных констант, определяющих человеческое в человеке. Тогда моральное сознание (как одна из форм общественного сознания) не останется для входящего в самостоятельную взрослую (нравственную!) жизнь человека чем-то непознанным, неосвоенным, некоей «terra incognita», не переведенным во внутреннее достояние личности, не интернализированным ею, а станет прочным внутренним регулятором поведения и отношений юноши, основой мотивации его поступков, фундаментом реализации его стремлений и жизненных целей, выбора средств их достижения, оценки окружающих людей и себя самого, интерпретации социальных процессов и явлений [3].

Как же на этом фоне выглядят жизненные девизы тех, кто прошел через клубный коллектив, кто прошел через систему социально-нравственного воспитания в «Монолите»? Необходимость преодоления негативных тенденций в развитии нравственной культуры молодежи требует активизации потенциала первичного коллектива,

включения подростков и юношей в энергичную социально-значимую деятельность. Но для этого нужен грамотный старт, импульс. В этом плане в опыте «Монолита» оказались продуктивны диспуты, к которым часто прибегали в работе со старшеклассниками Л.И. Уманский и А.Н. Лутошкин. Стремясь изменить социальную и профессиональную позицию воспитанников, их отношение к реалиям социальной действительности, педагоги-инструкторы «Монолита» обратились к диспутам: «Можно ли, живя в обществе, быть свободным от общества?», «Я для коллектива или коллектив для меня?», «Что такое Я и что такое Мы?», «Организация удесятерит силы?», «Считаете ли вы себя гражданами Родины?», «Долг, Честь и Совесть – связаны ли между собой?», «Что важнее – дружба или правда?», «Человек горд своим трудом?», «Что такое принципиальность?», «Интересы личные и интересы дела: что общего?», «Ответственный человек: какой он?», «Актуально ли сегодня толстовское «непротивление злу силою»?», «В чем истинные ценности православия?», «Честь и честность – синонимы?», «Гордым легче в жизни?», «Целеустремленность и жизненный успех». Главным итогом дискуссий стало столкновение двух принципиальных позиций – «коллективистской» и «индивидуалистической» – сторонников общественного и индивидуального бытия. Диспуты заметно изменили жизненные девизы членов клуба (2011 г.), – отличие от девизов обычных школьников оказалось разительным: «Кто, если не я?», «Спешите творить добро», «Для Родины и для друзей – ни сил, ни жизни не жалею», «Если будет Россия, – значит, буду и я», «Вместе мы – сила», «Один в поле – не воин», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Нет уз святее товарищества», «Мы ответственны за тех, кого приручили», «Дал слово – сдержи!», «Береги честь смолоду!», «Живи так, чтобы не стыдно было смотреть в глаза людям» и др. В жизненных девизах оказалось ощутимо больше социально ответственных позиций, отражающих установки подростков и юношей на социальную пользу, товарищество, долг, честь, достоинство, взаимопомощь, высокую социальную ответственность.

Апробированный многолетней педагогической практикой опыт социального воспитания подростков и юношества через клубную деятельность убеждает в том, что психологически комфортная, личностно и социально значимая дея-

тельность, возможность реализовать себя и найти единомышленников делают клуб и клубный коллектив незаменимым и продуктивным средством социализации молодежи, приобщения ее к высоким достижениям культуры, обеспечения условий обретения индивидуальности, социального и профессионального самоопределения в жизни.

Библиографический список

1. Бодаев А.А. Личность и общение. – М., 1983.
2. Булатников И.Е. Воспитательная система образовательного учреждения как фактор развития социальной и профессиональной ответственности будущих специалистов // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 2 (9).
3. Булатников И.Е. Деструкция морального сознания в современном российском обществе как проблема социального воспитания молодежи // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 3 (19). – С. 48–65.
4. Булатников И.Е. Проблемы и тенденции формирования ответственного отношения студентов ССУЗов к профессиональной деятельности в массовой практике социального воспитания: тревожные тенденции и векторы надежды // Пси-

холого-педагогический поиск. – 2010. – № 4 (16).

5. Булатников И.Е. Социально-нравственное воспитание студенчества в контексте формирования представлений молодежи о социальной свободе и ответственности личности // Психолого-педагогический поиск. – 2011. – № 1 (17).

6. Булатников И.Е. Социально-психологические основы развития ответственного отношения будущего специалиста транспорта к профессиональной деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – № 2.

7. Вульф В.З., Иванов В.Д. Основы педагогики. – М.: УРАО, 1999.

8. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. – М., 1993.

9. Лутошкин А.Н. Как вести за собой. – М.: Просвещение, 1979.

10. Лутошкин А.Н., Уманский Л.И. Психология и педагогика работы комсорга. – М., 1979.

11. Репринцев А.В. Духовно-нравственная культура общества как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности: что может воспитание? // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 3 (11).

12. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М., 1980.

УДК 376.64

Макеева Ирина Александровна

Вологодский государственный педагогический университет
irinadarina4@yandex.ru

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МУЗЕЯ: СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ

В настоящее время активизируется образовательная составляющая в деятельности музеев в работе с различными категориями детей и подростков. В статье характеризуются образовательные аспекты музейной деятельности, рассматриваются основные этапы культурно-образовательной деятельности музеев, ее содержание и формы.

Ключевые слова: музей, музейная деятельность, культурно-образовательная деятельность музея.

Музеи являются уникальными образовательными учреждениями, социально-педагогическая функция которых, как одна из основных стала складываться практически вместе с появлением музеев. Идейной основой развития музейного дела стало французское и немецкое просвещение, в контексте философских концепций которого возникла и развивалась социокультурная направленность музея, являвшегося центром популяризации культуры

и возможным средством решения задач эстетического воспитания и образования.

Характеризуя основные этапы периодизации культурно-образовательной деятельности отечественных музеев, можно выделить ряд моделей музея, смена которых обусловлена изменением представлений общества о назначении музея [3; 5; 6].

Первая модель (вт. пол. XVIII в.) – образовательная, связана с появлением первых музеев учебных заведений («Музеум» Горного инсти-

туда Санкт-Петербурга, Минералогический, Зоологический и др. музеи Московского университета) создание и деятельность которых была обусловлена задачами учебного заведения, структурными подразделениями которого они являлись.

Вторая модель (конец XIX – начало XX вв.) – просветительская модель, в рамках которой происходит осмысление назначения музея и разграничение функций учебных заведений и музея основным назначением которого является научно-просветительская миссия.

Третья модель (20–50-е гг. XX в.) – политизированная модель, определяющая роль музея как общественного института, осуществляющего посредством своей деятельности коммунистическое воспитание граждан, создание культурно-идеологической среды и в целом иллюстрирующего торжество марксистско-ленинской идеологии и советского строя.

Четвертая модель (60 – сер. 80-х гг.) – информативная, характеризовавшаяся отношением к музею как средству распространения знаний, имеющих научный характер; работа с посетителями носит идейно-воспитательный характер и осуществляется под непосредственным руководством партии, при этом посетитель рассматривается как некий пассивный объект, воспринимающий предлагаемую ему информацию.

Пятая модель (конец 80-х – 2000 гг.) – коммуникативная, которая в отличие от информативной модели, рассматривает посетителя как активного участника культурного диалога, строящегося на партнерских отношениях. Данная модель реализуется через разработку творческих авторских музейно-педагогических программ, разработку инновационных музейно-образовательных технологий, проектирование экспозиций как интерактивного музейного пространства.

Можно выделить следующие основные направления культурно-образовательной деятельности музея: информирование, обучение, развитие творческих начал, общение, отдых [1; 3; 4; 7].

Информирование является первой ступенью освоения музейной информации, предполагающей первичное получение сведений о музее, составе и содержании его коллекций или об отдельных музейных предметах, а также по вопросам, связанным с профилем музея, различными направлениями его деятельности. Оно осуществляется преимущественно с помощью такой традиционной формы музейной деятельности как экскурсия.

Наиболее специфичной для музея формой научно-просветительской работы является музейная экскурсия, т.е. коллективный осмотр музея посетителями, объединенными в экскурсионные группы. Экскурсия направлена на удовлетворение потребности аудитории различного возрастного и образовательного уровня в познании, по различным мотивам, пришедших в музей, имеющих разную степень подготовленности, и предполагает, несмотря на естественность и необходимость использования приемов активизации экскурсантов, пассивное поведение аудитории. Важная роль в этом отношении принадлежит экскурсоводу, который, выступая своеобразным посредником между экспозицией и посетителем, должен строить экскурсию – выбирать экспонаты, применять различные приемы их показа, раскрывать содержание экспозиции с различной степенью детализации и т.д.

Экскурсия является одной из тех традиционных форм, с которой начиналась становление культурно-образовательной деятельности музея. Одной из главных ее особенностей является динамичность, и в этом отношении экскурсия может быть отнесена в немногочисленную группу музейных форм, которые требуют от посетителя движения. Музейная экскурсия как форма музейной деятельности может рассматриваться не только как учебный, общеобразовательный или информационный монолог, но и как специфический вид коммуникации. В практике музейной деятельности используются различные виды экскурсий – учебные, выездные, экскурсии, направленные на презентацию одного экспоната, которые помогают глубоко и всесторонне познакомиться с тем или иным музейным предметом.

Обучение – вторая ступень освоения музейной информации на качественно новом уровне, включающая в себя передачу и усвоение знаний, а также приобретение умений и навыков в процессе музейной коммуникации. Обучение в музее предполагает получение дополнительных, либо альтернативных знаний, которые невозможно или не в полной мере можно получить в других образовательных учреждениях. Особенностью обучения в музее является неформальность и добровольность, возможность максимальной реализации способностей и удовлетворения интересов, оно стимулируется экспрессивностью, разнообразием и подлинностью музейных предметов. Обучение может осуществляться в фор-

ме музейных уроков, занятий в кружке, конкурсов, викторин.

Музейный урок (занятие) преимущественно используется как форма работы музея с учащимися школ, гимназий, лицеев, колледжей. Кружок при музее представляет собой объединение людей по интересам, целью которого является углубление, расширение и приобретение знаний и умений, связанных с профилем музея. Так, в кружках исторического профиля изучаются исторические события и биографии деятелей, которым посвящен музей, в художественно-технических – постигаются основы моделирования, декоративно-прикладного искусства, в музееведческих – осуществляется подготовка исследователей или экскурсоводов.

Конкурсы, викторины, связанные с тематикой музея, также относятся к тем формам культурно-образовательной деятельности, которые являются средством выявления активности аудитории, объединения знатоков и приобщения их к работе музея. Эти соревнования организуются таким образом, чтобы максимально приблизить посетителей к музейным коллекциям: задания предполагают не только знание фактов, но и экспозиций, памятников, отдельных видов исторических источников.

Развитие творческих начал может рассматриваться как третья, высшая ступень постижения музейной информации. Развитие творчества предполагает использование потенциала музея, сосредоточенного в памятниках материальной и духовной культуры, для выявления наклонностей и раскрытия творческих способностей личности. В музее имеются особые условия для стимулирования творческого процесса, наиболее действенными из них являются: возможность «вхождения» в систему лучших образцов, традиций, примеров культуры прошлого. Это направление может быть реализовано в форме студии, творческой лаборатории или фестиваля, викторины, игры (исторической, интеллектуальной, деловой, игры-имитации) и др.

Студия ставит своей целью раскрытие творческих способностей на основе изучения музейных собраний – это форма, близкая к кружку, предусматривает эстетическое развитие детей и подростков, и направлена на формирование навыков художественного творчества и мастерства. Творческая лаборатория может рассматриваться как объединение заинтересованных лиц, веду-

щих в музее под руководством научного сотрудника экспериментальную научную деятельность в сочетании с творческой практикой.

Фестиваль представляет собой действие с широким кругом участников, сопровождающееся показом и просмотром различных видов искусства или работ, выполненных участниками студий, кружков, иных творческих групп.

Историческая игра является наиболее распространенным видом игры, используемым в музейной практике. Особенность исторической игры заключается в том, что она вся построена на ролевом поведении ее участников, дает возможность погружения в прошлое, опыт непосредственного соприкосновения с историческими реалиями. Это делает историческую игру не похожей ни на какую-либо другую форму, что служит основанием для выделения ее в качестве самостоятельной. Данная форма столь же перспективна, сколь и сложна по исполнению, ибо требует многих компонентов: специального пространства, атрибутов (включая костюмы), хорошо подготовленного, обладающего актерскими способностями руководителя, наконец, желания и способности аудитории включиться в игру, принять ее условия.

Общение предполагает установление взаимных деловых или дружеских контактов на основе общих интересов, связанных с тематикой музея, содержанием его коллекций. Музей предоставляет широкие возможности как для общения с музейной информацией, так и для содержательного, интересного и неформального межличностного общения, оно может быть организовано в форме встречи, клуба, посиделок, либо в какой-то нетрадиционной форме. Встреча – собрание, устраиваемое с целью знакомства и общения с интересными людьми на тему, связанную с профилем музея. Клуб – общественная регламентированная организация, предоставляющая возможность свободного общения с людьми, имеющими одну и ту же направленность интересов, связанных с музеем и его содержанием. Посиделки – театрализованная форма, участники которой собираются в музее для общения, развлечения в сочетании с какой-либо совместной деятельностью прикладного характера (вышивка, плетение кружев, ткачество, лепка и т.д.).

Отдых как направление культурно-образовательной деятельности музея подразумевает организацию свободного времени в соответствии

с желаниями и ожиданиями музейной аудитории, удовлетворение потребности в отдыхе в музейной среде. Большая часть этих форм досуга рассчитана на разновозрастную аудиторию (ярмарка, карнавал, День открытых дверей, музейный праздник, концерт, и т.д.), но существуют и специально разработанные формы отдыха и развлечения для определенных категорий посетителей (игровая комната для дошкольников, елка в музее для младших школьников, выпускной бал в музее и пр.). Потребности в рекреации соответствуют и такие формы, как концерт, литературный вечер, театрализованное представление, кинопросмотр. Как и большинство базовых форм, они, прежде всего концерты и литературные вечера, были частью жизни музея рубежа XIX–XX веков. Однако музейное значение эти формы приобретают тогда, когда с их помощью воплощается идея синтеза предметной среды и искусства.

Особенность музейного праздника заключается в неформальной атмосфере, в эффекте личной причастности, соучастия в происходящем благодаря театрализации, игре, непосредственному общению с «персонажами» праздничного действия, применению особой атрибутики. Особенность праздника состоит еще и в том, что он как бы раздвигает границы музея, ибо музейное значение приобретают духовные традиции народа, мастерство, обряды и ритуалы, национальное искусство, сохранению и возрождению которых служит праздник. Эффект музейного праздника зависит от того, насколько удастся активизировать аудиторию, вовлечь зрителей в праздничное действие, разрушить границы между «зрительным залом» и «сценой». Органично это происходит во время проведения детских праздников, особенно тех, которые завершают занятия в кружках или студиях.

Подобное выделение направлений культурно-образовательной деятельности музея достаточно условно, поскольку они изменчивы, подвижны и зачастую тесно связаны между собой, или пересекаются в каких-либо аспектах. Однако для приобретения методических навыков в музейно-педагогической деятельности необходимо четко представлять цель и задачи работы в каждом из указанных направлений, а также продумывать наиболее оптимальную форму работы с музейной аудиторией и методы педагогического воздействия.

Основной принцип любой формы культурно-образовательной деятельности подразумевает

предоставление посетителям возможности заниматься тем, что их интересует, создание условий для самореализации, при этом важно учитывать психологические особенности различных типов и категорий музейных посетителей.

В настоящее время культурно-образовательная деятельность — одно из ведущих направлений музейной работы, прежде всего, с детской и подростковой аудиторией. При работе музея с детьми и подростками необходимо опираться на принципы преемственности и систематичности социально-педагогического процесса, которые означают, что формы работы должны быть связаны между собой в систему таким образом, чтобы школьники постепенно, и каждый раз на новом качественном уровне осваивали музейные собрания.

Содержание культурно-образовательной деятельности, характер контактов музея с детьми и подростками, мотивация их посещения определяются возрастными и психологическими особенностями младших, средних школьников, подростков.

Работа с дошкольниками и младшими школьниками актуальна и наиболее сложна — необходимо ввести музей в сферу жизненных интересов ребенка, научить пользоваться музеем и как источником для пополнения знаний, и как местом для отдыха и развлечений, дать понимание роли музеев в мировой культуре, научить узнавать памятники истории и культуры. Дети в этом возрасте, не обладая способностью к абстрактному мышлению, восприимчивы к конкретике, проявляют большой интерес к детальному рассмотрению предмета. Поэтому необходимо развивать память, фантазию, ассоциативное мышление, формировать навыки наблюдательности, визуальной грамотности, понимания языка изобразительного искусства. Практика свидетельствует о том, что чем раньше начинается работа по приобщению детей к музею, тем ощутимее будет социально-педагогический эффект. Следует отметить, что осуществление работы музея с дошкольниками и младшими школьниками, позволяет решать проблему подготовки будущих посетителей, для которых посещение музея будет неотъемлемой частью жизни.

Для учащихся средних и старших классов свойственна установка на приращение позитивного знания, развитие зрительского сотворчества, поэтому необходимо использовать методы музейной деятельности, побуждающие к общению, взаимодействию. Чем старше дети, тем больше про-

является стремление к самостоятельному освоению музейного пространства. У подростков формируется осознанная потребность в самообразовании, расширении кругозора, повышении своей компетентности. Следует подчеркнуть, что одна из основных задач музея заключается в оказании помощи ребенку в осознании того, что культура – живой организм, живая форма, которая ориентирована на те же реалии, что и повседневное существование. Ребенку необходимо дать почувствовать естественность и закономерность культурных процессов, поэтому обучение, воспитание должны стать неотъемлемыми составляющими музейного урока, экскурсии, творческой мастерской, праздника.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что в культурно-образовательной деятельности музеев заложен большой педагогический потенциал: они способны эффективно воздействовать на формирование патриотических качеств, нравственности личности, поликультурного сознания, воспитание личности способной к самовоспитанию и саморазвитию. Одновременно это важный вклад в обогащение духовной жизни, рациональную организацию досуга и культурного отдыха, Следовательно, музей является местом, где человек не только приобретает знания, но и воспринимает накопленный исторический опыт, усваивает

культурные, эстетические, нравственные ценности, то есть получает мировоззренческий и эмоциональный заряд.

Библиографический список

1. Ванслова Е.Г. Музейный всеобуч: научно-практические рекомендации. – М.: НШТК, 1988. – 134 с.
2. Гнедовский М.Б. Музей и образование: Материалы для обсуждения. – М.: Наука, 1990. – 261 с.
3. Именнова Л.С. Социально-педагогическая деятельность краеведческого музея: история, теория, методика: Дис. канд. пед. наук. – М., 2004. – 213 с.
4. Коссова И.М. Культурно-образовательная деятельность музеев: Тенденции и перспективы // Культурно-образовательная деятельность музеев: Сб. трудов. твор. лаб. «Музейная педагогика» кафедр музейного дела. – М.: Брандес, 1997. – 119 с.
5. Медведева Е.Б. Музейная педагогика России и Германии: Автореф. дис. ... канд. ист. наук. – СПб., 2000. – 23 с.
6. Нагорский Н.В. Музей как институт социально-культурной деятельности: Автореф. дис. ... кан. пед. наук. – СПб., 1998. – 26 с.
7. Шляхтина Л.М. Основы музейного дела: теория и практика: Учеб пособие. – М.: Высшая школа, 2005. – 183 с.

УДК 378

Шибалов Евгений Юрьевич

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
evgenshib@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-МОДЕЛИРУЮЩИХ ИГР КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования социально-моделирующей игры как средства социального воспитания студентов вуза, описаны выявленные педагогические условия, при которых социально-моделирующая игра становится средством социального воспитания студентов вуза.

Ключевые слова: социально-моделирующая игра, педагогические условия, игровое моделирование, педагогическое сопровождение.

На значение социальных и моделирующих игр в процессе социального воспитания учащейся молодежи обращали внимание такие педагоги как Н.П. Аникеева, Н.Н. Богомолова, Ю.Н. Емельянов, М.В. Кларин, Б.В. Куприянов, В.Я. Платов, И.И. Фришман, А.С. Шмаков и другие. За достаточное длительное время появилось определенное количество теорий касаемых понимания сущности, потенци-

алов, видов и классификаций социальных (имитационных, ролевых, моделирующих) игр, которые используются в основном в воспитательной работе с подростками и старшеклассниками. На основе анализа трудов вышеуказанных авторов мы выделяем такую категорию социальных игр, как – социально-моделирующие. Основываясь на разработках костромской научной группы (В.М. Бейлин, Б.В. Куприянов, О.В. Миновская,

А.Е. Подобин, О.Б. Скрябина и др.) можно утверждать, что социально-моделирующие игры, при соблюдении ряда педагогических условий могут стать эффективным средством социального воспитания студентов вуза.

На основании проведенного теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы нами выявлены условия, при которых социально-моделирующая игра становится эффективным средством социального воспитания студентов в вузе. В качестве первого педагогического условия эффективности использования социально-моделирующей игры как средства социального воспитания студентов вуза было определено следующее положение: *в пространстве социально-моделирующей игры воспроизводится поли-субъектное социальное взаимодействие социальных институтов на уровне экономических, общественно-политических, правовых, моральных отношений*. Существенное отличие социально-моделирующей игры от других видов игр заключается в масштабном комплексном моделировании (создание модели) социальных институтов и имитации ее участниками всевозможных вариантов социальных отношений между субъектами и их предметно-практических действий. Вслед за М.В. Клариным, под имитацией или имитационным моделированием мы понимаем «живое изображение основных черт реальности». Поэтому в основу социально-моделирующей игры должны быть положены социальные, политические, социокультурные, экономические и другие характеристики ситуации развития того или иного общества, социального пространства.

В процессе социального моделирования происходит отображение социальных отношений, обладающих одновременно рядом аспектов:

- функционально-ролевой (на уровне игровых ролей, статусов и предписаний, определенных разработкой игры);
- прагматически-деловой (ориентация на решение деловой задачи, с учетом особенностей других участников взаимодействия);
- социально-коммуникативный (общение, нормированное игровым контекстом, сюжетом, фабулой игры).

Эффективность использования социально-моделирующей игры как средства социального воспитания студентов вуза обусловлена так же тем, что – *пространство социально-моделирующей игры длительное время создает для сту-*

дентов совокупность актуальных побудителей игровой активности, вследствие открытости пространства игры, множественности стимулирующих воздействий, в условиях неравновесия ресурсного положения участников, возникновения критических точек развития игровых событий. Данное условие сформулировано на основе теории психологического поля (К. Левин), теории синергетических систем (В.А. Аршинов, Е.Н. Князева, С.В. Кульневич, С.П. Курдюмов, Л.И. Новикова, М.А. Таланчук).

Использование социально-моделирующей игры предполагает создание «поля конкурентного взаимодействия» (К. Левин), предполагающего осуществление разрядки и удовлетворения потребности, которое в свою очередь образует совокупность побудителей активности в игровом взаимодействии. К таким побудителям активности необходимо отнести:

Особое место в моделируемых социальных отношениях занимают субъекты игры (игроки-одиночки, игровые группы и мастера игры); ценности, общепринятые участниками ролевой игры – ценности индивидуального успеха, субъектности, соглашения и его поиска, творческого решения задач взаимодействия; ресурсы, за обладание которыми и разворачивается конкуренция участников игры. С точки зрения конфликтологии объектами игрового конфликта выступают отдельные предметы (вещи), отношения, власть, статус и т.д. Разработка игры предусматривает выстраивание всей совокупности отношений вокруг объектов игровых конфликтов.

Как показывает опыт использования социально-моделирующих игр, в ходе взаимодействия субъекты игры должны быть физически и нормативно локализованы (что заставляет их активно взаимодействовать, решая игровые задачи «здесь и сейчас»), ориентированы на получения ресурсов и обладать возможностями их присвоения.

Рассмотрение в современной педагогической литературе (С.В. Кульневич, Л.И. Новикова, М.А. Таланчук, Е.Е. Чепурных) основных характеристик синергетических систем позволяют нам выделить ряд особенностей конструирования социально-моделирующих игр на принципе самоорганизации. Во-первых, игровое пространство должно быть открытым, свободным для участия в процессах взаимодействия, что в свою очередь создает у участников ощущение социального творчества. Во-вторых, игровое взаимодействие

участников должно строиться на добровольных и самостоятельных началах. В-третьих, изначально смоделированное игровое пространство должно находиться в состоянии неравновесия (более высокое положение в обществе определенных групп, обладание редкими ресурсами, определенными возможностями). В-четвертых, необходимо создание определенного количества критических точек развития событий (бифуркаций), которые позволили бы продвигать и развивать игру.

Третьим педагогическим условием эффективности использования социально-моделирующей игры как средства социального воспитания студентов вуза определено *осуществление педагогического сопровождения участия студентов в социально-моделирующей игре*. Многоаспектному изучению процесса сопровождения уделяется большое внимание во многих современных отечественных исследованиях (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, А.А. Деркач, Е.А. Козырева, О.А. Коряковцева, М.И. Рожков, С.Г. Рудкова, А.Л. Уманский).

Педагогическое сопровождение осуществляется на всех этапах участия студентов в социально-моделирующей игре, реализуется в массовых, групповых и индивидуальных формах работы и реализует две группы функций:

- обеспечения успешного решения студентами задач игрового взаимодействия;
- обеспечение рефлексии студентом собственных ограничений в социальном взаимодействии, проектировании продуктивных способов преодоления выявленных ограничений, реализации индивидуального проекта в процессе социально-моделирующей игры.

Осуществление двух аспектов педагогического сопровождения в организационно-методическом плане может быть выглядеть как выделение педагогов, специализирующихся на преимущественном содействии студентам в игровом взаимодействии (роль «педагога – тренера»), и педагогов главным образом занимающихся рефлексией, содействием в проектировании и реализации индивидуальных проектов (роль «педагога-консультанта»). Как свидетельствует опытно-экспериментальная работа, в случае реализацией педагогом обеих ролей в педагогическом сопровождении участия студентов в социально-моделирующей игре целесообразно разграничить место и время для двух принципиально важных режимов работы со студентом.

Соответственно, «педагог-тренер» обеспечивает успешное решение студентами задач игрового взаимодействия, а именно: во-первых, оказывает помощь студентам в разработке тактики и стратегии конкурентного взаимодействия, разработке приемов и способов достижения целей, в организации анализа игровой ситуации, прогнозирования, планирования, нахождения ресурсов для достижения собственных целей (так называемые «сумерки», Б.В. Куприянов, О.В. Миновская); во-вторых, оказывает индивидуальное консультирование по проблемам, возникающим непосредственно в ходе игрового конкурентного взаимодействия, обеспечение подростков в случае необходимости различными средствами достижения игровых целей и конкурентного взаимодействия, которыми на данный момент участник не обладает.

Осуществляя педагогическое сопровождение участия студентов в социально-моделирующей игре, «педагогу – консультанту» необходимо решить ряд следующих задач, которые вытекают из психологических особенностей, компонентов процесса социального воспитания:

- обеспечение включенности в игровое взаимодействие, увлечения студентов этой деятельностью;
- организация самопознания студента как субъекта социальных отношений, рефлексия собственных способностей и ограничений, определение зон личностного роста;
- оказание помощи в освоение студентом совокупности норм и правил социально-приемлимого поведения, позволяющих эффективно решать задачи социального взаимодействия с различными субъектами социальных отношений;
- усвоение и интериоризация ряда основополагающих ценностей, обеспечивающих наибольшую эффективность взаимодействия с различными субъектами социальных отношений;
- актуализация для студента представления о ресурсах как значимом атрибуте субъектов взаимодействия и действия по привлечению, активизации и использованию ресурсов в игровом взаимодействии,
- ориентирование студента на преодоление собственных манипулятивных, формальных, примитивных реакций на игровые ситуации, так и на блокирование манипулятивных, формальных, примитивных воздействий других игроков.

Библиографический список

1. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994.
2. 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.
3. Куприянов Б.В., Рожков М.И., Фришман И.И. Организация и методика проведения игр с подростками. – М.: Владос, 2001.
4. Миновская О.В. Ситуационно-ролевая игра

как средство педагогического регулирования социальных ожиданий подростков: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2002.

5. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса. // Психология и педагогика социального воспитания: Материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – С. 322–329.

6. Шмаков С.А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997.

УДК 796.01

Коршунова Ольга Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент,

Уразова Светлана Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент,

Харисова Лилия Мансуровна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова

FFK2008@yandex.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КГУ ИМ. Н.А. НЕКРАСОВА: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье раскрываются особенности развития воспитательной системы факультета физической культуры, системообразующей основой которой является физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая деятельность.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, воспитательная система, социокультурная среда, системообразующая деятельность, физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность.

Система воспитательной работы начала складываться на факультете физической культуры КГУ им. Н.А. Некрасова с момента его создания, т.е. более двадцати лет назад, когда были заложены традиции профессионального воспитания будущих специалистов сферы физической культуры и спорта. В последние годы в связи с серьезными трансформациями в системе высшего образования России, укреплением статуса воспитательной работы и разработкой целостной концепции воспитания в вузе (А.Р. Наумов, А.Е. Подобин, Н.М. Рассадин), накоплением и обновлением опыта воспитательной работы на ФФК, а также с приходом новых педагогических кадров сложились условия для создания на факультете гуманистической воспитательной системы [4; 5; 7]. Учитывая положения отечественной теории воспитательных

систем и пространств (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.), под воспитательной системой факультета мы понимаем интегрированную совокупность элементов – целей, деятельности по их реализации, отношений, рождающихся в деятельности между ее участниками, управляющих действий педагогов и обучающихся, а также влияний среды, преобразованной в соответствии с принятыми целями воспитания [1; 3; 6].

Воспитательная система в отличие от системы воспитательной работы имеет ряд существенных особенностей. Во-первых, для воспитательной системы факультета цели профессионального воспитания являются приоритетными. Сегодня стратегическую цель (цель-миссию) факультета физической культуры можно представить в виде следующего положения: создание воспи-

тательного социокультурного пространства и использование потенциалов окружающей среды для подготовки выпускников (по направлению 050100.62 педагогическое образование (квалификация) «бакалавр» профиль «Физическая культура»), обладающих общекультурными и профессиональными компетенциями в организации педагогической и просветительской деятельности физкультурно-оздоровительной и спортивной направленности среди различных категорий населения, приоритетно детей и молодежи, в том числе, с отклонениями в состоянии здоровья, в соответствии с потребностями региона и с учетом собственных интересов обучающихся.

Реализация компетентностного подхода к организации образовательного процесса в высшей школе ориентирует на формирование у студентов компетенций, которые, становясь достоянием обучающихся, превращаются в их актуальные личностные качества – компетентности, составляющие которых – «...мотивационная, этическая, социальная и поведенческая», за исключением когнитивной, в большей степени определяются воспитательными влияниями. Неслучайно И.А. Зимняя в своей книге «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании» подчеркивает: «В отечественной психолого-педагогической науке, ориентированной преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный «подход, не противопоставляясь традиционному знаниевому или точнее «ЗУНовскому» и принимая необходимость усиления его

практико-ориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, ...делает его и гуманистически направленным» [2, с. 36].

Во-вторых, воспитательная система в отличие от системы воспитательной работы всегда предполагает создание единого коллектива, возможно, коллектива-общины, развитие которого детерминировано освоением общечеловеческих, прежде всего, ценностей. Ядром воспитательной системы факультета физической культуры является формирующийся в процессе совместной физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности на основе общечеловеческих ценностей, ценностей здорового образа жизни и олимпийского движения единый коллектив преподавателей и студентов, активно и солидарно действующих в социальном пространстве ради реализации миссии и достижения общих целей.

В-третьих, воспитательная система факультета включает и освоенные им влияния среды: с одной стороны, в процессе преобразования окружающей среды преподаватели и студенты объективно вносят свой вклад в ее улучшение в соответствии с целями утверждения в массовом сознании ценностей здоровья, спорта, физической культуры, т.е. объективируют свои личностные качества, творческие способности в специфических «продуктах» (акциях, мероприятиях, делах и т.д.), востребованных различными категориями населения – педагогами и учащимися образовательных учреждений, воспитанниками школ-интернатов для детей с нарушениями речи и опорно-двигательного аппарата, слепых и слабовидя-

Таблица 1

Системообразующая деятельность на факультете физической культуры КГУ им. Н.А. Некрасова

Системообразующая деятельность		Связанные с системообразующей виды воспитывающей деятельности и направления воспитательной работы
ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ		
внутренняя		внешняя
в учебном процессе	в системе воспитательной работы	
овладение теорией и методикой организации физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности	внеучебная физкультурно-оздоровительная деятельность;	– социально значимая деятельность; гражданское и патриотическое воспитание, формирование культуры межнационального общения; – художественно-творческая деятельность; – научно-познавательная деятельность; – профориентационная деятельность; – формирование единого коллектива преподавателей и студентов ФФК
	внеучебная профилактическая деятельность;	
	внеучебная спортивная деятельность	

щих детей, глухих и слабослышащих детей, а также ветеранами войны и труда, ветеранами спорта, жителями г. Костромы и районных центров Костромской области; с другой стороны, окружающая среда, ее ресурсы (природные, пространственно-архитектурные, социально-педагогические) используются для решения задач профессионального воспитания, для организации образовательного процесса на факультете.

Формирование единого коллектива началось с объединения преподавателей, студентов деятельностью *физкультурно-оздоровительного и спортивного характера*, которая, в конечном счете, и стала основанием для создания гуманистической воспитательной системы, гармонизации межличностных отношений на факультете. Таким образом, физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность является системообразующей, поскольку связывает в единый образовательный процесс обучение и воспитание, влияющие на профессиональное становление будущих кадров для сферы физической культуры и спорта, пронизывает все направления воспитательной работы, объединяет усилия педагогов, студентов, выпускников, друзей и партнеров факультета (см. табл. 1).

В рамках учебного процесса студенты овладевают теорией и методикой организации физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности через учебные курсы профессионального цикла базовой и вариативной части; учебную и производственные практики; подготовку курсовых, выпускных квалификационных работ.

Большую роль в подготовке профессиональных кадров играют педагогические практики: после третьего курса – в качестве вожатых, инструкторов и руководителей физической культуры в различных оздоровительных центрах – лагерях с дневным пребыванием на базе общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования, в том числе, ДЮСШ, в загородных лагерях Костромской области и за ее пределами; после четвертого и пятого – в качестве учителей физической культуры и тренеров в образовательных учреждениях г. Костромы и области.

Огромным потенциалом для профессионального воспитания студентов факультета обладает внеучебная физкультурно-оздоровительная, спортивная и профилактическая деятельность, которая имеет внутренний и внешний векторы. Физкультурно-оздоровительная и профилакти-

ческая деятельность на факультете связана с проведением диспансеризации студентов, бесед и демонстраций фильмов антинаркотической тематики, бесед и диспутов по вопросам предупреждения ранней беременности, табакокурения и алкогольной зависимости с приглашением специалистов медицинских и образовательных учреждений.

Ключевым событием внутрифакультетской жизни является круглогодичная *спартакиада ФФК*, которая включает в себя около 10 видов спорта. Внешний ракурс системообразующей деятельности представлен участием студентов в спортивных мероприятиях, в т.ч. паралимпийского характера, – спортивных соревнованиях, учебно-тренировочных сборах университетского, городского, регионального, межрегионального (ЦФО), федерального, международного уровней, в которых студенты выступают в качестве зрителей, участников, судей, организаторов.

Особый воспитательный эффект подготовки педагогических кадров для сферы физической культуры и спорта имеет социально значимая деятельность физкультурно-оздоровительного и спортивного характера. Она выступает для студентов в качестве эталонной, поскольку:

- соединяет два вида деятельности – педагогическую (с учетом специфики) и просветительскую, которые признаются ведущими в новом стандарте высшего профессионального образования;
- в ее организации участвуют преподаватели, выпускники факультета, педагоги образовательных учреждений, представители различных ведомств и структур и обеспечивают ее соответствие положениям теории и методики воспитательной работы, физического воспитания, а также положениям нормативных документов, регламентирующих организацию различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях различных типов и видов;
- подобная деятельность рассчитана на различные целевые группы (учащиеся учебных заведений общего и дополнительного образования, дошкольных образовательных учреждений, школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями, ветеранов войны, труда, спорта; жителей населенных пунктов Костромской области), с которыми предстоит работать будущим бакалаврам в своей профессиональной деятельности;
- отличается, чаще всего, большим масштабом проведения, требующим объединения уси-

лий факультета (преподавателей и студентов) и его партнеров и сложностью координации их совместных действий.

Первоначально включение студентов в физкультурно-оздоровительную и спортивную деятельность осуществлялось в следующей логике: от участия во внутренней деятельности – к участию во внешней, от участия в маломасштабных мероприятиях – к участию в массовых, а позиция студента соответственно изменялась: от позиции зрителя и исполнителя – к позиции организатора. В настоящее время эти пласты в организации системообразующей деятельности переплетаются: студентам всех курсов предлагается участие в делах, акциях во всех возможных ролях, приветствуется создание разновозрастных групп участников, поскольку в процессе живого общения и ситуации общей солидарной ответственности формируются опыт профессиональной деятельности, система деловых зависимостей, традиции взаимодействия между студентами разных курсов, очной и заочной форм обучения, между преподавателями и обучающимися, коллективом факультета и различными социальными структурами и организациями. Кроме того, в деятельности, которая по своей сути является деятельностью-заботой о людях, малой родине, у ее участников формируются нравственные и патриотические чувства, расширяются представления об истории, культуре Костромского края и Отечества, о боевых и трудовых подвигах, проблемах и достижениях народа, осваиваются модели активной сопричастности к жизни города, региона, страны.

В качестве социально-значимой деятельности студентов факультета можно отметить:

- участие студентов в акции «Студенты ФФК – детям», в рамках которой проводились интеллектуально-творческие игры, спортивные праздники, политинформации в общеобразовательных и специальных (коррекционных) школах-интернатах;

- спортивно-творческую программу «О, спорт! Ты – мир!», проводимую в рамках акции «Творчество студентов КГУ – детям» для воспитанников общеобразовательных, специальных школ-интернатов и детских домов;

- акции с детско-ветеранскими объединениями образовательных учреждений Костромы в рамках реализации городских социальных проектов.

Студенты и преподаватели ФФК, совместно со специалистами Управления образования администрации г. Костромы, методистами городского

центра обеспечения качества образования, педагогами ЦДОД «Астра», АРСа организуют и проводят городской педагогический интеллектуально-творческо-спортивный марафон «Хороший пример – заразительный, пример учителя – вдвойне поразительный!». Студенты ФФК выступают в качестве методистов-судей окружных этапов марафона, организаторов, судей, ведущих финала марафона.

В последние годы расширилось участие студентов в качестве спортивных волонтеров таких соревнований как: открытом Чемпионате Костромской области по лыжным гонкам среди лиц с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, в соревнованиях по легкой атлетике среди этих же категорий спортсменов; в I Параспартакиаде по зимним видам спорта среди городских округов и муниципальных районов на призы губернатора Костромской области в п. Кадый. Таким образом, на факультете сложилась условия для освоения настоящими и будущими выпускниками теоретико-методическими основами волонтерской деятельности в области физической культуры и спорта. Неслучайно раздел основ работы спортивных волонтеров в 2011 г. был включен в программу впервые организованных на базе ФФК КГУ им. Н.А. Некрасова курсов повышения квалификации по программе дополнительного образования «Использование педагогических технологий в адаптивной физической культуре», которые закончили и 10 студентов 4 курса факультета. В 2011 г. студент 4 курса Э. Боев был признан лучшим спортивным волонтером Костромской области и принял участие в семинаре «Паралимпийский волонтер», организованном Паралимпийским комитетом России с презентацией волонтерской деятельности в Костромской области.

Студенты ФФК участвовали в соревнованиях-мемориалах, посвященных памяти заслуженных тренеров, героев Великой Отечественной войны, Героев России, призеров Олимпийских игр.

Хорошими традициями стали и работа студентов ФФК по организации спортивно-массовой работы молодежного образовательного форума «Патриот», и посещение ими зала поисковой работы и костромской символики Областного центра патриотического воспитания молодежи.

Художественно-творческая деятельность студентов также имеет частично или полностью физкультурно-оздоровительную и спортивную на-

правленность. Участие в общеуниверситетском конкурсе «3 АРТ», в «Ректорском бале» с демонстрацией творческих и спортивных выступлений студентов. Постановка спектаклей в рамках ежегодного фестиваля «Студенческая весна КГУ» включает и номера спортивной направленности. Кроме того, на факультете был разработан и реализован спортивно-творческий проект «Планета спорта» для учащихся общеобразовательных, спортивных школ, кадетских классов, детей с ограничениями в состоянии здоровья, который в большей степени был построен на демонстрации спортивного мастерства студентов и преподавателей факультета, решал задачи пропаганды ценностей здорового образа жизни и носил профориентационный характер. Формат проекта предполагал организацию ярмарки спортивных услуг образовательных учреждений г. Костромы и области. В подготовке и реализации проекта приняли участие студенты, воспитанники студентов ФФК, занимающиеся в спортивных секциях на базе МОУ ДОД ДЮОЦ «АРС» и ДДТ «Жемчужина». В качестве почетных гостей на проект были приглашены олимпийские чемпионы А.С. Олюнина-Панарина, В.А. Голубев, заслуженные тренеры Российской Федерации, заслуженные мастера спорта СССР и России, заслуженные работники физической культуры и спорта РФ, ветераны спорта Костромы.

Формирование исследовательских компетенций студентов осуществляется в процессе научно-познавательной деятельности, которая связана с решением разнообразных психолого-педагогических (теоретических, методических, управленческих) проблем в области физической культуры и спорта. Студенты участвовали в научно-практических конференциях внутрифакультетского, межкафедры (например, конкурс ораторского мастерства совместно с ФТиСом), университетского («Ступени роста – 2011»), регионального и межрегионального уровней. Студенты ФФК принимали участие во внутривузовском «Конкурсе студенческих научно-исследовательских работ КГУ им. Н.А. Некрасова» по направлению «Психолого-педагогические науки и образование», неоднократно становясь его победителями и призерами. Особое место занимает также участие ребят в конференциях, семинарах и «круглых столах» по направлению «Социально-педагогическая помощь детям, имеющим отклонения состояния здоровья средствами физической культуры».

Развертывание профориентационной деятельности осуществляется по двум направлениям. С одной стороны, происходит ориентирование студентов на будущую профессию, на трудоустройство по направлению и профилю подготовки через тренинги, дискуссии, деловые игры по вопросам занятости, встречи с представителями управления образования администрации города Костромы, управления культуры, туризма, спорта и работы с молодежью администрации города Костромы, департамента внешнеэкономических связей, спорта, туризма и молодежной политики Костромской области, а также с выпускниками, работающими по профилю, с работодателями. Кроме того, осуществляется содействие второй занятости студентов, прохождению ими курсов повышения квалификации и др. С другой стороны, профориентационная деятельность – это и профессиональная ориентация учащихся на направление и профиль подготовки университета посредством приглашения старшеклассников на открытые мероприятия – «Дни открытых дверей» на ФФК; проведения профориентационных «классных часов», бесед студентов с детьми на объектах педагогической практики, а также в образовательных учреждениях – партнерах факультета, через организацию спортивно-творческих проектов для школьников Костромы; активное включение преподавателей и студентов в подготовку и проведение акций, мероприятий системы образования г. Костромы, конкретных образовательных учреждений; подготовку и демонстрацию комплекта профориентационных видеофильмов, прежде всего, о факультете; а также размещение рекламы ФФК в костромских СМИ.

Всё вышеизложенное доказывает, что физкультурно-оздоровительная и спортивная деятельность является «сквозной», поскольку за ее пределами остается лишь участие студентов в политических акциях и избирательных кампаниях, во встречах с кандидатами в депутаты органов власти различных уровней, в праздновании Дня народного единства, Дня Победы (гражданское и патриотическое воспитание). Кроме того, вне системообразующей деятельности частично находится включение студентов в предметные олимпиады, посещение театров, музеев и выставок.

Разноплановая физкультурно-оздоровительная, спортивная деятельность объективно является реальным основанием для создания единого коллектива преподавателей, студентов, техни-

ческого персонала. Однако для усиления процесса коллективообразования проводятся организационно-мотивационные сборы первокурсников, общие торжественные линейки факультета, праздники «Последний звонок», «Татьянин день», торжественные мероприятия, посвященные юбилейным датам факультета, встречи с выпускниками. Большое внимание уделяется сегодня развитию кураторства в учебных группах, гармонизации отношений между студентами разных возрастных категорий, юношей и девушек, обучающихся из городской и сельской местности, студентов очной и заочной форм обучения.

Особую роль в формировании единого коллектива играют общефакультетский смотр-конкурс «Имя твое, факультет!» и деятельность разнообразных постоянных и временных творческих групп студентов и преподавателей.

На факультете действуют: студенческий совет, спортивно-творческое объединение по разработке и реализации спортивно-массовых программ для различных категорий населения, в составе которых студенты разных курсов. Для подготовки ключевых мероприятий организуются временные творческие группы из ребят тех курсов, которые отвечают за организацию и проведение того или иного дела.

Воспитательные эффекты усиливает специально организуемая на факультете предметно-пространственная и информационная среда. Предметно-пространственное окружение насыщено ценностным содержанием олимпийских традиций [7], здорового образа жизни через оформление учебных и рекреационных помещений факультета знаками и символами олимпийского движения (стенды, плакаты, стенные газеты, экраны соревнований, детали интерьера, несущие смысловую нагрузку, выставки книг, журналов, посвященных истории и традициям олимпийских игр и др.). Сохранение и преумножение внутрифакультетских традиций отражено в таких элементах предметно-пространственного окружения как: стенд «История факультета физической культуры», фотолетопись ФФК, видеоархив основных событий факультета, флаге и гимне факультета. На факультете оформлена и постоянно обновляется стенд-витрина с наградными материалами (грамотами, дипломами, кубками, медалями) результатов выступлений студентов разных курсов факультета в спортивных, творческих, научных соревнованиях и конкурсах.

Информационный компонент социокультурной среды ФФК складывается из совокупности традиционных (периодическая печать КГУ; фотогазеты, отражающие ключевые события общественной и спортивной жизни ФФК; сменные информационные стенды, содержащие оперативные сведения для студентов; постоянные информационные стенды; витрина «Достижения курсов ФФК»; тематические учебно-методические плакаты в учебных аудиториях факультета и информационных источников информации).

Общее руководство воспитательной работой на факультете осуществляют декан ФФК, помощник декана по воспитательной работе, заведующие кафедрой теоретических основ физического воспитания и кафедрой спортивных дисциплин, кураторы студенческих академических учебных групп, которые взаимодействуют со студенческим активом и творческими объединениями, возглавляемыми культоргком, профоргком факультета, ответственными групп. Социально-педагогический уровень управления воспитательной системой ФФК представлен деятельностью органов управления университетом, в том числе, органами студенческого самоуправления. Функционирование воспитательной системы факультета строится в соответствии с положениями нормативно-правовых документов международного, федерального, регионального, локального уровней, регламентирующие деятельность образовательных учреждений России, в том числе, учреждений высшего профессионального образования.

В современных условиях воспитательная система факультета находится на этапе становления, который может охватывать, по мнению одного из авторов отечественной теории воспитательных систем и пространств В.А. Караковского, пять-шесть лет. Для развития факультета необходимо сконцентрировать внимание на обеспечение единства процессов обучения и воспитания в целостном образовательном процессе, повышении их качества, на укрепление и дальнейшее развитие единого коллектива, процессов самоорганизации студенческой молодежи, совершенствование социально значимой деятельности физкультурно-оздоровительной и спортивной направленности.

Библиографический список

1. Воспитательная система школы: Проблемы и поиски / сост. Н.Л. Селиванова. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 41 с.

3. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика гуманистических воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 160 с.

4. КоришунOVA О.С. Особенности воспитательной работы на факультете физической культуры КГУ им. Н.А. Некрасова // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. (г. Кострома, 28–30 октября 2009 г.) / под общ. ред. Н.М. Рассадина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 177–180.

5. КоришунOVA О.С., Уразова С.Г., Харисова Л.М. Роль воспитательной работы в формировании профессиональных компетенций у будущих педагогов по физической культуре // Совер-

шенствование подготовки кадров в области физической культуры и спорта в условиях модернизации профессионального образования в России: материалы VIII Всероссийской науч.-практ. конф. (г. Москва, 1–3 апреля 2010 г.). – М.: Физическая культура, 2010. – С. 176–179.

6. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.

7. Гелас М.В., Уразова С.Г., Харисова Л.М. Особенности олимпийского воспитания в контексте профессиональной подготовки педагога по физической культуре и спорту // Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Кострома, 28–30 окт. 2009 г.) / под. общ. ред. Н.М. Рассадина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 166–169.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 796

Коломыц Николай Владимирович,
Храменкова Лиляна Романовна

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ
naira-m@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАРОДНЫХ ИГР ТЕРСКОГО КАЗАЧЕСТВА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ КАДЕТ

В статье рассматриваются особенности использования народных игр терского казачества в физическом воспитании кадет 5-х классов. Установлено, что использование народных подвижных игр терского казачества способствовало совершенствованию показателей двигательной подготовленности у подростков кадетских классов.

Ключевые слова: народные казачьи игры, терское казачество, физическая подготовка кадет.

В современной истории, теории и методике физической культуры практически отсутствуют исследования самобытных систем физического воспитания российских казачеств.

Осуществляемая в рамках казачьих образовательных учреждений физическая подготовка учащихся имеет ряд недостатков, негативно отражающихся на качестве решаемых педагогических задач. Существующее унифицированное программно-методическое обеспечение не позволяет в полной мере учитывать региональные условия, этнические, социокультурные и другие традиции казачества. Отсутствуют научно-обоснованные методики организации процесса физического воспитания и военно-прикладной подготовки казачьей молодежи. Все это может оказаться фактором, ограничивающим процесс физического совершенствования подрастающего поколения казаков.

В многообразии средств физического воспитания детей школьного возраста особое место, в виду своей универсальности, доступности и эмоциональности, занимают народные подвижные игры. Несмотря на отмечаемую многими специалистами (Л.В. Белеева, В.М. Григорьев, 2007 и др.) педагогическую ценность народных игр, они до настоящего времени не нашли должного применения в практике физической подготовки старших школьников, обучающихся в средних казачьих военно-учебных заведениях. Кроме того до настоящего времени не разработан комплексный подход к оценке подвижных игр, учи-

тывающий не только их организационно-педагогические признаки, но и параметры предъявляемых нагрузок. В связи с этим физическое воспитание детей и молодежи казачества целесообразно ориентировать на активное использование в практической деятельности элементов исторически сложившейся казачьей системы физического воспитания, что будет способствовать культивации среди занимающихся патриотических идей.

Весьма актуальной представляется проблема разработки педагогических технологий использования самобытных казачьих подвижных игр в учебном процессе образовательных учреждений терского казачества.

По мнению И.В. Смирнова, Н.Н. Великой для достижения данной цели необходимо решение целого ряда педагогических задач, к которым относятся: совершенствование навыков базовых двигательных действий и их вариативного использования в учебных заданиях; расширение двигательного опыта учащихся посредством базовых двигательных действий и освоения новых движений различной координационной сложности; увеличение границ двигательной активности учащихся путем направленного воспитания основных физических качеств и развития физических способностей (быстроты и общей выносливости, координационных и скоростно-силовых способностей); обучение учащихся групповому взаимодействию, развитие его форм посредством игр и соревнований; активизация и совершенствование основных психических процессов: мышления и др. [1; 2; 3].

Возникает необходимость поиска и обоснования инновационных форм, технологий и методик здоровьесформирования кадет. При этом, здоровье определяется как цель, объект и результат образовательного процесса, характеризующего оптимальные условия для физического, психического и духовного развития подрастающего поколения. Одной из наиболее эффективных форм, оказывающих комплексное психофизическое воздействие, является организация кадетских классов.

Обучение в кадетских классах предполагает воспитание определенного типа личности, соответствующего ценностным ориентациям конкретного социума. К числу ключевых ценностных ориентации следует отнести физическое и духовное здоровье детей, психическое благополучие, высокий уровень нравственности и интеллектуального развития, патриотизма, активности, автономии (самоуправления) личности. Данные ценностные ориентации актуализируют проблему активного здоровьесформирования учащихся кадетских классов, в первую очередь, через повышение, оптимизацию двигательной активности, ее рационального включения в учебное расписание [4; 5; 6].

Цель работы совершенствование оптимизации физического состояния детей, повышения их функциональных возможностей, удовлетворения биологической потребности в двигательной активности, нивелирование негативного влияния учебной нагрузки в кадетских классах. Предложен и реализован расширенный двигательный режим различной интенсивности с использованием народных игр терского казачества:

- увеличено до 6 раз в неделю количество занятий с двигательной активностью;
- в программу физической культуры (2 занятия в неделю) включены упражнения повышенной координационной сложности (парные упражнения, элементы акробатики, спортивной и художественной гимнастики и др.);
- введены дополнительные занятия (кадетский компонент) – уроки хореографии, строевой подготовки, единоборства (дзюдо);
- использованы в учебном процессе народные подвижные игры: «Горелка», «Казачьи и разбойники», «Перетяжка» (рис. 1, 2, 3).
- рационализировано учебное расписание в течение дня и недели (табл. 1).

Народные подвижные игры терского казачества

1. «Горелки»

Задачи: развитие скоростных качеств; воспитание ловкости, точности, быстроты двигательной реакции в соревновательных условиях.

Инвентарь: не требуется.

Место проведения: ДЮСШ.

Содержание: Участники игры (7-21 чел.) разделившись на тройки, становятся в шеренгу, взявшись за руки. Сзади (в 3-5м) стоят водящие – «горельщики». Между тройками играющих и «горельщиками» происходит диалог, с последним словом которого игроки начинают бежать вперед за линию площадки.

При этом водящий старается поймать кого-либо из бегущих. Если это удастся, то «горельщик» образует с пойманным новую тройку, а оставшийся становится «горельщиком». В противном случае «горельщик» (водящий) – прежний.

Правила: 1. Играющие начинают бег только после диалога с водящим.

2. «Горельщику» достаточно дотронуться до бегущего.

3. Игрок, «горевший» (водящий) реже других – побеждает.

4. Игра ведется установленное время.

ОМУ: Диалог:

Водящий: Горю, горю, пень!

Игроки: О ком горишь?

Водящий: О тебе, душа молодой!

Игроки: Любишь?

Водящий: Люблю!

Игроки: Купишь?

Водящий: Куплю!

Игроки: Покупай!

Для более частого вызова участников можно организовать игру в нескольких местах с меньшим числом игроков.

Игра завершается по сигналу преподавателя.

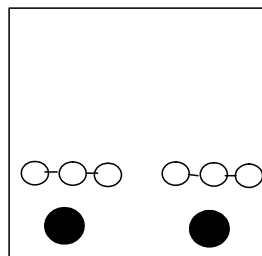


Рис. 1.

2. «Перетяжка»

Задачи: развитие силы, ловкости; формирование волевых качеств, навыков ведения единоборств.

Инвентарь: гимнастические палки.

Место проведения: ДЮСШ.

Содержание: Играющие (2-20 чел.), делятся на 2 команды.

Игроки команд, разделенных линией, проходящей по полу, стоят друг против друга. Двумя руками они держатся за биты (гимнастическую палку).

По сигналу преподавателя участники игры начинают тянуть палку с соперником на себя, стараясь перетянуть его на свою сторону.

Правила: 1. Побеждает игрок, перетянувший соперника за линию.

2. Выигрывает команда, игроки которой одержали больше побед.

ОМУ: Перетягивание начинать только по сигналу преподавателя. Игрокам каждой команды необходимо брать за палку на одинаковом расстоянии от ее середины.

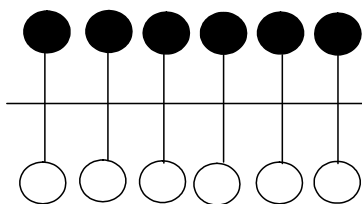


Рис. 2.

3. «Казачи и разбойники»

Задачи: воспитание силовой выносливости, освоение навыка выведения соперников из со-

стояния равновесия в условиях коллективных взаимодействий; развитие ловкости, совершенствование быстроты двигательной реакции.

Инвентарь: не требуется.

Место проведения: ДЮСШ.

Содержание: Играющие (10-20 чел.) разделяются на 2 равные команды – «казаки» и «разбойники». «разбойники» выстраиваются за боковыми линиями площадки, а «казаки» свободно размещаются в пределах поля.

По сигналу руководителя «разбойники» вбегают на площадку и стараются, используя борцовские приемы, вытеснить соперников за пределы площадки или опрокинуть их.

«Казачи» противостоят нападающим.

Через определенное время команды меняются ролями.

Правила: 1. Запрещается ударять соперников и делить болевые захваты.

2. Можно использовать захваты за одежду, борцовские обхваты и броски, исключая нанесение травм и удушье.

3. За каждый правильно выполненный бросок или вытеснение соперника за пределы площадки игрок получает 1 очко.

4. Побеждает команда, игроки которой в сумме набрали большее количество очков.

ОМУ: Перед игрой необходимо детально ознакомить участников с правилами.

Игру следует начинать только после рукопожатия команд.

Преподаватель следит за правильностью выполнения задания и контролирует время игры.

Таблица 1

Программа двигательной активности учащихся начальных кадетских классов

Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
09.00-09.45 физкультура	09.00-14.00 уроки	09.00-14.00 уроки	09.00-09.45 физкультура	09.00-14.00 уроки	10.00-12.00 уроки
10.00-14.00 уроки	14.15-16.45 свободное время (прогулка, подготовка к урокам)	15.00-16.00 хореография	10.00-14.00 уроки	14.15-16.45 свободное время (прогулка, подготовка к урокам)	13.00-14.00 строевая подготовка
14.15-17.00 программа дополнитель. уроков	17.00-18.00 Народные игры	16.15-18.00 свободное время (подготовка к урокам)	14.15-17.00 программа продленного дня	17.00-18.00 Народные игры	

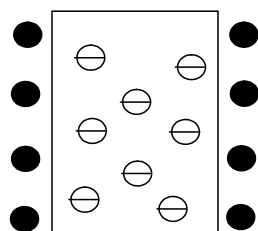


Рис. 3.

Реализация данной программы в течение учебного года (сентябрь–июнь) определила следующие адаптационные сдвиги в организме кадет пятых классов.

В кадетских классах у школьников повысились показатели роста, веса, снизилась частота пульса в покое. Данные изменения носили в том и другом случае однонаправленный характер и практически не имели существенных различий.

По характеристикам двигательной подготовленности в течение учебного года значительно более выраженные сдвиги отмечены у школьников кадетских классов. По всем тестам, отражающим уровень развития основных двигательных способностей, улучшение результатов составило 4,8–91,7%. В обычных классах данный прирост был в пределах 1,3–75,0%, а в челночном беге 3×10 м (координационные способности) отмечено снижение (–1,9%). Последнее можно объяснить существенным уменьшением естественной двигательной активности детей в связи с регламентированным поведением в учебном процессе.

Более выраженные сдвиги в показателях двигательной подготовленности у подростков кадетских классов наблюдаются и по количеству подростков, демонстрирующих высший и средний уровень результатов по различным тестам. Необходимо отметить в данных классах и меньшие значения среднegrupповой вариативности (V) показателей данных тестов, что свидетельствует не только о большей выраженности полученных сдвигов, но и о «выравнивании» двигательной подготовленности.

Таким образом, полученные материалы свидетельствуют о большей эффективности организации двигательной активности в кадетских классах с использованием народных игр в системе физического воспитания. Последнее обусловлено проявлением факторов, как естественного возрастного развития организма подростков, так и стимулируемого воздействия на основные компоненты двигательной подготовленности. Следует отметить положительные моменты «острой» адаптации школьников кадетских классов к режиму обучения и пребывания в инновационных школьных условиях. Это нашло отражение в лучшей успеваемости, меньшей заболеваемости и большей организованности подростков кадетов, по сравнению со школьниками обычных классов.

Библиографический список

1. Великая Н.Н. Система физического воспитания у терских казаков // Вопросы северокавказской истории. Вып. 1. – Армавир, 2006. – С. 153–201.
2. Попко И. Терские казаки со стародавних времен. Гребенское войско. Вып. 1. – СПб., 1880. – 315 с.
3. Пчелинцева Н.Д., Соловьева Л.Т. Традиции социализации детей и подростков у народов Северного Кавказа // Северный Кавказ: бытовые традиции в XX в. – М., 2009. – С. 81–94.
4. Ржевуский А. Терцы. – Владикавказ, 1888. – 263 с.
5. Смирнов И.В. О роли родителей и школы в физическом воспитании детей у терских казаков (вторая половина XIX – нач. XX в.) // Из истории и культуры линейного казачества Северного Кавказа: Материалы Первой региональной Кубанско-Терской научно-просветительской конференции. – Армавир; Железноводск, 2008. – С. 69–77.
6. Чеботарева В.Г. Календарный обряд и календарная обрядовая поэзия казаков Терка // Некоторые вопросы русской и вайнахской филологии. Сер. филологическая. № 34. Вып. 17. – Грозный, 1972. – С. 47–54.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07

Тимофеева Ирина Владимировна

Уральский государственный университет физической культуры,
Екатеринбургский филиал
afk-ural@mail.ru

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Представлено исследование социального интеллекта у подростков с детским церебральным параличом: в какой мере развитие социального интеллекта зависит от семьи, в которой воспитывается ребенок; насколько социальный интеллект играет роль в жизнедеятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Результаты исследования позволяют считать, что по мере достижения личностной зрелости происходит гармонизация структуры социального интеллекта, выравнивание способностей к познанию поведения по уровневым характеристикам.

Ключевые слова: социальный интеллект, детский церебральный паралич, адаптация, межличностные отношения.

Проблема инвалидности занимает одно из центральных мест среди медико-социальных проблем. Инвалиды составляют около 10% населения земного шара, из них 20–25% – дети в возрасте до 16 лет. Детский церебральный паралич является вторым из наиболее распространенных неврологических нарушений в детстве. Министерство здравоохранения и социального развития обнародовало статистику по заболеваемости детским церебральным параличом (ДЦП) в России. Согласно сообщению пресс-службы ведомства, по данным на 2010 год в стране насчитывается 71429 детей с ДЦП в возрасте 0–14 лет и 13655 детей с таким диагнозом в возрасте 15–17 лет.

В процессе психосоциальной реабилитации особую роль играет «внешняя» для человека среда, поскольку наличие ограниченных возможностей затрагивает и личностную сферу больного, что проявляется и в личностных проблемах, и в нарушении коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность непосредственно связана и с особенностями выполняемых человеком социальных ролей, предполагает адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения и рассматривается как категория, регулирующая систему отношений человека к самому себе и социальному миру. Хорошая адаптированность в социуме является важным условием успешной деятельности и здоровья человека.

В работах А. Адлера, которые отражают компенсаторные возможности психики ребенка с физическими дефектами, автор делает очень важный вывод о том, что представление о недостаточности у человека переходит из биологической плоскости в психологическую. «Неважно, есть ли в действительности какая-либо физическая недостаточность. Важно, что сам человек чувствует по этому поводу, есть ли у него ощущение, что ему чего-то недостает. А такое ощущение у него, скорее всего, будет. Правда, это будет ощущение недостаточности не в чем-то конкретно, а во всем...». Это высказывание А. Адлера является ключевым в теории компенсации дефекта при аномальном развитии ребенка. Однако, подчеркивая роль самовосприятия человеком своего дефекта в дальнейшем его психическом развитии, автор пытается показать, что «ощущение недостаточности» у ребенка является определяющим фактором его дальнейшего психического развития и адаптации [1, с. 241]. Адлер понимал человека как интегральную составную часть больших систем – семьи, общества: «Индивидуальная психология рассматривает и исследует индивидуума включенным в общество. Ведущим в теории Адлера является положение, согласно которому все развитие ребенка и, в дальнейшем, поведение взрослого человека происходит в социальном контексте, а суть человеческой природы можно постичь только через понимание социальных отношений. Более того, у каж-

дого человека есть естественное чувство общности или социальный интерес – врожденное стремление вступать во взаимные социальные отношения сотрудничества.

Для успешной реализации личности в жизни и деятельности самое важное – способность эффективного взаимодействия с окружающими людьми. Такие, как способность эффективно действовать в системе межличностных отношений, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы общения с ними и реализовывать все это в процессе взаимодействия.

Жан Пиаже в своих работах подчеркивал мысль о том, что интеллект является механизмом глобальной адаптации человека к изменениям в среде, поскольку он основан на универсальных словесно-логических операциях. Связь между интеллектом и способностью к преодолению жизненных трудностей сложно понять, если рассматривать только предметный интеллект. Но наряду с ним существует социальный интеллект, который дает человеку возможность быть компетентным в сфере межличностных отношений, и эмоциональный интеллект, позволяющий осуществлять регуляцию своей эмоциональной сферы, а также опознавать эмоциональное состояние окружающих. Именно эти способности оказываются наиболее востребованными в ситуации переосмысления жизни [6, с. 381]. В разное время сторонники различных психологических школ по-своему трактовали понятие «социальный интеллект»: как способность уживаться с другими людьми, как способность иметь дело с окружающими, знания о людях, способность легко сходить с другими, умение входить в их положение, ставить себя на место другого, способность критически и правильно оценивать чувства, настроение и мотивацию поступков других людей.

Р. Бар-Оном видит «все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справиться с различными жизненными ситуациями». Человек, обладающий интеллектом – это тот, кто «правильно судит, понимает и размышляет» и кто, благодаря этим способностям, может хорошо справляться с жизненными обстоятельствами, т.е. адаптироваться к окружающей среде, к обстоятельствам жизни [2, с. 58]. Согласно Торндайку социальный интеллект есть способность «действовать

мудро в межличностном общении» [8, с. 361]. Схожее определение дали Мосс и Хант, видевшие в социальном интеллекте «способность ладить с окружающими» [8, с. 372].

Ю.Н. Емельянов понимал социальный интеллект как «устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события». Социальный интеллект, по мнению этого автора, предполагает свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, а также осознание деятельности среды, окружающей человека и способность воздействовать на эту среду с целью достижения своих целей и успешной кооперации с окружением. Исследователь отождествляет социальный интеллект с коммуникативной компетентностью [4, с. 17].

В.Н. Куница выделяет отдельный аспект социального интеллекта – коммуникативно-личностный потенциал. В.Н. Куница утверждает, что «эта способность позволяет, в конечном итоге, достигать гармонии с собой и окружающей средой» [5, с. 197].

Ж. Пиаже подчеркивал, что суть интеллекта заключается в возможности осуществлять гибкое и одновременно устойчивое приспособление к физической и социальной действительности, а его основное значение – взаимодействие человека со средой. По мнению Г. Оллпорта социальный интеллект «обеспечивает гладкость в отношениях с людьми, продуктом, которого является социальное приспособление». В работах И.М. Бобневой подчеркивается, что социальный интеллект следует расценивать как особую способность человека, формирующуюся в процессе его деятельности в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий. Уровень «общего» интеллектуального развития не связан однозначно с уровнем социального интеллекта. Высокий интеллектуальный уровень является лишь необходимым, но не достаточным условием собственно социального развития личности. Он может благоприятствовать социальному развитию, но не замещать и не обуславливать его. Автор отмечает, что любой процесс развития человека, в том числе и социального, – это всегда процесс его индивидуального развития в рамках, в контексте, в условиях общества, социальной

группы, социальных контактов, общения. М.И. Бобнева определяет наличие особой потребности у формирующейся личности – потребность в социальном опыте [3, с. 145].

В исследованиях Р. Фейерштейна интеллект – динамический процесс взаимодействия человека с миром. Если ребенок, по мнению ученого, развивается в благоприятных семейных и социокультурных условиях, то такой опыт у него накапливается естественным путем, в результате чего ребенок относительно эффективно адаптируется к среде. Если же ребенокотягощен физическим дефектом, развивается в условиях неполной семьи, то необходимый опыт у него не сформирован. Р. Стернберг по поводу проявлений интеллекта в реальном поведении в реальной среде отмечает, что интеллект это умственное управление своей жизнью конструктивным, целенаправленным способом: адаптация к окружающей среде, выбор среды, совместимый с индивидом и формирование окружающей среды [7, с. 88].

Понятие «социальный интеллект» включает в себя совокупность интеллектуальных способностей, определяющих правильное понимание социальной ситуации, адекватную оценку и прогнозирование поступков других людей, «нормативность» поведения в процессе общения, межличностного взаимодействия.

В нашем исследовании для нас имело большое значение изучение социального интеллекта у подростков с детским церебральным параличом. В какой мере развитие социального интеллекта зависит от семьи, в которой воспитывается ребенок, насколько социальный интеллект играет роль в жизнедеятельности ребенка с ограниченными возможностями. Выборку составили учащиеся специальных (коррекционных) школ VI вида для детей с поражением опорно-двигательного аппарата г. Екатеринбурга, г. Карпинска, г. Югорска Ханты-Мансийского АО в количестве 306 человек. Из них 90 человек имели сочетанный дефект – детский церебральный паралич и олигофрения степени дебильности. Диагнозы установлены были невропатологом и психиатром в соответствии с критериями, принятыми в МКБ – 10.

Социальный интеллект детей с детским церебральным параличом был изучен с помощью теста Дж. Гилфорда и М. Салливена. В целях изучения такого фактора психосоциальной адаптации, как социальный интеллект, под которым, согласно Дж. Гилфорду, понимается способность по-

нимать и прогнозировать поведение людей в разных житейских ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по невербальной и вербальной экспрессии, была использована данная методика исследования социального интеллекта. Методика исследования социального интеллекта включает четыре субтеста. Три субтеста составлены на невербальном стимульном материале и один субтест – вербальный. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: фактор познание классов, фактор познания систем поведения, фактор познания преобразований поведения и результатов поведения.

Надежность и достоверность полученных результатов обеспечивалась проведением статистической обработки данных с помощью программного пакета Statistica for Windows 11.5. В результате факторного анализа с помощью Varimax normal были заданы несколько факторов. В результате переменные распределились следующим образом:

Фактор 1 «взаимосвязь социальной и интеллектуальной составляющих». Фактор представлен параметрами: «статус инвалидности», «пол», «семья», «нарушение интеллекта», «фактор познание классов поведения – субтест № 2», «фактор познания преобразований поведения – субтест № 3», «фактор познания систем поведения – субтест № 4». Данный фактор является показателем того, что дети с нарушением интеллекта со статусом инвалид правильно оценивают состояния и чувства людей по их мимике, жестам ($r = 0,777$), но при этом мальчики ($r = 0,600$) в полных семьях ($r = 0,699$) в отличие от девочек, с трудом находят соответствующий тон общения с разными собеседниками ($r = -0,402$), а девочки в разных ситуациях имеют неплохой репертуар ролевого поведения ($r = 0,837$), дети с интеллектуальной недостаточностью неплохо адаптируются к разного рода взаимоотношениям между людьми ($r = 0,578$).

Фактор 2 «взаимосвязь социального интеллекта и стиля родительского отношения». Вошли переменные «фактор познания результатов поведения – субтест № 1» ($r = -0,783$), «фактор познания систем поведения – субтест № 4» ($r = -0,339$), эмоциональный контакт ($r = 0,678$), «концентрация на ребенке» ($r = 0,650$) «семья», «интеллект». Данный фактор отражает, что в неполной семье, имеющей ребенка с ДЦП с сохранным интеллектом, в диаде мать-ребенок присутствует оптимальный

эмоциональный контакт, с излишней концентрацией на ребенке. В тоже время эти дети недостаточно понимают связь между поведением и его последствием, и испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного общения.

Таким образом, в социальном интеллекте значимую роль играют личностные ограничения, индивидуальные особенности, а так же характеристики самосознания. Развитие этих характеристик личности является важным условием становления и совершенствования социального интеллекта.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, у подростков социальный интеллект не сформирован, только с возрастом, при совместной деятельности в кругу семьи, по мере достижения личностной зрелости происходит гармонизация структуры социального интеллекта, выравнивание способностей к познанию поведения по уровневым характеристикам. Социальный интеллект, как интегральная интеллектуальная способность обеспечивает успешность межлич-

ностного общения и социальную адаптацию.

Библиографический список

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М., 1993. – 360 с.
2. Бар Он Р. Практический интеллект. – СПб., 2003. – 88 с.
3. Бобнева М.И. Социальная психология личности. – М., 1979. – 344 с.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 125 с.
5. Куницца В.Н. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1994. – 528 с.
7. Стернберг Р. Дж. Практический интеллект. – СПб.: Питер, 2002. – С. 87–91.
8. Kihlstrom J.F., Cantor N. Social Intelligence / R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence, 2nd ed. – Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2000. – Pp. 359–379.

УДК 615.851:796

Юров Игорь Александрович

Сочинский государственный университет
sov36@mail.ru

НЕЙРОДИНАМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТСМЕНОВ-ПЛОВЦОВ – СПРИНТЕРОВ И СТАЙЕРОВ

В статье анализируются нейродинамические особенности спортсменов-пловцов, специализирующихся на спринтерских и стайерских дистанциях.

Ключевые слова: нейродинамика, сила, подвижность, уравновешенность, спринтеры, стайеры.

Поскольку спортивная деятельность связана с повышенными физическими и нервными затратами, то, по мнению многих ученых, с ней могут справиться спортсмены с выраженной силой, уравновешенностью, подвижностью нервных процессов (А.Н. Крестовников, В.В. Васильева, К.М. Смирнов, Н.Д. Синани, С.М. Оя, И.Г. Соколов, З.И. Бирюкова, С.М. Вайцеховский, В.П. Филин, Н.А. Фомин). Между тем в психофизиологии накоплен опыт возможности компенсации отдельных свойств, а также имеются факты приспособления свойств нервной системы к требованиям деятельности (Б.А. Вяткин, Е.П. Ильин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин). Однако экспериментальные работы в спорте, подтверждающие эту теоретическую позицию, крайне противоречивы. Даже сторон-

ник этой позиции Б.А. Вяткин, изучая влияние соревновательного стресса на уровень достижений спортсменов в плавании в зависимости от индивидуальных различий в свойствах нервной системы (силы и уравновешенности нервных процессов), пришел к выводу, что в единственный значимый фактор вошли показатели нервной системы, увеличение тремора и уменьшение оценки отрезка времени, что позволило автору утверждать, что успех деятельности в условиях соревновательного стресса обусловлен, прежде всего, силой нервной системы. Он отмечал, что в соревнованиях статистически значимым образом ухудшаются тренировочные результаты только у спортсменов со слабой (относительно возбуждения) нервной системой. Результаты у спортсменов тем хуже, чем выше степень стресса, и это

Таблица 1

Выраженность основных свойств нервной системы у спортсменов экстракласса

Показатель \ Вид спорта	Легкая атлетика (бег на средние дистанции)	Регби	Прыжки на лыжах с трамплина
Сила НС относительно возбуждения (в баллах)	63	65,5	58
Сила НС относительно торможения (в баллах)	65,7	69,4	67
Баланс нервных процессов по силе (отношение силы возбуждения к силе торможения)	0,959	0,920	0,845
Подвижность нервных процессов (в баллах)	56,2	68,4	57,5

справедливо только для спортсменов со слабой нервной системой. Такие же данные на пловцах получил и А.Н. Капустин. И.Г. Карасева, изучавшая силу нервной системы пловцов, оценила силу на «отлично», среднюю степень силы на «хорошо», а слабость на «удовлетворительно». Р.М. Загайнов обнаружил корреляции между силой нервной системы боксеров и успешностью их спортивной деятельности. Ю.Я. Киселев, А.А. Бакуменко, Б.А. Варакин, С.С. Крючек, А. Масленников, Г.Г. Румянцев, И.К. Смирнова, В.П. Уманский исследовали основные свойства нервной системы по опроснику Я. Стреляу у спортсменов экстра-класса – членов сборной команды страны – представителей разных видов спорта. Полученные ими данные представлены в таблице 1. Из таблицы видно, что все спортсмены экстра-класса характеризуются сильной нервной системой, но с преобладанием силы торможения над силой возбуждения. Сопоставление этими авторами данных бегунов разной квалификации показывает, что бегуны экстра-класса достоверно отличаются от спортсменов менее высокой квалификации только большей выраженностью подвижности нервных процессов. И.К. Смирнова выявила, что надежность легкоатлетов в соревновании положительно коррелирует при 99% уровне значимости с силой и уравновешенностью нервной системы.

Итак, представленные в литературе данные по нейродинамике характеризуются большой разбросанностью. Одни специалисты считают, что достичь высокого результата в спорте могут спортсмены с силой, подвижностью и уравновешенностью нервных процессов, а другие – с противоположными свойствами, но представленные ими экспериментальные данные противоречивы и часто не подтверждают их теоретические позиции.

Методика. Нами были обследованы особенности нейродинамики 25 спортсменов – пловцов

высокой спортивной квалификации в возрасте 17–20 лет (наиболее благоприятном для достижения высокого спортивного результата в плавании) обо-его пола (18 мастеров спорта и 7 кандидатов в мастера спорта), 15 из них – спринтеры, 10 – стайеры.

Экспериментальная часть. Для описания нейродинамических характеристик спортсменов нами был использован инструментальный метод исследования нейродинамических свойств спортсменов. Сила нервной системы определялась отношением времени реакции на последние десять из 100 световых раздражителей ко времени реакции на вторые 10 световых раздражителей по методике В.Д. Небылицына. Динамичность торможения определялась отношением времени реакции на вторые 10 световых раздражителей ко времени реакции на первые 10 раздражителей; подвижность нервных процессов определялась по методике Б.М. Теплова: учитывалась чувствительность нервной системы как отношение, обратно пропорциональное силе нервной системы. Баланс (уравновешенность) определялся соотношением показателей первых 50 раздражителей на вторые 50 раздражителей. Полученные данные были подвержены математической обработке с помощью критерия Стьюдента.

Результаты и их обсуждение. В результате исследования выяснилось, что среди спортсменов-пловцов без учета специализации на спринтерские и стайерские дистанции оказались спортсмены с высокой (индекс более 1,2) (11 пловцов), средней (индекс 1,15) (8 пловцов) и низкой (индекс 1,07) (6 пловцов) степенью силы возбуждения; высокой (индекс 1,08) (10 пловцов), средней (индекс 1,05) (8 пловцов) и низкой (индекс 1,3) (7 пловцов) степенью динамичности торможения; высокой (145 м/с) (12 пловцов), средней (155 м/с) (7 пловцов) и низкой (162 м/с) (6 пловцов) подвижностью нервной системы; высокой (1,12) (10 пловцов), средней (1,05) (7 пловцов)

и низкой (0,96) (8 пловцов) степенью уравновешенности. Полученные нами данные подтверждают мнение многих исследователей о большой разбросанности нейродинамических показателей спортсменов.

Отсутствие достоверных различий можно объяснить тем, что в анализе не учитывались нейродинамические характеристики пловцов – спринтеров и стайеров. А это весьма актуально, так как спринтеры и стайеры выполняют разную по длительности соревновательную нагрузку: спринтеры от 22 секунд до 2-х минут, а стайеры – от 3 минут 40 секунд до 14 и более минут. Данные, полученные нами при обследовании 15 спринтеров и 10 стайеров, показали, что в группе спринтеров (мужчин и женщин) не оказалось ни одного спортсмена с низкой степенью возбуждения, с высокой степенью силы торможения, с низкой степенью подвижности нервных процессов, а также с преобладанием торможения, но оказались с высокой (11 пловцов) и средней (4 пловца) степенью силы возбуждения, высокой (12 пловцов) и средней (3 пловца) степенью подвижности, средней (3 пловца) и низкой (12 пловцов) степенью торможения, со средней (5 пловцов) и низкой (10 пловцов) степенью уравновешенности (баланс нервной системы), чувствительностью нервной системы.

В группе стайеров (мужчин и женщин) не оказалось ни одного спортсмена с высокой степенью возбуждения, с низкой степенью силы торможения, с высокой степенью подвижности нервных процессов, с низкой степенью уравновешенности, но оказались со средней (4 пловца) и низкой (6 пловцов) степенью возбуждения, со средней (3 пловца) и низкой (7 пловцов) степенью подвижности нервных процессов, высокой (8 пловцов) и средней (2 пловца) степенью торможения, со средней (3 пловца) и низкой (7 пловцов) степенью уравновешенности, пониженной чувствительностью нервной системы. Получен-

ные нами данные по спринтерам и стайерам представлены в таблице 2.

Из таблицы видно, что силе возбуждения и уравновешенности (балансу) между спринтерами и стайерами установлены различия на 1%, а по силе торможения и подвижности нервных процессов на 5% уровнях значимости.

Полученные нами данные на спринтерах отличаются от данных Л.Е. Демьянова, В.К. Долинского, Н.В. Никитиной, В.И. Мещерина и Е.П. Ильина, которые установили, что пловцы, специализирующиеся на 100–200 метров, характеризуются в большей степени малой и средней силой по возбуждению, уравновешенностью между внешним возбуждением и торможением, между внутренним возбуждением и торможением, подвижностью возбуждения и торможения, так как их испытуемыми были спортсмены различной спортивной квалификации от новичков до мастеров спорта, без возрастной и половой дифференциации. Считаем, что нельзя сравнивать характеристики нейродинамики у новичков (возраст 7–9 лет) с мастерами спорта (17–20 лет). И.Г. Карасева, на наш взгляд, необъективно оценила слабость нервной системы пловцов на «удовлетворительно», так как у нее не было разграничение испытуемых на спринтеров и стайеров.

Таким образом, даже те психологии, которые стоят на позиции возможности компенсации отдельных свойств, не приводят факты приспособления свойств нервной системы к требованиям деятельности (Б.А. Вяткин, А.Н. Капустин, Р.М. Загайнов), так как не учитывают продолжительность (спринтеры-стайеры) выполнения вида спортивной деятельности.

Выводы. 1. Среди спортсменов-пловцов выявлены лица с различными степенями возбуждения, торможения, подвижности, уравновешенности нервных процессов. Это указывает на то, что не только спортсмены с силой, подвижностью и уравновешенностью, но и с противоположны-

Таблица 2

Показатели нейродинамики пловцов по критерию «спринтеры–стайеры»

Показатель	Испытуемые	Спринтеры	Стайеры	Различия	
				t	p
Сила НС относительно возбуждения (индекс)		1,24	1,08	3,56	0,01
Сила НС относительно торможения (индекс)		0,97	1,02	2,75	0,05
Баланс нервных процессов по силе (отношение силы возбуждения к силе торможения)		1,07	0,96	3,63	0,01
Подвижность нервных процессов (в м/с)		145	162	2,82	0,05

ми свойствами могут добиваться высоких результатов.

2. Информативность нейродинамических характеристик пловцов по критерию «мастера – немастера» недостаточна и не отражает всей полноты существа особенностей нейродинамики спортсмен-пловцов. Наиболее информативным является критерий «спринтеры – стайеры» с учетом спортивной квалификации, возрастной и половой дифференциации.

3. Между спринтерами и стайерами обнаружены статистически достоверные различия по силе возбуждения, торможения, подвижности, уравновешенности и чувствительности нервных процессов.

4. Спринтеры отличаются следующими особенностями: повышенной силой возбуждения, подвижностью, чувствительностью, преобладанием возбуждения, динамичностью торможения нервных процессов, пониженной силой торможения.

5. Стайеры отличаются пониженной силой возбуждения, динамичностью торможения нервных процессов, чувствительностью, средней степенью подвижности и силы торможения, уравновешенностью (балансом).

Библиографический список

1. *Вайцеховский С.М.* Книга тренера. – М.: ФиС, 1972. – С. 235–240.
2. *Вяткин Б.А.* Роль темперамента в спортивной деятельности. – М.: ФиС, 1978. – 135 с.
3. Сравнительная характеристика типологических особенностей в проявлении основных свойств нервной системы у пловцов и прыгунов в воду / Л.Е. Демьянов и др. // Спортивная и возрастная психофизиология. – Л.: ЛГПИ, 1974. – С. 31–35.
4. *Ильин Е.П.* Нейродинамические особенности личности и эффективность деятельности // Личность и деятельность. – Л.: ЛГУ, 1982. – Вып. 11. – С. 74–83.
5. Исследование индивидуально-психологических особенностей и психомоторики у спортсменов различной квалификации в различных видах спорта / Ю.Я. Киселев и др. // Сборник науч. работ. – Л.: ЛНИИФК, 1975. – С. 110–124.
6. *Капустин А.Н.* Изменение уровня притязаний личности под влиянием стресса в связи с особенностями нейропсиходинамики // Темперамент и спорт. – 1976. – Вып. 3. – С. 20–30.
7. *Карасева И.Г.* Некоторые психофизиологические показатели как возможный критерий определения перспективности юных пловцов // Теория и практика физической культуры. – 1975. – № 5. – С. 38–40.
8. *Небылицын В.Д.* Основные свойства нервной системы человека. – М.: Просвещение, 1966. – 383 с.
9. *Теплов Б.М.* Психофизиология индивидуальных различий. – М.: Педагогика, 1985. – 350 с.
10. *Юров И.А.* Психологическое тестирование и психотерапия в спорте. – М.: Советский спорт, 2006. – 164 с.

АНАЛИЗ ПОСЛЕДСТВИЙ СОСТЯЗАТЕЛЬНОСТИ КАК СОСТАВНОЙ ЧАСТИ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОВЛИЯНИЯ СУБЪЕКТОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье осуществлен анализ результатов социально-психологических исследования последствий состязательности как составной части более широкой проблемы взаимовлияния группы и личности, уточнены основные закономерности повышения групповой продуктивности в ходе взаимодействия людей по сравнению с простым суммированием результатов их деятельности.

Ключевые слова: состязательность, конкурентность, сотрудничество, взаимовлияние группы и личности, источники повышения индивидуальной и групповой эффективности.

В какое бы взаимодействие ни вступал субъект (человек или социальная группа), он всегда встречается с участниками, как и он заинтересованными, в той или иной степени, в достижении цели совместной деятельности. Помогает или мешает им это стремление овладеть предметом совместной деятельности? Данный психологический феномен, который можно обозначить как состязательность, является неотъемлемой составной частью взаимодействия людей на всех уровнях: от социального до внутриличностного. Этот феномен (состязательность) представляет собой не только один из главных (основных) внутренних источников возникновения дополнительной активности у субъекта взаимодействия, но и во многом определяет качественное своеобразие развития социальной и межличностной интеракции. Особенно возрастает роль состязательности для субъекта в периоды резких изменений и реструктурирования системы сложившихся отношений, когда на смену одним видам состязательности приходят (в силу объективно-субъективных причин) другие. Именно такой период реформации во всех сферах общественной жизни переживает уже на протяжении почти полутора десятилетий Россия. На смену кооперативно-коллективистским видам состязательности приходят конкурентно-индивидуалистические. Это требует выработки и освоения новых социальных технологий, стереотипов взаимодействия, что всегда сопровождается возникновением определенных проблем и трудностей: естественным сопротивлением внедрению инновационных видов взаимодействия (и состязательности), неумелым (стихийным, иррациональным) использованием новых видов состязательности,

частым игнорированием или неадекватным применением видов состязательности (в том числе традиционных – конкуренция и кооперации) для повышения даже экономической результативности рыночных отношений и т.п. А ведь знание особенностей различных видов состязательности и использование его в практической совместной деятельности (в экономике, управлении, политике, образовании, спорте, межличностных отношениях и т.д.), не требуя больших дополнительных экономических и личностных затрат, позволит резко увеличить эффективность совместной деятельности и избежать многочисленных и разнообразных проблем в различных сферах жизнедеятельности. Несмотря на давний интерес к данному явлению не только в социальной психологии, но и в смежных областях знания (истории, политологии, философии, экономике, биологии, педагогике, социологии и т.д.), необходимо отметить отсутствие какой-либо единой теории состязательности. Взгляды многочисленных исследователей на природу состязательности, ее виды, механизмы функционирования, на детерминирующие данный феномен факторы, на последствия состязательности чаще всего расходятся, чем совпадают. Традиционно состязательность рассматривается в лучшем случае через призму дихотомических отношений «конкуренции-кооперации» (при игнорировании других ее видов). Затрудняет создание целостной, объединяющей концепции состязательности и тот факт, что этот феномен является по-настоящему междисциплинарным предметом исследования. Отсутствие на нынешнем этапе социально-экономических, политических и социокультурных реформ в России внимания к теоретическим аспек-

там феномена состязательности делает по-настоящему актуальной и острой данную проблему. Необходимость фундаментального анализа системы социальных, межличностных и внутриличностных отношений основных субъектов в различных сферах жизнедеятельности, закономерностей возникновения, протекания и изменения основных видов состязательности в межгрупповых и межличностных отношениях, выявление резервов социального и межличностного взаимодействия, преодоление негативных последствий отдельных видов состязательности определяют научную и практическую актуальность рассматриваемой проблемы.

При этом нужно отметить, что все эти исследования кооперативно-конкурентных отношений являются составной частью более широкой проблемы взаимовлияния группы и личности. Взаимодействие группы и индивида как один из основных предметов социальной психологии исследуется с момента включения эксперимента в социальную психологию. По этой проблеме накоплен огромный материал. По предмету взаимовлияния личности и группы имеется ряд обзорных работ Г.М. Андреевой, Р. Бэрона, Р. Зайенса, Н. Коттрелла, Е.С. Кузьмина, А. Манстеда, Д. Мура, Р.С. Немова, Н.Н. Обозова, А.В. Петровского, Л. Санна, Дж. Сандерса, Дж. Симины, Х. Уилка и Э. ван Книппенберга, Н.Ю. Хрящевой и др.

Например, Х. Уилк и Эд ван Книппенберг анализируют данную проблему на двух уровнях: в ситуации присутствия других и в интерактивных группах. При объяснении изменений индивидуальной деятельности в ситуации присутствия других авторы выделили несколько теоретических подходов: а) подход Р. Зайенса; б) подход Н. Коттрелла; в) подход Л. Санна; г) подход Дж. Сандерса, Р. Бэрона и Д. Мура; д) подход А. Манстеда и Дж. Симины. В предложенных обобщениях изучения взаимовлияния даже на уровне групп присутствия, с одной стороны, чисто формальный анализ данной проблемы весьма затруднен, а результаты достаточно неоднозначны (возможно введение промежуточных переменных, связанных прежде всего с содержательной стороной межличностных и личностно-групповых взаимодействий, универсальной характеристикой которых и выступает состязательность, позволило бы внести определенную ясность в исследуемую проблему социальной фасилитации и торможения). С другой стороны,

в приведенном анализе феномена социальной фасилитации и торможения (СФТ) у всех без исключения авторов основой выделенных закономерностей выступают те или иные свойства состязательности (сравнение, оценивание и т.п.). Другими словами, рассмотрение проблемы СФТ требует учета основных закономерностей такого феномена как состязательность.

Изучение же действий человека в интерактивных группах напрямую нас выводит на проблему состязательности. Правда, место и роль состязательности определена при этом по-разному. Например, в рассматриваемом подходе Х. Уилка и Э. ван Книппенберга выделяются различные варианты последствий взаимодействия в интерактивных группах в зависимости от типа выполняемых задач (типа мотивации). Основная их идея заключается в том, что групповая производительность равна величине участия членов группы, направленных на выполнение требований поставленных задач, за вычетом возможных в процессе этого потерь, с учетом более глубокого понимания этого характера поставленных задач и с прямой привязкой процесса потерь с мотивационными и координационными потерями [3, с. 466–482].

Н.Н. Обозов предлагает свою условную классификацию уровней взаимосвязанности членов группы:

1. Изолированность (физическая и социальная).
2. Уровень предполагаемой взаимосвязанности, существующей в сознании индивида.
3. Уровень взаимосвязанности – «присутствие других людей».
4. Уровень взаимосвязанности «влияние и взаимовлияние» подразделяется на подуровни: а) соревновательный (определяющийся не только взаимовлиянием, присутствием других, но и личным целевым различием участников, при внешней одинаковости цели); б) уровень условной взаимосвязанности (определяется инструкцией, обязывающей в той или иной мере действовать совместно).
5. Уровень действительной взаимосвязанности (через средства реализации действий) вплоть до полной (максимальной) взаимосвязанности, когда действия одного члена группы невозможны без предшествующего действия других.
6. Уровень коллективистской взаимосвязанности может включать все остальные. Эта взаимосвязанность позволяет различать группы по степени их развития (от диффузной до коллектива).

С точки зрения Н.Н. Обозова уровень взаимосвязанности членов группы является главным фактором, определяющим взаимовлияние группы и личности. Исследования, посвященные сравнительному анализу индивидуальной и групповой деятельности, следует четко разграничивать с учетом уровня взаимосвязанности членов группы. Кроме того, Н.Н. Обозов выделяет еще целый ряд дополнительных факторов, определяющих различия индивидуальной и групповой деятельности: внутренние (возраст, пол, профессиональные особенности, индивидуальные психологические особенности, степени выработанности навыка), внешние внутригрупповые (количественный состав, однородность группы, характер распределения функций, мотивированность членов группы), внешние внегрупповые (инструкции, модальность стимулов, сложность задач, время совместной работы). Н.Н. Обозов также проанализировал и обобщил исследования социальных психологов, проведенные на двух уровнях: «присутствие других» и «влияние и взаимовлияние». Анализ результатов исследований Н.Н. Обозова, М. Шерифа, П. Зоди, О. Богарда, В.М. Бехтерева, С.Г. Геллерштейна, Г. Мюнстерберга показал наличие следующей общей тенденции: а) при высокой определенности стимула (задачи) и малой их сложности – лучшая точность восприятия и худшие конвергенция оценок восприятия и нормообразование; б) при высокой неопределенности и большой сложности – худшая точность восприятия и лучшие конвергенция оценок восприятия и нормообразование. Таким образом, в условиях группы улучшаются точность восприятия пространственных свойств объекта и времени, определение сходства, а ухудшаются в условиях группы определение различий, качество идей (но это не касается конструкторских, технических задач). Общий сравнительный анализ индивидуальной и групповой эффективности по двум уровням взаимосвязанности свидетельствует о преимуществе групповой работы по количественно-временным параметрам.

С нашей точки зрения, в изложенном выше подходе к проблеме взаимовлияния группы и личности наиболее уязвимым является отнесение соревновательных отношений лишь к уровню взаимосвязанности «влияние и взаимовлияние». Если понимать соревновательные отношения широко (как *состязательность*, по нашей терминологии – В.Л.), то их необходимо рассмат-

ривать на всех уровнях взаимосвязанности членов группы с выделением ведущего типа состязательности на каждом уровне. В узком же смысле соревновательные отношения (*сотрудничество*, по нашей терминологии – В.Л.) должны быть отнесены для специального анализа на уровень коллективистской взаимосвязанности (поэтому не удивительно, что в дальнейшем у автора при анализе уровня «влияние и взаимовлияние», соревновательные отношения не рассматриваются).

Еще один интересный подход к проблеме взаимовлияния группы и личности предложен Н.Ю. Хрящевой. Все исследования, посвященные проблеме сравнения индивидуальной и групповой деятельности, автор условно делит на: 1) исследование того, как изменяются поведение и психическая деятельность в группе; 2) исследования повышения групповой эффективности в ходе взаимодействия людей по сравнению с простым суммированием результатов их деятельности. Все исследования первого типа Н.Ю. Хрящева разделила на три подгруппы в зависимости от особенностей экспериментальной ситуации: 1а) сравнение деятельности изолированного индивида и индивида в присутствии пассивной группы; 1б) работа индивидов над одной задачей в одном помещении, но самостоятельно (при этом все знали, что каждый решает ту же задачу, что и другие); 1в) испытуемые были взаимосвязаны в ходе выполнения поставленной задачи.

Анализируя работы Dachiell (1а), Ф. Олпорта (1б), В. Меде (1б), В.М. Бехтерева (1в) и др., Н.Ю. Хрящева приходит к тем же выводам по первому типу исследований, что и Н.Н. Обозов: в группе, как правило, увеличиваются скоростные характеристики деятельности индивида с одновременным снижением точности выполнения заданий. Влияние группы на индивида увеличивается (т.е. происходят еще большие изменения психической деятельности) от одних условий эксперимента (1а) к другим (1б и, особенно – 1в).

Наибольший интерес в подходе Н.Ю. Хрящевой представляет анализ исследований повышения групповой эффективности по сравнению с простым суммированием результатов деятельности индивидов. В качестве основных критериев эффективности групповой деятельности предлагается использовать продуктивность деятельности, удовлетворенность членов группы и общественно-политическую активность членов группы. Выделяются два источника повышения груп-

повой активности в ходе взаимодействия людей по сравнению с простым суммированием результатов их деятельности: 1) возрастание индивидуальной продуктивности в результате соревнования; 2) возникновение новой производительной силы («массовой силы»). В работе проанализирован в основном второй источник повышения продуктивности трудовой деятельности – «массовая сила». Отмечается, что основным условием и механизмом появления новой производительной силы является кооперация и координация усилий всех членов группы. Выделяются три формы организации (кооперации и координации) совместной деятельности: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная и совместно-взаимодействующая. Совместно-взаимодействующая форма организации групповой деятельности быстрее всего способствует формированию «эффекта группы», который понимается как «производительный эффект (в физической и умственной деятельности группы) и как эффект воспитательный, повышающий общественную активность группы в целом и каждой личности в отдельности... Форма организации контактной группы ускоряет или замедляет процесс формирования «эффекта группы», и в конечном результате (при прочих равных условиях), ускоряет или замедляет процесс развития контактной группы как единой психологической структуры, как коллектива» [4, с. 57–62].

Кооперация и координация деятельности не сами по себе создают «массовую силу» («эффект группы»). Они облегчают формирование таких отношений между людьми, в результате которых возникает новая производительная сила. Ведь координация и кооперация неодушевленных предметов (автоматов) не приводит к созданию «группового эффекта». А с другой стороны, кооперация и координация облегчает формирование

прежде всего состязательных отношений (наряду с отношениями совместности; см., например, данные Н.В. Гришиной [1, с. 411–412 и др.]) между членами группы, т.к. при совместно взаимодействующей форме организации труда создаются наилучшие необходимые предпосылки для реализации основных принципов состязательности: возможность сравнимости результатов деятельности [2, с. 93], гласность и возможность повторения опыта.

Таким образом, один из основных источников возникновения новой производительной силы – это те же состязательные отношения, появление которых облегчается благодаря кооперации и координации групповых действий. В целом это свидетельствует о том, что одним из главных источников повышения групповой продуктивности в ходе взаимодействия людей по сравнению с простым суммированием результатов их деятельности является в первую очередь состязательность, которая может развиваться или тормозиться в рядом объективных условий деятельности, в том числе кооперацией и координацией членов группы.

Библиографический список

1. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
2. *Острянский Н.П.* Соревновательные мотивы как факторы формирования коллективности // Коллективность, экономическое поведение работника и закон о трудовых коллективах: Тез. науч.-практ. конфер. – Пермь, 1984. – С. 92–93.
3. Перспективы социальной психологии. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 688 с.
4. *Уманский Л.И.* Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – С. 54–71.

ЛИДЕРСТВО И СОЦИАЛЬНАЯ ВЛАСТЬ КАК ФАКТОРЫ ГРУППОВОЙ ДИНАМИКИ СЕМЬИ

Лидерство, влияние, власть – это важные составляющие групповой динамики, обуславливающие развитие сплоченности, целостности группы как системы отношений и взаимодействий между ее членами. Среди важнейших вопросов, касающихся групповой динамики, современный английский исследователь Д.Р. Форсайт называет такие: Кто ведет, кто следует за лидером (лидерами) и почему? (Forsyth, 2006). В статье показаны качественные характеристики лидерства и социальной власти в семье как факторы ее групповой динамики.

Ключевые слова: малая группа, семья, групповая динамика, лидерство, социальная власть, эксперимент.

По глубокому убеждению и логике всех исследований процессов групповой динамики, к которым, в первую очередь, он относил лидерство, Лев Ильич Уманский считал, что наличие *объективной ситуации*, создающей потребность в организаторской деятельности, определяет все многообразие и полифакторную социально-психологическую феноменологию группы (из личных бесед автора с Л.И. Уманским в 1978–1983 гг.).

Анализируя групповую интеграцию – становление группы как единого целого, Л.И. Уманский призывает к более внимательному анализу отдельных (особенно семейных) групп. Такой анализ показывает, по мнению Л.И. Уманского, немало негативных феноменов в групповой психологии: замкнутость/закрытость, внутригрупповую антипатию, межличностный эгоцентризм и эгоизм (Л.И. Уманский называл эти качества интраэгоизмом), активную дезинтеграцию, конфликтность и агрессивность (Уманский, 1975).

Особенно часто данные для выделения этих явлений дают экспериментальные исследования групповой психологии в стрессовых, напряженных состояниях, когда группы высокого уровня развития (коллективы, автономии) на стрессовые ситуации отвечают повышенной сопротивляемостью (резистентностью), компенсаторными реакциями, возрастанием активности и стеничностью эмоционального климата. Эффективность их деятельности не только не снижается, но даже повышается. Группы среднего уровня (кооперации) в тех же условиях создают толерантность и адаптируются, не снижая эффективности. А группы низкого уровня обнаруживают депрессивный синдром (безразличие, апатия), их деятельность дезинтегрируется, они отказываются от выпол-

нения задачи или резко снижают результативность.

К динамике малой группы принадлежат процессы взаимодействия и взаимовлияния, например, межличностная и ролевая дифференциации, поляризация мнений, групповое влияние, его разновидность – групповое давление и конформизм как его следствие и т.д.

Особое направление изучает лежащие в основе группового поведения групповые мотивы и установки. Групповая динамика имеет дело, прежде всего, с теми характеристиками группы, которые подвержены изменению, по сравнению со стабильными характеристиками (Lewin, 1951). В связи с уровнем и качеством групповой динамики называют и качественно разные виды групп (первичная группа, вторичная группа; коллектив – в советской терминологии, команда или *team* – в западной традиции).

К ключевым теоретикам групповой динамики, кроме Курта Левина, относятся:

1. Г. Лебон (Gustave Le Bon, 1841–1931) – французский физиолог и социолог, изучавший теории национальных черт, расового превосходства, поведения стада и толпы. Именно его идеи повлияли на мировоззрение А. Гитлера.

2. У. Шутц (William Schutz, 1958, 1966), который рассмотрел межличностные отношения в группе в трех измерениях: включенность (*inclusion*), контроль (*control*) и чувства (*affection*). Они стали основанием для теории группового поведения, в которой группы, решая проблемы на каждой из этих трех стадий, развиваются и могут перейти на следующую, более продвинутую стадию. Группа может также вернуться к более ранней стадии развития, если она не в состоянии решить проблемы текущей стадии.

3. У. Байон (Wilfred Bion, 1961), изучавший групповую динамику психоаналитической позиции. Его главный труд – *Experiences in Groups* (Опыт в группах) практически использован Тавистокским институтом в Лондоне (*The Tavistock Institute*) для обучения людей в группах и управления развитием этих групп.

4. Б. Тукман (Bruce Tuckman, 1965) предложил 4-х этапную модель развития группы. Она оказалась применима к идеальному групповому процессу принятия решений: *Формирование* (притирка, иногда показная, друг к другу); *Бурление* («сметание» барьеров вежливости, выяснение отношений, «докапывание» до истины, несмотря на накал страстей); *Нормирование* (привыкание друг к другу, развитие доверия и продуктивности); *Исполнение* (работа в группе на общую цель эффективно и совместно с другими). Позднее Тукман добавил пятую стадию – стадию завершения жизни группы – *Прощание* (иногда происходит процесс переживания печали и горя от расставания с группой). Он отмечает, что если в группе не возникнет доверия, она не сможет развиваться даже до стадии *Нормирования*.

5. М.С. Пек (M. S. Pess, 1987) описывает сходные стадии группы как общности: *Псевдо-общность*, *Хаос*, *Мир*, *Истинная общность*.

Данные классификации, в основном, применялись для объяснения и управления динамикой тренинговых и психотерапевтических групп (Хоманс, 1974; Витакер, 2000; Ялом, 2000).

Групповая динамика в советской социальной психологии фактически изучалась в школе Льва Ильича Уманского (1921–1983), называясь по-иному, – процессом коллективообразования (Л.И. Уманский, В.Г. Асафов, А.Г. Кирпичник, И.М. Чернышова, А.С. Чернышов и др.).

Одним из наиболее интересных, перспективных направлений изучения семьи стало исследование групповых динамических процессов семьи как малой группы на разных этапах жизненного цикла, позволяющее раскрыть внутреннюю психологическую специфику семейной жизнедеятельности, групповую динамику изменений и трансформаций внутри семьи.

Мы рассматривали групповые динамические процессы как меняющиеся показатели социального процесса отношений в группе, в нашем случае, в семье. К ним отнесены ролевая структура, лидерство, социальная власть, процессы принятия группового решения и групповой поляриза-

ции, процесс группового давления и конформизм, сплоченность и др. (К. Левин, Р. Липпит, Дж. Картрайт, Г. Хоманс, Л. Фестингер, Г.М. Андреева, Р.Л. Кричевский, Н.Н. Обозов, В.В. Новиков и др.).

Как показали наши собственные исследования семьи как малой группы и совладающего поведения в ней (Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2003, 2005; Крюкова, 2004–2010; Белорукова, 2005), и лидерство и социальная власть – наиважнейшие процессы групповой динамики, которые характеризуют семью как малую группу. Именно эти процессы влияния, воздействия одних членов семьи и восприимчивости, ведомости, склонности к подчинению других делают семейную группу способной действовать слаженно (когерентно – от англ. *coherence* – согласованность, слаженность) или разобщенно. Вслед за Френчем и Рейвенсом мы понимаем под *социальной властью* степень влияния членов группы (семьи) друг на друга (Френч, Рейвен, 1977). *Лидерство* как процесс ведущего влияния личности на группу (по Л.И. Уманскому) создает отношения доминирования и подчинения, влияния, следования. Лидерство, без сомнения, выступает и реализацией тех качеств личности (лидера), которые востребованы актуальной проблемной ситуацией и группой, и также качеств группы (семьи), способной мобилизовать свои усилия, идти за лидером (G. Homans; H. McCubbin, C. Figley; A.C. Крикунов, Т.Л. Крюкова). Эти процессы активизируются при прохождении семьей нормативных и экстремальных жизненных трудностей и кризисов.

Желание быть лидером присуще немалому числу людей. Но не всякому удастся осуществить свои намерения. Особенно нелегко это сделать в семье, где отношения близкие (кровные, в том числе), а общение очень интенсивное. Не всегда человек может восприниматься как лидер членами своей семьи. Рассматривая процессы в семье с точки зрения проблем социальной власти и лидерства, мы сделали попытку ответить на вопрос, каким образом реализуется властная функция семьи: кто в семье осуществляет руководство, и кто является исполнителем, как распределены между членами семьи права и обязанности (Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005). Традиционное понимание лидерства в семье патерналистское: члены семьи, дети, в первую очередь, нуждаются в фигурах авторитета, ответственных за всех, дающих надежную опору и защиту. В ряде куль-

тур это отец, в других – мать. Паттерны следования за лидерами также закладываются в семьях: восхищение, поиск одобрения, поддержки или бунт и неповиновение («из интервью: «никто теперь кориться никому не хочет»). Эта модель может вызывать возражения уже потому, что подчеркивает эмоциональную зависимость членов группы от лидеров, делающую людей слабыми. Так нужно ли лидерство и зачем? Этот вопрос все еще не нашел убедительного и полного ответа в контексте семейной группы.

С точки зрения структуры, выделяются семьи, где руководство сосредоточено в руках одного члена семьи, и семьи, где явно выражено равное участие всех членов в управлении. В первом случае говорят об авторитарной системе отношений, во втором – демократической или эгалитарной. Различной может быть структура семей в зависимости от того, как в ней распределены основные обязанности: равномерно или же большая их часть сосредоточена в руках одного члена семьи. Задача лидирующей личности – обеспечение безопасности группы, координация действий ее членов для достижения групповых целей, определение перспектив группы и внушение веры в будущее. Лидерство и даже порой доминирование одного из супругов является необходимым условием устойчивости семьи. Чаще субъект лидерства (доминирования) и ответственности совпадают в одном лице. Распределение власти между супругами характеризует то, насколько каждый из них отвечает за принятие и реализацию решений в различных сферах функционирования семьи. Можно предположить и другую ситуацию, когда реализацией роли занимается один супруг, а властью в ней обладает другой.

Понятие *глава семьи* подразумевает, что один из супругов практически определяет все, что происходит в семье. Проведенный анализ ролевой структуры семьи наглядно показывает, что структура власти в семье – явление довольно сложное; для разностороннего анализа феномена власти необходим учет таких факторов как соотношение власти и контроля, сравнительный анализ абсолютных показателей власти мужа и жены и т.д. Поэтому целесообразно говорить не о власти в семье вообще, а о власти в реализации какой-либо семейной роли и в определенной значимой ситуации.

В исследовании лидерства в молодой семье (Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2004) мы пред-

положили, что существуют различные типы семейного лидерства, лидерская роль по-разному осознается членами семьи, члены семьи различаются по степени удовлетворенности своей ролью в системе лидер-подчиненный, семейное лидерство связано с уровнем удовлетворенности браком у супругов. Кто же чаще является лидером в современной семье, живущей в небольшом провинциальном российском городе, и как это сказывается на благополучии семьи? Использовались методики, изучающие характер распределения ролей в семье и взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях, удовлетворенность браком и выявления лидерских качеств.

Результаты показали, что в основном, у участников исследования были выражены средние по выраженности лидерские способности (53% мужчин и 80% женщин). Сильно лидерские качества выражены в семье у 27% мужчин и 3% женщин. Представление об идеальном лидерстве в семье различало мужчин и женщин (лидером в семье должен быть муж, считают 70% мужчин и 47% женщин); жена (5% мужчин и 10% женщин); лидера в семье быть не должно (30% мужчин и 40% женщин). Эти данные отражают традиционные представления о преобладании мужского лидерства и власти и одновременно тенденцию к равноправию в семье. Кроме того, в интервью выяснилось, что в 20% семей лидерами являются мужья, а в 13% – жены. В трети семей лидерство не рефлексивируется, и еще в трети существует борьба за лидерство. В ходе исследования были получены данные о степени удовлетворенности своим положением в семье. Все мужчины признали, что их устраивает их положение в семье. 85% женщин также удовлетворены своим уровнем лидерства. Но оставшиеся 15% не устраивает их уровень социальной власти в семье. Это те женщины, которые в действительности являются лидерами в семье, но хотели бы, чтобы на их месте были их мужья. Одна из причин такого состояния – усталость, вызванная объемом ответственности и доминирующей над мужем позицией. Стало ясно, что жены приписывают себе выполнение всех ролей, за исключением роли «добытчика». Большинство из них считает, что финансовое положение семьи в равной степени зависит и от жены и от мужа. Мужчины же все семейные роли с готовностью «отдают женам, оставляя за собой лишь материальное обеспечение». Все семьи по распределению ролей распределились

на три группы (ранжированный список): 1. Лидерские качества выражены у супругов в равной степени; 2. Лидерские качества сильнее выражены у мужа; 3. Лидерские качества сильнее выражены у жены. В исследовании лидерские качества оказались не связаны с гендерной принадлежностью. Хотя в патриархальном укладе провинциального города считается, что в идеале лидером должен быть муж, на самом деле, в большей части семей наблюдается либо равноправие, либо борьба за лидерскую позицию. Интересным кажется факт, что в основном, не желая быть лидерами в семье (возможно, лишь декларируя нежелание), жены занимают доминирующее положение во всех сферах организации семейной жизни.

Было установлено, что различные типы семейного лидерства существуют: лидерство мужа или жены, либо взвешенный тип. Лидерская позиция по-разному осознается супругами. Считая себя лидерами, мужья в то же время не берут на себя ответственность за выполнение семейных ролей. А жены, фактически доминируя во всех сферах семейной жизни, не признают или не осознают себя лидерами.

В целом, можно сказать, что наибольшее влияние на благополучие семьи имеет то, насколько удовлетворяет распределение власти и семейных ролей остальных членов семьи, и соответствует ли лидирующий (доминирующий) член семьи представлениям об идеальном лидерстве в данной семье.

Основные методы психологического исследования – *наблюдение* и *эксперимент* – несмотря на их трудоемкость, всегда занимали уважаемое *главное* место в социально-психологической школе Льва Ильича Уманского в 70–80-е годы 20-го века. Мы стараемся поддерживать эту традицию и сегодня. Среди задач исследований, выполненных под нашим руководством М.А. Колесниченко (2006) и Я.А. Невежиной (2008) было выявление лидерских позиций супругов в семьях с детьми-подростками, а также сопоставление специфики лидерства в семьях военнослужащих и их совладания с жизненными трудностями. Было исследовано 70 семей, брак для всех являлся первым. Средний возраст супругов 39 лет, стаж брака от 13 до 20 лет.

Приведем некоторые результаты. Эксперимент, целью которого было выявить наличие лидера в семье, проводился по модифицированной программе Т.В. Бендас (1980), основанной на

«пробах» организаторского лидерства в коллективе (А.С. Залужный, 1927). Испытуемым супругам предлагалось выполнить несколько заданий, моделирующих трудную ситуацию, среди них: 1) Одним карандашом нарисовать дерево. Оценивалось: кто придумал идею рисунка, кто первым взял карандаш, кто при рисовании держит карандаш у основания, кто говорит, что рисовать и куда вести линию. 2) Правильно сложить разрезанную по специальному замыслу на 18 частей репродукцию картины известного художника (разновидность «паззла»). Оценивалось: кто первый понял замысел, кто выбирает тактику выполнения задания, кто начинает собирать репродукцию, кто руководит процессом, кто кладет кусочки на нужное место, кто кладет последнюю часть репродукции (завершил работу).

По результатам эксперимента было выделено пять основных стратегий лидерского/исполнительского поведения супругов в ситуации совместной деятельности: 1. Лидер – руководитель – один супруг. Он говорит, как правильно выполнять задание, с чего начать, что нужно делать в процессе выполнения и чем закончить, обосновывает свое мнение, иногда советуюсь, но сам делает то, что считает нужным. Второй супруг с ним во всем соглашается, не испытывая при этом видимого недовольства. 2. Лидер – один супруг, исполнитель – другой. Один супруг руководит процессом: говорит, что и как надо делать, берет на себя небольшую часть практической деятельности и обязанностей, другой – беспрекословно соглашается и выполняет большинство работы. 3. Инициатива – одобрение. Один супруг проявляет инициативу в выполнении задания, советуется с другим, который одобряет, либо не одобряет и говорит, как лучше сделать. Действуют вместе. 4. Договоренность. Супруги распределяют обязанности при выполнении каждого задания, постоянно обсуждая процесс, действуют только вместе. 5. Распределение. Лидерство распределяется по различным сферам деятельности: один супруг принимает наиболее активное участие в рисовании (творческая деятельность), другой – в собирании репродукции (интеллектуальная деятельность).

В семьях военнослужащих данные стратегии распределения лидерских функций использовались супругами следующим образом:

1) Стратегию № 2 «лидер – исполнитель» использовали в половине исследуемых семей, при-

чем в большинстве из них руководителем был муж. Так при рисовании карандаш у основания держала жена, а муж подавал идею рисунка, говорил, что и как рисовать. Собирая репродукцию, мужья предлагали женам четкую инструкцию: что и как надо делать, а сами руководили деятельностью жены, лишь иногда помогая ей. 2) Стратегия № 3 «инициатива – одобрение» была выбрана четвертью всех семей, везде в роли инициатора выступала жена, муж выслушивал, вносил свои коррективы, если требовалось. Чаще всего последнее слово оставалось за ним. 3) Распределение деятельности между супругами по сферам: творческая, интеллектуальная (стратегия № 5) применили лишь в пятой части всех семей. Изначально жены взяли карандаш и начали рисовать (только в 1 семье муж подал идею рисунка), объяснив это тем, что справятся с заданием лучше. Собирая репродукцию взяли мужья, предоставив женам возможность составить отдельные небольшие части. 4) Стратегию, в которой один супруг и руководит и исполняет задание – № 1 – выбрала 1 семья из принявших участие в эксперименте. Муж сразу занял лидерскую позицию: взял карандаш, предложил жене присоединиться (отметив, что они должны это делать вместе) и нарисовал рисунок, в процессе поясняя свои действия. Собирая репродукцию, он предложил жене подсказывать ему, но все делал сам. 5) Стратегию «договоренность» – № 4 – не использовала ни одна семья.

Было экспериментально установлено, что в каждой исследуемой семье был реально действующий лидер, в большинстве случаев муж. В большинстве семей военнослужащих лидеры применяли роль «эксперта» и «вдохновителя», причем мужья значительно чаще, чем жены ($p < 0,001$), особенно в деятельности творческой и интеллектуальной.

Различия в проявлении лидерского поведения в совместной деятельности между семьями военнослужащих и другими семьями по результатам эксперимента заключаются в следующем:

– присутствие явного лидера, который руководит процессом, организует деятельность другого, встречается в семьях военнослужащих у половины испытуемых, тогда как в других семьях такое проявление лидерства составляет одну пятую; именно в семье военнослужащих единственный раз встретился абсолютный лидер (доминант), который не только руководит, но и сам вы-

полняет задание, иногда выслушивая, но не прислушиваясь к мнению партнера;

– супруги из семей военнослужащих ни разу при выполнении задания не обговаривали возможное распределение ролей, в то же время это делали почти в половине других семей.

Таким образом, лидерство имеет специфику в семьях военнослужащих: при выполнении совместной деятельности чаще проявляются лидерские качества одного из супругов (чаще мужа), то есть он либо руководит процессом, либо его авторитетное мнение в ходе деятельности решает все. В других же семьях супруги чаще стараются распределить роли, разделить обязанности, сферы деятельности и способны реализовать свое лидерство на паритетных началах при выполнении задания.

Эксперимент позволяет получить богатый эмпирический материал и сделать надежные выводы о процессах групповой динамики в семье как малой группе. Таким образом, показано, что жизнедеятельность семьи отличается богатством *объективных ситуаций*, требующих усилий лидеров, в том числе, организаторских.

Библиографический список

1. Белорукова Н.О. Семейные трудности и совладающее поведение на разных этапах жизненного цикла семьи: Дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2005.
2. Колесниченко М.А. Лидерство и совладающее поведение в семьях военнослужащих: Квалификационная работа (на правах рукописи). – Кострома, 2006.
3. Крикунов А.С. Экспериментальное исследование избирательного отражения организатором психологии сверстников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1973.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.
5. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними: Учебное пособие. – СПб.: ООО «Речь». 2005.
6. Невежина Я.А. Групповая динамика в семьях военнослужащих: Квалификационная работа (на правах рукописи) – Кострома, 2008.
7. Уманский Л.И. поэтапное развитие группы как коллектива // Коллектив и личность. – М.: Наука, 1975. – С. 77–87.

8. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980.
9. Bion W.R. Experiences in Groups and other papers. Tavistock. Reprinted., Routhledge. 1961/1989.
10. Cartwright D. and Zander A. (eds.). Group dynamics. – New York: Harper and Row, 1960.
11. Homans G. Social Behavior: Its Elementary Forms. – Rev. Ed. – N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1974.
12. Handbook of Family Measurement Techniques / ed. by J. Touliatos, B.F. Perlmutter, M.A. Straus. – 3-volume set. – Vol. 3. Sage Publications, Inc. 2001–2003.
13. Homans G.C. Social Behavior: Its Elementary Forms. – New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1974.
14. Forsyth D.R. Group Dynamics. 4-th edition. – Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2006.
15. French J. and Raven B. The bases of social power // Studies in Social Power / Ed. D. Cartwright. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research. 1959. –

P. 49–67.

16. French J. P. R. Jr. and Raven B. The bases of social power / D. Cartwright and A. Zander (eds.), Group dynamics (pp. 607–623). – New York: Harper and Row, 1960. – Pp. 607–623.
17. Lewin K. Field theory in social science; selected theoretical papers / D. Cartwright (ed.). – New York: Harper & Row, 1951.
18. Stress and the Family. Vol. 1. Coping with Normative Transitions. Vol. 2. Coping with Catastrophe / Ed. by H.I. McCubbin, C.R. Figley. Brunner. – New York: Mazel Publishers, 1983.
19. Peck M.S. The Different Drum: Community-Making and Peace. – New York: Simon and Schuster, 1987.
20. Schutz W. FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1958.
21. Tuckman B. Developmental sequence in small groups // Psychological bulletin. – 1965. – № 63. – P. 384–399.

УДК 37.018.1

Дудина Светлана Юрьевна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
sozpsi@mail.ru

РАСШИРЕННАЯ СЕМЬЯ: ЕЁ ТИПЫ И СТРУКТУРА

В статье описаны типы российских расширенных семей, особенности внутрисемейного взаимодействия. Ключевые слова: расширенная семья, типы, структура, взаимодействие в расширенной семье.

На сегодняшний день в практике современной семейной психологии возникла потребность изучения особенностей семей, в которых присутствует и активно участвует в жизнедеятельности третье поколение. Это связано с тем, что в современной ситуации развития общества молодая семья вследствие неопределенности жилой площадью и высокой занятостью на работе, построением собственной карьеры, вынуждена проживать совместно с бабушками и дедушками (прародителями) и перекладывать на них часть функций по уходу и воспитанию собственных детей. В нашем исследовании была затронута проблема характеристик взаимодействия в расширенных семьях разного структурного состава.

Целью работы было выявить характеристики межпоколенного взаимодействия в расширенных семьях с разной структурной организацией.

Для достижения поставленной цели были выдвинуты задачи: 1) выявить особенности родитель-

ского отношения к ребенку в расширенных семьях разного структурного типа; 2) изучить представления ребенка о стиле семейного воспитания в разных типах расширенных семей; 3) выявить характеристики взаимодействия родителей и детей в расширенных семьях.

Поставленные задачи решались с использованием следующих методов эмпирического исследования: опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ); методика «Родителей оценивают дети» (РОД), методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР).

Результаты исследования подвергались качественной и количественной обработке с помощью стандартизированного компьютеризированного пакета программ SPSS 11.5.

Выборку составили 360 человек: школьники, обучающиеся в старших классах школы-гимназии №15 г. Костромы (средний возраст 16 лет), их родители и прародители. В соответствии с целью и задачами работы выборка была поделена на

2 группы. Первую группу составили 30 семей, в составе которых есть ребенок, мать, отец, бабушка и дедушка – полные расширенные семьи. Вторую группу составили 15 семей, в составе которых отсутствуют отец и дед – неполные расширенные семьи.

В результате исследования мы пришли к следующему:

1. В расширенных семьях возможны два варианта отношения родителей к подростку (по результатам методики АСВ) как гиперпротекция Г+ ($\bar{x}=4,6$), так и гипопротекция Г- ($\bar{x}=5,1$) в особенности со стороны отца. В первом случае преобладает повышенное внимание родителей к интересам и потребностям детей, преувеличенное представление о роли воспитания и опеки для гармоничного развития личности ребенка и его социальной успешности. При этом родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка, оправдывая свои действия желанием дать ребенку как можно больше возможностей для проявления и развития его исключительности (шкала «потворствование» $R=0,55$ при $p<0,04$). Но одновременно с этим родители предъявляют к нему огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность (шкала «чрезмерность требований, обязанностей» $R=0,74$ при $p<0,03$), что связано с проявлением неустойчивого стиля воспитания (шкала неустойчивого стиля воспитания $R=0,59$ при $p<0,01$).

Во втором варианте по (шкале гипопротекция) родители не уделяют должного внимания ребенку, не считают его «центром» своего существования. Особенно такое отношение к ребенку свойственно отцам ($\bar{x}=5,1$). Матери при этом предпочитают видеть в своих детях мужские качества, такие как самостоятельность, твердость характера и воли (шкала «предпочтение мужских качеств»). Родители склонны обходиться без наказаний, не придают им воспитательного значения (шкала минимальности санкций $\bar{x}=3,7$). Чаще в таком варианте взаимоотношений прослеживается у родителей-отцов чувство воспитательной неуверенности, собственной родительской некомпетентности, что в свою очередь отдаляет отцов от воспитательного процесса и участия в жизни детей (шкала воспитательная неуверенность $\bar{x}=2,5$).

Необходимо отметить, что прослеживаются значимые различия в характере отношения роди-

телей к ребенку в полных и неполных расширенных семьях. В неполных расширенных семьях преобладает расширение сферы родительских чувств (шкала «расширение сферы родительских чувств» $\bar{x}=4,4$; $U=35$ при $p<0,0001$), что обусловлено главной особенностью таких семей – отсутствием отца. При этом матери достаточно глубоко концентрируются на своем ребенке, отношения с ним становятся исключительно важными для матери, заменяя собой отсутствие супружеских отношений. При этом чаще всего данный тип отношений сочетается с потворствующей гиперпротекцией (шкала «гиперпротекция» \bar{x} Г+ = 5,4, шкала «потворствование» \bar{x} У+ = 5,7, шкала «минимальных санкций» \bar{x} С = 3,4). Однако возможен и другой вариант отношения матери к ребенку в неполной расширенной семье – доминирование матери (шкала «доминирование» $U=54$ при $p<0,01$), чрезмерность применения различного рода санкций (шкала «чрезмерность санкций» $U=60$ при $p<0,03$) и предпочтение в ребенке детских качеств (шкала «предпочтение в ребенке детских качеств» $U=64$ при $p<0,04$), что может быть связано с неуверенностью матери в своих силах и способностях контролировать и управлять поведением повзрослевшего ребенка. Данный вариант отношения матери к ребенку отмечается в случае неразвитости у нее родительских чувств (шкала «неразвитости родительских чувств» $R=0,54$ при $p<0,01$).

2. Восприятие детьми отношения родителей также имеет двойственный характер (по результатам методики РОД). Невысокий уровень родительской протекции (шкала «гипопротекция» в методике РОД $\bar{x}=4,8$) в сфере воспитания воспринимается подростком как проявление высокого уровня развитости родительских чувств, чуткости родителей и открытости в отношениях с ним, попытки построения демократичных взаимоотношений. Однако подростки остро реагируют и на любое проявление гиперпротекции (шкала «гиперпротекции» $\bar{x}=4,2$), на попытки родителей ограничить их свободу, что, скорее всего, обусловлено стремлением к эмансипации в данном возрастном периоде, к отстаиванию своей самостоятельности и независимости.

Потворствование со стороны матери (шкала «потворствование» – методика АСВ), некритичное удовлетворение потребностей ребенка воспринимается подростками как результат вынесения конфликта в супружеских отношениях в сфе-

ру воспитания (шкала «вынесения конфликта между супругами в сферу воспитания» – методика РОД), разногласий в воспитательных позициях со «строгим» супругом ($R=0,4$ при $p<0,01$).

Отсутствие запретов со стороны матери, контроля за его жизнью (шкала «недостаточность запретов» – методика АСВ), минимальность применяемых санкций отцом (шкала «минимальных санкций» – методика АСВ), удовлетворение его потребностей и всевозможных желаний родителями (шкала «потворствование» – методика АСВ), воспринимается подростком как возможность отстранения от семейных дел и обязанностей, некоторой вседозволенности (шкала «недостаточность обязанностей» – методика РОД $R=0,4$ при $p<0,01$).

Гиперпротекция, потворствование желаниям подростка и небольшое количество применяемых санкций со стороны отца (шкалы по методике АСВ) воспринимается подростком как результат неустойчивого стиля воспитания и незрелости

родительских чувств (шкалы по методике РОД $R=0,4$ при $p<0,01$).

Необходимо отметить, что в расширенных семьях полного типа отношения с отцом воспринимаются подростками намного ярче и эмоциональнее, чем с матерями. Возможно, это связано с тем, что подростки чувствуют некоторую степень неудовлетворенности отношениями с отцом, т.к. у последних прослеживается стремление избежать активного участия в процессе воспитания (доминирование гипопротекции и неразвитости родительских чувств по методике АСВ).

На уровне различий первой и второй группы можно сделать вывод, что в полных расширенных семьях подростки наиболее остро воспринимали игнорирование собственных потребностей со стороны матерей ($U=157$ при $p<0,1$), чрезмерность запретов ($U=151$ при $p<0,07$) и санкций ($U=160$ при $p<0,1$). А в неполных расширенных семьях подростки ощущают на себе проявление безграничности материнских чувств, гиперпе-

Таблица 1

Факторизация данных по ВРР

1 фактор	2 фактор	3 фактор	4 фактор	5 фактор
Дистанция-близость (оценка матери) 0,6	Сотрудничество (отец) 0,6	Дистанция-близость (оценка отца) 0,7	Сотрудничество (мать) 0,6	Автономность-контроль (оценка матери) -0,66
Отвержение-принятие (оценка матери) 0,8	Последовательность (отец) 0,7	Сотрудничество (оценка отца) 0,7	Автономность-контроль (отец) 0,7	Последовательность (оценка матери) 0,5
Сотрудничество (оценка матери) 0,75	Мягкость-строгость (бабушка) -0,6	Удовлетворенность (оценка отца) 0,5	Дистанция-близость (бабушка) 0,7	Мягкость-строгость (оценка отца) - 0,7
Отвержение-принятие (оценка отца) 0,7	Конфронтация (бабушка) -0,6	Требовательность (отец) -0,52	Отвержение-принятие (бабушка) 0,6	Автономность-контроль (оценка отца) - 0,6
Требовательность (мать) 0,6	Автономность-контроль (дед) 0,67	Тревожность (мать) 0,5		
Дистанция-близость (мать) 0,7	Отвержение-принятие (дед) 0,52	Последовательность (бабушка) 0,58	Сотрудничество (бабушка) 0,7	
Отвержение-принятие (мать) 0,6			Сотрудничество (дед) 0,6	
Отвержение-принятие (дед) 0,56			Последовательность (дед) 0,5	
Сотрудничество (дед) 0,51			Удовлетворенность (дед) 0,6	

ки с ее стороны, отсутствие критичности в оценивании собственного ребенка и минимальности применяемых санкций.

3. Результаты, полученные в ходе обработки данных опросника И.М. Марковской «Взаимодействие родитель-ребенок», позволили проанализировать характер межпоколенных отношений в расширенных семьях. В результате факторизации данных нами были получены 5 групп объединенных переменных, дающие представление о возможных вариантах взаимодействия трёх поколений в семье.

Первый тип взаимодействия был условно назван «конструктивная близость с родителями при благоприятных отношениях с прародителями». Для данного типа взаимодействия характерна эмоциональная близость ребенка с матерью, проявляющаяся в желании подростка делиться своим внутренним миром, своими переживаниями с ней и готовностью матери в свою очередь воспринимать и адекватно реагировать на проявления чувств подростка. При этом поведение матери ребенок воспринимает как принимающее, он знает, что его ценят и любят такого, какой он есть. Он считает себя полноправным членом семьи, его права уважают, считаются с его точкой зрения. Одновременно с этим родители считают себя достаточно требовательными, и возлагают определенную долю ответственности на ребенка за его собственные действия и решения. При этом отношения с прародителями также носят благоприятный характер. Особенно прослеживается участие деда в воспитании ребенка. Сотрудничество с внуком, эмоциональные и в тоже время уважительные отношения являются благоприятным условием для гармоничного развития личности подростка.

Второй тип – «Мужское доминирование» – характеризуется преобладанием взаимодействия ребенка с членами семьи мужского пола. Отец и дед принимают активное участие в жизни подростка, отец уверен в своих воспитательных возможностях, он последователен в своих действиях, ребенка он воспринимает как полноправного партнера, дед в свою очередь берет на себя контролирующие функции, но испытывает некоторую степень тревоги в связи с возложенными на него обязанностями.

В третьем типе взаимодействия – «Партнерские отношения с отцом при минимализации отношений с матерью» – прослеживается скрытый конфликт. При развитых партнерских отношениях подростка с отцом, они не имеют согласия в определенных жизненных ситуациях, их взгляды и представления о жизни расходятся. При этом наблюдается высокий уровень тревожности у матери, она обеспокоена сложившейся семейной ситуацией.

При четвертом типе взаимодействия – «Эффективная близость с прародителями при благоприятствовании родителей» – подросток эффективно взаимодействует с прародителями. Как бабушка, так и дедушка стремятся к общению с внуком, активно участвуют в его жизни, выполняют социализирующую функцию. Отношения с ними у подростка теплые и доверительные. Родители также играют важную роль в жизни ребенка: отец выполняет контролирующую функцию, мать способствует эмоциональному благополучию.

Пятый тип «Либерализм в отношениях с родителями при минимализме отношений с прародителями» характеризуется большой степенью противоречивости и нестабильности во взаимоотношениях членов семьи. Роль прародителей минимизируется, а родители в свою очередь планомерно стремятся привить подростку самостоятельность, в связи с чем стараются не вмешиваться в дела ребенка, избегают применения строгих мер по отношению к нему, не принуждают его к чему-либо. Такой тип взаимодействия может способствовать преждевременной автономизации подростка.

На основании полученных результатов можно говорить о сложных и разноплановых взаимоотношениях в расширенных семьях как полного, так и неполного структурного типа. Однако в семьях с отсутствием отца и деда наиболее явно выявляется тенденция построения взаимоотношений, способствующих формированию психологической созависимости сразу трёх поколений. Характеристиками таких отношений являются «тревожный контроль», «гиперопека», «симбиотическая связь». В семьях полного структурного типа чаще прослеживается преждевременная автономизация детей, демократизм в отношениях и перекладывание родительских функций на плечи прародителей.

Куфтяк Елена Владимировна

кандидат психологических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
kuftyak@yandex.ru

УСТОЙЧИВОСТЬ В ПСИХОЛОГИИ СЕМЬИ*

В статье представлен теоретический обзор понятия устойчивости в психологии. Отдельно рассматриваются подходы к изучению семейной устойчивости. Построена модель развития семейной устойчивости, включающей осуществление совладания с ситуацией и восстановление функциональности семьи с использованием факторов восстановления. Выделена типология семей с учетом способности постстрессового восстановления.

Ключевые слова: устойчивость, семейная устойчивость, факторы восстановления, типы семей.

В психологии понятие устойчивости (*resilience*) было операционализировано в рамках позитивного подхода, появившегося в ответ на негативный взгляд в изучении психологических расстройств. Смещение приоритетов от патогенеза – нацеленного на определение того, почему у некоторых людей развиваются те или иные заболевания – к salutогенезу – системе понятий и позиций на здоровье и устойчивость к неблагоприятным обстоятельствам, позволило сосредоточиться исследователям на том, какие факторы, позволяют личности достичь успешной адаптации и благополучия.

Понятие устойчивости. В русскоязычной психологической литературе понятие «устойчивость» практически не употребляется. В словаре В.И. Даля «устойчивый», значит стойкий, крепкий, твердый, не шаткий. В зарубежной психологии под «устойчивостью» (*resilience*) понимается процесс, способность, результат и даже состояние успешной адаптации, несмотря на сложные обстоятельства, угрозу, стресс [4; 11; 14]. Несмотря на множество определений понятия устойчивости, существующих в зарубежной психологии, их общими составляющими являются: 1 – подверженность неблагоприятным обстоятельствам; 2 – последующая успешная адаптация [8].

Термин используется по-разному, либо как результат, приводящий к позитивному исходу, и тогда может приравниваться к устойчивости, либо как предсказуемое последствие устойчивости.

Психологически устойчивость относится к физической способности регулировать гормональные и другие реакции на стресс, быстро возвращаться к исходному уровню, когда факторы стресса ослабевают [12]. Другими аспектами «человеческого капитала» являются: способность ре-

шать проблемы, регуляция эмоций, чувство владения ситуацией и адекватные умения.

Современные данные исследований свидетельствуют о том, что социальные и биологические составляющие устойчивости тесно связаны. По мнению F. Ozbay, социальная изоляция и низкий уровень социальной поддержки демонстрируют негативное влияние на психологическое и физическое здоровье, по силе воздействия сопоставимое с ожирением или табакокурением [12]. Напротив, присутствие социальной поддержки соотносится с сокращением выделяемых гормонов стресса, что сокращает восприимчивость к негативным воздействиям.

В современных психологических работах устойчивость выступает ни универсальным, ни стабильным явлением. Отдельные личности и семьи могут быть устойчивыми в одних сферах и ситуациях, и могут не проявлять ее в других, их способность к этому может изменяться с течением времени [9]. Даже проявляя абсолютную устойчивость, отдельные личности и семьи не могут быть полностью невосприимчивыми к стрессу, они могут испытывать переживания и внутрисемейное напряжение вследствие кризисных ситуаций.

Индивидуальная устойчивость. Индивидуальную устойчивость проявляют «люди, которые адаптируются к чрезвычайным обстоятельствам, достигая неожиданного позитивного исхода перед лицом трудностей» [7, с. 136]. S.J. Wolin, S. Wolin определяют устойчивость как способность обсуждать важнейшие проблемы, побуждающие к развитию и последовательно восстанавливать силы для завершения задач, связанных с развитием, которые облегчили бы вхождение во взрослую жизнь и ее продолжение [17].

Исследования устойчивости проводятся с акцентом на различные факторы, например неко-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00812а).

торые авторы, делают акцент на факторах риска и защиты, которые могут вызвать или прервать устойчивость. Другие сосредотачивают внимание на внутренних / биологических и внешних / средовых факторах, связанных с устойчивостью. Что касается возрастного фактора, устойчивость на протяжении долгого времени изучается как среди детей, так и среди взрослых.

Э. Вернер и Р. Смит одни из первых прояснили структуру устойчивости и рассмотрели проявление устойчивости в период взрослости в соотношении с пережитым в детстве высоким риском неблагоприятного исхода [16]. В своей работе исследовательницы выделили 4 фактора, влияющие на различия между детьми группы риска, которые сумели успешно адаптироваться и теми, которые адаптироваться не смогли: 1) активное решение проблем; 2) способность воспринять травмирующие обстоятельства конструктивно; 3) способность стимулировать позитивное взаимодействие с другими; 4) способность принять и увидеть значимость событий посредством веры. Связанные с устойчивостью исходы проявляются во взрослой жизни как: личное удовлетворение, успех в работе, семейные и общественные жизненные характеристики, отсутствие конфликтов с законом, присутствие близких людей, готовых на поддержку из числа взрослых.

Исследования устойчивости индивида фокусируются на индивидуальных особенностях характера.

У взрослых акцент делался на жизнестойкости (*hardiness*) или «чувстве значимости жизни, выборе собственного будущего и интерес перемен» [6, с. 131]. Р.Т. Bartone доказывает, что жизнестойкость (*hardiness*) тесно связана с тем, как люди трактуют то, что произошло с ними. Жизнестойких людей исследователь описывает как «трактующих стрессовые и травматические события как нормальный аспект существования, как часть своей жизни, которая все же несмотря ни на что интересна; верящих в то, что в их силе справиться с трудными обстоятельствами и активно пытающихся это сделать» [6, с. 137].

У детей характеристиками, связанными с устойчивостью являются: хорошие познавательные способности и легкость темперамента, что способствует качественным социальным связям.

Детская устойчивость оказывается социально обусловленной, в первую очередь, под влиянием родителей. Это осуществляется посред-

ством нескольких механизмов, включая образец уверенного поведения, а также демонстрацию эффективного решения проблем в трудной ситуации [15]. Родители формируют поведение детей через установление теплых отношений и регламентирование ограничений, тем самым обучая детей, как управлять своими эмоциями и взаимодействовать с другими. Неотзывчивые, непослушательные, враждебно настроенные родители подрывают детскую устойчивость, учат детей не доверять другим, чувствовать себя неуверенными в отношениях и выбирать неэффективные стратегии для поиска социальной поддержки [15].

Ряд исследователей доказывают, что на развитие и становление устойчивости оказывают влияние как факторы, относящиеся к окружающей обстановке, так и биологические факторы. Так, В. Mandleco, J.C. Peery (2000) исследовали внутренние и внешние факторы, которые способствуют или препятствуют проявлению жизнестойкости на индивидуальном уровне и косвенно на семейном уровне [10]. Внутренние или наследственные факторы описываются как факторы биологической и психологической природы: они присущи индивиду и им порождаются. С точки зрения внутренних факторов, устойчивые дети обладают хорошим физическим здоровьем, редко болеют, не страдают бессонницей и отсутствием аппетита. Напротив, внешние или относящиеся к окружающей среде факторы, порождаются вне личности и зачастую отражают качество отношений или с членами семьи, или с людьми, не входящими в семейный круг. Факторы, в пределах семейного окружения включают в себя: родителей, их стиль воспитания, сиблингов, традиции и культуру. Факторы вне семейного окружения, которые играют роль в проявлении устойчивости, включают в себя отношения и ресурсы социального окружения – общественные организации и сообщества, и их членов – взрослых и ровесников.

Устойчивость изображается в условиях факторов риска и защиты для детей, а также и взрослых. Факторы риска определяются как факторы, повышающие вероятность того, что человек столкнется с трудностями в детстве или на протяжении своей жизни [4]. Так, развод родителей, бедность, физические и умственные заболевания являются общими факторами риска. Факторы защиты помогают человеку избежать или защититься от неприятных последствий травмы. Темперамент, выносливость, социальная поддержка

и присутствие взрослого, заинтересованного делами ребенка и наставляющего его выступают факторами защиты [8; 15; 16]. Невозможно переоценить важность значимых отношений ребенка и взрослого в ситуации травмы или стресса.

Во многих работах зарубежных психологов показано, что реакции ребенка на стресс, несчастье и травму в значительной степени опосредованы, если в жизни ребенка есть хотя бы один любящий родитель или один заботливый взрослый [15; 17]. По данным исследований Э. Вернер и Р. Смит все взрослые, пережившие травму или стресс в детстве и проявившие устойчивость во взрослом возрасте, могли назвать, по меньшей мере, одного значимого взрослого, проявлявшего о них заботу и принимавшего их [16]. По мнению исследователей, устойчивость проявляется там, где факторы риска были минимизированы, а факторы защиты присутствовали. Установлено, что факторы риска и защиты – постоянно изменяющиеся явления и в различные временные промежутки факторы риска могут стать факторами защиты, а факторы защиты могут выступать факторами риска.

Семейная устойчивость. Семейный стресс и копинг находятся в поле зрения исследователей с начала 80-х годов прошлого столетия. За три десятилетия исследователи расширили поле своих исследований, включив в него и устойчивость. По причине трудностей, связанных с исследованием последствий кризисных ситуаций, изучение

семей представляется более сложным, по сравнению с изучением отдельно взятого человека, что и определяет немногочисленность данных по этой проблеме.

Понимание устойчивости зарубежными психологами было расширено до уровня семейной системы, что позволило выделить два фактора – гибкость (*elasticity*) и способность держаться «на плаву» (*buoyancy*). Гибкость как свойство семейной системы, позволяет семье восстановить привычную модель действия после столкновения с факторами риска. Способность держаться «на плаву» как способность семьи быстро «подняться» от травмы или трудных событий, влекущих изменения в привычном укладе жизни семьи. Соответственно, процесс устойчивости подразумевает способность противостоять разрушительным жизненным событиям и «вставать на ноги» после них [11].

Ф. Уолш разработала теоретическую структуру семейной устойчивости, включающей три основные сферы: система семейных верований, организационная модель и процессы общения [14]. Каждая из первичных сфер содержит несколько подкатегорий: способность извлечь урок из случившегося, позитивное мировоззрение, трансцендентность и духовность, гибкость, чувство единения, социальные ресурсы, ясность, открытое выражение эмоций, совместное решение проблем (рис. 1.).



Рис. 1. Модель семейной устойчивости Ф. Уолш

Модель, предложенная Ф. Уолш, получила свое подтверждение в исследовании более 600 членов 216 семей беженцев из 13 стран Азии, Африки, Европы, Латинской Америки. Карибских островов, Северной Америки [13].

Система семейных верований в модели включает в себя ценности, отношения, склонности и заботу, которые разделяются всеми членами семьи, формируют их групповую реакцию на неблагоприятные события. Так, при исследовании семей беженцев, испытуемые описывали родителей, которые вселяли в свои семьи веру, что они смогут вернуться к цивилизованной жизни, смогут жить нормальной жизнью [13].

Согласно модели семейной устойчивости Ф. Уолш, устойчивые семьи с большей вероятностью, по сравнению с другими семьями способны сохранить определенные *организационные модели*, включающие совместное времяпрепровождение, повседневные бытовые дела и ритуалы. В исследовании А. Panos, Р. Panos семьи беженцев предпринимали попытки защитить членов своей семьи, сплотить их и сохранить существующие повседневные дела и ритуалы, пусть и с запозданием [16].

Открытое общение – жизненно важно для жизнестойкости семей. По мнению Ф. Уолш ясность и согласованность общения облегчает эффективное функционирование семьи. Считается, что устойчивые семьи характеризует *продуктивное решение проблем*, включая активное общение, эффективное регулирование поведения, четкое и гибкое распределение ответственности.

В семьях беженцев это демонстрировалось посредством способности разрабатывать творческие альтернативные планы и совместные решения, а также общаться открыто [16].

Семейная устойчивость как модель динамических процессов в семье, обладает рядом преимуществ [14]. Во-первых, она акцентируется на силах, действующих в кризисный период и являющихся необходимыми для преодоления травм и кризисов. Во-вторых, она не предписывает того, что одна и та же модель годна для всех семей, так как деятельность оценивается в рамках уникального контекста семейных ценностей, структуры, имеющихся ресурсов и жизненных процессов. В-третьих, она не рассматривает деятельность семьи как статическое явление, напротив это оптимальная деятельность, которая варьируется, развивается на протяжении времени.

Устойчивость семьи в парадигме стресс-копинга. Понять, как под воздействием стресса семья сохраняет устойчивость или разваливается, помогает метафора К. Витакера, когда семья представляется как огромное колесо фургона: «Одна из спиц выпадает, теряется или ломается, и все колесо становится неустойчивым. Когда выпали или поломаны несколько спиц, стабильности еще меньше. Но, если ось, шина и спицы соединены равномерно, колесо продолжает вращаться» [1, с. 79]. Метафора образно помогает нам увидеть присутствие определенных факторов в семье, помогающих сохранять целостность и устойчивость под действием стрессоров и труд-

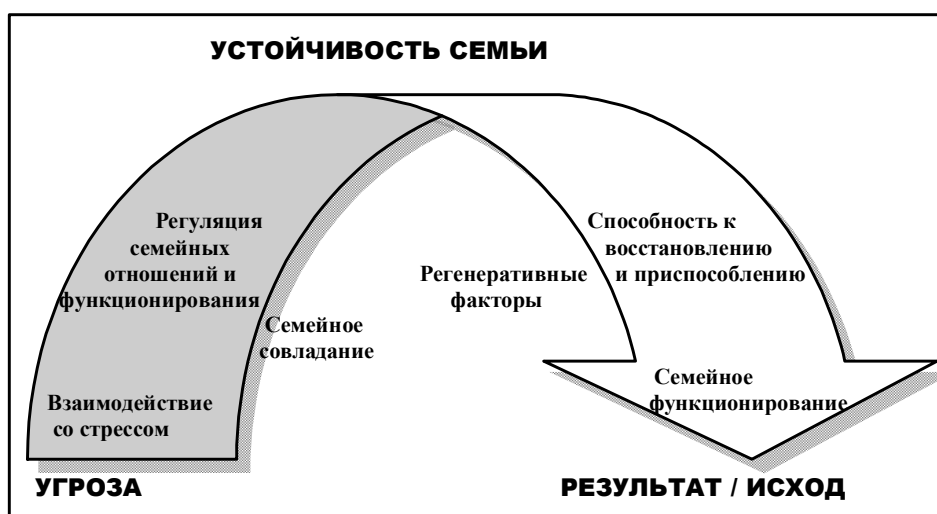


Рис. 2. Схема развития семейной устойчивости

ностей. Устойчивость выступает как процесс адаптации, используемый семьей для приспособления к стрессовым ситуациям. Основой для развития устойчивости служат динамические процессы, формирующие позитивную адаптацию к неблагоприятным обстоятельствам. Устойчивость является потенциальной силой в семье, активирующей гибкость в решении проблем и мобилизующей ресурсы в семье.

Способность семьи противостоять трудностям, согласно авторской концепции [2; 3; 5], включает: а) осуществление собственно попытки *совладания* с ситуацией; б) группу *факторов восстановления*, которые в сочетании с навыками совладания играют особую роль в развитии способности семьи справляться с трудностями (рис. 2). *Устойчивость семьи* нами понимается как процесс, включающий динамическое взаимодействие регуляции семейного функционирования и факторов восстановления, направленный на поддержание и восстановление относительно стабильного внутреннего равновесия в семье в неблагоприятной ситуации [2; 3].

К. Витакер описал факторы восстановления, которые действуют либо как защитный буфер, либо компенсируют появившиеся нарушения в функционировании, либо помогают, поддерживают в преодолении трудных ситуаций. Факторы восстановления участвуют в *адаптации* семьи и облегчают ее возвращение к своей норме в кризисной ситуации. Факторы восстановления позволяют семье как «приходить в норму» (восстанавливаться) и приспособляться в ситуациях кризиса, так и испытывать дезорганизацию и нарушения функционирования в семье. Достижение адаптации происходит в результате сочетания копинг-усилий с факторами восстановления (индивидуальными, семейными и социо-культурными характеристиками). Факторы восстановления представлены тремя классами: фактор индивидуальной направленности, внутрисемейный и внесемейный факторы [2; 3].

Типологизация семей с учетом способности постстрессового восстановления. В основу типологизации семей были положены следующие критерии: уверенность в достижении цели, семейная сплоченность, гибкость, удовлетворенность существующими отношениями в семье, характер детско-родительских отношений, семейная поддержка, управление стрессором, а также восприятие жизненных событий [3; 4].

Было выделено три типа семьи: «*гибкий* (эластичный)», «*последовательный*», «*уязвимый*». Каждый тип семьи раскрывает как структурно-функциональные особенности и систему существующих отношений (супружеских, родительских), так и особенности реагирования в стрессовой ситуации. Каждый из типов семьи выступает показателем развития семейной устойчивости, характеризует специфику восстановления семьи после перенесенной трудности.

Так, в семье «*гибкого*» типа: супруги характеризуются переживанием субъективного благополучия в отношениях с собой, супругом(ой), ребенком и окружающими; супруги имеют высокую оценку себя; принимают своего ребенка, ориентируют его на успех; члены семьи способны оказать друг другу социальную поддержку; существует убеждение, что жизнь понятна и управляема; семья отвечает изменениями в ответ на стрессор. Семьи «*последовательного*» типа: имеют выраженную тенденцию контролировать семейные сферы; взрослые положительно относятся к себе, но достаточно доминантны; характеризуются со-зависимыми отношениями внутри семьи; характеризуются «детоцентрированностью»; в стрессовой ситуации концентрируются на отношениях внутри семьи, нежели на поиске внешней поддержки. Семьи «*уязвимого*» типа: имеют неуверенных в себе взрослых, ожидающих внешнего контроля; характеризуются неудовлетворенностью супружескими отношениями, готовностью к открытой конфронтации; характеризуются стремлением инфантилизировать ребенка; характеризуются повышенной подверженностью риску при столкновении со стрессовыми ситуациями; в стрессовой ситуации сосредотачиваются на контактах вне семьи; воспринимают жизнь как угрожающую и неуправляемую.

Таким образом, смещение акцента на семейную устойчивость позволяет исследователям выявлять действия и поведение, которые дают возможность семьям справляться более эффективно и «вырываться» более решительно из кризисных ситуаций или непрекращающегося состояния стресса, переживаемого семьей. Важной в понимании семейной устойчивости является идея о том, что даже проблемные, неблагополучные, дисфункциональные семьи могут быть источником устойчивости. Так, модель семейной устойчивости ставит вопрос о том, как может каждая семья, столкнувшись в кризисной ситуа-

цией, справиться с ней, найдя функциональный выход, подходящий именно этой семье, с учетом ее стиля жизни, способностей и традиций?

Библиографический список

1. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта. – М.: Класс, 1998. – 208 с.
2. Куфтяк Е.В. Исследование устойчивости семьи при воздействии трудностей // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 6 (14) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.12.2010).
3. Куфтяк Е.В. Психология семейного совладания: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2011. – 46 с.
4. Куфтяк Е.В. Психология семьи: регуляция и защита. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 384 с.
5. Куфтяк Е.В. Семейная устойчивость как психологический феномен // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 38. – С. 38–44.
6. Bartone P.T. Resilience under military operational stress: Can leaders influence hardiness? // *Military Psychology*. – 2006. – Vol. 18(Suppl.). – S. 131–148.
7. Fraser M.W., Richman J.M., Galinsky M. Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice // *Social Work*. – 1999. – Vol. 23(3). – P. 131–143.
8. Luthar S. Resilience in development: A synthesis of research across five decades // *Developmental psychopathology*, Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation / Eds. D. Chicchetti, D.J. Cohen. – Hoboken, NJ: Wiley, 2006. – P. 739–795.
9. MacDermid S.M., Samper R., Schwarz R., Nishida J., Nyaronga D. Understanding and promoting resilience in military families. – West Lafayette, IN: Military Family Research Institute, 2008.
10. Mandlco B., Peery J.C. An organizational framework for conceptualizing resilience in children // *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*. – 2000. – Vol. 13(3). – P. 99–111.
11. McCubbin H.I., McCubbin M.A., Thompson A.I., Han S., Allen C.T. Families Under Stress: What Makes Them Resilient // *Journ. of family and Consumer Sciences*. – 1997. – V. 89 (3). – P. 2–11.
12. Ozbay F., Johnson D.C., Dimoulas E., Morgan C.A., Charney D., Southwick S. Social support and resilience to stress: From neurobiology to clinical practice // *Psychiatry*. – 2007. – Vol. 4. – P. 35–40.
13. Panos A., Panos P. Resiliency factors in refugee families // *The family in the new millennium: World voices supporting the natural clan*. Vol. 3. Strengthening families / Eds. A.S. Loveless, T.B. Holman. – Westport, CT: Praeger, 2007. – P. 192–203.
14. Walsh F. Family resilience: a framework for clinical practice // *Family Process*. – 2003. – Vol. 42 (1). – P. 1–18.
15. Walsh F. Traumatic loss and major disasters: Strengthening family and community resilience // *Family Process*. – 2007. – Vol. 46. – P. 207–227.
16. Werner E.E. Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study // *Development and Psychopathology*. – 1993. – Vol. 5. – P. 503–515.
17. Wolin S.J., Wolin S. The resilient self. – NY: Random House, 1993.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ С РЕБЕНКОМ
В СЕМЬЯХ С РАЗНЫМ ТИПОМ СВЯЗИ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ***

В статье приведена типология межпоколенных связей в семье, рассмотрены особенности взаимодействия родителей с ребенком и влияние эмоционально-коммуникативных дисфункций прасемей в семьях с разным типом связей между поколениями.

Ключевые слова: межпоколенная связь, сохранная преемственность, «односторонняя передача», нарушенная преемственность, взаимодействие родителей с ребенком, эмоционально-коммуникативные дисфункции прасемей.

Характер межпоколенных связей оказывает влияние как на семью в целом, так и на каждого члена семьи в отдельности, определяя его идеалы, особенности общения с окружающими, выбор способов преодоления трудностей; во многом обуславливает особенности взаимодействия родителей с собственными детьми [1; 2; 3; 7]. С одной стороны, сохранение преемственности в воспитании способствует осознанному заимствованию наиболее эффективных воспитательных моделей из опыта старших поколений, что повышает воспитательную уверенность родителей и делает процесс воспитания более последовательным. С другой — на неосознанном уровне происходит перенос моделей воспитания, существовавших в прародительской семье, в том числе и деструктивных.

Нами было проведено исследование особенностей взаимодействия родителей с ребенком в семьях с разным типом межпоколенных связей, в котором приняло участие 55 супружеских пар, имеющих детей, старшие из которых достигли подросткового возраста (общая численность выборки $n=110$). Выбор категории испытуемых обусловлен тем, что в семьях с детьми-подростками межпоколенные отношения имеют особое значение (у супругов возникает потребность в пересмотре взаимоотношений с прародителями в связи с их уходом на пенсию и с собственными детьми, в связи с их взрослением).

Для изучения характера связи, существующей в семье между прародителями, детьми и внуками нами была проведена авторская нарративная методика «Межпоколенные истории». Результаты, полученные с помощью этой методики, а также анализ объективных данных позволили нам

разработать типологию межпоколенных связей в семье. Нами были выделены семьи: с сохранной межпоколенной связью («сохранная преемственность»), нарушенной межпоколенной связью в форме «односторонней передачи» и «нарушенной преемственности». В семьях с сохранной межпоколенной преемственностью происходит двусторонний обмен опытом между представителями разных поколений, а наследование характеризуется осознанностью. В семьях с нарушенной преемственностью затруднен процесс передачи опыта между поколениями — от старшего к младшему, а в семьях с односторонней передачей — от младшего к старшему. Нарушение межпоколенных связей во многом определяется наличием в родительских семьях супругов эмоционально-коммуникативных дисфункций (изученных в данном исследовании с помощью методики «Семейные эмоциональные коммуникации» (А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова, 2004)) (табл. 1).

Эмоциональная холодность со стороны родителей, непринятие ребенка, запрет на выражение эмоций (как положительных, так и отрицательных) нарушают базовую эмоциональную привязанность и способствуют формированию межпоколенной связи по типу нарушенной преемственности. Сверхвключенность родителей, сопровождающаяся неверием в силы ребенка, общей тревожной атмосферой, и недоверием к окружающим приводят к развитию неуверенности в себе, привычки во всем полагаться на авторитет старших и, как следствие, — к односторонней передаче.

С помощью методики «Взаимодействие родителей с ребенком» И.М. Марковской (1998) [4] нами были изучены особенности взаимодействия

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00812а)

Таблица 1

Средние показатели выраженности эмоционально-коммуникативных дисфункций в прасемье супругов из семей с разным типом межпоколенной связи

Параметр	Сохранная преемственность М (SD)	Односторонняя передача М (SD)	Нарушенная преемственность М (SD)	Н- критерий	p- level
Родительская критика	8,3 (1,8)	12,2 (3,3)	8,8 (2,8)	17,62	0,0001
Индукция тревоги в семье	9,7 (2,9)	15,5 (2,5)	4,2 (3,9)	32,93	0,0000
Элиминирование эмоций	8,9 (2,3)	8,8 (1,7)	11,1 (2,3)	22,34	0,0000
Стремление к внешнему благополучию	5,2 (1,7)	7,5 (1,5)	6,3 (1,5)	21,76	0,0000
Фиксация на негативных переживаниях	4,8 (1,1)	6,0 (1,6)	4,2 (1,8)	13,55	0,0011
Индукция недоверия к людям	2,4 (0,9)	4,8 (1,7)	3,7 (1,6)	27,32	0,0000
Сверхвключенность	6,2 (1,1)	9,8 (2,2)	6,4 (2,2)	27,94	0,0000

Примечание: М – среднее значение, SD – стандартное отклонение

Таблица 2

Взаимодействие родителей с ребенком в семьях с разным типом межпоколенных связей

Параметр	Сохранная преемственность М (SD)	Односторонняя передача М (SD)	Нарушенная преемственность М (SD)	Н- критерий	p- level
Требовательность	15,4 (1,7)	17,8 (1,8)	15,9 (3,0)	16,11	0,0003
Строгость	14,6 (2,0)	14,8 (1,3)	15,1 (2,1)	0,75	0,6874
Контроль	15,2 (2,0)	20,3 (2,4)	18,3 (3,0)	35,31	0,0000
Эмоциональная близость	18,8 (1,8)	19,8 (8,4)	18,7 (2,5)	3,66	0,1602
Принятие ребенка	18,7 (1,5)	17,6 (1,3)	17,5 (2,1)	12,79	0,0017
Сотрудничество	17,6 (2,2)	14,5 (1,7)	16,0 (2,3)	26,11	0,0000
Согласие	15,6 (2,2)	15,8 (1,4)	15,5 (1,6)	0,64	0,7250
Последовательность	20,1 (2,7)	18,8 (1,8)	18,6 (3,0)	6,00	0,0497
Авторитетность родителя	16,4 (2,5)	18,0 (2,6)	17,7 (3,8)	7,79	0,1505
Удовлетворенность отношениями с ребенком	18,2 (2,6)	19,0 (2,3)	19,6 (2,6)	5,94	0,0512

Примечание: М – среднее значение, SD – стандартное отклонение

родителей с ребенком в семьях с разным типом межпоколенных связей (табл. 2).

Соотнеся особенности взаимодействия супругов с детьми и с представителями старшего поколения семьи, мы можем отметить схожие поведенческие модели (табл. 3). В семьях с *сохранной преемственностью* супруги бережно относятся к внутреннему миру прародителей, стараются не ранить их, с пониманием относятся к их ценностям, вещам дорогим для них. Подобное отношение они проявляют и к своим взрослеющим детям: высокие показатели по шкале *принятие* свидетельствуют о том, что родители видят в своем взрослеющем ребенке личность, уважительно относятся к его интересам, взглядам на жизнь, а это

является важным условием для его самоопределения. Разрешая конфликтные ситуации, возникающие с представителями старшего поколения, с помощью компромисса (учитывая интересы прародителей, но при этом, отстаивая и свою точку зрения), супруги чаще проявляют *сотрудничество* во взаимодействии с детьми, что отражает равенство и партнерство в их отношениях. В семьях данного типа сохраняется преемственность в воспитании: супруги осознанно заимствуют наиболее эффективные воспитательные модели из опыта старших поколений, охотно прислушиваются к советам прародителей, что повышает их воспитательную уверенность и делает процесс воспитания более *последовательным*.

**Особенности взаимодействия супругов с родителями и детьми
в семьях с разным типом межпоколенных связей**

Тип связи между поколениями	Особенности взаимодействия с представителями старшего поколения в семье	Особенности взаимодействия с детьми
«сохранная преемственность»	Сохранная преемственность в воспитании предполагает осознанное заимствование наиболее эффективных воспитательных моделей При решении вопросов прислушиваются к советам представителей старшего поколения	Последовательность в воспитании
	Конфликтные ситуации разрешаются с помощью компромисса	Сотрудничество с ребенком
	Бережное отношение к внутреннему миру представителей старшего поколения	Принятие ребенка
«односторонняя передача»	Преемственность в воспитании нарушена, преобладает неосознаваемый перенос моделей воспитания из родительских в собственные семьи	Требовательность и контроль в отношении ребенка
	Игнорирование интересов представителей младшего поколения при решении вопросов	
«нарушенная преемственность»	Преемственность в воспитании нарушена	Воспитательная неуверенность и, как следствие, непоследовательность в воспитании
	Наблюдается «эмоциональный разрыв», непроработаны эмоциональные связи с родителями (М.Боуэн, 2007)	

В группе *семей с односторонней передачей* нарушена преемственность в воспитании: супруги *не перенимают опыт* предшествующих поколений, а *неосознанно переносят модели* взаимодействия с собственными родителями в процесс воспитания детей. Отличительными чертами воспитания в прародительских семьях являлся тотальный контроль со стороны взрослых (о чем свидетельствуют высокие показатели по шкале «сверхвключенность»), и повышенная требовательность к детям (высокий уровень «родительской критики»). При разрешении проблемных ситуаций взрослые игнорировали мнение детей. Фактически, и в настоящее время прародители принимают все важные решения, учитывая только собственные интересы, а супруги при этом должны подчиняться. Для воспитания супругами детей также характерно:

– низкие показатели по шкале *сотрудничество*, отражающие неготовность супругов воспринимать подростков «как равных», учитывать их точку зрения при решении вопросов;

– высокие показатели по шкалам *требовательности и контроля*, отражающие высокий уровень ожиданий ответственности со стороны ребенка, сильно выраженное контролирующее поведение со стороны родителя может проявляться в мелочной опеке, «включенности» родителей во все дела детей, стремлении ограничивать проявления самостоятельности в поведении ребенка.

Сравнивая особенности взаимодействия родителей с детьми по критерию Манна-Уитни, мы получили значимые различия: матери отмечают большую эмоциональную близость с детьми ($U=11,5$, $p=0,003$), чем отцы, воспринимают себя более авторитетными ($U=13,5$, $p=0,005$), но при этом проявляют крайнюю непоследовательность в воспитании ($U=11,5$, $p=0,003$).

Одновременно с этим, анализ взаимодействия с ребенком отцов в трех типах семей, проведенный по критерию Краскала-Уоллеса, показал, что в семьях с односторонней передачей мужчины

наиболее отстранены от воспитания ребенка (низкие показатели по шкале «эмоциональная близость» ($H=6,88$ при $p=0,0321$)).

А.И. Захаров отмечал, что «недостаток отцовского, мужского влияния» является одним из факторов возникновения неврозов в детском возрасте, а во взрослой жизни может привести к трудностям во взаимоотношениях, как с партнером по браку, так и с собственными детьми [2; 3].

Высокая непоследовательность матери в воспитании детей является дополнительным фактором риска невротизации ребенка, поскольку в этом случае происходит «сшибка нервных процессов в результате меняющихся и противоречивых требований взрослого» [2, с. 103].

В семьях с нарушенной преемственностью: в воспитании детей супруги полагаются только на себя, советы представителей старшего поколения семьи либо игнорируют, либо выполняют «с точностью до наоборот». Вследствие «эмоционального разрыва» [5] эмоциональные связи с собственными родителями остаются непроработанными. Взаимодействие супругов с детьми остается зависимым от их взаимоотношений со своими родителями. Люди с непроработанными эмоциональными привязанностями к родителям чаще подвержены «внутренним, эмоциональным и социальным дисфункциям» [5]. Они склонны к депрессиям, безответственному отношению к другим людям, тревожности. По данным А.И. Захарова, с родительской тревожностью взаимосвязана непоследовательность в отношениях с ребенком [3], наиболее сильно проявляющаяся в данной группе семей. Непоследовательность родителя, его непостоянство в требованиях, отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений может быть следствием, как эмоциональной неуравновешенности родителей, так и их воспитательной неуверенности (вследствие отсутствия поддержки со стороны собственных родителей) [4]. Непоследовательность воспитания препятствует формированию устойчивого «я» у детей и создает состояние тревожного ожидания и неуверенности в себе.

В семьях с нарушенной межпоколенной связью на преобладающие стратегии взаимодействия родителей с ребенком оказывают влияние эмоционально-коммуникативные дисфункции прародительских подсистем. В семьях с **односторонней передачей** эмоционально-коммуникативные дисфункции усиливают наиболее выраженные

способы взаимодействия взрослых с детьми. При этом мы можем говорить о переносе модели воспитания прародительской семьи: излишний контроль со стороны родителей супругов в детстве ($R=0,89$, $p<0,00001$) усиливает их контролирующее поведение в отношении собственных детей; критика родителей и запрет на выражение эмоций ($R=0,94$, $p<0,0001$) – требовательность.

В семьях с **нарушенной преемственностью** влиянию со стороны эмоционально-коммуникативных дисфункций подвержены *последовательность* в воспитании и *принятие* ребенка, ослабленные в семьях этого типа. На *последовательность* родителя в воспитании ребенка оказывают совокупное влияние фиксация на негативных переживаниях и родительская критика ($R=0,53$, $p<0,005$). Склонность родителей супругов к негативной оценке событий способствовала формированию у них неуверенности, страха перед возможными неудачами, повышенной тревожностью. А повышенная критика в их адрес способствовала возникновению «эмоционального разрыва». Непоследовательность в воспитании детей может быть усилена воспитательной неуверенностью и тревожностью родителей.

Влияние родительской сверхвключенности в детском опыте супругов на принятие собственного ребенка можно рассматривать как перенос модели воспитания, существовавшей в прародительской семье. Сверхвключенность проявляется в избыточном контроле в отношении ребенка, вызванном неверием в его силы, не разделением его интересов, т.е. недостаточным принятием ребенка. Детский опыт, связанный с низким уровнем принятия родителями сказывается на способности принимать собственного ребенка таким, какой он есть.

В семьях с **сохранной преемственностью** семейные эмоционально-коммуникативные дисфункции прародительских семей выражены в меньшей степени, но, все же, их влияние на взаимодействие родителей с ребенком прослеживается. Не затрагивая основных параметров взаимодействия родителей с детьми, они влияют на субъективную удовлетворенность родительство (которая на уровне тенденции ниже в данной группе). Фиксация внимания прародителей на негативных переживаниях своих детей сформировала у них привычку обращать внимание в первую очередь на трудности и неудачи, что сказывается и на воспитательной сфере. При взаимодействии

с детьми супруги, так же как и их родители, сопереживают своим детям, расстраиваются даже из-за мелких их промахов и неудач, что негативно сказывается на удовлетворенности родительство (β=-0,42, p<0,01).

Таким образом, в семьях с разным типом межпоколенных связей взаимодействие родителей с ребенком имеет особенности. В семьях с *сохранной преемственностью* взаимодействие родителей с ребенком отличается принятием, сотрудничеством и последовательностью в воспитании, что создает условия, способствующие нормальному развитию личности ребенка. В семьях с *односторонней* передачей взаимодействие родителей с ребенком отличается большей требовательностью и контролем в отношении ребенка совместно с низким уровнем сотрудничества. В семьях этого типа преобладает «женское воспитание» – мать более эмоционально близка ребенку, обладает большей авторитетностью (по ее собственной оценке), отец – эмоционально дистанцирован. Дефицит «отцовского воспитания» и непоследовательность матери, на которую возложена функция воспитания детей, является фактором риска повышения детской нервности. В семьях с *нарушенной преемственностью* воспитательная непоследовательность, связанная с непроработанной эмоциональной привязанностью к собственным родителям, препятствует формированию устойчивого «я» у детей и создает состояние тревожно-го ожидания и неуверенности в себе.

Семейные эмоционально-коммуникативные дисфункции по-разному влияют на выполнение супругами воспитательной функции в семьях разных типов. В семьях с *сохранной преемственностью* негативному влиянию подвержена субъективная удовлетворенность супругов родительство, в семьях с *нарушенной межпоколенной связью* эмоционально-коммуникативные дисфункции влияют на преобладающие стратегии взаимодействия родителей с ребенком.

Библиографический список

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М.: Академический проект, 2004.
2. Захаров А.И. Как предупредить страхи у детей. – М.: Педагогика, 1986.
3. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология, патогенез. – СПб.: Питер, 1998.
4. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. – М.: Академия, 2006.
5. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А.Я. Варги. – М.: Когито-центр, 2008.
6. Шутценбергер А.А. Синдром предков. – М.: Психотерапия, 2007.
7. Эйдемиллер, Э.Г., Добряков, И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2007.

ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты исследования динамики психологической структуры готовности к обучению педагогов с различным стажем педагогической деятельности.

Ключевые слова: непрерывное образование, психологическая готовность к обучению, психологическая структура.

Ведущей концепцией образования в нашей стране является концепция непрерывного образования, а готовность к непрерывному обучению рассматривается как одна из важнейших характеристик современного человека и как условие его продуктивного профессионального становления.

В процессе непрерывного образования, которое понимается как «пожизненный» процесс, взрослые тоже включены в процесс обучения и выступают в роли обучающихся. Возникает вопрос об их готовности к обучению. Но проблемы обучения взрослых изучены недостаточно. Объяснением этому служат следующие факты.

Во-первых, долгое время в центре психологических исследований развития человека находился ранний и поздний онтогенез, а изучение прогрессивного развития зрелой личности осуществлялось бессистемно, стихийно и эскизно [1]. Психология зрелости оказалась на периферии психологического познания. Это было связано с господствующим в научных кругах мнением, что в период взрослости развития личности как такового не происходит. На необходимость проведения фундаментальных исследований зрелости (взрослости) как наиболее важного периода развития личности обратил внимание Б.Г. Ананьев [2]. Именно он и его ученики начали подробно изучать динамику психических и психофизиологических особенностей человека в течение жизни. На сегодняшний день развитие личности в период взрослости остается одной из самых сложных и недостаточно исследованных проблем психологии. Но, как отмечает Л.И. Анцыферова, в науке намечается тенденция переместить центр исследования с раннего онтогенеза на период взрослости [3].

Во-вторых, несмотря на то, что на практическом уровне проблема учебной деятельности воз-

никла как проблема обучения детей и взрослых, особое внимание ученые стали уделять обучению детей. В этом проявилась ограниченность подхода к обучению человека, так как человек на протяжении своей жизни изменяется, а стало быть, и учиться в разные годы он по-разному. И только с середины XX века стала складываться новая научная дисциплина андрагогика – теория обучения взрослых. В настоящее время накоплен опыт практической организации образования взрослых, сформировался запас эмпирических данных, наблюдений об особенностях взрослых обучающихся и процесса их обучения. Но в большинстве исследований рассматриваются организационно-деятельностные аспекты обучения взрослых. Психология учебной деятельности педагога, ее структура и динамика в процессе непрерывного профессионального образования исследована не достаточно. Поэтому выявление психологических особенностей и специфики учебной деятельности взрослых, в данном случае педагогов, является актуальным направлением современной психологии.

В настоящее время ситуация несколько меняется. В контексте образования взрослых активно развивается наука акмеология, которая рассматривает проблему совершенствования личности как субъекта творческой, учебно-познавательной, профессиональной и управленческой деятельности и ориентирована на изучение жизненного и профессионального пути человека-деятели, возрастных периодов его развития, причины, механизмы, универсальные закономерности творческого роста и индивидуальные особенности профессионального становления. Очевидно, что вопросы психологической готовности к деятельности приобретают особое значение, так как высокий уровень психологической готовности рассматривается как условие и проявление высоко-

го уровня личностно-профессионального развития.

Готовность к обучению детально изучена с позиции учащегося на всех уровнях образования: дошкольный (Н.В. Нижегородцева и др.), школьный (Ш.А. Амонашвили, В.Н. Введенский, Б.С. Волков, П.Я. Гальперин, М.В. Гамезо, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова, В.И. Слободчиков, Н.Ф. Талызина, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.), вузовский (Г.Н. Александров, М.М. Гарифуллина, С.М. Годник, А.А. Деркач, Н.С. Козлов, В.Я. Ляудис, Т.А. Нечаева, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряхников, В.А. Якунин). Вопросы готовности к обучению взрослого, в частности педагога, затрагивались в научной литературе (Э.Ф. Зеер, С.И. Змеев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков и др.). Но в целом психологическая готовность к обучению педагога не являлась объектом отдельных исследований.

Целью нашей научной работы стало определение сущности, структурно-функциональных характеристик психологической готовности к обучению педагогов и ее динамики в процессе непрерывного профессионального образования.

Работа выполнена в рамках системогенетической концепции готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой. Мы вслед за автором определяем психологическую готовность к обучению как интегральное (системное) свойство индивидуальности человека, отражающее уровень развития и качественную специфику психологической структуры учебной деятельности учащегося [5].

В психологической структуре учебной деятельности Н.В. Нижегородцевой выделены пять функциональных блоков: личностно-мотивационный; представление о целях деятельности, принятие учебной задачи; представление о содержании и способах выполнения деятельности; информационная основа деятельности; управление учебной деятельностью, – которые «наполняют» учебно-важные качества (УВК) [5].

Компонентный состав психологической структуры учебной деятельности был определен Т.В. Жуковой на основе изучения психологической готовности студентов к обучению и профессиональному развитию. Данный комплекс составили 14 учебно-важных качеств: потребность в достижении (ПД), коммуникабельность (К), эмпатия (Эм), отношение к себе (ОС), профессиональная направленность (ПН), принятие задачи (ПЗ), вводные навыки (ВН), логическое мышление (МЛ), гибкость мышления (МГ), вербальная память (ПВ), логическая память (ПЛ), производительность внимания (ВнП), обучаемость (Об), произвольная регуляция деятельности (ПРД).

В исследовании принимали участие выпускники исторического факультета педагогического вуза и учителя истории, общественного стажера работы от 1 до 40 лет. В зависимости от стажа профессиональной деятельности выборка была разделена на 5 групп: 1 группа – выпускники педагогического вуза (стаж отсутствует), 2 группа – педагоги со стажем от 1 до 3 лет, 3 группа – педагоги со стажем от 3 до 10 лет, 4 группа – педагоги со стажем 10–20 лет, 5 группа – педагоги со стажем более 20 лет. Возрастной диапазон – 20–60 лет.

Таблица 1
Основные показатели динамики психологической структуры учебной деятельности педагогов в процессе непрерывного профессионального образования

№	Показатели ПСДу	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	5 группа
1.	Количество компонентов структуры	14	12	14	14	6
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	16	14	22	18	20
3.	Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	12	2	8	10	8
4.	Средний вес компонента структуры (Σ ср.)	2	1,1	2,4	2	3,4
5.	Базовые УВК	Эм, ВН, ОС, ПЛ	ПЗ, Об	ПЗ, ВН, МЛ, ПЛ	ПЛ, Эм, МГ	МГ, К, Об
6.	Ведущие УВК	М, Эм, ПН, Об	МГ, ПЛ, Об	ПЗ, МЛ, ВН, ПЛ	МГ, Об	ВН, МГ, ВП, Об

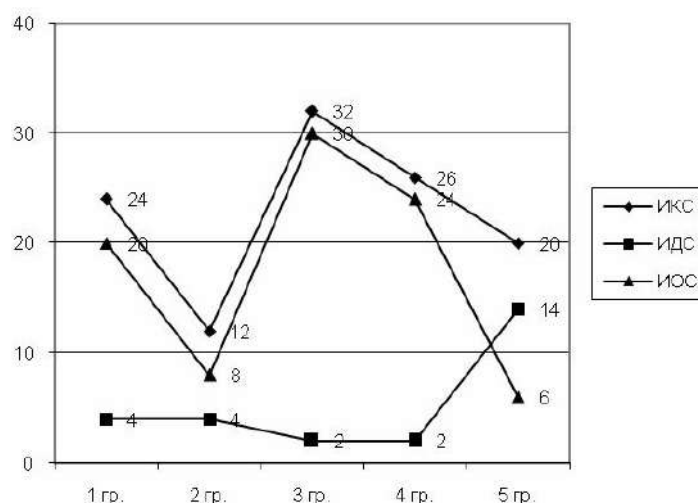


Рис. 1. Значения обобщенных показателей психологических структур учебной деятельности у педагогов с различным стажем педагогической деятельности

Уровень развития учебно-важных качеств выпускников и педагогов исследовался с помощью стандартизированной методики «КДГс» [4].

В исследовании динамики психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) педагогов в процессе непрерывного профессионального образования получены следующие результаты (см. табл. 1).

1. В психологическую структуру учебной деятельности выпускников и педагогов со стажем работы 3–10 лет и 10–20 лет вошли все УВК, выделенные в качестве структурных компонентов ПСДу (14 УВК), тогда как ПСДу педагогов со стажем работы до 3 лет и педагогов со стажем работы более 20 лет характеризуется неполнотой компонентного состава: в структуру педагогов 2 группы не вошли УВК «коммуникативность» и «эмпатия», а структура педагогов 5 группы включает всего 6 УВК из 14.

2. Изменения количества корреляций УВК носят скачкообразный характер: общее количество связей компонентов снижается у 2 группы по сравнению с 1 группой, затем значительно повышается у педагогов 3 группы, понижается у 4 группы и незначительно увеличивается у 5 группы, при этом количество «сильных» связей также снижается у 2 группы, затем в 4 раза повышается у 3 группы.

3. Наиболее узким кругом базовых качеств характеризуются педагоги 2 группы (2 качества), у педагогов 4 и 5 групп базовыми являются 3 качества, а у педагогов 1 и 3 групп – 4 качества.

Кроме того, в целях определения качественного своеобразия психологических структур учебной деятельности педагогов с различным стажем работы мы произвели подсчет индексов когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и организованности (ИОС) структуры (см. рис. 1).

Как видно на рисунке 1, динамика структурных индексов в группах педагогов носит скачкообразный характер: когерентность психологической структуры учебной деятельности снижается в стажевой период от 1 до 3 лет, в следующий стажевой период (3–10 лет) значительно повышается, затем намечается тенденция постепенного понижения. Подобная динамика прослеживается и в изменении организованности психологической структуры, но в 5 группе снижение показателя индекса более значительное. Дивергентность психологической структуры при незначительном снижении в стажевые периоды 3–10 и 10–20 лет резко возрастает у педагогов со стажем работы более 20 лет.

Полученные в результате экспериментального исследования данные о психологической готовности к обучению педагогов с различным стажем педагогической деятельности позволяют утверждать, что необходимо осуществлять психологическое сопровождение педагогов в процессе обучения с целью повышения его эффективности. Особую потребность в психологической поддержке в период обучения испытывают педагоги в период адаптации к профессиональной деятельности и педагоги со стажем работы более 20 лет.

Библиографический список

1. Акмеологический словарь. Издание второе, стереотипное / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2009. – 161 с.
2. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых // Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – С. 298-329.
3. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 2. – С. 52–60.

4. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе – КДГС. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 26 с.
5. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – 420 с.

УДК 159.9:316.6

Екимчик Ольга Александровна

кандидат психологических наук
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
sozpsi@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ АДАПТАЦИИ МЕТОДИКИ «ТРЕУГОЛЬНАЯ ШКАЛА ЛЮБВИ» Р. СТЕРНБЕРГА*

В статье рассматривается концепция трёхкомпонентной любви Р. Стернберга. Обсуждаются результаты адаптации методики Треугольная шкала любви (Triangular Love Scale) Р. Стернберга (1997), приведены данные сравнения мужчин и женщин по проявлению компонентов любви, лежащих в основе шкал методики.

Ключевые слова: любовь, диадические отношения, компоненты любви, интимность, страсть, обязательства.

Любовь является одним из уникальных психологических феноменов, свойственных исключительно человеку. В тоже время потребность любить относится к витальным, и ее неудовлетворение препятствует личностному развитию и психологическому комфорту человека (С.Л. Рубинштейн, А. Маслоу). Любовь может проявляться по отношению к родителям, детям, братьям и сестрам, Родине, Богу, человеку противоположного пола (Э. Фромм). В каждом из этих случаев она будет отличаться по качеству и степени интенсивности. Наибольший интерес для нас представляет любовь между мужчиной и женщиной в диадических отношениях.

Любовь оказывает позитивное влияние на формирование и укрепление Я-концепции человека (Э. Берн, Э. Фромм, А. Адлер). Любовь позитивно влияет на процесс личностного самоопределения в ранней юности (М. Клей, И.С. Кон; С.В. Несына), является мотивом выбора брачного партнера в молодости (Н.Г. Юркевич, С.В. Ковалев, В.В. Бусаров). Потребность в любви и интимности сохраняется у человека на протяжении

всей жизни (Э. Эриксон, А. Маслоу). Кроме этого, отсутствие любви к партнеру может выступать мотивом расторжения брака или разрыва интимных отношений, как в юности, так и во взрослом возрасте (Э.Г. Эйдемиллер, С.В. Петрушин) [1]. По данным М. Селигмана (2006), основным источником депрессии опрошенных американцев послужил разрыв с близким человеком [2].

Любовь как чувство – явление динамическое, имеющее онтогенетический (Э. Эриксон, Дж. Боулби, М. Эйнсворт, Ф. Шейвер, Н.Е. Харламенкова, С.В. Несына) и функциональный аспекты (Л.Я. Гозман, Ф. Шейвер, С. Хейзен, Э. Бершид, О. Кернберг, Р. Скиннер, Б. Воджиске, А.А. Кроник и Е.А. Кроник). В онтогенетическом аспекте любовь формируется и развивается у человека с рождения и на протяжении его взросления, что находит свое отражение в типе привязанности. Функциональный аспект любви – это ее появление и проявление в отношениях с объектом любви, в частности в стиле любви к партнеру (Дж. А. Ли, К. Хендрик, С. Хендрик), в сценарии, выраженности компонентов треугольной теории любви (Р. Стернберг).

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук МК-125.2011.6.

Парадоксальным, с нашей точки зрения, является тот факт, что психологическая сущность феномена любви не раскрыта до настоящего времени. В качестве одной из причин этого можно назвать: отсутствие доступного и надежного психодиагностического инструментария. В связи с этим одной из задач нашего большого исследования феномена любви в диадических отношениях мужчины и женщины была адаптация методики.

В зарубежной психологии имеется несколько теорий любви, изучающих, на наш взгляд, отдельные ее аспекты, например, трехкомпонентная теория любви Р. Стернберга (1986/1997). Он разработал методический инструментарий для изучения особенностей любви, как феномена, сопровождающего диадические отношения мужчины и женщины.

Треугольная теория любви (Стернберг, 1986, 1997) говорит о том, что любовь может пониматься в терминах трех компонентов, которые могут быть рассмотрены как составляющие углы треугольника: интимность (вершина, верхний угол треугольника), страсть (левый угол) и обязательство/обещания (правый угол). Назначение компонентов в углах произвольно. Каждый компонент освещает различные особенности проявления любви.

Интимность (Intimacy) представляет собой чувства близости, связь и присоединение в любовных отношениях. Это таким образом включает те чувства, которые важны для переживания теплоты любовных отношений. Выделены следующие проявления интимности в отношении к любимому человеку: а) желание содействовать благополучию любимого; б) ощущение счастья рядом с любимым; в) высокое уважение любимого; г) способность полагаться на любимого когда это необходимо; д) взаимное понимание влюбленными друг друга; е) способность делиться собой и всем, что имеет с любимым; ж) получение эмоциональной поддержки от любимого; з) оказание эмоциональной поддержки любимому; и) близкое общение с любимым; к) ощущение ценности любимого в своей жизни [3].

Страсть (Passion) представляет собой влечение, проявляющееся в романтике, восхищении физической привлекательностью партнера, стремление к удовлетворению сексуальных потребностей с ним. Компонент страсти включает в пределах своей области те источники мотивации и других форм побуждения, которые приво-

дят к переживанию (ощущению) страсти в любовных отношениях. Р. Стернберг также включает в компонент страсти реализации потребностей в насыщении присоединения, доминантности, подчинения (покорности), и самоактуализации.

Обязательства/обещания (Decision/commitment) относятся, в узком смысле, к обязательствам, когда один человек любит другого, и в широком смысле, к обязательству поддерживать эту любовь. Эти два аспекта компонента Обязательств/обещаний не обязательно идут вместе, кто-то может решить любить кого-то, не посвящая себя любви надолго, или можно совершать что-то для отношений без подтверждения, что он любит другого человека.

Три компонента любви взаимодействуют друг с другом: например, большая близость может привести к большей страсти или обязательству, так же, как большее обязательство может привести к большей близости, или с меньшей вероятностью, к большей страсти. Вообще все компоненты являются отдельными, но взаимодействующими друг с другом. Хотя все три компонента – важные части любовных отношений, их важность может быть различной в разных отношениях, или в течение долгого времени в одних и тех же отношениях.

Р. Стернберг предлагает также классификацию любви, основанную на сочетании 3 компонентов любви, которые складываются в комбинации. Каждый из этих случаев дает начало различному виду любви. Важно понять, что эти виды любви, фактически, ограничивают случаи: никакие отношения, вероятно, не будут чистым случаем любого из них. Нелюбовь означает просто отсутствие всех трех компонентов любви. Возможны результаты, когда человек испытывает только интимный компонент любви в отсутствие страстного и компонента обязательств/обещаний. Увлеченная любовь возникает из переживания компонента страсти в отсутствие других компонентов любви. Пустая любовь исходит из решения, что человек любит другого и посвящает себя этой любви и в отсутствии компонентов интимности и страсти. Романтическая любовь происходит из комбинации компонентов страсти и близости. Дружеская любовь происходит из комбинации близости и компонента обязательств/обещания. Бессмысленная любовь следует из комбинации страсти и компонента обязательств/обещания в отсутствии компонента близости. Завершенная,

или совершенная любовь состоит из полной комбинации всех трех компонентов.

Геометрия «треугольника любви» зависит от двух факторов: количества любви и баланса любви. Различия в количестве любви представлены в разных областях треугольника любви: чем больше количество любви, тем больше область треугольника. Различия в балансе трех видов любви представлены в разных формах треугольников. Например, уравновешенная любовь (примерно равное количество каждого компонента) представлена равнобедренным треугольником.

Любовь, по Стернбергу, не включает только один треугольник. Скорее она включает большое число треугольников, только некоторые из которых представляют значительный теоретический и практический интерес. Например, можно противопоставить реальный треугольник идеальному. У каждого есть не только треугольник, представляющий его или её любовь к другому, но также и треугольник, представляющий идеального другого в этих отношениях. Идеал может быть основан частично на опыте прежних отношений этого же вида, которые формируют то, что Thibaut и Kelley (1959) именуют как «уровень сравнения», и частично на ожиданиях того, какими могут быть близкие отношения. Также возможно различить треугольники, воспринимаемые самим человеком и другими людьми. Другими словами, чувство любви в отношениях может соответствовать, а может и не соответствовать тому, как чувствует в отношениях другой, значимый человек. Наконец, важно различать треугольники чувств и треугольники действий [3].

Первый из них это способ, с помощью которого можно чувствовать значимого другого, а второй это действия определенным способом, в соответствии с этими чувствами. У каждого из трех компонентов любви есть ряд действий, связанных с этим. Например, близость могла бы быть проявлена в действии через разделении имущества и времени, эмпатию, честное общение с партнером и так далее. Страсть могла бы быть проявлена как пристальное вглядывание, касание, занятие любовью, и так далее. Обязательство могло бы быть проявлено через сексуальную верность, помолвку, брак, и так далее. Конечно, действия, которые выражают специфический компонент любви, могут несколько различаться от одного человека к другому, от отношений к отношениям, или от одной ситуации к другой.

Р. Стернберг приводит результаты исследований, что корреляция между проявлением компонентов любви (интимность, страсть и обязательство) как чувство и как действия составила ($r=0,9$). На наш взгляд это дает возможность изучать особенности проявления любви к партнеру в диадических отношениях мужчины и женщины с помощью данного опросника. Конечно, учитывая определенные его ограничения, обоснованные автором, в частности: анкетный опрос не отражает поведенческих проявлений любви к партнеру, а только их субъективное восприятие.

Несмотря на заявленные ограничения, нами была предпринята весьма успешная попытка адаптации методики «Треугольная шкала любви» (*Triangular Love Scale*, R.J. Sternberg, 1986/1997, адаптирована Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик, 2011) для русскоязычных респондентов, результаты которой мы представляем в данной статье. Адаптация методики проводилась с любезного разрешения ее автора, Р. Стернберга.

Методика состоит из 45 утверждений, направленных на изучение трех компонентов любви: интимности, страсти и обязательств, по 15 пунктов на каждый. К методике прилагается следующая инструкция: «Пробел» обозначает человека, с которым вы находитесь в отношениях. Каждому утверждению присваивается балл от 1 до 9, где 1 означает «совершенно не так», 5 – «в среднем так», и 9 – «в высшей степени так». Используйте промежуточные пункты шкалы для определения средних уровней своих чувств.

Адаптация данной методики проводилась совместно с Т.Л. Крюковой в Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова (при финансовой поддержке Гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук МК-125.2011.6.). Процедура адаптации заключалась в прямом и обратном переводе утверждений опросника, редакции формулировок утверждений в соответствии с семантикой и грамматикой русского языка, проверке шкал на надежность психометрическими методами и сравнением полученных результатов с параметрами, выявленными Р. Стернбергом в ходе конструирования опросника.

В ходе адаптации методики было опрошено 256 респондентов в возрасте от 18 до 40 лет (средний возраст 28 лет) из них 143 женщины и 113 мужчин. Все на момент оп-

Таблица 1

Результаты внутренней согласованности шкал методики «Треугольная шкала любви» на американской и русскоязычной выборках

Параметры надежности	Интимность	Страсть	Обязательства
<i>Результаты исследования на американской выборке Р. Стернберга (1986) (n=101)</i>			
Альфа Кронбаха (α)	0,94	0,94	0,97
<i>Результаты исследования на русскоязычной выборке О.А. Екимчик (2011) (n=256)</i>			
Альфа Кронбаха (α)	0,94	0,93	0,95

роса состояли в диадических отношениях с партнером противоположного пола.

В ходе психометрической проверки методики «Треугольная шкала любви» (*Triangular Love Scale*) использовался коэффициент внутренней согласованности шкал альфа Кронбаха. Для всего опросника в целом были получены высокие значения надежности и внутренней согласованности вопросов альфа Кронбаха ($\alpha=0,97$), средняя межпозиционная корреляция ($r=0,47$). Следовательно, практически все вопросы методики направлены на изучение трех компонентов любви по Р. Стернбергу. Далее мы высчитали коэффициент надежности отдельно для каждой шкалы, измеряющей определенный компонент.

По шкале *интимность* ($\alpha=0,94$, $r=0,53$), измеряющей проявления чувства близости с партнерами и присоединения к нему, получены очень высокие результаты надежности и внутренней согласованности.

По шкале *страсть* ($\alpha=0,93$, $r=0,50$), определяющей интенсивность влечения, восхищение физической привлекательностью партнера и стремление к удовлетворению сексуальных потребностей с ним, также получены очень высокие показатели внутренней согласованности вопросов и надежности шкалы.

По шкале *обязательства* ($\alpha=0,95$, $r=0,56$), измеряющей стремление поддерживать отношения, основанные на любви, преодолевать препятствия,

возникающие в них, принимать на себя ответственность, за них, были получены высокие коэффициенты по надежности и ее внутренней согласованности.

Далее мы сопоставили результаты, полученные нами в ходе психометрической проверки методики с результатами, высчитанными автором при ее создании (табл. 1).

На основе сопоставления коэффициентов внутренней согласованности шкал и утверждений методики мы приходим к выводу, что полученные нами результаты практически идентичны тем, которые были выявлены в ходе конструирования, и она может быть использована для изучения компонентов любви у мужчин и женщин, состоящих в диадических (романтических, супружеских) отношениях.

Далее мы высчитали нормативные показатели выраженности компонентов любви у русскоязычных респондентов в целом по выборке и отдельно для мужчин и для женщин (табл. 2–4).

Анализируя средние значения по шкалам, можно утверждать, что компоненты любви: интимность, страсть и обязательства – имеют разную степень интенсивности. В целом, интимность и обязательства выражены несколько выше, чем страсть, как в общей выборке, так и по отдельности у мужчин и женщин. Страсть развивается наиболее интенсивно и стремительно затухает в диадических отношениях мужчины и женщины.

Таблица 2

Таблица норм по шкалам компонентов любви методики «Треугольная шкала любви» для общей выборки (n=256)

	Среднее	Минимум	Максимум	Нижняя квартиль	Верхняя квартиль	SD
интимность	7,250	2,733	9,000	6,467	8,400	1,360
страсть	6,353	1,667	9,000	5,333	7,667	1,659
обязательство	7,160	2,400	9,000	5,867	8,467	1,587

Таблица 3

Таблица норм по шкалам компонентов любви методики «Треугольная шкала любви»
для мужчин (n=113)

	Среднее	Минимум	Максимум	Нижняя квартиль	Верхняя квартиль	SD
интимность	7,410	4,667	9,000	6,600	8,333	1,154
страсть	6,574	3,600	8,867	5,667	7,667	1,403
обязательство	7,410	2,400	9,000	6,267	8,667	1,508

Таблица 4

Таблица норм по шкалам компонентов любви методики «Треугольная шкала любви»
для женщин (n=143)

	Среднее	Минимум	Максимум	Нижняя квартиль	Верхняя квартиль	SD
интимность	7,169	2,733	9,000	6,400	8,400	1,452
страсть	6,241	1,667	9,000	5,200	7,667	1,771
обязательство	7,034	3,267	9,000	5,867	8,400	1,618

ны (B. Wojciszke, 2010) [4]. Необходимо отметить, что стандартное отклонение (SD) по шкалам как в общей выборке, так для мужчин и женщин в отдельности, является относительно большим (превышает 1). Следовательно, у наших респондентов интенсивность, страсть и обязательства – компоненты треугольной теории любви – выражены в разной степени интенсивности, что позволяет предположить наличие разных видов любви по Стернбергу. Хотя в задачи нашего исследования не входило их специальное выявление и идентификация.

При анализе описательных статистик у нас возникло предположение о том, что мужчины и женщины могут различаться по степени выраженности того или иного компонента любви. В результате сравнения выраженности компонентов любви в адаптируемой нами методике были получены достоверно значимые половые различия в отношении шкалам: страсть ($m_m=6,57$, $m_{ж}=6,24$ при $p=0,05$) и обязательства ($m_m=7,41$, $m_{ж}=7,03$ при $p=0,005$). Следовательно, у мужчин страсть и обязательства в среднем выражены несколько интенсивней, чем у женщин. Вероятно, мужчины, состоящие в диадических отношениях с женщинами и составившие нашу выборку, оценивают свой вклад в поддержание отношений как значительный. На наш взгляд, этот результат нуждается в дальнейшем тщательном исследовании и перепроверке, так как согласно нашему исследованию (Екимчик, 2009) у женщин страсть выражена более интенсивно, чем у мужчин. А компонент любви *интимность* характерен для мужчин и женщин в равной степени.

Далее для проверки внешней валидности, мы прокоррелировали шкалы методики Р. Стернберга, адаптируемой нами, со шкалами ОРПВ (Ф. Шейвера). Были выявлены корреляционные связи между компонентами любви, выделенными Р. Стернбергом, и параметрами взрослой романтической привязанности по Ф. Шейверу. Фрустрация отрицательно коррелирует с интимностью ($r=-0,64$ при $p=0,000$), со страстью ($r=-0,31$ при $p=0,03$) и с обязательствами ($r=-0,36$ при $p=0,01$). Следовательно, чем сильнее выражены страх и подавленность в отношениях, тем меньше стремление к близости/интимности с партнером, влечение к нему и склонность брать на себя обязательства, касающиеся отношений. Фрустрация относится к компонентам избегающего стиля привязанности, и мы можем утверждать, что избегающая привязанность затрудняет проявление любви в диадических отношениях. Амбивалентность относится к проявлениям тревожного типа привязанности. Амбивалентность также отрицательно коррелирует с интимностью ($r=-0,38$ при $p=0,01$), с обязательствами ($r=-0,495$ при $p=0,000$). На основании полученных результатов мы можем утверждать, что нестабильность эмоционального отношения к партнеру затрудняет установление интимности в диадических отношениях и отказ от обязательств, касающихся их, либо невыполнение данных партнеру обещаний. Это также затрудняет построение комфортных диадических отношений основанных на любви. В ходе корреляционного анализа были выявлены положительные связи между таким компонентом надежной привязанности, как стремление

к сближению и интимностью ($r=0,30$ при $p=0,04$), страстью ($r=0,34$ при $p=0,02$), обязательствами ($r=0,47$ при $p=0,001$). Следовательно, компоненты надежной привязанности способствуют проявлению любви в диадических отношениях мужчины и женщины. Интересным на наш взгляд является тот факт, что не выявлено достоверно значимых корреляционных связей между интимностью, страстью и обязательствами и такими компонентами привязанности, как самоподдержка, доверие, ревность и «срастание» с партнером. Этот факт нуждается в дальнейшем тщательном анализе и перепроверке на большей выборке. Таким образом, наличие достоверно значимых связей между компонентами любви и параметрами привязанности подтверждает внешнюю валидность адаптируемой нами методики.

Таким образом, методика «Треугольная шкала любви» (Triangular Love Scale), созданная Р. Стернбергом (1986, 1997), при адаптации для

русскоязычных респондентов показала хорошие психометрические характеристики и может быть использована в исследованиях, направленных на выявление особенностей любви в диадических отношениях мужчин и женщин.

Библиографический список

1. Екимчик О.А. Когнитивный и эмоциональный компоненты любви у людей разного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2009. — 28 с.
2. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / пер. с англ. — М.: Изд-во «София», 2006. — 368 с.
3. Sternberg Robert J. A. Triangular Theory of Love // Psychological Review. Copyright 1986 by the American Psychological Association, Inc. — 1986. — Vol. 93. — № 2. — P. 119–135.
4. Wojciszke B. Psychologia miłości. — Gdan'sk, Polska, 2010. — P. 18–22.

УДК 001.4.659:891

Константинова Валентина Геннадьевна

Московский социально-гуманитарный институт,
Филиал в г. Ярославле
valgen@mail.ru

ФЕНОМЕН ИМИДЖА В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Целью данной статьи является рассмотрение трактовок понятия «имидж», его составных частей и видов в научных исследованиях зарубежных и российских учёных в различные эпохи.

Ключевые слова: имидж, имиджирование, компоненты имиджа, образ, корпоративный имидж предприятия, составные части имиджа.

В современном российском обществе возникает интерес ученых и потребность практиков к исследованию феноменов и процессов, которые обеспечивают конкурентоспособность человека как профессионала и личности в различных сферах жизнедеятельности, что, безусловно, вызвало интерес к проблеме формирования имиджа. Создание имиджа — проблема современности, обусловленная стремительным развитием высоких технологий, усложнением сферы управления, возрастающим потоком информации, быстрой сменой событий. Несмотря на то, что понятие имиджа в современном понимании слова сложилось лишь в первой трети XX века в связи с возникновением теории публичных рилейшнз (С. Блэк), история изучения проблемы имиджа не являлась предметом специального исследования в предыдущие

эпохи, однако, в силу своей мировоззренческой и практической значимости, она не могла быть так или иначе не затронута. Так, некоторые теоретические и методологические подходы к рассмотрению феномена имиджа в латентной форме были заложены уже в трудах античных философов (Сократ, Платон, Аристотель), мыслителей средневековья (Св. Августин, Ф. Аквинский, И. Дамаскин) и Возрождения (М. Финчио, Пико делла Мирандола, Л. Валла). Они раскрываются в контексте более общих вопросов: взаимосвязь души и тела, чувственное восприятие, отношения человека и общества, красота и гармония. В период нового времени в философии постепенно формируется исследовательское пространство, четко ориентированное на изучение социальных форм жизни (Ф. Бэкон, Дж. Локк, Ж. Де Лабрюйер, И. Кант, А. Шопенгауэр, Г.Ф. Ге-

гель). Вместе с пониманием социальной значимости имиджа предпринимаются первые попытки философского осмысления его природы.

Понятие «имидж», как и большинство научных категорий, может трактоваться в широком и узком смысле. В *широком* смысле, под имиджем понимается распространенное представление о совокупности естественных и специально сформированных свойств субъекта, в *узком* – он трактуется как сознательно сформированный образ субъекта, наделяющий последнего дополнительными ценностями и дающий возможность продуцировать те впечатления о субъекте, отношения к нему и его оценки, которые обеспечивают эффективность его жизнедеятельности и оптимальный при данных условиях уровень качества жизни. Этимология понятия «имидж» ведет свою историю от позднелатинского «*imago*», что означало «быть», английская версия, переведенная как «образ», или «картинка» и, русская – «имидж», давшая основание для новой научно-прикладной дисциплины имиджологии. Генезис понятия «имидж» связан с глубокой древностью: известно, к примеру, высказывание Конфуция об образе ученого и мышлении Сократа о впечатлении, которое тогда производила на него современная молодежь.

Одним из первых «теоретиков» имиджа считают Н. Макиавелли, которому было свойственно развитое «имиджевое» мышление. Специфика такого мышления – умение рассуждать и действовать в межличностном пространстве, прогнозируя реакции со стороны других людей и соотнося свои действия с этими реакциями. В своих лучших формах оно базируется на глубокой социальной личности человека и включает умение устанавливать благоприятные отношения с людьми [14].

Понятие «имидж» получает широкое использование и приложение в самых разных областях знания. По объему и содержанию оно стало междисциплинарным, формируется в категориальном поле многих наук и интерпретируется в соответствии с их особенностями, целями и задачами. В историческом контексте первыми активно начали работать с ним экономисты, занимающиеся предпринимательством. Известен факт, что американский экономист К. Болдинг в 60-х годах XX века ввел в деловой оборот на своем предприятии понятие «имидж» и обосновал его полезность для делового преуспевания. Затем «имидж», как специфический феномен, был взят

на вооружение нарождающейся политологией: специалисты увидели в нём важное направление своей работы. Политологам известны работы Н. Макиавелли «Государь» и Г. Лебона «Психология социализма», в которых дано научно-прикладное обоснование практической ценности этого феномена. Н. Макиавелли убедительно показал, какое значение для государственного лица имеет обладание соответствующей «личиною» (маской), а Г. Лебон интерпретировал смысл имиджирования как средство достичь политического успеха благодаря эффекту «личного обаяния». Психологическое обоснование имиджирования стало объектом и предметом исследования социальных и политических психологов. Владея знаниями законов процесса социального восприятия и субъектного осознания внешнего образа, они придали этой проблеме теоретико-прикладное обоснование.

С начала XX века процесс формирования имиджа рассматривается преимущественно в психологии и социологии (З. Фрейд, К. Юнг, Г. Лебон, Дж.Б. Уотсон, Б.Э. Торндайк, Э. Толмен, Т. Халл, Б.Ф. Скиннер, Дж. Роттер, А. Бандура, Г. Тард, Дж.Г. Мид, Т. Парсонс, Э. Фромм, М. Вебер, П. Сорокин, В. Парето, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Дж. Келли, А. Адлер, Э. Эрикссон, Р. Энтони). Степень внимания, уделяемая процессу формирования имиджа у вышеперечисленных авторов различна: вне зависимости от того, давали ли те или иные психологи определение имиджу, их психологические теории легли в основу современных практик формирования имиджа, например, «Я-концепция» К. Роджерса, «Образ себя» Г. Олпорта, «Теория ролевого конструкта» Дж. Келли [13].

Термин «имидж» в российской науке и практике начал активно использоваться примерно с середины 90-х годов прошедшего века; в политологической области в контексте «имидж политика». Сегодня термин «имидж» используется не только применимо к политикам, не только применимо к человеку вообще, но и к разнообразным объектам и явлениям. В 1970-х годах имидж стал появляться в СССР в журнальных и реже в газетных публикациях как категория отрицательная. Его рассматривали в основном как манипулятивный приём буржуазной политики и средств массовой информации, используемый в целях идеологической обработки массового сознания людей. Подобное отношение к имиджу не способ-

ствовало объективному интересу к нему со стороны советских учёных. Одной из попыток преодолеть подобное отношение к имиджу были в те годы статьи в журнале «Вопросы философии» профессора О. Феофанова [14, с. 20].

Отечественные разработки в области имиджа несколько запоздали по сравнению с Европой и Америкой. Исследования проблемы имиджа были вытеснены в область психологии, этики, эстетики. В рамках фундаментальной отечественной психологии в эти годы была детально разработана проблема восприятия и оценки человека человеком. (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, А.А. Венгер, П.М. Якобсон). Эстетические аспекты данной проблемы представлены работами И.С. Кона, А.Ф. Лосева, А.А. Гусейнова, Ю.М. Лотмана. Современное отечественное гуманитарное знание не осталось индифферентным к проблемам имиджа, но исследования в этой области носят фрагментарный и несистематический характер (Е. Доценко, А. Максимова, Е. Егорова-Гантман, Е. Абашкина, Л. Гозман). Предметом изучения является не имидж как целостное явление, а его отдельные составляющие. Большая часть работ, связанных с проблемой имиджа, носит прикладной характер: наиболее известны работы В.М. Шепеля, Г.Г. Почепцова, А.Ю. Панасюка, И.А. Федорова.

Подчеркнем, что проблема имиджа рассматривается сегодня различными отраслями знания. Остановимся на рассмотрении понятия имиджа в русле философии, психологии, политологии, экономики и педагогики. Философия относит этот феномен к области социального познания. В XX столетии с приходом передовых теорий естествознания наметились контуры новой идеологии, в основе которой лежит идея неравновесности. Реальность рассматривается как субъективный продукт сознания индивида, средством познания реальности становится имидж. В свете этого значение роли реципиента вырастает до того, что он становится ключевым понятием в структуре миропознания [2].

Имидж как знак, как символ, воздействуя на сознание и подсознание человека, заставляет его поступать определенным образом. Ж. Бодрийяр даже считает, что основой дифференциации в современном обществе потребления становятся потребляемые людьми знаки. Актуальность исследований имиджа в области философии в том, что он может быть отнесен «к сфере организацион-

но-регулятивной деятельности общества и является одним из важнейших условий и факторов социализации и социальной адаптации человека в среде существования...» [4], а значит, имидж участвует в формировании современной системы ценностей и индивидуальной картины мира человека.

В контексте психологической науки, имидж описывается с точки зрения стереотипа, эмоционально окрашенного образа или мнения об индукторе. Иногда имидж выступает синонимом социальной роли, но эти понятия все же отличаются друг от друга. При выполнении разных социальных ролей человек все же остается узнаваемым – эта константа и называется имиджем [15]. Современные научные психологические исследования рассматривают, главным образом, имидж личности. С точки зрения психологии имидж – это интегрированный инструмент оценки личности. Так, А.С. Милевич называет имидж социально-психологическим феноменом духовной жизни, который затрагивает не только профессиональную сферу, но и сферу частной жизни [3]. Психология рассматривает имидж как средство социально-психологического воздействия, которое пришло на смену командно-административным методам управления [8], вследствие чего коммуникативно-управленческая природа имиджа подвергается этическому анализу.

Если в психологии феномен имиджа выступает средством индивидуализации личности, то социология изучает, прежде всего, собирательный имидж социальных групп, социальных институтов. Часто феномен имиджа рассматривается в парадигме социологии управления. «Управление социальным поведением работников становится одним из основных факторов эффективной работы предприятия» [11], способом воздействия на социальное поведение становится имидж организации. Теоретико-методологические основания феномена имидж в социологии опираются на теории ценностей, социологию личности, образования, гендера, семьи. Социология, выявляет зависимость имиджа от политических и социально-экономических условий.

С точки зрения политологии «имидж личности – ореол, создаваемый вокруг конкретной личности с целью ее популяризации и оказания эмоционально-психологического воздействия на общественное мнение» [9]. Экономическая наука оперирует в основном понятием «корпоратив-

ный имидж предприятия». Имидж в экономике определяется как «репутация», «обобщенный портрет личности или организации» [10]. Экономист К. Болдинг считал имидж структурой, моделирующей поведение человека. Экономике интересуют имидж с точки зрения формирования общественного мнения, которое может повлиять на изменения экономических характеристик объекта.

Проблема имиджа, его формирования, на сегодняшний день, нашла отражение и в педагогической науке. Исследователей этого направления интересует имидж в первую очередь с точки зрения эффективности коммуникации: учитель – ученик, преподаватель – студент. «Профессиональный имидж учителя рассматривается как искусственное по своей природе образование, выражающее профессиональные и личностные качества учителя гармонично и непротиворечиво» [1].

Имидж – категория, универсально применимая к любому объекту, становящемуся предметом социального познания: к человеку (персональный имидж), организации (корпоративный имидж), социальной позиции (имидж политического деятеля), профессии (имидж юриста и пр.), образованию (имидж выпускника вуза, колледжа, лица и т.д.), к торговой марке, к предметам, к отдельным потребительским характеристикам материальных объектов (имидж качества) и т.д. И. Нефедова, Е. Власова трактуют имидж как проявление внутренних ощущений и собственных представлений о себе с учетом стереотипов восприятия окружающих людей. Имидж должен скрывать недостатки и подчеркивать достоинства. Он может складываться на основе эмоциональных ролей, которые люди играют в жизни, и будет меняться в соответствии с тем, какую социальную или эмоциональную роль человек играет или собирается играть в данный момент [5].

Рассмотренные понятия имиджа можно условно разделить на две группы, в зависимости от того, какой подход к трактовке имиджа принят учеными. Первый подход связан с рассмотрением имиджа как «набора определенных качеств, т.е. индивидуальности». Сторонники второго подхода утверждают, что «имидж» как термин возник в начале XX века в связи с развитием средств массовой информации, в частности телевидения, поскольку оно потребовало сознательного конструирования того, что нужно публике. В.М. Ше-

пель дает такое определение: «Имидж – индивидуальный облик или ореол, создаваемый средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания» [14]. Он выделяет три толкования персонального имиджа:

- американская версия, в которой имидж рассматривается как средство достижения личностью каких-то своих целей. Ее можно условно назвать прагматической, так как в основе лежит целеполагание;

- европейская версия, когда имидж рассматривается как способ привлечения личностью внимания к себе. Ее можно назвать персонологической;

- российская версия, где имидж рассматривается как условие внутренней самореализации личности, внешне фиксируемой. Данная версия нами рассматривается как развивающая [14].

Безусловно, все три версии имеют право на существование. Анализ литературных источников по проблеме имиджа показал, что в современной науке пока нет единого понимания феномена «имидж». Ряд исследователей сводят имидж к психическому образу (А.Ю. Панасюк, Л.М. Митина, В.М. Шепель), к внешнему образу (Л. Браун, М. Спилчейн), к совокупности внешних и внутренних черт (П. Берд, Т.В. Климова, И. Крикунова.), к умению управлять впечатлением, мнением о себе (И. Гоффманн, Ф.А. Кузин, Е.А. Петрова, И.А. Федоров).

Проведенный анализ позволил нам придти к следующему пониманию имиджа – это, с одной стороны, устойчивая, а с другой стороны динамическая система внутренних черт и качеств (личностных и профессиональных) и их внешних проявлений, являющихся основанием свойственных только данному человеку образцов поведения в различных ситуациях, направленных на привлечение к себе внимания и обеспечивающих максимальную результативность в решении личностных и профессиональных задач на основе рефлексии результатов своей деятельности, действий и поступков, соотношения своих оценок с оценками социального окружения.

Библиографический список

1. Аксельрод А.П. Профессиональный имидж учителя. – М., 2007.
2. Жебит В.А. Имидж объекта как продукт сознания реципиента. Доклад на общем собра-

нии Академии имиджелогии 7 октября 2005 года. – М., 2005.

3. Милевич А.С. Имидж деловой женщины // Научно-практический медицинский журнал. – М., 2001.

4. Науменко Т.В. Массовые коммуникации в политической структуре общества // Вестник Московского университета. Сер. 12. Политические науки. – 2003. – № 3.

5. Нефедова И., Власова Е. Я и мой имидж. – М., 1994. – 168 с.

6. Панасюк А.Ю. Я – ваш имиджмейкер и готов сформировать ваш профессиональный имидж. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 97 с.

7. Петрова Е.А. Имиджелогия: современное и состояние и перспективы развития. – М.: РИЦ «Альфа», 2003. – 317 с.

8. Перелыгина Е.Б. Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия: содержание и пути развития: Автореф. дис. ... д-ра психол.

наук. – М., 2003.

9. Политическая энциклопедия. В 2-х т. / Национальный общественно-научный фонд; рук. проекта Г.Ю. Семигин. – М., 1999. – Т. 1.

10. Социологический энциклопедический словарь на рус., англ., нем., фр., чеш. языках / ред. координатор Г.В. Осипов. – М., 1998. – 483 с.

11. Сухина О.Ю. Имидж организации как способ воздействия на социальное поведение: Дис. ... канд. социол. наук. – М., 2003. – 143 с.

12. Федякин А.В. О понятии «образ государства» // Вестник Московского университета. Сер. 12. Политические науки. – 2004. – № 5.

13. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997. – 608 с.

14. Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям. – М.: Народное образование, 2002. – 613 с.

15. Яковлева Е.Л. Имидж и социальные роли // Политический маркетинг. – 2004. – № 7.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

Смирнова Наталья Сергеевна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
ronia_777@mail.ru

СОВЛАДАНИЕ С ИЗМЕНОЙ КАК ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИЕЙ В РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ ДИАДЫ

В данной статье представлены результаты исследования переживаний и способов совладания субъекта с ситуацией измены романтического партнера и собственной неверности. Как особый ресурс совладания рассматривалось доверие. С помощью качественных и количественных методов изучался как индивидуальный, так и диадический копинг.

Ключевые слова: измена, трудная жизненная ситуация, ревность, совладающее поведение, романтические отношения, диадический копинг.

Отношения мужчин и женщин включают в себя не только положительные эмоции и чувства – привязанность, нежность, любовь. Отрицательные явления также очень часты – измена партнера, ссоры, ревность. Измена партнера – это очень распространенное явление во многих странах, важность которого для человека сложно переоценить. Тяжело бывает решить дальнейшую судьбу отношений – измена выступает как кризис, заставляющий переоценить существующие связи.

Актуальность данной темы обуславливается ее распространенностью, стрессогенностью и относительно малой изученностью. Нами исследуется совладающее поведение в конкретной трудной ситуации, которая угрожает психологическому комфорту, воспринимается как трудная. Совладание с ней требует немалых личностных ресурсов. Таким образом, изучение измены важно, так как она сильно и чаще всего негативно воздействует на человека.

Тема измен частично освещалась в научной литературе: было выведено определение измены (Т.В. Андреева, К. Витек), классификация (И.Н. Хмарук, П.И. Сидоров), определены причины (Ги Уиллингс, М. Хант, С.И. Голод, О.В. Лосева, К. Ботун, К. Имелинский и др.). Тема совладающего поведения полнее изучена, накоплен огромный теоретический материал (Р. Лазарус, С. Фолкман, А. Маслоу, Т.Л. Крюкова, Р.М. Грановская, И.М. Никольская, А.В. Либина и др.). Однако эта конкретная ситуация (измена партнера) и совладание с ней не изучалось ранее. Перед нами стоит задача рассмотрения способов совладания, применяемых в данной трудной жизненной ситуации.

Целью исследования является изучение переживания измены партнера по романтическим отношениям и способов совладания с ней.

Нами выдвигаются следующие гипотезы:

1. Диадические романтические отношения являются значимой сферой жизни человека, неудачи в них (измена партнера) воспринимаются испытуемыми как трудные жизненные ситуации.

2. Испытуемые, пережившие измену партнера, отличаются от респондентов, не имевших такого опыта, по некоторым показателям: степени выраженности реакций ревности, предпочитаемым копинг-стратегиям, характеристикам романтической привязанности в отношениях.

3. Способы парного совладания, предпочитаемые партнерами в диаде, в отношениях которых была измена, отличаются от способов, применяемых партнерами, не имевшими такого опыта.

4. Способы парного совладания связаны с аспектами привязанности, характерными для данных пар (диад).

Эмпирическая база исследования состоит из двух групп: в первую входят люди 19–25 лет (16 женщин и 11 мужчин), которые имели опыт романтических отношений (с партнером их связывали чувства привязанности, сексуальные отношения). В их отношениях была измена (им изменил партнер) не больше 2-х лет назад. Контрольная группа для данной части выборки: 10 мужчин и 10 женщин, не переживавшие измены в их романтических отношениях. Вторая группа: 7 пар, в отношениях которых был случай измены (не более двух лет назад), сумевшие сохранить отношения. Контрольная группа: 7 пар, находящихся в романтических отношениях, в которых измена не происходила.

Общее количество испытуемых 62 человека.

В исследовании применяются следующие методы: методика «Marital coping inventory» M.L. Bowman (1990) («Опросник супружеского копинга»); Опросник способов совладания (Лазарус и Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой); «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Эндлер и Паркер; в адаптации Т.Л. Крюковой); авторское интервью о переживании человеком ситуации измены, о способах его адаптации к данной ситуации и его поведении в ней; мульти-опросник привязанности (К.А. Бреннан, П.Р. Шейвер, апробация О.А. Екимчик (2009)); методика «Реакции на ревность» (К. Маслач и Е. Пайнс).

Эмпирическое изучение данной проблемы поможет в разработке рекомендаций для переживающих подобный стресс. Изучение пары как целого поможет определить то поведение партнера, которое помогает пережить измену, выявить ресурсы человека, способствующие успешному ее преодолению. Оказание помощи людям, реальной поддержки в трудной жизненной ситуации возможно только после детального изучения ситуации, поэтому данная работа делает посильный вклад в изучение измены и романтических отношений в целом.

Рассмотрим некоторые теоретические понятия.

Становление личности индивида не может рассматриваться в отрыве от общества, в котором он живет, от системы отношений, в которые он включен. Межличностные отношения являются одной из важнейших проблем социальной психологии. Б.Г. Ананьев называет межличностные взаимоотношения субъективно переживаемыми взаимосвязями между людьми, которые объективно проявляются в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения (Ананьев, 2001).

Как особый вид рассматриваются диадические отношения. Они понимаются как отношения в паре (например, семья без детей). Диадические отношения достаточно устойчивы и продолжительны. Как частный случай диадических выступают романтические отношения. Э. Бершид и Д. Майерс (1997) выделяли такие особенности романтических отношений, как привязанность и сексуальное влечение.

Таким образом, романтические отношения — это диадические значимые отношения субъекта с его партнером, предполагающие привязанность

и сексуальное влечение партнеров друг к другу, основанные на положительных эмоциях, продолжающиеся определенное время и относительно устойчивые.

В жизни происходит множество ситуаций, переносить которые человеку бывает тяжело. Некоторые из них в известной классификации признаются трудными. Трудная жизненная ситуация — определенное стечение обстоятельств, явление в жизни человека, которое нарушает нормальный ход его жизни, представляет угрозу для его спокойствия (либо человек воспринимает его как потенциально угрожающее), психологического комфорта и предполагает активность человека для его преодоления или же приспособления к нему (Крюкова, 2004; Знаков, 2007; Хазова, 2007). Она предъявляет повышенные требования к способностям и возможностям человека, ограничивает его активность.

Измена — понятие субъективное. Не всегда она понимается как сексуальный контакт. Это зависит от установок личности, воспитания в родительской семье и опыта предыдущих отношений. Измена будет пониматься нами как явление в романтических отношениях, субъективно расцениваемое партнерами как нарушающее устойчивое взаимного доверия и осознанное обязательство хранить верность партнеру.

Обнаружив измену партнера, субъект вынужден применять стратегии совладания для преодоления негативных последствий ситуации или приспособления к ней.

Наиболее часто встречающаяся реакция на измену — это ревность. Она понимается как комплекс эмоциональных и физиологических реакций человека на воображаемую им или реально существующую угрозу его позиции в романтических отношениях, на возможную измену партнера.

Описание и интерпретация результатов исследования. Рассматриваемые нами диадические (романтические) отношения являются важной и значимой сферой жизни. О ценности романтических отношений говорили все наши испытуемые. Измену партнера пережили 34 человека из нашей выборки, еще 7 переживали ситуацию собственной неверности. Независимо от этого, почти все они (40 человек, 97%) говорят о тяжести ее переживания, о большом стрессе, появившемся вслед за открытием истины. Чаще всего называли такие эмоции как злость, гнев, ярость (18 испытуемых), боль (8), депрессия (7), обида (10),

грусть и разочарование (9 человек). Разнообразие эмоциональных состояний и отрицательная направленность свидетельствуют о том, что измена является стрессом для партнеров, заставляющим их долго и эмоционально переживать произошедшее.

Измена чаще проявляется как кризис, ведущий к перелому в отношениях: либо их разрушению, либо кардинальному изменению и переосмотру позиций обоих партнеров. Из 41 случая рассмотренных нами измен распались по этой причине 27 пар, 7 парам удалось сохранить отношения, несмотря на негативный опыт. Отношения в данных парах после произошедшего улучшились (по субъективному ощущению 86% данной выборки). Следовательно, измена воспринимается как стресс, но не всегда ее влияние отрицательно. Зависит это, полагаем, от установок партнеров, желания и возможности простить произошедшее и искреннего раскаяния изменившего. При любом исходе отношений: как их разрыве, так и сохранении, все испытуемые признавали, что определенное время испытывали сильные эмоции и глубокие переживания.

Избегающие стратегии копинга наиболее часто применяются в ситуации измены партнера. Анализируя данные о длительности переживаний (56% опрошенных переживает ситуацию измены более полугода), можно предположить, что копинг-стиль, применяемый испытуемыми, оказавшимися в ситуации измены партнера, не является достаточно эффективным, чтобы обеспечить успешное совладание с данной трудной ситуацией. Возможно, есть смысл говорить о проблемно- и эмоционально-ориентированном копинге как о более эффективных стилях совладания в данной трудной ситуации. Это предположение требует дальнейшей эмпирической проверки.

Чаще в ситуации собственной измены употребляются проблемно- и эмоционально-ориентированный стили копинга. Длительность переживаний у данной группы испытуемых меньше (57% испытывают острые переживания менее полугода). Следовательно, можно говорить о меньшей силе стресса собственной измены по сравнению с изменой партнера либо о более эффективном совладании с данной ситуацией способами проблемно- и эмоционально-ориентированного копинга.

Нашим следующим предположением было отличие испытуемых, переживших измену парт-

нера, от респондентов, не имевших такого опыта, и испытуемых, изменивших партнеру, по некоторым показателям: степени выраженности реакций ревности, предпочитаемым копинг-стратегиям, некоторым аспектам романтической привязанности в отношениях.

Данная гипотеза подтвердилась не полностью: обнаружены достоверные различия только в физиологических ($U=58,5$ при $p=0,01$) и эмоциональных ($U=41,5$ при $p=0,002$) реакциях ревности в данных группах испытуемых. Это может объясняться опытом переживания измены: опрошенные опасаются повторения ситуации в новых отношениях, из-за чего испытывают большую ревность по отношению к партнеру, полагая, что это уберечь их отношения от такого же негативного исхода. Получившиеся данные требуют перепроверки на широкой выборке для получения более точных результатов.

Отсутствие достоверных различий в данных группах по предпочитаемым копинг-стратегиям может быть объяснено тем, что копинг-стратегии испытуемых сформировались раньше, чем произошла измена, и с данной ситуацией они совладали уже привычным способом.

Отсутствие значимых различий по аспектам привязанности в группах испытуемых, переживших измену, и не имевших такого опыта может объясняться тем, что такие аспекты характерны в целом для романтических отношений испытуемых, и они не поменяли по причине произошедшей измены своего поведения. Таким образом, можно говорить о типе привязанности, характерном для них и не подвергшемся изменению после негативного опыта отношений с изменившим партнером.

Можно сказать, что копинг-стратегии, применяемые в ситуации измены партнера, и характеристики привязанности, присущие романтическим отношениям, не являются специфическими чертами, связанными с фактом переживания испытуемыми измены партнера.

Наше предположение о наличии значимых различий в стратегиях диадического копинга, применяемыми партнерами, пережившими измену, и не имевшими такого опыта, математически не подтвердилось. Это может быть связано с тем, что измена воспринималась опрошенными как одна из трудных жизненных ситуаций, совладание с которыми проходило уже привычным для них способом, выбранным и доказавшим свою

эффективность для данной пары еще до произошедшей измены. Иное объяснение в самой специфике измены как ситуации, которую особенно трудно пережить в диаде, так как очень сильна эмоциональная вовлеченность партнеров в отношения и заинтересованность в их дальнейшем развитии. Анализируя длительность переживаний данной ситуации, можно сказать, что хотя бы один член диады продолжает остро переживать случившееся и охранять свое «Я» с помощью механизмов психологической защиты.

Мы выявили связь способов диадического совладания с аспектами привязанности у пар, в отношениях которых была измена:

Планирование решения проблемы и «срастание с партнером» ($R = 0,54$ при $p = 0,04$). Получение данной связи можно обосновать тем, что человек, стремящийся к сближению и размытости границ в диаде, при возникновении проблемы рассчитывает на себя и партнера в равной степени, представляя диаду и людей, ее составляющих, как «одно целое».

Стремление к сближению и *позитивная переоценка* ($R = 0,63$ при $p = 0,01$). Данная связь может быть объяснена тем, что партнеры, пережившие измену в их романтических отношениях, склонны переоценивать поведение партнера в положительную сторону, сравнивая его с поведением в период переживания измены.

Стремление к сближению и *самообвинение* ($R = 0,63$ при $p = 0,01$). Получение данной связи может быть объяснено тем, что в настоящий момент пары, принявшие решение сохранять отношения, несмотря на опыт переживания измены, стремятся компенсировать негативные чувства к партнеру большим сближением с ним. В то же время они чувствуют свою вину за произошедшее, вследствие чего стремятся загладить прежние неприятности положительным опытом продолжающихся отношений и большей близостью.

С помощью регрессионного анализа мы выявили влияние некоторых копинг-стратегий и характеристик привязанности на предпочитаемые партнерами способы диадического совладания.

Амбивалентность влияет на конфронтативный копинг ($R^2 = 0,32$, $B = 0,56$ при $p \leq 0,002$). Результаты могут объясняться неоднозначностью установок партнеров и, как следствие, конфронтацией членов диады;

Ревность влияет на самообвинение ($R^2 = 0,36$, $B = 0,60$ при $p \leq 0,0006$) это может объясняться

склонностью партнера к сильному проявлению ревности и его тенденцией к обвинению себя из-за ярких эмоций, которые могут быть неприятны второму члену диады;

Бегство/избегание влияет на самообвинение ($R^2 = 0,34$, $B = 0,58$ при $p \leq 0,001$) из-за того, что субъект, стремящийся к избеганию трудностей, будет ощущать вину за происходящее и брать ответственность на себя.

Выводы:

1. Диадические романтические отношения являются значимой сферой жизни, измена партнера воспринимается как трудная жизненная ситуация.

2. Стратегии совладающего поведения, применяемые испытываемыми в ситуации измены партнера, и аспекты привязанности, присущие романтическим отношениям, не являются специфическими чертами, связанными с фактом переживания измены партнера.

3. Способы парного и индивидуального копинга, предпочитаемые партнерами в диаде, пережившими измену и теми, кто такого не переживал, значимо не отличаются. Это может объясняться тем, что измена воспринималась опрошенными как одна из трудных ситуаций, совладание с которыми проходило привычным способом, выбранным и доказавшим свою эффективность для диады до произошедшей измены.

4. Способы диадического совладания связаны с характеристиками привязанности, собственными парам (диадам).

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.
2. *Андреева Т.В.* Семейная психология. – СПб.: Речь, 2007.
3. *Кроник А.А., Кроник Е.А.* Психология человеческих отношений. – Дубна: Когито-Центр, 1998.
4. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения: Монография. – Кострома: «Аванти-тул», 2004.
5. *Майерс Д.* Социальная психология. – СПб.: Питер, 1996.
6. Психология совладающего поведения: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.
7. *Терентьев Е.И.* Бред ревности. – М.: Медицина, 1991.

8. Фрейд З. Психология бессознательного: Сборник произведений. – М.: Просвещение, 1990.

9. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М.: Прогресс: Универс, 1993.

10. Hupka Ralph B. Cultural Determinants of Jealousy // Alternative Lifestyles. – 1981. – August. – Vol. 4. – Pp. 310–356.

11. Sternberg R. When love stories become love traumas. – Yale University, 1997.

УДК 159.9:316.6

Калугина Екатерина Леонидовна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
katyakalug@mail.ru

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ И СУПРУЖЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В СЕМЬЕ ПОСЛЕ РОЖДЕНИЯ ВТОРОГО РЕБЕНКА

В статье рассматриваются результаты теоретико-эмпирического исследования изменившейся удовлетворенности браком у супругов в ситуации после рождения второго ребенка. Рассматривается также динамика их ценностей в новой жизненной ситуации. Данные явления связываются с диадическим супружеским совладанием.

Ключевые слова: удовлетворенность браком, ее факторы, ценностные ориентации, трудная жизненная ситуация, совладающее поведение.

Проблема изучения удовлетворенности браком в современной отечественной и зарубежной психологии не нова. Удовлетворенность браком в современной семье является одной из основополагающих психологических характеристик качества супружеских отношений. Семья при этом рассматривается с точки зрения ее собственных динамических изменений как малая группа (Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005; Белорукова, 2005). Близкими по смыслу понятию «удовлетворенность браком» являются «успешность или стабильность брака», «сплоченность семьи», «совместимость супругов», «адаптированность супругов» и т.д. В нашей работе мы понимаем удовлетворенность браком как характеристику субъективной оценки каждым из супругов характера их взаимоотношений и уровня эффективности функционирования семьи в плане удовлетворения их потребностей (Алешина, 1995, 2000).

Ряд исследователей рассматривают удовлетворенность супружескими взаимоотношениями через призму удовлетворенных потребностей: общения, познания, защиты «Я-концепции», взаимопонимания и др., которые не идентичны у супругов, а во многом и противоречивы (Левкович и Зуськова, 1987). Так, было показано, что удовлетворенность браком связана со стажем семейной жизни, с мотивами вступления в брак, удовлетворенностью работой, возрастом детей и т.д. Конечно, все эти и другие переменные не

равнозначны, а точнее, значимость их в каждом отдельном случае будет не равноценна – в каждой отдельной семье каждый из перечисленных факторов играет разную роль, имеет различный вес.

Одной из попыток систематизировать полученные в разных исследованиях факторы удовлетворенности браком можно назвать выделение Т.А. Гурко 4 группы таких факторов:

1) социально-демографические и экономические характеристики семьи. Сюда входят такие показатели, как величина совокупного семейного дохода, возраст супругов, количество детей в семье и т.п.;

2) характеристики внесемейной сферы жизнедеятельности супругов – профессиональная сфера, взаимоотношения супругов с ближайшим социальным окружением и т.п.;

3) установки и поведение супругов в основных сферах семейной жизнедеятельности – распределение хозяйственно-бытовых обязанностей и совпадение установок в этой сфере семейной жизни; организация досуга;

4) характеристики межсупружеских отношений – эмоционально-нравственные ценности: чувство любви и уважения к партнеру, общие взгляды и интересы, супружеская верность и т.д. (Гурко, 1987).

В целом, можно считать данную классификацию достаточной, при этом отметим, что исследования характеристик, связанных с удовлетворенностью браком, в основном, направлены на изучение 3-х первых групп. Такие важные состав-

ляющие совместной жизни как общие взгляды и интересы, жизненные ценности, супружеская верность, чувства любви и уважения к партнеру изучены недостаточно, хотя многие авторы указывают на большую роль, которые играют эти переменные в семейной жизни.

Влияние на удовлетворенность браком такого фактора как сходство установок супругов в сфере семейных ролей освещено в социально-психологических исследованиях. По данным Н.Н. Обозова, несовпадение мнений супругов по поводу функций семьи, характера распределения и выполнения семейных ролей приводит к повышению неудовлетворенности, дезорганизации семьи, а впоследствии и к разводу. Подобные результаты были получены и другими: с удовлетворенностью браком тесно коррелируют такие показатели как сходство ролевых ожиданий мужа и жены, ролевое соответствие мужа и жены, понимание ролевых ожиданий другого каждым из супругов (Алешина, 2000; Обозов, 1990; Скиннер, 1995; Федотова, 1983). По мнению О.А. Карабановой к факторам, влияющим на степень субъективной удовлетворенности браком, относятся: стадия жизненного цикла семьи; супружеский стаж; сходство ценностей у супругов; их пол; трудовая занятость; наличие детей (Карабанова, 2006).

Существует связь между стадией жизненного цикла семьи и степенью субъективной удовлетворенности браком. Знаменитая U – кривая Д. Олсона отражает связь между рождением детей, их возрастом и удовлетворенностью супругов своим браком (Olson и др., 1983). Зафиксировано драматическое снижение удовлетворенности браком с началом супружества и рождением первого ребенка до минимального в семьях с детьми-подростками и дальнейшее увеличение удовлетворенности по мере ухода детей из семьи (стадия «пустого гнезда»). Эти данные, отражающие усредненную закономерность, полученную с помощью кросс-секционного (срезового), а не лонгитюдного исследования, имеют как подтверждение в ряде американских исследований (Cowan и Cowan, 2000; White и Booth, 1985), так и опровержение в других (Miller, 2011). В целом, удовлетворенность браком считается довольно устойчивой переменной, влияние на которую оказывают только существенные факторы (например, стрессоры / дестабилизаторы или, напротив, стабилизаторы). В удовлетворенности проявляются гендерные различия: в более высокой степени

браком удовлетворены мужчины, чем женщины (Olson, 1984; Алешина, 2000; Карабанова, 2006).

Важным предиктором степени удовлетворенности браком являются стратегии совладающего поведения (копинга), используемые супругами при решении семейных проблем. Позитивный подход, направленный на конструктивное решение проблем, и переговоры повышают уровень субъективной удовлетворенности браком. Другие формы копинга – конфронтация, уход, избегание, настаивание на своих интересах, конфликт, подчинение и селективное игнорирование – приводят к снижению степени удовлетворенности браком (Белорукова, 2005; Крюкова, Сапоровская, Куфтяк, 2005).

Изучение связи удовлетворенности браком и согласованностью / расхождением ценностных ориентаций супругов было одной из задач нашего *эмпирического исследования* совладающего поведения супругов после рождения в семье второго ребенка (Калугина, 2010). Нас также интересовало, меняются ли ценностные ориентации супругов в связи с рождением второго ребенка в семье.

Под *ценностными ориентациями* мы понимаем отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Известно, что ценностные отношения личности проявляются как избирательно-предпочтительное отношение не к отдельным предметам и явлениям, а к их совокупности, то есть выражают общую направленность индивида на различные виды социальных ценностей. Ценностные ориентации не всегда реализуются в деятельности непосредственно, управляя общим, «стратегическим» подходом к содержанию деятельности, поведению личности, представляя собою опорные критерии принятия личностью жизненно важных решений. Ценностные ориентации разворачиваются в целях, идеалах, интересах, жизненных планах (Битуева, 2011).

М. Рокич предложил теоретическую модель для изучения ценностных ориентаций человека (в рамках когнитивного подхода), представил действенный инструмент их измерения (*Milton Rokeach Value Survey*) и типологию ценностных ориентаций: Ценности-цели (терминальные), определяемые как убеждения человека в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Терминальные ценности определяют для человека смысл

его жизни, указывают, что именно для него особенно важно и значимо; Ценности-средства (инструментальные), определяемые как убеждения человека в том, что определенный образ действий или свойство личности являются предпочтительными в любой ситуации.

Методика. В нашем эмпирическом исследовании приняли участие 128 супружеских пар, имеющих второго ребенка в возрасте до 1 года. Для определения удовлетворенности браком мы использовали опросник удовлетворенности браком Ю.Е. Алешиной, для выявления ценностных ориентаций супругов – опросник ценностных ориентаций М. Рокича (респондентам помимо стандартной инструкции проранжировать утверждения методики предлагалось ответить на вопрос «Как бы Вы сделали это год назад, когда у Вас еще не было второго ребенка?»).

Оказалось, что рождение второго ребенка в большинстве случаев является трудной жизненной ситуацией для обоих супругов. Стресс, переживаемый супругами после появления второго ребенка, не достигает уровня экстремального и является нормативным. Характерными чертами трудной жизненной ситуации, возникающей в семье после рождения второго ребенка, являются невысокая удовлетворенность браком обоих супругов, более жесткое распределение/ перераспределение ролей в семье.

В нашем исследовании большинство супружеских пар (оба супруга), имеющих второго ребенка в возрасте до 1 года, среди ведущих ценностных ориентаций отметили счастливую семейную жизнь (77%). На второе место выступила такая ценностная ориентация как любовь (духовная и физическая близость с любимым челове-

Таблица 1

Частота выборов 5 ведущих ценностных ориентаций супругами

	Жены		Мужья		Оба супруга	
	N	%	N	%	N	%
Счастливая семейная жизнь	113	88	98	77	98	77
Здоровье (физическое и психическое)	101	79	82	64	77	60
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	107	84	91	71	83	65
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем)	70	70	80	80	53	53
Наличие хороших и верных друзей	62	48	36	28	21	16
Интересная работа	27	21	42	33	3	2
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	6	5	5	4	0	0
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	12	9	26	20	2	2
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые благодаря жизненному опыту)	28	22	20	16	9	7
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)	0	0	5	4	0	0
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег)	3	2	20	16	0	0
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	3	2	7	5	0	0
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	2	2	8	6	0	0
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	3	2	7	5	0	0
Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	6	5	9	7	1	0
Творчество (возможность заниматься творчеством)	3	2	2	2	0	0
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	41	32	29	24	5	4
Удовольствия (приятное, необременительное времяпровождение, отсутствие обязанностей, развлечения)	1	1	0	0	0	0

ком) (65%), и на третьем по распространенности месте оказалось здоровье (физическое и психическое) (60%) (табл. 1).

Женщины в нашей выборке оценивают такие ориентации, как наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе, выше чем мужчины. В то же время после появления второго ребенка мужья более склонны чем жены ведущее значение отводить интересной работе, активной деятельностью жизни, общественному признанию. Показателен тот факт, что только один респондент среди 5 наиболее значимых жизненных ценностных ориентаций отметил удовольствие. На наш взгляд, это связано со стрессом, который переживают супруги после появления в семье второго ребенка, который в первую очередь выражается в нехватке времени (Калугина, 2010).

Как уже указывалось выше, при анализе ценностных ориентаций супругов мы, в первую очередь, обращали внимание на сходство/расхождение в иерархии жизненных идеалов супругов. Мы рассматривали первые 5 ценностных ориентаций, отмеченных каждым супругом, при этом каждой паре совпадающих у мужа и жены ценностной присваивали 1 балл, что позволило нам математически обработать полученные данные (табл. 2).

Как видно из приведенных результатов, удовлетворенность браком мужа положительно высоко взаимосвязана с согласованностью его ценностных ориентаций и ценностных ориентаций его жены. При этом для жен общность / несогласованность ценностных ориентаций не влияет на их оценку своего брака. Это в целом согласуется с результатами других исследований (Лидерс, 2004).

Рассматривая отдельно мужскую и женскую выборки, можно отметить, что существенно более счастливыми в браке после появления второго ребенка в семье были жены, которые назвали приоритетными счастливую семейную жизнь, физическое и психическое здоровье. Наличие корреляции таких ценностных ориентаций как лю-

бовь, материально обеспеченная жизнь, наличие друзей с удовлетворенностью браком женщин в нашем исследовании мы не обнаружили. Мужчины оценивали свой брак как удавшийся в случае предпочтения такой жизненной ценности как счастливая семейная жизнь; также мужья считают себя счастливее в случае если их жены высоко ценят здоровье; значение материальной обеспеченности негативно связывается с удовлетворенностью браком мужчин, а именно в семьях, где мужья выносят соответствующую ценностную ориентацию на первый план, их удовлетворенность браком оказывается значительно ниже по сравнению с мужчинами, «не озабоченными» этой проблемой. Удовлетворенность браком мужчин, чьи жены высоко ценят наличие хороших и верных друзей, также не высока.

Интересными, на наш взгляд, явились результаты анализа связи удовлетворенности браком с отдельными ценностными ориентациями, которые *оба* супруга отмечали как ведущие в период после рождения второго ребенка (ранжировали как 5 наиболее значимых). Так, нам удалось выявить статистически значимую связь между тем как оба супруга оценивают свой брак и выбором ими счастливой семейной жизни (по t-критерию Стьюдента при $p=0,05$ среднее значение УБ мужей, отметивших счастливую семейную жизнь как одну из главных ценностных ориентаций, равнялось в нашем исследовании 39,633 (38,753–40,512), при этом среднее значение УБ жен было 38,684 (37,971–39,396); в то время как соответствующие показатели у супружеских пар, где только один, или ни один из них отметил эту ценность, были 33,286 (31,392–35,18) и 33,714 (29,635–37,794) соответственно).

К главным изменениям в структуре ценностных ориентаций, связанных с рождением второго ребенка при ответе на вопрос «Как бы Вы сделали это год назад, когда у Вас еще не было второго ребенка?», и мужья и жены отнесли свободу

Таблица 2

Связь между удовлетворенностью браком у супругов и согласованностью ценностных их ориентаций (n= 128 чел.)

Удовлетворенность браком супругов	Количество выбранных одинаковых ценностных ориентаций		
	Коэфф. корр. Пирсона	Уровень значимости p	N
Удовлетворенность браком мужа	0,76	0,02	128
Удовлетворенность браком жены	0,42	0,13	128

(самостоятельность, независимость в суждениях и поступках), развлечения (приятное, необременительное времяпровождение, отсутствие обязанностей), познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие), общественное признание – перечисленные ценности «ушли» на второй план, потеряли свою приоритетность, что, на наш взгляд, является свидетельством того, что после рождения второго ребенка происходит изменение в семейных ценностях. При этом жены чаще указывали на «обесценивание» общественного признания, а мужья на свободу и развлечения.

Таким образом, в нашем исследовании супружеских пар после появления в семье второго ребенка ведущими ценностными ориентациями как у мужей, так и жен выступили счастливая семейная жизнь, любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком), здоровье (физическое и психическое). Нам удалось обнаружить положительную связь удовлетворенности браком мужей с согласованностью их ценностных ориентаций с ценностными ориентациями их жен, при этом удовлетворенность браком жен не зависит от сходства/отличия их ценностных приоритетов и ценностных предпочтений их мужей. Выше оценили свои супружеские отношения те жены, которые предпочитают счастливую семейную жизнь и здоровье другим ценностям; также более счастливыми в браке оказались мужья, которые на первый план выносят счастливую семейную жизнь. Негативно связаны с удовлетворенностью браком мужчин такие ценностные ориентации как материальная обеспеченность, а также наличие хороших и верных друзей у жены. После рождения второго ребенка в семье, происходит изменение ценностных ориентаций супругов.

Трудности, возникающие после рождения второго ребенка, по-разному идентифицируются мужьями и женами. Основные трудности имеют психологический характер, а именно, непонимание, отсутствие психологической поддержки со стороны супруга, несдержанность и раздражительность супруга чаще отмечают мужчины, чем женщины. Переживаемый нормативный стресс в семье требует от обоих супругов выработки новых механизмов совладания с новой ситуацией.

Библиографический список

1. *Алешина Ю.Е.* Семейное и индивидуальное психологическое консультирование. – М.: Неза-

висимая фирма «Класс», 2000.

2. *Белорукова Н.О.* Семейные трудности и совладающее поведение на разных этапах жизненного цикла семьи: Дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2005.

3. *Гурко Т.А.* Удовлетворенность браком как показатель супружеских отношений // *Семья и социальная структура*. – М., 1987.

4. *Калугина Е.Л.* Появление второго ребенка в семье как диадический стрессор и особенности супружеского совладания в этот период // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. – 2010. – Т. 16. – № 3. – С. 157–163.

5. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: ГАРДАРИКИ, 2006.

6. *Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В.* Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2005.

7. *Левкович В.П., Зуськова О.Э.* Методика диагностики супружеских отношений // *Вопросы психологии*. – 1987. – № 4.

8. *Лидерс А.Г.* Семья как психологическая система. – М.; Обнинск, 2004.

9. *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений. – Киев, 1990.

10. *Скиннер Р., Клииз Д.* Семья и как в ней уцелеть. – М.: Независимая фирма «Класс», 1995.

11. *Федотова Н.Ф.* Ролевые ожидания мужа и жены, их регулятивное воздействие на развитие супружеских отношений // *Семья и личность*. – М., 1981.

12. *Cowan C.P., Cowan P.A.* When Partners Become Parents. – Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000.

13. *Miller R.B.* Do Children make a Marriage Unhappy? // *Family Science Review*. – 2000. – July. – № 13. – P. 60–73.

14. *Olson David H. et al.* Families: What Makes Them Work. – Beverly Hills, Cal.: Sage, 1983.

15. *White L. and Booth A.* The transition to parenthood and marital quality // *Journal of Family Issues*. – 1985. – № 6. – P. 435–449.

16. *Бутыева А.В.* Особенности структурного строения ценностных ориентаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/184/25/>. Дата посещения 27.12.2011.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 159.9:616

Емелин Андрей Анатольевич

Институт психологии Российской академии наук, г. Москва
andremonk@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОНЯТИЙНОГО И МЕТАКОГНИТИВНОГО ОПЫТА У ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ФОРМАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

В статье рассмотрены результаты исследования понятийного и метакогнитивного опыта у младших подростков с различными формами дизонтогенеза. Проанализированы различия в сфере когнитивных контролей, показан вариант компенсаторного ресурса через интеграцию характеристик понятийного и метакогнитивного опыта.

Ключевые слова: понятийный опыт, метакогнитивный опыт, произвольный и непроизвольный интеллектуальный контроль, дизонтогенез.

В последнее время психологи, работающие в сфере образования, а также практикующие клинические психологи отмечают значительное увеличение количества детей-подростков с отклоняющимся развитием [8]. Аналогично повышается число детей с нарушениями онтогенеза органического характера, таких как ДЦП, СДВГ и ЗПР.

На наш взгляд, при исследовании интеллектуальной сферы подростков должна быть использована такая система диагностики, которая сможет не только определить возрастной уровень умственного развития или нормы психических функций, но и способствовать выявлению интеллектуального ресурса при той или иной форме дизонтогенеза [13]. Решение этих задач требует введения некоторых новых теоретических положений.

Согласно онтологической теории интеллекта, в структуре ментального опыта выделяются три уровня: когнитивный опыт (включая понятийный опыт), метакогнитивный опыт и интенциональный опыт. Особенности организации ментального опыта определяют свойства индивидуального интеллекта (то есть конкретные проявления интеллектуальной деятельности в виде тех или иных интеллектуальных способностей, характеризующих продуктивность и индивидуальное своеобразие интеллектуальной деятельности субъекта) [6; 7].

Особую актуальность данный подход приобретает при изучении развития интеллекта в условиях дизонтогенеза в подростковом возрасте, так как позволяет дополнить количественную оценку качественным анализом и, что наиболее важ-

но, поиском интеллектуального ресурса, связанного с формированием структур ментального опыта у подростков с разными формами дизонтогенеза.

Подростковый возраст в этом плане формирования той или иной формы ментального опыта имеет свою специфику. В этом возрасте, наряду с прогрессивным созреванием нервной системы и соответственно увеличением доли «ответственности» коры за протекание когнитивных процессов, значительное влияние на познавательную деятельность оказывает подкорка в связи с резким повышением активности гипоталамо-гипофизарной системы. Данные особенности развития мозга приводят к большим трудностям при осуществлении учебной деятельности (росту импульсивности, снижению познавательной мотивации и т.д.). Особую роль в интеллектуальном развитии в этом возрасте играет половое созревание, которое также может затормозить развитие интеллекта.

Вместе с тем, именно в подростковом возрасте складываются важнейшие механизмы интеллектуальной деятельности: во-первых, формируется понятийное (теоретическое) мышление, обеспечивающее качественное и количественное повышение интеллектуальных ресурсов подростка и, во-вторых, формируются механизмы непроизвольной и произвольной регуляции интеллектуальной деятельности.

Таким образом, возникает основное противоречие подросткового возраста: с одной стороны, это сенситивный период для развития интеллекта, но, с другой стороны, именно на этом эта-

пе онтогенеза отмечается снижение темпа интеллектуального развития. В случае разных форм дизонтогенеза эти противоречия обостряются.

Важной задачей при изучении развития интеллекта у детей с проблемами дизонтогенеза является описание особенностей их понятийного опыта (характеристик понятийного мышления), поскольку, согласно Л.С. Выготскому, именно понятийное мышление, по мере своего формирования, выступает как фактор «компенсации сверху».

Не менее важная задача связана с выявлением специфики когнитивных контролей при выраженных возрастных дефицитах когнитивной сферы [11; 12]. В «зону ответственности» когнитивных контролей входят управляющие познавательные процессы: координация восприятия, памяти, мышления, а также торможение аффективных реакций в процессе решения познавательных задач.

В контексте нашего исследования показатели понятийного мышления рассматриваются как референты произвольного интеллектуального контроля, а показатели когнитивных стилей и селективного внимания – как референты непроизвольного интеллектуального контроля [7].

Соответственно представляет интерес изучение особенностей организации понятийного и метакогнитивного опыта (соответственно связей между проявлениями произвольного и непроизвольного контроля) в условиях нормы и дизонтогенеза.

Исходя из этих положений, в нашем исследовании особенности интеллектуальной сферы у подростков с той или иной формой дизонтогенеза рассматривались не с точки зрения клинического отклонения от нормы, а в неразрывной связи с ее компенсаторными механизмами, в качестве которых мы рассматриваем сформированность понятийного опыта и механизмы интеллектуального контроля процессов переработки информации.

Мы провели анализ форм дизонтогенеза по трем нозологическим группам младших подростков.

1. *Детский церебральный паралич (ДЦП).* Дети с ДЦП испытывают специфические трудности в приеме и переработке информации, что связано не только с нарушением двигательных функций, речи, зрения, слуха, но и с недостатками интеллекта, внимания, памяти, повышенной утомляемостью [9]. Уровневые характеристики интеллекта у таких детей достоверно ниже, чем у их здоровых сверстников. Кроме того, отмеча-

ется, что «...несмотря на достаточно высокий уровень вербальных функций, они остаются изолированными и не оказывают существенного влияния на развитие мнестических функций, пространственного анализа и синтеза, на регуляцию психической деятельности, как это наблюдается у здоровых детей» [9, с. 77].

2. *Задержка психического развития (ЗПР).* В отечественной литературе клиническое понятие ЗПР трактуется как запаздывание или приостановка в развитии всех сторон или преимущественно отдельных компонентов психики, не достигающие степени умственной отсталости. Различаются несколько видов ЗПР. Одни авторы подчеркивают недоразвитие регуляции интеллектуальной деятельности как нозологически специфическое свойство [2], другие в качестве такового указывают на недоразвитие всех когнитивных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи) ([3; 4] и др.); третьи отмечают недоразвитие операциональных сторон мышления, понятийных обобщений и знаково-символической деятельности [5].

3. *Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).* Среди клинических проявлений СДВГ называют двигательное беспокойство, легкую отвлекаемость, импульсивность поведения и мысли, недостаток внимания, болтливость, рассеянность и т.д. Даже при высоких показателях интеллекта, выявляемых при психологическом тестировании, эти дети часто показывают низкую академическую успеваемость. Для структуры интеллекта у детей с СДВГ является характерным нарушение произвольной регуляции деятельности, а также преимущественное снижение показателей вербального интеллекта.

Описание эксперимента. Основной целью исследования являлось выявление особенностей организации понятийного и метакогнитивного опыта в условиях разных форм дизонтогенеза у младших подростков.

Гипотезы исследования:

1) каждая нозологическая группа с той или иной формой дизонтогенеза имеет присущие именно ей специфические особенности нарушения интеллекта, а также (соответственно) и компенсаторные возможности;

2) специфика нарушений, равно как и компенсирующий ресурс, прежде всего коренятся в своеобразии формирования понятийного и метакогнитивного опыта ребенка, связанных с ме-

ханизмами интеграции произвольного и непроизвольного интеллектуального контроля.

В нашем исследовании осуществлено сравнительное изучение особенностей интеллектуальной сферы у младших подростков с разными формами дизонтогенеза – подростков с ДЦП (детским церебральным параличом), ЗПР (задержкой психического развития), СДВГ (синдромом дефицита внимания и гиперактивности) и подростков с нормальным развитием, выступающих в качестве контрольной группы. В обследовании участвовали 42 подростка с ДЦП, частично обучающихся в обычных школах, частично находящихся на домашнем обучении и в специализированных школах; 40 с ЗПР, обучающихся в специальных учебных учреждениях; 40 подростков с СДВГ и 51 подросток из обычных общеобразовательных школ («норма»). Всего в эксперименте приняло участие 173 подростка в возрасте 10–12 лет.

Программа исследования включала два блока методик. I блок: методики для выявления особенностей понятийного опыта, отражающих меру сформированности произвольного интеллектуального контроля (методики «Понятийный синтез», «Классификации» Выготского-Зейгар-

ник, задание на понимание серийных картинок с «зашумленным смыслом», задание на понимание пословиц).

II блок: методики для выявления особенностей метакогнитивного опыта, отражающих меру сформированности непроизвольного интеллектуального контроля: методика «Включенные фигуры» Уиткина для выявления когнитивного стиля полезависимость/полнезависимость (эффективность перцептивного структурирования); методика «Сравнение похожих рисунков» Кагана для выявления когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность (эффективность перцептивного сканирования); методика Мюнстерберга для оценки избирательности внимания (эффективность семантической селекции).

Результаты. На первом этапе обработки полученных данных по всем четырем группам подростков подсчитывались средние значения показателей сформированности понятийного и метакогнитивного опыта. Затем оценивалась достоверность различий этих показателей в группах подростков «норма – ДЦП», «норма – ЗПР», «норма – СДВГ» с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 1

Средние значения показателей по всем методикам

Тесты	Норма	ДЦП	ЗПР	СДВГ
Тест Мюнстерберга, время в с.	92,0±13,34	135,76±26,90**	122,0±36,28**	105,3±20,93**
Тест Мюнстерберга, кол-во найденных слов	8,55±1,25	6,86±1,02**	6,7±0,85**	7,75±0,7**
Тест Мюнстерберга, коэф. эффективности	0,095±0,02	0,052±0,01**	0,06±0,01**	0,08±1,42**
Понимание серийных картинок, баллы	0,71±1,29	0,14±1,42	-0,23±1,34**	29,78±5,27*
Предметная классификация, баллы	31,41±6,11	29,00±7,84	25,43±10,52**	29,78±5,27**
Предметная классификация, кол-во групп	17,80±2,99	17,86±4,56	16,4±6,65	18,25±2,71
Предметная классификация, коэф. категоризации	1,77±0,21	1,56±0,43**	1,36±0,54**	1,66±0,36
Понятийный синтез, баллы	7,35±1,99	6,5±2,29	5,68±2,23**	7,58±1,89
Тест Кагана, среднее время ответа, в с.	503,41±290,73	702,6±513,38	441,63±229,71	478,1±204,48
Тест Кагана, кол-во ошибок	15,53±5,72	19,36±3,97**	19,65±5,1**	18,73±4,75**
Понимание пословиц, баллы	2,88±1,03	2,45±1,04	1,65±1,0**	2,4±1,15
Тест Уиткина (среднее время нахождения простой фигуры в сложной; правильные ответы), в с.	593,96±251,18	613,45±167,01	623,93±264,56	542,73±158,29
Тест Уиткина, кол-во отказов	0,47±1,39	1,17±1,18**	1,48±1,15**	1,03±1,05**
Тест Уиткина (среднее время нахождения простой фигуры в сложной, включая отказы), в с.	678,66±297,99	823,4±236,04**	875,9±338,6**	727,2±193,95*

Примечание: значения Р как индикатора достоверности различий при сравнении показателей в группах подростков «норма – ДЦП», «норма – ЗПР», «норма – СДВГ» обозначены знаком *: * – $P \leq 0,05$; ** – $P \leq 0,01$.

Таблица 2

Факторная матрица показателей по группе «норма»

Тесты/показатели	Факторы		
	1 (26,51%)	2 (21,71%)	3 (20,12%)
Тест Мюнстерберга, время в с.	-0,154	0,809	-0,036
Тест Мюнстерберга, кол-во найденных слов	0,759	0,189	0,090
Понимание серийных картинок, баллы	0,694	-0,157	-0,006
Предметная классификация, баллы	0,187	-0,170	0,819
Предметная классификация, кол-во групп	-0,164	-0,120	0,928
Понятийный синтез, баллы	0,764	-0,163	0,126
Тест Кагана, время ответа, в с.	0,258	0,870	-0,181
Тест Кагана, количество ошибок	-0,631	-0,470	-0,350
Понимание пословиц, баллы	0,619	-0,039	0,019
Тест Уиткина (среднее время нахождения простой фигуры в сложной; правильные ответы), в с.	-0,251	0,765	-0,120
Тест Уиткина, количество отказов	-0,447	-0,400	-0,582
Тест Уиткина (среднее время нахождения простой фигуры в сложной с учетом отказов), в с.	-0,587	0,309	-0,590

В таблице 1 приводятся средние значения по четырем группам с учетом достоверности различий. Подчеркнем, что для целей нашего исследования наиболее важными являются факты отсутствия различий между подростками с нормальным типом развития и подростками с проявлениями дизонтогенеза.

Согласно табл. 1, по группам ДЦП и СДВГ – сравнительно с группой «норма» – расхождения в показателях получены преимущественно по стилевым показателям, характеризующим сферу произвольного интеллектуального контроля, в то время как в сфере понятийного опыта значимые различия отсутствуют. Так, различия между

этими группами и нормой наблюдается по показателям методики Уиткина (дети с отклоняющимся развитием обнаруживают склонность к полезависимому стилю), а также по показателям методики Кагана (дети с отклоняющимся развитием тяготеют к импульсивному стилю и делают значительно больше ошибок при сравнении перцептивных стимулов). Таким образом, подтвердилась гипотеза о сохранном понятийном опыте как ресурсе в группах СДВГ и ДЦП.

Что касается подростков с ЗПР, то на фоне очевидного снижения большинства показателей интеллектуальной сферы, тем не менее они не отличаются от группы «норма» по стратегиям

Таблица 3

Факторная матрица показателей по группе ДЦП (после вращения)

Тесты/показатели	Факторы			
	1 (25,77%)	2 (23,70%)	3 (16,07%)	4 (14,74%)
Тест Мюнстерберга, время в с.	0,899	-0,064	0,082	0,182
Тест Мюнстерберга, кол-во найденных слов	-0,134	0,746	0,237	0,176
Понимание серийных картинок, баллы	0,156	0,807	0,115	-0,264
Предметная классификация, баллы	-0,106	0,221	0,895	-0,196
Предметная классификация, кол-во групп	0,251	0,083	0,924	0,120
Понятийный синтез, баллы	-0,576	0,550	0,099	-0,067
Тест Кагана, время ответа, в с.	0,894	0,035	0,058	0,235
Тест Кагана, количество ошибок	0,111	-0,797	0,139	0,241
Понимание пословиц, баллы	-0,184	0,730	0,400	-0,151
Тест Уиткина (среднее время нахождения простой фигуры в сложной; правильные ответы), в с.	0,792	-0,103	0,032	-0,326
Тест Уиткина, количество отказов	0,045	-0,189	-0,060	0,962
Тест Уиткина (среднее время нахождения простой фигуры в сложной; правильные ответы) с учетом отказов, в с.	0,601	-0,244	-0,031	0,640

сортировки слов и по стилевым показателям (времени принятия решения в тесте Кагана и времени нахождения простой фигуры в сложной в тесте Уиткина). То есть ресурсом детей с ЗПР является достаточно сохранная способность к произвольному интеллектуальному контролю.

На втором этапе проводился факторный анализ данных (метод главных компонент, вращение по критерию *varimax*) по всем группам подростков. В рамках данной статьи мы рассмотрим полученные результаты на примере группы «норма» и ДЦП (табл. 2 и 3).

Согласно табл. 2, в группе «норма» выделяется первый фактор, в состав которого входят одновременно три показателя понятийного опыта (понимание серийных картинок, понятийный синтез, «глубина» понимания пословиц) и три показателя метакогнитивного опыта (успешность селективного внимания, точность перцептивного сканирования как проявление рефлексивности, полнезависимость). В свою очередь, третий фактор также объединяет показатели понятийного опыта (успешность категориальной классификации) и показатели метакогнитивного опыта (полнезависимость). То есть налицо ярко выраженные эффекты интеграции проявлений понятийного и метакогнитивного опыта.

Наибольший интерес в табл. 3 представляет второй фактор. В нем отражается эффект интеграции показателей понятийного опыта (успешность понимания серийных картинок; способность к понятийному синтезу; понимание пословиц) и показателей метакогнитивного опыта (успешность селективного внимания в тесте Мюнстерберга; эффективность сканирования как проявление рефлексивного стиля переработки информации). Интеграция этих двух форм опыта, по всей вероятности, и является ресурсом нозологической группы с ДЦП. Хотя по сравнению с группой «норма» интеграционные связи в группе с ДЦП выражены слабее (в частности, «выпал» показатель полнезависимости; количество факторов увеличилось до 4-х).

Обращает на себя внимание состав второго фактора, который включает только временные показатели проявлений произвольного интеллектуального контроля (аналогичный фактор – второй – выделился и в группе «норма»: см. табл. 2). По-видимому, ускорение времени поиска ответа и принятия решения в разных видах интеллектуальной деятельности является специфической

чертой детей подросткового возраста независимо от формы онтогенетического развития.

На наш взгляд, при дизонтогенезе наиболее важную компенсаторную роль играет понятийный опыт. Эти данные согласуются с точкой зрения Л.М. Веккера, который отмечал, что «...форма высшей концептуальной регуляции, которая на уровне понятийного интеллекта имеет своим объектом само понятийное мышление, в порядке обратного влияния «сверху вниз» распространяется и на все более элементарные когнитивные структуры, начиная с соседнего допонятийного мышления и кончая исходным сенсорным уровнем простейших психических процессов» [1, с. 327].

Аналогично, говоря о роли понятийного мышления, Л.А. Ясюкова указывает, что «именно обучение научным понятиям, формирование понятийного мышления создает зону ближайшего развития интеллекта ребенка в целом, характеризует потенциал его дальнейшей обучаемости и успешность самого образовательного процесса» [10, с. 34].

В целом проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: 1) у детей из групп ДЦП, ЗПР и СДВГ выявились присущие именно им специфические особенности организации понятийного и метакогнитивного опыта; 2) специфика нарушений в интеллектуальной сфере, а также компенсирующий ресурс коренятся в уровне сформированности и интегрированности понятийного и метакогнитивного опыта подростка; 3) ресурс у детей с ДЦП связан, прежде всего, с сохранностью их понятийного опыта.

Библиографический список

1. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. Т. 2: Мышление и интеллект. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976.
2. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. – М., 1982. – С. 5–21.
3. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). – М., 1994.
4. Перслени Л.И. Критерии оценки эффективности прогнозирования у детей в норме и при задержке психического развития // Дефектология. – 1984. – № 5.

5. Слепович Е.С. Психологическая структура ЗПР в дошкольном возрасте: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1994.

6. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – СПб., 2002.

7. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – СПб., 2004.

8. Черединова Т.В. Психодиагностика нарушений интеллектуального развития у детей и подростков (Методика Цветоструктурирование). – СПб., 2004.

9. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие. – М., 2001.

10. Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. –

СПб: ГПИ ИМАТОН, 2005.

11. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex 'frontal lobe' tasks: A latent variable analysis // Cognitive Psychology. – 2000. – V. 41. – P. 49–100.

12. Salthouse T.A., Atkinson T.M., Berish D.E. Executive functioning as a potential mediator of age-related cognitive decline in normal adults // Journal of Experimental Psychology: General. – 2003. – V. 132(4). – P. 566–594.

13. Zigler E. Understanding mental retardation / Ed. by R. Hodapp. – N.Y.: Cambridge University Press, 1986.

УДК 378.147+378.6+376.2

Филатова Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент
Уральский государственный педагогический университет,
Институт специального образования, г. Екатеринбург
filatova@uspu.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Статья посвящена проблеме деонтологической готовности педагогов, работающих в специальных (коррекционных) учреждениях. Рассматриваются теоретические аспекты деонтологической готовности педагогов, представленные в научных исследованиях; анализируются результаты пилотажного исследования, направленного на изучение деонтологической готовности педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: деонтологическая готовность, параметры исследования деонтологической готовности педагогов-дефектологов, результаты исследования деонтологической готовности педагогов-дефектологов.

В проводимом исследовании под деонтологической готовностью педагогов специальных (коррекционных) учреждений подразумевается целостное, системное качество личности, характеризующее способность педагога к самостоятельной эффективной деятельности в процессе взаимодействия со всеми участниками коррекционно-педагогического процесса на основе соблюдения должных профессиональных норм. На основании того, что процесс формирования деонтологической готовности педагогов-дефектологов предполагает особую подготовку в области деонтологии в специальной педагогике и связан с формированием и реализацией систем деонтологических отношений и ценностей в профессиональной деятельности, был проведен анализ деонтологической готовности педагогических кадров в двух направлениях: анализ данных о деонтологической го-

товности педагогов, представленных в научных исследованиях; анализ результатов пилотажного исследования, направленного на изучение деонтологической готовности педагогов-дефектологов.

Теоретический анализ показал, что исследованием деонтологической готовности педагогов, работающих в системе общего образования, занимались М.В. Васильева [1], Г.А. Караханова [3], К.М. Кертаева [4], Е.В. Коробова [5], К.М. Левитан [6]; исследование деонтологической направленности личности учителей-логопедов проводилось М.Е. Орешкиной [7].

Рассматривая целостную проблему педагогической деонтологии и деонтологической готовности педагогов, исследователи акцентировали свое внимание на ее различных аспектах:

– недостаточном уровне владения педагогами формализованными и неформализованными

нормами профессионального поведения (К.М. Левитан, 1999);

- нетехнологичности, некритериальности, не-рефлексивности профессионального поведения педагогов (Е.В. Коробова, 2001);

- несформированности профессионального самосознания педагогов, что приводит к несформированности их деонтологических убеждений (К.М. Кертасва, 2003);

- недостаточном уровне владения нормами профессионального поведения студентами педагогических вузов и учителями (М.В. Васильева, 2004);

- необходимости формирования деонтологической культуры как структурного компонента общей культуры личности педагога в силу недостаточной деонтологической готовности и реально существующей «прерывности» профессионального образования (Г.А. Караханова, 2007);

- необходимости введения спецкурса «Деонтология логопеда» на основании данных исследования деонтологической позиции учителя-логопеда (М.Е. Орешкина, 2007) и др.

Выделенные аспекты являются основанием для разработки и внедрения концепций формирования деонтологической готовности педагогов. При этом отмечаем, что необходимость формирования деонтологической готовности учителей обусловлена, в первую очередь, учетом прав и потребностей их воспитанников [6, с. 7–8], в нашем исследовании – прав и потребностей людей с ограниченными возможностями здоровья. В исследованиях также встречается мнение о том, что сам характер работы с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, предполагает, что не каждый человек может стать специалистом и может быть допущен к этому виду деятельности. Уточним, что формирование деонтологической готовности педагога рассматривается нами как один из механизмов, обеспечивающих его профессиональную пригодность. В случаях, когда мировоззренческие установки учителя, его индивидуальные ценности и качества не совпадают с нормами профессионального поведения и с системами профессиональных ценностей и личностно-профессиональных качеств, это, с точки зрения деонтологии, должно отражаться только на самом педагоге, приводя к его профессиональному выгоранию, но не на должном профессиональном поведении, которое регламентировано нормами.

Таким образом, анализ теоретических данных показал, что все исследователи отмечают недостаточную готовность педагогов к осуществлению нормативного профессионального поведения, обусловленную разнообразными факторами и высказывают единое мнение о необходимости целенаправленной деонтологической подготовки учителей, которую рассматривают как центральный компонент профессионального педагогического образования.

Для рассмотрения второго аспекта анализа деонтологической готовности педагогов нами проводилась аналитико-поисковая работа в виде пилотажного исследования, целью которого было изучение деонтологической готовности педагогов специальных (коррекционных) учреждений. Охарактеризуем организационно-методическое обеспечение пилотажного исследования.

На данном этапе экспериментальной части проводимого исследования приняли участие 73 педагогических работника специальных (коррекционных) учреждений. В процессе пилотажного исследования были поставлены и решались следующие задачи: изучить состояние готовности педагогов-дефектологов к профессиональному поведению на основе его регламентации правовыми и этическими нормами; выявить показатели параметров знания правовых и этических норм регламентации профессионального поведения; определить показатели сформированности ценностного отношения к своей профессии; соотнести между собой полученные значения показателей параметров деонтологической готовности.

Реализация данных задач предполагала применение методов самооценки педагогами-дефектологами и оценки их ответов представителями администрации специальных (коррекционных) учреждений. Для проведения пилотажного исследования был разработан «Лист самооценки педагога специального (коррекционного) учреждения», включавший следующие параметры: готовность к осуществлению профессионального поведения на основе правовых норм (С1); знание правовых норм профессионального поведения (С2); готовность к осуществлению профессионального поведения на основе этических норм (С3); знание этических норм профессионального поведения (С4); ценностное отношение к профессии педагога С(К)У (С5).

Испытуемым давалась следующая инструкция: «Оцените свою деятельность и себя по пяти-

балльной системе: 5 – качество ярко выражено; 4 – достаточно сформировано; 3 – имеет место; 2 – сформировано в минимальной степени; 1 – не сформировано. Степень выраженности качества отмечается знаком + в одной из пяти граф (от 1 до 5)».

Для проведения оценки представителям администрации учреждения давался аналогичный по содержанию «Лист оценки педагога», в котором по пятибалльной системе предлагалось оценить аналогичные предыдущим параметры деонтологической готовности педагогов учреждения (Э1, Э2, Э3, Э4, Э5). С результатами самооценки педагогов представители администрации учреждения ознакомились не были.

При анализе полученных результатов решались три группы исследовательских задач: представить графически выраженность показателей пяти изучаемых параметров деонтологической готовности педагогов-дефектологов, полученных по методам самооценки и сторонней оценки; сравнить самооценочные и сторонние оценочные значения изучаемых параметров деонтологической готовности педагогов С(К)У на предмет достоверности сходства или различия между ними; изучить особенности взаимосвязей исследуемых параметров деонтологической готовности педагогов.

Для решения первой группы исследовательских задач был построен график выраженности показателей пяти изучаемых параметров деонтологической готовности педагогов-дефектологов,

полученных по методам самооценки и оценки администрацией (рис. 1).

Графическое представление результатов позволило визуально проследить следующие тенденции, свойственные всем пяти изучаемым параметрам деонтологической готовности:

- более высокие показатели самооценки и сторонней оценки деонтологической готовности к нормативному профессиональному поведению по сравнению с показателями оценки нормативных знаний;

- согласованность выраженности показателей по всем изучаемым параметрам самооценки и оценки администрацией;

- во всех пяти показателях параметров, представленных на графике, полученном по методу самооценки, значения выше тех значений, которые получены методом оценки администрацией.

Полагаем, что первый факт свидетельствует о том, что респонденты в понятие «готовность» вкладывали смысл «желание, намерение, потребность» осуществлять профессиональное поведение на основе норм, но у них отмечался недостаточный уровень деонтологических знаний, препятствующий формированию должного профессионального поведения.

На основании второго факта можно сделать предварительный вывод о достаточной достоверности показателей параметров деонтологической готовности и их корреляции, так как в графиках самооценки и оценки администрацией наблюдается согласованность их выраженности.

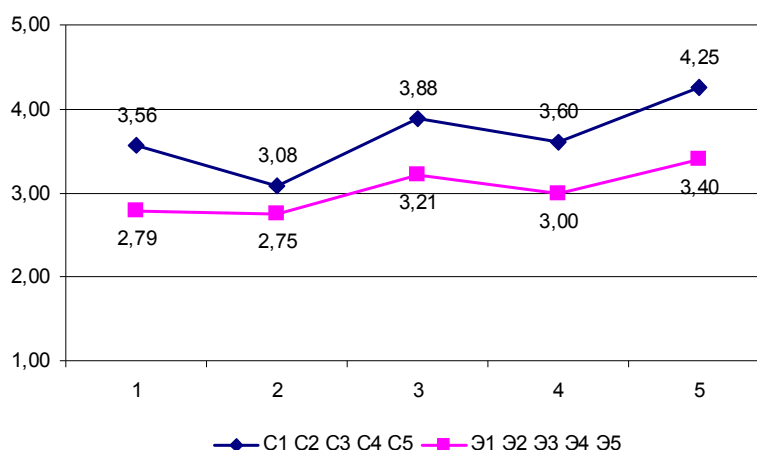


Рис. 1. График выраженности показателей деонтологической готовности педагогов по средним значениям самооценки и оценки администрацией

Третий факт свидетельствует о природе такого феномена как самооценка, которая проявляется в тенденции к адекватному, но не всегда осознанному завышению представлений человека о своих индивидуальных особенностях.

Решение второй группы исследовательских задач предполагало сравнение значений показателей изучаемых параметров, полученных методами самооценки и оценки администрацией, на предмет достоверности сходства или различия между ними.

В качестве исследовательского метода применялся критерий Вилкоксона для сравнения двух зависимых выборок. Основаниями выбора критерия выступили условия исследовательской задачи, связанные с сопоставлением показателей, измеренных в двух разных условиях (самооценки и экспертизы) на одной и той же группе участников (зависимые группы).

Применение критерия Вилкоксона позволило обнаружить высоко достоверные различия в значениях показателей всех пяти параметров, измеренных в двух различных условиях – самооценки и оценки администрацией ($p = 0,000$) (табл. 1), а также установить характер данных различий: самооценочные показатели достоверно выше показателей оценки администрацией по всем пяти переменным. Данный факт является эмпирическим подтверждением описанной выше тенденции самооценки к завышению.

Для решения третьей группы исследовательских задач проводилось изучение особенностей взаимосвязей исследуемых параметров деонтологической готовности педагогов С(К)У. На этом этапе пилотажного исследования применялся корреляционный анализ по методу Спирмена, который показал:

– большее количество значимых взаимосвязей между параметрами деонтологической готовности, выделенных на основе оценки администрацией (работники с высшим дефектологическим образованием), по сравнению с количеством значимых взаимосвязей, выделенных на основе самооценки педагогов (работники, большинство которых получило педагогическое образование, но не имеет базовой дефектологической подготовки), что косвенно свидетельствует о более высоком уровне деонтологической готовности администрации специальных (коррекционных) учреждений, производившей оценку деонтологической готовности педагогов;

Таблица 1
Результаты сравнения значений показателей самооценки и оценки администрацией деонтологической готовности педагогов С(К)У на предмет достоверности сходства или различия между ними

Показатели (С и Э)	Z-Wilcoxon, p
	Самооценка и сторонняя оценка
1	-6,096, $p = 0,000$
2	-3,278, $p = 0,001$
3	-5,348, $p = 0,000$
4	-5,358, $p = 0,000$
5	-5,408, $p = 0,000$

– отсутствие выявленных значимых взаимосвязей между ценностным отношением к своей профессии и другими параметрами деонтологической готовности на основе «самооценивания» педагогов, что указывает на то, что у практических работников сферы специального образования понятие «нормативное поведение» не взаимосвязано с понятием «ценностное отношение к профессии».

Полученные в процессе пилотажного исследования результаты подтвердили недостаточную сформированность ценностного отношения к своей профессии у педагогов-дефектологов, недостаточные знания правовых и этических норм профессионального поведения, потребность в этих знаниях и в их применении на практике, значимость специального (дефектологического) образования для формирования деонтологической готовности педагогов.

Таким образом, анализ результатов пилотажного исследования подтвердил необходимость деонтологической подготовки педагогов-дефектологов и разработки ее организационно-методического обеспечения.

Библиографический список

1. Васильева М.П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Харків, 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://avtoreferat.net/content/view/9031/16/>.
2. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. – 2-е изд. доп. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.
3. Караханова Г.А. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 37 с.

4. Кертаева К.М. Педагогическая деонтология как наука // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып. 6. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 2010. – С. 111–129.

5. Коробова Е.В. Формирование деонтологической готовности студентов университетов: На основе общих положений педагогической деон-

тологии: Дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2001. – 196 с.

6. Левитан К.М. Педагогическая деонтология. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1999. – 272 с.

7. Орешикина М.Е. Деонтология в профессиональной деятельности логопеда: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 15 с.

УДК 159.99

Голубева Надежда Анатольевна

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
arrow-ng@rambler.ru

УСПЕШНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА*

Рассмотрены особенности взаимосвязей между успешностью профессиональной деятельности социального работника, его удовлетворенностью трудом и уровнем эмоционального выгорания в зависимости от отношения к профессии.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, успешность, успешность профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом, эмоциональное выгорание.

Согласно статистическим данным, демографическая ситуация в нашей стране сейчас такова, что число пожилых граждан с каждым годом неизменно растет. В настоящее время почти каждый восьмой россиянин старше 65 лет [9]. Часто в таком возрасте человеку сложно обеспечивать полноценную жизнедеятельность самостоятельно. Это ведет к тому, что возрастает актуальность проблемы функционирования учреждений социального обслуживания и становится более насущным вопрос обеспечения социальной сферы компетентными работниками, которые умели бы успешно справляться с различными трудностями, возникающими в ходе выполнения непосредственных функций социального работника. Следует учесть, что профессия социального работника требует больших эмоциональных затрат. Определение взаимосвязи качества обслуживания и эмоционального выгорания – одна из задач нашего исследования. Еще один дополнительный фактор, который мы включили в эту часть исследования, – это удовлетворенность трудом [5].

В основе нашего исследования лежит предположение, что индикатором качества социальной помощи и функционирования центров социального обслуживания является успешность

профессиональной деятельности социального работника.

В своем исследовании мы опирались на труды ученых, занимающихся психологией социальной работы [1; 4; 12; 14], психологией становления профессионала и проблемами успешности профессиональной деятельности [2; 6; 7; 8; 11; 13].

Под эмоциональным выгоранием мы, вслед за В.В. Бойко, понимаем выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. В формировании эмоционального выгорания В.В. Бойко выделяет три фазы (напряжения, резистенции, истощения), в каждой из которых по четыре стадии. Также им разработана методика диагностики эмоционального выгорания, которую мы и использовали в своем исследовании [3].

Профессиональная успешность может рассматриваться как интегральное качество личности профессионала, обеспечивающее специалисту в той или иной области устойчивость в динамично изменяющихся условиях, наиболее полное раскрытие индивидуального потенциала, его наращивание с учетом возникновения новых требований в современном обществе, на рынке тру-

* Работа выполнена при поддержке НИР ЗН-1013.

да, в сфере производства [10, с. 94]. Понятие успешности связано с понятиями продуктивности, результативности, эффективности, производительности труда. Но последние могут являться характеристиками как человека, так и различных устройств, созданных человеком или природных явлений и процессов, выполняющих какую-либо работу, успешность же является характеристикой, прежде всего, человека и его деятельности, а при применении данного понятия к различным неодушевленным объектам, как правило, включает в себя характеристику труда людей, создавших этот объект или систему. Успешность неотделима от субъекта деятельности. Успешность деятельности включает в себя не только внешнюю, но и внутреннюю, собственную оценку личностью своей деятельности. Таким образом, под успешностью профессиональной деятельности мы понимаем соотношение качества, скорости, своевременности исполнения функционала и оценку этих показателей самим работником и непосредственно связанными с этой деятельностью людьми.

Существует ряд трудностей в определении уровня успешности (специфика клиентов и их неоднородность, гибкий график работы, нефиксированное рабочее время, непостоянность нагрузки и т.п.), которые мы постарались преодолеть, разработав «Оценочный лист социального работника отделения социального обслуживания на дому», состоящий из 20 пунктов – предполагаемых показателей успешности деятельности социального работника. В этот список вошли формальные показатели, оценка способности организовать рабочий процесс, показатели исполнения функций социального работника, личное отношение работника к труду и умение построить отношения с клиентом.

В исследовании приняли участие 178 социальных работников отделений социального обслуживания на дому двух комплексных центров социального обслуживания города Ярославля. В ходе пилотажного исследования из 13 методик были выбраны наиболее соответствующие целям основного исследования. В данной статье представлен анализ полученных коэффициентов корреляции Спирмена и критериев U-Манна-Уитни для несвязанных выборок между уровнями эмоционального выгорания, удовлетворенности трудом и успешности профессиональной деятельности социального работника. (Полученные данные обрабатывались с помощью программного

пакета Statistica 5.5, уровень значимости в приведенных результатах $p < 0,05$, если не указано иное.)

Для более дифференцированного анализа вся выборка социальных работников была разделена на 3 группы по отношению к профессии:

1-я группа: работники, которым профессия очень нравится;

2-я группа: работники, которым профессия скорее нравится, чем нет;

3-я группа: работники, которым профессия не нравится или безразлична.

Структурный анализ (А.В. Карпов, В.Д. Шадриков) показал гетерогенность структур качеств работников, которым профессия очень нравится, с другими группами, структуры второй и третьей группы оказались гомогенными.

В результате сравнительного анализа выявилось, что между группами имеются различия в уровне успешности профессиональной деятельности. Вполне ожидаемо оказалось, что стремление много работать значимо выше в группе работников, которым очень нравится их профессия по сравнению с теми, кому профессия просто нравится ($p < 0,01$) или безразлична ($p < 0,001$). Удовлетворенность клиентов значимо ниже в группе работников, которым профессия безразлична, по сравнению другими группами. Творческий подход к работе значимо выше проявляется в первой группе по сравнению с третьей группой.

Работники, которым профессия очень нравится, оказались менее выгоревшими по сравнению с другими группами, в частности со второй группой это проявляется в уровне выраженности стадий третьей фазы эмоционального выгорания (истощения), а с третьей группой в выраженности стадий второй и третьей фаз эмоционального выгорания. Не выявилось значимых различий в уровне эмоционального выгорания между второй и третьей группами.

Анализируя корреляционные взаимосвязи между удовлетворенностью трудом и показателями успешности внутри групп, можно заметить следующее. Наименьшее количество корреляционных взаимосвязей в группе тех, кому профессия очень нравится, причем за исключением одной, все взаимозависимости положительные. То есть, чем выше удовлетворенность трудом, тем более высокий уровень успешности у работников и наоборот. Обратная связь проявилась между оценкой возможности продвижения по службе и правильностью оформления рабочей доку-

ментации. Это объясняется ожиданием работников, что если они правильно ведут документацию (а это в том числе более детально показывают свои достижения в работе перед руководством), тем они более ориентированы на карьерный рост, а значит, менее удовлетворены наличным состоянием. В то же время, если работник не стремится хорошо вести рабочую документацию, то он удовлетворен своим карьерным уровнем.

Также интересно, что в этой группе наиболее весомым оказался уровень удовлетворенности потребности в новой интересной работе, эта потребность оказалась связана со стремлением много работать, доброжелательным отношением к клиенту, удовлетворенностью клиента, и уровнем поощрений работника от администрации. В целом можно сказать, что для работников, которым профессия очень нравится, удовлетворенность мало зависит от успешности профессиональной деятельности.

В группе тех, кому профессия скорее нравится, чем нет, высокая успешность проявляется при низкой удовлетворенности потребности в продвижении по службе, в заработной плате, потребности в общении с коллегами, потребности в уважении другими в работе. Особенно вызывает негативные эмоции необходимость проявлять высокий уровень самостоятельности в работе, участие в повышении эффективности, при низкой удовлетворенности окладом и результатом труда ($p < 0,01$).

Наиболее весомым оказался уровень удовлетворенности потребности в новой интересной работе, с которым взаимосвязаны 10 показателей успешности социального работника. Наиболее значимые взаимосвязи оказались с уровнем оказания помощи в реабилитации клиентов и творческим подходом к работе ($p < 0,01$).

Интересно, что работники, которые считают, что их работа объективно оценивается начальством, соблюдают правила внутреннего трудового распорядка, более качественно оказывают услуги, проявляют умение слышать и понимать клиента, оценивают удовлетворенность клиентов их работой, как более высокую, чем в случае, когда работник считает, что его оценивают не достаточно объективно.

В группе работников, которым профессия не нравится или безразлична отрицательные корреляции проявились также в уровне удовлетворенности потребностей в возможности продвижения по службе, зарплате и уважении другими людьми.

Отрицательно взаимосвязаны показатели успешности, характеризующие отношение к труду и умение построить отношения с клиентом.

При этом положительно влияют на успешность возможность проявлять творчество и возможность профессионального (личностного) роста. Особенно это проявилось в таких показателях, как умение оперативно и самостоятельно работать, качество оказания услуг. Работники, более высоко оценивающие возможность проявлять творчество, оценивают и более высоко знание нормативно-правовой базы, что подтверждает предположение, что без знания основ работы, трудно быть в ней самостоятельным и находить оригинальные решения рабочих проблем.

Интересно, что в общей выборке корреляции между данными показателями были преимущественно отрицательными, исключением была первая стадия эмоционального выгорания «Переживание психотравмирующих обстоятельств», которая дала и положительные корреляции. Этот факт мы объяснили тем, что на этой стадии работник чувствует большее напряжение, больше активности, за счет которой достигается больше результатов, а также создается ощущение большего успеха. В данных группах эта стадия не дала ни одной корреляции, что можно объяснить отсутствием влияния отношения к профессии на данном этапе эмоционального выгорания.

Также выявилось, что показатели успешности в категориях отношение к труду и умение построить отношения с клиентом имеют значимые корреляции только в первой и второй группах, причем в первой их значительно больше. В третьей группе значимых корреляционных связей не выявилось, что говорит об отсутствии взаимовлияния между собой отношения к труду, отношений с клиентом и эмоционального выгорания для тех работников, кому профессия не нравится или безразлична. Это может быть связано с общим отсутствием интереса к работе или с переносом значимых целей в другую сферу (семья, подработка и др.).

В третьей группе выявились положительные корреляции с группой формальных показателей успешности, что может говорить о более серьезном отношении к выполнению этого пункта своих функциональных обязанностей такими работниками, и возможно некоторый формализм в отношении к работе. Это подтверждает и более детальный анализ, более значимые корреляции про-

явились между стадиями, характеризующимися эмоционально-нравственной избирательностью, эмоциональной отстраненностью, неадекватностью эмоциональных реакции и качеством ведения рабочей документации.

В этой же группе большая эмоциональная отстраненность ведет нарушению способности своевременно справляться с рабочими задачами, правильно организовывать рабочий процесс, оперативно решать возникающие проблемы.

Качество предоставления услуг страдает при выраженной также экономии эмоциональных ресурсов и переживании тревоги и неудовлетворенности собой.

В группе работников, которым профессия скорее нравится, чем нет, во многом обратная ситуация, отрицательных корреляционных взаимосвязей значительно меньше, чем положительных, а это означает, что эмоциональное выгорание не оказывает отрицательного воздействия на успешность работника, а даже наоборот.

Так среди показателей, характеризующих способность организовать рабочий процесс, выявлены только положительные взаимосвязи. Например, высокая оценка умения справляться с большим объемом работы сочетается с переживанием неудовлетворенности собой, загнанности в клетку, эмоционально-нравственной дезориентацией, эмоциональной и личностной отстраненностью. Обратная ситуация в группе тех, кому профессия очень нравится, чем больше эмоциональное выгорание, тем меньше неадекватного эмоционального реагирования и экономии эмоций, т.е. успешные работники в этой группе менее подвержены эмоциональному выгоранию, чем в группе тех, кому профессия скорее нравится, чем нет.

Во второй же группе оказалось, что стремление много работать сочетается с переживанием загнанности, эмоционального дефицита и деперсонализации.

В группе работник, кому профессия очень нравится проявилось отрицательное взаимовлияние эмоционального выгорания и умения построить отношения с клиентом. Выяснилось, что неудовлетворенность собой сочетается с неумением слышать клиента, недостаточной вежливостью и доброжелательностью по отношению к клиенту, неудовлетворенностью клиента. Оказалось, если работник не всегда эмоционально верно реагирует, резок и неадекватен в оценках,

экономит свои эмоции, следовательно, находить в плохом настроении, у клиента это может вызывать именно негативное отношение к работнику и низкую удовлетворенность его трудом.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Работники, которым профессия очень нравится, бесспорно, резерв для социальных служб, они более адаптированы к работе, видят отдачу, считают свою профессию призванием, готовы вкладывать в это силы и душу, и самое главное, они настроены на творчество в своей работе, то есть готовы вносить инновации.

2. У работников, которым профессия не нравится или безразлична, в целом более высокий уровень эмоционального выгорания, но при этом он мало связан с успешностью их профессиональной деятельности, особенно в рамках такой важной составляющей этой профессии, как взаимоотношения с клиентом.

3. Работники, указывающие, что профессия им скорее нравится, чем нет, значительно ближе к группе тех, кому она безразлична или не нравится. Это может говорить о том, что работа в действительности формирует эмоциональное выгорание, но оно не настолько сильно, чтобы говорить или признавать негативное отношение к профессии. Также работают компенсационные механизмы, они просто не могут признать, что то, во что они вкладывают столько сил, для них незначимо.

Исходя из данных выводов, можно подтвердить, что взаимосвязь успешности как с удовлетворенностью трудом, так и с эмоциональным выгоранием, неоднозначна. Причем, даже удовлетворенность трудом не обеспечивает высокой успешности, особенно в той группе, кому профессия очень нравится. Очевидно, что подобную профессию выбирают часто не по престижности. Важную роль в данной профессии играют ценностные ориентации работников. В данной статье представлена часть нашего исследования, главным целью которого является выяснение особенностей взаимосвязи успешности и ценностей работников социальной сферы.

Библиографический список

1. Александрова О.В., Боголюбова О.Н., Васильева Н.Л. Психология социальной работы / под ред. М.А. Гулиной. – СПб.: Питер, 2004. – 351 с.
2. Бодров В.А. Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности

ти // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 3. – С. 23–28.

3. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999.

4. *Васильева Н.Ю.* Психологически портрет социального работника. // Социальная работа. – 1992. – № 5. – С. 35–40.

5. *Истратова О.Н., Эскакусто Т.В.* Справочник психолога-консультанта организации. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 638 с.

6. *Карпов А.В., Ленков С.Л.* Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера: монография. – Тверь: ТГУ, 2006. – 448 с.

7. *Кашанов М.М.* Психология творческого мышления профессионала: монография. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 688 с.

8. *Поваренков Ю.П.* Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 200 с.

9. Современная демографическая ситуация в Российской Федерации (аналитический материал) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/population/demography/> (ноябрь 2011 г.).

10. *Теплинский М.В.* Концептуальные подходы к проблеме определения успешности профессиональной деятельности специалистов социальной сферы (Кемерово) // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 92–97.

11. *Толочек В.А.* Современная психология труда: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.

12. *Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю.* Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

13. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 326 с.

14. *Шмелева Н.Б.* Формирование и развитие личности социального работника как профессионала: учебное пособие. – М.: Дашков и К°, 2004. – 196 с.

УДК 378

Фокина Евгения Вячеславовна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
fokine@mail.ru

ИННОВАЦИИ В МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ СОЦИАЛЬНО-ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

В статье на основе обобщения зарубежного опыта раскрываются различные методы обучения, которые широко используют зарубежные коллеги в социально-геронтологическом образовании студентов.

Ключевые слова: методы обучения в аудиториях, методы обучения на практике, методы оценки.

В процессе нашего исследования в 2010–2011 годах мы изучали опыт социального образования студентов в учебных заведениях различных стран мира (США, Великобритания, Испания, Италия, Германия) в ходе международного проекта «Тюнинг России» программы ТАСИС.

Собранные нами материалы позволяют поделиться с читателями нашими соображениями относительно инновационных методов обучения, которые используют зарубежные коллеги, чтобы развить разнообразные компетенции у своих студентов. Мы рассмотрим три группы методов, с помощью которых они обучают студентов: 1. Для организации обучения на аудиторных занятиях; 2. Для оценки на аудиторных занятиях и для организации обучения; 3. Для оценки на практике.

Методы обучения на аудиторных занятиях.

Аудиторные занятия включают в себя лекции; обсуждения на семинарах; экспериментальные упражнения; просмотр видеофильмов, фильмов; презентации; экскурсии в социальные учреждения и компьютерные технологии. Поскольку российские преподаватели высшей школы достаточно широко и успешно используют, в частности, лекции и семинары, то мы начнем с экспериментальных упражнений.

Экспериментальные упражнения в аудиториях – это практические занятия, на которых студенты активно накапливают опыт, осваивают умения, учатся применять полученные знания для решения поставленной проблемы.

Упражнения для освоения практических умений. Типичными являются, например, упражне-

ния, способствующие формированию умений ролевого интервьюирования, составления характеристики семьи или проведения исследовательского интервью. Использование таких упражнений предполагает, что студенты уже овладели определенными знаниями и умениями социально-педагогической работы. Такие упражнения используются на начальном этапе обучения, когда соответствующее умение можно разбить на составляющие компоненты, например: слушать, общаться с клиентом, включать его в разговор, задавать хорошие вопросы, проявлять эмпатию, возражать и т.д.

Упражнения для эмоционального научения. Другой типичный вид аудиторной работы фокусирует внимание на развитии эмоций, изменении различного рода отношений (например, выяснение студенческих ценностей или того, что они принимают или отвергают).

Популярным упражнением данного вида является игра, где совмещают эмоциональное научение и познание. Например, одно упражнение имитирует проблемы, которые имеют пожилые люди или инвалиды. Так, студенты помещают маленькие камушки в свои ботинки, для того чтобы почувствовать хромоту, вставляют вату в уши, чтобы прочувствовать, каково потерять слух, связывают свои конечности для имитации потери подвижности и т.д. Совершая эти действия, они не только начинают осознавать то, что такое старость и инвалидность, но в большей степени учатся сочувствию.

Поскольку такие упражнения несут большой эмоциональный заряд, они могут быть особенно эффективным методом обучения, поскольку воздействуют на мотивацию, знания и память.

Упражнения для изучения путей решения проблем. Типичной разновидностью подобных упражнений, проводимых в аудитории, являются те, цель которых решить реальную или выдуманную проблему: спроектировать исследование; определить пути решения какой-либо проблемы, например насилия на рабочем месте; оценить факторы, влияющие на взаимоотношения молодых и пожилых членов семьи. Важной формой этих упражнений является изучение случая (case study). Студенты в аудитории, например, анализируют историю вопроса (детальное изучение психосоциальной истории клиента, семьи, социальных взаимодействий и вмешательства социального работника). Изучая деятельность соци-

альных служб, они анализируют последовательность действий учреждений социальной защиты и рекомендуют методы по улучшению. Такие упражнения используются и в процессе аудиторной работы, и как домашнее исследование. Например, студенты-исследователи могут оценить нужды социальных служб района.

Индивидуальные и групповые упражнения. Большинство аудиторных упражнений могут проводиться как в индивидуальном порядке, так и группой студентов. Индивидуальные упражнения гарантируют, что все студенты занимаются, т.е. застенчивые или неподготовленные не смогут, что называется, отсидеться. Групповые упражнения могут быть предпочтительны, когда уровни знаний и умений студентов различны. В этом случае более сильные студенты помогают тем, кто слабее. Иногда целью группового упражнения является обучение групповому взаимодействию, например работе в команде, динамике взаимоотношений в группе или умениям и навыкам лидерства.

Фильмы, видеосъемка и работа экспертов используется для преподнесения нового материала, демонстрации практического применения знаний и активизации обсуждения. Преподаватели часто используют фильмы или приглашают гостей, чтобы представить незнакомый материал. Например, видеосъемка выступлений известных социальных педагогов, обсуждающих модели ухода за больными; телевизионные программы, освещающие социальные проблемы; документальные фильмы о физическом старении и др. Социальные педагоги из различных служб обычно не возражают прочитать лекции по своей специфичной теме и зачастую имеют больше знаний и опыта, чем преподаватель. Фильмы и презентации экспертов являются хорошим методом демонстрации профессиональных умений и мастерства. Например, видеофильм, в котором социальный педагог интервьюирует клиента, показывает ролевое поведение. Видео может быть остановлено и повторно запущено, чтобы продемонстрировать умения еще раз. Гости часто иллюстрируют рассказ примерами того, как вести работу с клиентами, например, социализировать больных слабоумием. И, наконец, фильмы и выступления экспертов могут служить стимулом к началу дискуссий, которые являются методами более высокого уровня. Например, эксперты выражают различные мнения относительно

эвтаназии, приводят факты, противоположные суждения, дают эмоционально-оценочные характеристики ситуации.

Использование видео- и кинофильмов и приглашение гостей хорошо воспринимается студентами. Независимо от того, насколько хорошо преподаватель, изменение ритма ведения занятия, элемент новизны являются полезными при использовании этих методов. Однако преподаватель должен нести ответственность за предоставляемый материал и соответствие его содержанию курса.

Студенческие презентации являются обычным методом, который достаточно широко используется сегодня. Студенты могут сделать сообщение о каком-то случае, наблюдаемом на практике, или предоставить результаты глубокого исследования по теме курса, проведенного как индивидуально, так и в группе. Преимущество презентации заключается в том, что студент сам выбирает тему сообщения, глубоко ее изучает, это может увеличить его интерес и мотивацию. Студенты также обучаются умениям вести презентацию, а если работа сделана в группе, то и умениям участия в групповой работе. Недостатком является то, что презентации могут быть очень скучными и многие студенты в аудитории могут выражать недовольство при выступлении других.

Компьютерные технологии. Во многих зарубежных вузах в настоящее время активно используются компьютерные технологии как метод социального образования в аудиторное время. Это происходит в форме презентаций в Power Point на лекциях, прямого поиска в сети Интернет сайтов по социальной педагогике и социальной работе и использования программ для статистического анализа.

Компьютерные технологии также широко используются во внеаудиторной работе как дополнение к аудиторной. Многие преподаватели применяют локальную сеть для работы в классах. Материалы для чтения, дополнительные источники, сетевые ссылки и другие источники информации доступны студентам в любое время. Перед тем как посетить занятия, студенты принимают участие в чатах, недельных дискуссиях. Группы студентов работают совместно в чатах или общаются по электронной почте. Преподаватели активно используют электронную почту для связи со студентами. Они отмечают, что студенты обычно более активны при работе on-line, чем в аудитории. Использование компьютерных

технологий, сетевой информации порой изменяет всю структуру преподавания курса. При социальном образовании в вузах используются и ресурсы дистанционного обучения. В аудиториях обычно используют комбинацию интернет-ресурсов, интерактивного телевидения с двусторонней связью (Скайп), а также спутниковую или одностороннюю телевизионную связь.

Оценка на аудиторных занятиях. Оценка используется для проверки усвоения знаний и умений, сформированности отношений, развития мотивации и интереса студентов к познанию. Наиболее распространенные методы оценки усвоения студентами курсов по социально-педагогической работе – экзамены, зачеты, контрольные срезы, тесты, описание результатов исследований, письменные отчеты о проделанной работе, студенческие презентации, ведение дневников или журналов. При изучении эффективности освоения некоторых курсов в качестве ведущего метода часто используется письменная работа (отчет, эссе и др.). Кроме того, некоторые программы оценивают студенческую компетентность при помощи так называемого портфолио.

Условия выбора методов оценки аналогичны тем, что и при выборе методов обучения. Содержание контроля должно быть прямо связано с задачами курса и исходить из его материала. Проверке подлежат знания, возникающие отношения, достаточные для усвоения курса умения решать профессиональные проблемы и уровень этого усвоения (например, знание фактов, социальных ситуаций, связанных с социальной геронтологией, умение оценить существующие теории).

Другими условиями выбора метода оценки является необходимость проверки широты или глубины изученного материала, умение устанавливать междисциплинарные связи. Многие преподаватели используют несколько вариантов проверки и оценки, например экзамен для проверки знания материала всего курса и письменную работу по выбранной теме, чтобы оценить высший уровень знаний и мотивировать студентов.

Экзамены, зачеты и контрольные тесты. Экзамен, зачет, это когда студенты отвечают на вопросы в устной и письменной форме, широко используются при изучении теоретических курсов. Тестирование, когда студент выбирает один из четырех или пяти ответов на вопрос, является так же распространенным методом проверки знаний. Тестирование может использоваться на

любом уровне познания для проверки обучения, но чаще всего его применяют для проверки знаний, а не отношений или умений. Экзамен и зачет может проводиться в и форме написания эссе. Для подготовки небольшого эссе вопрос записывается на экзаменационном листе, где выделено место для написания ответа размером с параграф. Такая форма экзамена и зачета очень популярна при проверке уровня знаний. Экзамен или зачет обычно проводятся в конце изучения дисциплины, чтобы проверить освоение всего пройденного материала. Контрольные тесты – как лаконичную и быструю форму контроля – некоторые преподаватели используют еженедельно для проверки того, как студенты осваивают материал.

Письменные работы. Письменные работы требуют от студентов дополнительных усилий по нахождению информации в иных источниках, кроме обязательных по курсу, особенно в профессиональных статьях. Иначе и невозможно подготовиться к работе, предполагающей, например, описание различных способов решения социальной проблемы, сравнения последствий применения разных теорий для проведения диагностики состояния конкретного клиента или оценки причин определенного поведения. Такие работы применяются при изучении любого курса при подготовке социальных педагогов и социальных работников и обычно имеют объем от 12 до 25 страниц.

Изучение случая. Изучение случая (case study), как метод оценки, предполагает подготовку письменных документов, которые позволяют судить о результатах действий, направленных на решение какой-то проблемы. В документах анализируется определенный случай, связанный с клиентом, семьей или учреждением. Изучение случая обычно проводится студентами во время практики. Они, как правило, собирают и записывают основную информацию о клиенте (обычно с измененными именами, чтобы сохранить конфиденциальность), результаты психосоциологического изучения клиента или исследования влияния окружающей среды и значимых ценностей, в том числе и этических, оценивают степень необходимого вмешательства в решение проблемы. Иногда изучение случая требует ознакомления со специальной литературой и оформления ссылки на нее.

Изучение случая наиболее часто используется при освоении курсов, связанных с практической деятельностью студентов на практике и слу-

жит как бы мостом между практическими и теоретическими знаниями. Этот метод дает преподавателям возможность оценивать умения студентов применять знания, профессионально решать задачи и строить отношения, проводить самоанализ и оценивать собственную работу.

Ведение дневников или журналов. Ведение дневников или журналов – ежедневные или недельные отчеты о проделанной работе с описанием основных моментов. При отражении результатов изучения академических курсов студенты фиксируют в дневниках (журналах) основное содержание прочитанных материалов и свое отношение к ним. Такие отчеты могут быть использованы при изучении любого академического курса, чтобы понять, насколько он изучен на когнитивном уровне и понимаем студентом. В отчетах о практике студенты записывают события, эмоциональное восприятие их и то, как эти события и реакции соотносятся с теоретическими материалами. Подобные отчеты применяются обычно при изучении практических курсов, чтобы стимулировать эмоциональное освоение их, особенно самосознание, ценностное и этическое восприятие. Преподаватели часто записывают в них комментарии, чтобы их отзывы усилили некоторые стороны записей студентов, например критический анализ или самооценку.

Записи, связанные с работой. Оценка работы студента иногда включает в себя контроль качества подготовки тех записей, которые социальные педагоги и социальные работники делают на работе: записки, резюме какого-то случая, предписания, практические документы и т.д. Основная цель этого контроля – проверка развитости умений, хотя возможно также оценивать определенные знания. Записи, связанные с работой, часто используются вместе с ведением дневника или журнала при преподавании курсов, на которых практикуют письменные работы. Особенно часто их используют при преподавании курсов по выбору. Как правило, письменные работы включают в себя ведение записей, дневников, журналов, подготовку сведений, составление таблиц, написание коротких профессиональных писем по социальным вопросам в различные инстанции, сбор информации для итоговых докладов и сообщений, подготовка постановлений, резолюций и циркуляров.

Оценка практических умений. На занятиях, где главной задачей является, например, развитие

практических умений интервьюера, довольно часто используется метод оценки данных умений. Студенты делают видеозапись интервью с реальным клиентом или с другим студентом, играющим роль клиента. Преподаватель оценивает их умения задавать вопросы, реакцию на ответы или проявление сочувствия, т.е. эмпатию. Студенты могут сами критиковать свои умения в результате самоанализа, предлагать пути улучшения поведения.

Одной из форм оценки студентов является его **портфолио**. На протяжении всего обучения студенты собирают и сохраняют в портфолио все документы и записи, которые отражают их мастерство и компетентность. Портфолио может содержать награды, другие поощрения с различных олимпиад, конкурсов, в которых принимал участие студент, характеристики с практики, письменные материалы с разных курсов обучения, мультимедийные записи о проведенной работе, другие креативные средства, демонстрирующие его профессиональную компетентность. Студенты документально представляют каждый свою компетентность. Например, работа, подготовленная по социальной политике, может продемонстрировать знание политики, понимание значения социально-педагогической работы относительно политики и уровень развития умений анализировать эту политику.

Многие студенты успешно используют на старших курсах материалы портфолио для подготовке итогового резюме, которое во многих современных учреждениях является обязательной формой приема на работу и из которого работодатель узнает о всех достоинствах претендента на ту или иную должность.

Завершая рассмотрение методов обучения, которые применяются в зарубежных высших учебных заведениях, готовящих специалистов для социальной сферы, следует отметить, что они постоянно развиваются и обогащаются новыми приемами и технологиями. Наиболее перспективным направлением их совершенствования является широкое внедрение информационных технологий, ресурсов сети Интернет в подготовку студентов. Не будет преувеличением утверждать, что без хорошего знания и уверенного владения компьютером сегодня и в будущем будет невозможно хорошо учиться в современном вузе. Однако это не единственное утверждение. Любой студент, кто пришел с желанием учиться, хорошо освоить избранную профессию, может быть уверен, что преподаватели обязательно найдут в многообразии методов обучения, те, которые помогут ему стать компетентным специалистом. К этому, основываясь на передовом зарубежном опыте социального образования, должны стремиться и российские педагоги высшей школы.

УДК 37.0

Черствая Ольга Евгеньевна

Вологодский государственный педагогический университет
cheroe@yandex.ru

СОЦИАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКИХ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье показана деятельность некоммерческих организаций по социальному направлению в России. В статье уделено внимание проблеме семейного насилия, рассмотрена деятельность национального центра по предотвращению насилия «Анна» и автономной некоммерческой организации «Кризисный центр для женщин» в Вологде.

Ключевые слова: некоммерческая организация, гражданское общество, волонтерство, семейное насилие.

В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации некоммерческой организацией является организация, не имеющая извлечение прибыли в качестве основной цели своей деятельности и не распределяющая свою прибыль между участниками [2].

Некоммерческие организации создаются для достижения благотворительных, культурных, об-

разовательных, научных и управленческих целей, в целях охраны здоровья граждан, развития физической культуры и спорта, удовлетворения духовных и иных нематериальных потребностей граждан, защиты прав, законных интересов граждан и организаций, разрешения споров и конфликтов, оказания юридической помощи, а также для иных целей, направленных на достижение обществен-

ных благ. Некоммерческими организациями апробированы эффективные формы, методы и инструменты социальной деятельности.

А.Р. Аклаев выделяет следующие функции некоммерческих организаций: функцию гражданской социализации, функцию мультикультурной социализации и функцию политической социализации [1, с. 61].

Остановимся на функции гражданской социализации.

С социальной точки зрения, любое НПО представляет собой, как правило, малую группу – объединение людей, которые общаются друг с другом в интересах осуществления совместной деятельности. На уровне малых групп формируются такие компоненты гражданской культуры, как признание равенства, взаимоуважение партнера, умеренность позиций в споре и готовность идти на компромисс. С политической точки зрения НКО вступают между собой в отношения сотрудничества и конкуренции.

Что касается функции мультикультурной социализации, то в открытом полиэтническом обществе необходимо признание также плюрализма культурного, т.е. естественности и желательности культурных различий. Это означает соответствующую социализацию в духе установок этнокультурной толерантности.

Совместная деятельность этнически ориентированных НКО (например, такие как праздники и фестивали национальных культур) способствует ознакомлению с множественностью культур, что содействует конструктивному межэтническому взаимодействию на уровне общества в целом. В результате повышается вероятность устойчивого функционирования эффективных механизмов защиты прав всех граждан, независимо от этнической принадлежности.

Рассмотрим функцию политической социализации.

Конструктивный диалог культур (межкультурный диалог) возможен на основе предварительно установленного диалога граждан (гражданского диалога) и единства существующих в обществе политических институтов.

В функции политической социализации, которую выполняет деятельность этнически смешанных НКО, выделяют две взаимосвязанные составляющие. С одной стороны, это – преимущественно социальная составляющая, в рамках которой НКО берут на себя решение множества

социальных (в т.ч., этнически значимых) проблем в партнерстве с государством, или там, где государство не успевает реагировать на новые проблемы или не видит их. С другой стороны, это преимущественно гражданская составляющая, где НКО утверждают ценности демократии, прав человека и гражданской ответственности, создавая и реализуя механизмы гражданской экспертизы и контроля, а также равноправного диалога общества и государства.

В конце 2010 года общее число негосударственных некоммерческих организаций в России, по данным Росстата, составляло более 360 тыс. Из них реально действующих примерно 38%, т.е. 136 тыс. [4, с. 12]. В структуре третьего сектора по сферам деятельности преобладает социальная политика и благотворительность.

НКО вносят вклад в развитие социальной защиты и благополучия граждан России, сохранения и развития культурного наследия, образования и здравоохранения, а также обеспечивают значительную часть инновационного потенциала страны. На долю НКО в сфере социальной работы, социальной защиты приходится 54% НКО, образования, науки и научного обслуживания – 44%, культуры и искусства – 30%, здравоохранения и медицины – 22% [5, с. 84]. Несмотря на ограниченность финансовых ресурсов, НКО оказывают более сфокусированную, адресную помощь по сравнению с государством. Наиболее существенно влияние общественных организаций в сфере защиты прав человека.

Проблема семейного насилия – одна из острых социальных проблем общества, в решении которой важны усилия всех сегментов общества (органов законодательной и исполнительной власти, средств массовой информации, представителей социума, коммерческих и некоммерческих организаций). Насилие наблюдается почти в каждой четвертой семье.

Остановимся подробно на деятельности региональной общественной организации «Национальный центр по предотвращению насилия «Анна».

В 1993 году М.П. Пискаловой был создан Московский кризисный центр для женщин «АННА». В рамках данного центра начал работу первый в России телефон доверия для женщин, пострадавших от насилия в семье. В настоящее время Национальный центр по предотвращению насилия «АННА» – это региональная обществен-

ная организация, которая является национальным ресурсным центром, и, помимо оказания непосредственной помощи женщинам, пострадавшим от насилия, занимается разработкой и реализацией профилактических программ на национальном уровне.

Центр «АННА» также уделяет большое внимание сетевой работе, и в рамках этой деятельности осуществляется обмен информацией между общественными и государственными организациями, целью которых является искоренение и профилактика домашнего насилия. В настоящее время около 120 государственных и общественных организаций состоят в Информационной сети Национального центра по предотвращению насилия «АННА».

В основу организации эффективной социальной работы с пострадавшими данным центром положены следующие принципы: принцип безопасности клиентки, принцип взаимного доверия и уважения объекта и субъекта социальной работы, принцип безоценочности (необходимо полностью принимать рассказ пострадавшей женщины, не оценивать ее поступки, не критиковать ее действия), принцип просветительской деятельности, направленной на конкретных пострадавших и на общество в целом. Это позволяет утверждать, что при работе с проблемой домашнего насилия, необходимо дополнять социальную работу элементами социальной педагогики. Социальная работа направлена на поддержку клиентки в ситуации насилия и на совместный поиск способов разрешения этой ситуации, социальная педагогика направлена, в первую очередь, на личностное развитие клиентки. Кроме того, принцип комплексного анализа должен быть положен в основу диагностики проблемы, а также принцип самостоятельного принятия решений пострадавшей должен стать основным методом социальной работы [6, с. 115].

Представители Национального центра по предотвращению насилия «АННА» выделяют четыре основных направления работы в своей деятельности: телефонное консультирование; просветительские программы по проблеме насилия в семье; непосредственная работа с клиенткой; социальная реабилитация обидчиков.

В 2008 году на базе центра «АННА» была создана Национальная независимая комиссия по правам женщин и насилию в отношении женщин. В Комиссию вошли российские эксперты, пред-

ставители неправительственных организаций, имеющие практический опыт работы с пострадавшими от насилия и обладающие специальными знаниями по вопросам, связанным с гендерным равенством и правами женщин.

Рассмотрим деятельность структур «третьего сектора» в Вологодской области.

По данным статистики, относительное (на 1 тыс. населения) количество общественных организаций (объединений) в Вологодской области ниже, чем в среднем по Северо-западному федеральному округу и по России в целом. Доля работников общественных организаций в среднегодовой численности занятых в экономике России составляла в 2009 г. 0,5%, а в Вологодской области – 0,4%.

Уровень развития институтов гражданского общества в Вологодской области оценен в Докладе Общественной палаты как недостаточно высокий:

- сокращается количество общественных организаций: в расчете на 1000 человек населения оно сократилось с 1,4 ед. в 2007 г. до 1,1 ед. в 2009 г.

- уменьшается число первичных профсоюзных организаций и количество членов профсоюзов: если в 2000 г. в профсоюзах состояло 50% занятого населения области, то в 2009 г. – только 32%.

- медленными темпами развиваются институты гражданского общества, связанные с самоуправлением граждан. Так, товарищества собственников жилья созданы только в 9% многоквартирных домов.

Развитию институтов гражданского общества в регионе препятствует ряд проблем юридического (несовершенство нормативно-правового поля), организационно-экономического (слабость ресурсной базы некоммерческого сектора, недостаточная консолидация) и социального (низкий уровень активности населения) характера.

В этих условиях особо актуально определение конкретных приоритетов и механизмов сотрудничества гражданского общества, органов власти и бизнеса, оценки проблем развития гражданского общества, поддержки гражданских инициатив, общественного контроля над деятельностью органов власти [3].

Рассмотрим подробно деятельность некоммерческих организаций области на примере автономной некоммерческой организации «Кризисный центр для женщин».

Семья часто оказывается неспособной самостоятельно решить свои проблемы. Действенную помощь женщинам – жертвам домашнего насилия оказывают кризисные центры. Кризисные центры – это учреждения, предоставляющие услуги группам риска, чаще всего женщинам и детям, попавшим в сложную ситуацию вследствие насилия или угрозы насилия. Кризисные центры могут проводить консультации, горячие линии, предоставлять временное убежище, помощь в реабилитации и т.д.

Данные направления реализуются в деятельности автономной некоммерческой организации «Кризисный центр для женщин» города Вологды. Кризисный центр – это организация, которая работает над решением проблем насилия в отношении женщин и детей. Кроме того, данная организация работает над проблемой социально-правового сопровождения молодого поколения. Организация была создана 10 лет назад. Прием населения ведется ежедневно, кроме выходных дней. Услуги специалистов центра оказываются клиентам на безвозмездной основе.

В штате организации работает 6 человек (педагог, психолог, социальные работники, юрист, бухгалтер). Кроме того, по системе грантов удается привлекать узких специалистов для решения кризисных ситуаций женщин и детей. На базе автономной организации работают также волонтеры, действует группа самопомощи для женщин, подвергшихся насилию. В центре круглосуточно действует телефон доверия, а также социальная гостиница.

Социальный аспект деятельности автономной некоммерческой организации «Кризисный центр для женщин» осуществляется по следующим направлениям: организационные мероприятия, информационное обеспечение, консультационная работа с семьями.

Организационные мероприятия включают, в частности: а) проведение мероприятий, посвященных празднованию российского Дня Матери и международного Дня Семьи совместно с движением «Женщины России», б) проведение митинга против алкоголизации населения, в) сбор подписей против насилия г) организация работы социальной гостиницы.

Информационное обеспечение состоит из следующих мероприятий: проведение социологических опросов по проблемам гендерных аспектов социальных реформ совместно с центром

гуманитарных исследований и консультирования «Развитие»; организация работы круглых столов по проблемам семьи; информирование населения об услугах социальных центров и службах семьи по вопросам семейного насилия в городе Вологде через средства массовой информации; проведение конференций, круглых столов для специалистов, работающих с семьей совместно со структурами власти, социальными учреждениями и другими некоммерческими организациями; издание книг, методической литературы по проблемам семьи, здорового образа жизни, насилия в семье; подготовка тематических статей по проблеме семейного насилия в печатных средствах массовой информации.

Консультационная работа в деятельности АНО КЦ включает в себя: организацию цикла лекций, бесед, тестов, тренингов, ролевых игр со студентами специалистами кафедры педагогики Вологодского государственного педагогического университета при участии членов организации; проведение консультаций специалистов с членами семей, обратившихся в АНО КЦ: юристов, психологов, врачей, социальных педагогов в городе Вологде; оказание психолого-педагогической помощи семьям по телефону доверия при АНО КЦ, содействие в трудоустройстве женщин; в их профориентации и переобучении.

Одним из значимых мероприятий АНО КЦ стал PR-проект в сфере благотворительности «Надежда», который проходил в 2009 году в рамках Национальной премии в области развития общественных связей «Серебряный Лучник» по инициативе Национального благотворительного фонда РФ. В нем принимали участие более 1000 человек. Проект включал в себя разъяснение проблемы семейного насилия жителям города, вручение брошюр о семейном насилии; сбор подписей в поддержку жертв семейного насилия, проведение флеш-моба, посвященного жертвам насилия.

Итак, в нашей стране некоммерческие организации как субъект социальной работы участвуют в решении социальных проблем, берут на себя ряд функций сопровождения незащищенных слоев населения, начинают реализацию модели самопомощи населения. В основе деятельности некоммерческого сектора лежат объективные потребности в перераспределении общественных благ; защите от нестабильного социально-экономического положения; оказании различных со-

циальных услуг; социальном контроле; индивидуализации оказания социальных услуг; подготовке квалифицированных кадров в социальной сфере.

Социальная направленность деятельности некоммерческих организаций позволяют им формировать эффективные механизмы решения важных задач государства, в частности решения проблемы семейного насилия.

Библиографический список

1. *Акляев А.Р.* Неправительственные организации (НПО) как инструмент формирования политической культуры межнационального диалога и сотрудничества // Межкультурный диалог: лекции по проблемам межнационального и межкультурного взаимодействия / под ред. М.Ю. Мартыновой. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 406 с.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации, часть первая от 05.12.1994 // СЗ РФ. – 1994. – № 32. – Ст. 3301.
3. Доклад о состоянии Гражданского общества в Вологодской области за 2010 год (31 марта 2011 г.) – Вологда.: Общественная палата Вологодской области, 2011. – 38 с.
4. Доклад о состоянии гражданского общества в Российской Федерации за 2010 год. – М.: Общественная палата Российской Федерации, 2010. – 124 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://opr.ru/files/Doklad-OPRF-2010.pdf> (дата обращения 26.02.2010).
5. Доклад о состоянии гражданского общества в Российской Федерации за 2009. – М.: Общественная палата Российской Федерации, 2009. – 114 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.oprf.ru/files/doklad_red4.doc (дата обращения 26.02.2010).
6. *Понарина Л.В.* Противодействие насилию в отношении женщин: из опыта работы Национального центра по предотвращению насилия «АННА» // Деятельность структур государственной власти, центров социальной направленности, некоммерческих организаций, вузов по сопровождению семей с различным укладом жизни: материалы региональной заочной научно-практической конференции с международным участием – Вологда: ВГПУ, 2010 – С. 113–121.

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 37.013

Рудко Анастасия Марсовна

Вологодский государственный педагогический университет
anast35@mail.ru

О ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

В статье раскрывается понятие «педагогическое сопровождение детского общественного объединения»; рассматриваются компоненты данного процесса: субъекты, цели, задачи, содержание, средства. В качестве средств рассматриваются научно-методическое обеспечение и педагогическая компетентность руководителей детских общественных объединений.

Ключевые слова: детские общественные объединения, педагогическое сопровождение, научно-методическое обеспечение, педагогическая компетентность руководителей.

В научной литературе все чаще встречается понятие «сопровождение» в сочетании с определениями «педагогическое», «психолого-педагогическое», «социально-педагогическое», суть которых рассматривается достаточно широко: это и концептуальные идеи, и деятельность социальных институтов, и реализация программ по решению конкретных практических проблем детей и взрослых.

Обратившись к толковому словарю русского языка С.И. Ожегова, мы увидим, что слово «сопровождение» толкуется как «то, что сопровождает какое-нибудь явление, действие», образовано от глагола «сопровождать – следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь». Приставка «со-» служит для образования слов, означая общее участие в чем-нибудь, совместность (например, событие, соучастие, соуправление, содействие, сопереживание и т.п.) [6, с. 739, 749]. Таким образом, само значение слова задает основные направления научной мысли.

В современных исследованиях наблюдается тенденция перенесения внимания ученых на конкретные аспекты процесса педагогического сопровождения:

- сопровождение явления, к примеру, детского лидерства (А.Л. Уманский);
 - сопровождение процесса, к примеру, деятельности детских и молодежных организаций (М.И. Рожков);
 - сопровождение субъекта (А.В. Мудрик, Ж.А. Захарова, М.Р. Битянова, П.А. Эльканова и др.)
- М.Р. Битянова в своей работе одной из первых представила системное понимание «сопровождения», определяя его как метод и идеологию – «парадигму сопровождения», и выделила следующие принципы психолого-педагогического сопровождения: следование за естественным развитием ребенка и опора на те личностные достижения, которые реально у него есть; создание условий для максимального личностного развития ребенка в рамках объективно данной социальной и образовательной среды. Она также рассматривает сопровождение как систему профессиональной деятельности педагога-психолога и как технологию психолого-педагогической работы в школе [1].

А.В. Мудрик рассматривает педагогическое сопровождение как деятельность педагога, направленную на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям [5].

П.А. Эльканова также понимает сопровождение как особую сферу деятельности педагога, ориентированную на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, на создание предметного пространства, необходимого для самореализации и саморазвития личности подростка [10].

М.И. Рожков говорит о диалектической связи воспитания и социально-педагогического сопровождения, так если социально-педагогическое сопровождение выступает в качестве фактора воспитания, то воспитание является целевой функцией социально-педагогического сопровождения. Именно сопровождение приобретает все более значимую роль в формировании новообразований личности ребенка, так как, включая в себя поддержку и помощь, предполагает не решение проблем за детей, а стимулирование их

самостоятельности в решении своих возникающих проблем [7].

Ж.А. Захарова определяет социально-педагогическое сопровождение как систему взаимосвязанных целей, задач, субъектов, направлений деятельности, технологий содействия взрослым и детям в предупреждении и преодолении жизненных трудностей; как особый вид практики, основывающийся на помогающих действиях субъекту в формировании ориентационного поля развития и жизнедеятельности [3].

В.Ю. Ромайкин рассматривает сопровождение как комплекс целенаправленных психолого-педагогических действий, которые включают ребенка в различные события и стимулируют развитие его личности с помощью рефлексии [9].

А.Л. Уманский, изучая педагогическое сопровождение детского лидерства, рассматривает его как процесс взаимодействия педагогов с группой детей с целью оказания помощи каждому ребенку в реализации его лидерского потенциала. Исследователь предлагает технологию педагогического сопровождения детского лидерства, обеспечивающую создание условий, при которых проявление имеющихся у ребенка лидерских качеств будет максимально эффективным.

Концептуальной основой педагогического сопровождения детского лидерства, по А.Л. Уманскому, является рефлексивно-деятельностный подход, который заключается в рефлексивном осмыслении разнообразной деятельности, отвечающей интересам и потребностям детей и соответствующей их возможностям [11].

Необходимо также сказать о понятии «педагогическая поддержка», которое в значительной степени пересекается с понятием «педагогическое сопровождение». В подходах одних авторов они сближаются и становятся синонимичными, в других – «сопровождение» трактуется как более широкое понятие, которое интегрирует оба понятия.

Теоретически обосновывая идею педагогической поддержки, О.С. Газман отмечает, что суть поддержки состоит в том, чтобы помочь учащемуся преодолеть трудности, опираясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая внутреннюю потребность в успешности собственной деятельности [2].

Ф.И. Кевля рассматривает поддержку как процесс, при котором взрослый сосредотачивается

на позитивных сторонах и преимуществах ребенка, помогает ему избежать ошибок, поддерживает ребенка при неудачах. Под педагогической поддержкой автор понимает профессиональную деятельность педагогов по оказанию предупреждающей и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, школьными успехами [4]. Таким образом, в растущей личности поддерживается позитивная направленность, положительная осознанность себя, своего жизненного и профессионального самоопределения, стремление к самостоятельным действиям.

Анализ результатов исследований педагогического сопровождения показывает, что это явление рассматривается как система педагогических действий, как педагогическая технология, как средство и условие, как профессиональная деятельность педагога.

В настоящее время понятию «сопровождение» уделяется повышенное внимание, но проблема педагогического сопровождения организации и деятельности детских общественных объединений остается недостаточно изученной.

В этой связи предметом нашего исследования является педагогическое сопровождение детских общественных объединений, которое мы понимаем как целостный педагогический процесс, имеющий характерные особенности: свои субъекты, цели, задачи, функции, содержание, средства, результаты. Добровольность и самостоятельность, опыт новых социальных отношений и социального творчества, возможность изменить свой социальный статус и обогатить мировоззрение – вот основные возможности, которые предоставляются ребенку и делают детские общественные объединения уникальным общественным институтом.

Естественная потребность подростков – стремиться к объединению с другими детьми. Детские объединения могут и должны дать каждому ребенку опыт самоопределения как уникальной личности и как члена общества, опыт реализации своего потенциала в социально приемлемых формах и умения строить человеческие отношения.

Исходя из вышеизложенного, руководителю детского общественного объединения необходимо сегодня строить свою работу на сочетании следующих подходов: учета интересов и потребностей детей, входящих в детское общественное

объединение, и управления социально-педагогическими возможностями детского общественно-го объединения.

Мы разделяем позицию М.И. Рожкова [7; 8], который определяет цель педагогического сопровождения детских и молодежных общественных организаций и объединений как поддержку групп детей и каждого ребенка в отдельности в построении ими своих социальных отношений, в преодолении организационных трудностей и максимальное использование этих объединений для решения задач социального воспитания. Такое сопровождение предполагает решение следующих задач:

- информационной (информирование подростков, их родителей и педагогов о существующих общественных объединениях и их роли в социальной структуре общества);
- организационной (помощь в решении организационных проблем объединений и знакомство с технологией организаторской деятельности);
- координационной (обеспечение взаимодействия общественных объединений с другими социальными институтами в целях социальной защиты детей и реализации их прав).

Необходимо выделить два уровня педагогического сопровождения детских общественных объединений:

- организационный, на котором рассматриваются вопросы предупреждения или решения проблем детского общественного объединения в целом;
- личностный, ориентированный на помощь в решении проблем конкретного участника детского общественного объединения, на поддержку в построении им своих социальных отношений, обучение новым моделям взаимодействия с собой и миром.

Педагогическое сопровождение в нашем исследовании направлено на поддержку каждого субъекта этого процесса, к которым на организационном уровне мы относим:

- детские общественные объединения (к примеру, Вологодская областная детская общественная организация «Содружество»);
- специальные учреждения и организации, которые занимаются данными вопросами (к примеру, Научно-практический центр Международного союза детских общественных объединений «СПО-ФДО» (г. Москва), Вологодский областной молодежный центр «Содружество» (г. Вологда);

– органы власти, занимающиеся проблемами детского движения (к примеру, Комитет по физической культуре, спорту и молодежной политике Вологодской области, Департамент образования Вологодской области).

К субъектам педагогического сопровождения на личностном уровне мы относим:

- детей, участников детского общественного объединения;
- их родителей, представителей народной педагогики;
- взрослых (руководителей объединений, специалистов по работе с молодежью, педагогов-волонтеров – членов педагогических отрядов).

Как средство педагогического сопровождения детских общественных объединений мы рассматриваем его научно-методическое обеспечение и педагогическую компетентность руководителей детских общественных объединений.

Педагогическое сопровождение деятельности детских общественных объединений предусматривает профессиональная деятельность специалиста, следовательно, одним из компонентов этого процесса является педагогическая компетентность руководителей детских общественных объединений, педагогов-волонтеров, специалистов по работе с молодежью, организаторов областных проектов и программ деятельности детских общественных объединений.

В содержание педагогической компетентности входят педагогическое управление; педагогическое мастерство; готовность к реализации педагогического потенциала детских общественных объединений; подготовка по вопросам формирования гуманистического мировоззрения участников объединения. Педагогическая компетентность предполагает постоянный анализ руководителем своей работы, осмысление процесса и результатов работы общественного объединения.

Научно-методическое обеспечение педагогического сопровождения детских общественных объединений представляет собой оснащение деятельности детского общественного объединения необходимыми методическими средствами и информацией, которые делают оптимальным осуществление их деятельности; приводят к запланированным воспитательным результатам и предполагаемым воспитательным эффектам; устраняют возможные затруднения у взрослых и детей; основаны на научных принципах воспи-

тания, учитывают возрастные особенности и возможности участников объединения.

Как показывает наше исследование научно-методическое обеспечение должно включать следующие виды деятельности:

- методическое руководство (в т. ч. разработку вариативных программ деятельности детских общественных объединений, планов по их реализации; координацию соответствующей деятельности; мотивацию к участию руководителей и лидеров детских общественных объединений; включение их в совместную деятельность и субъект-субъектные отношения в контексте реализуемых программ и проектов);

- создание отлаженной системы обучающих занятий, семинаров, тематических консультаций руководителей и лидеров детских общественных объединений по вопросам деятельности и развития объединений;

- разработку полного цикла реализации различных форм и методов организации деятельности;

- создание методической продукции (к примеру, типовых организационных документов; сборников содержательных программ деятельности и развития объединений; сборников игр и песен, описаний воспитательных дел и рекомендаций; картотек и каталогов).

Подводя итог вышеизложенному, обобщим: педагогическое сопровождение детских общественных объединений – важный фактор эффективной реализации их социально-педагогического потенциала. Педагогическое сопровождение как непрерывный процесс требует периодического анализа, определения достигнутого качественного уровня, а также соответствующей корректировки. Такая деятельность станет более эффективна, если будет иметь опережающий характер и основываться на прогнозировании потребностей действующих детских общественных объединений и социального движения региона в целом.

Библиографический список

1. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
2. *Газман О.С.* Свобода и саморазвитие как педагогические категории // Новые ценности образования. – Вып. 2. – М., 1995. – С. 39–44.
3. *Захарова Ж.А.* Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье: монография. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 428 с.
4. *Кевля Ф.И.* Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностного развития ребенка: практико-ориентированная монография для школьных психологов и социальных педагогов. – Вологда: Легия, 2009. – 226 с.
5. *Мудрик А.В.* Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи // Новые ценности образования. – Вып. 3. – М., 1995. – С. 54–57.
6. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – М.: Азбуковник, 1998. – 944 с.
7. *Рожков М.И.* Социально-педагогическое сопровождение детских объединений и организаций // Ярославский педагогический вестник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestnik_yspu.org (дата обращения 03.06.2011).
8. *Рожков М.И.* Социально-педагогическое сопровождение молодежных организаций и объединений // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – № 1. – С. 3–5.
9. *Ромайкин В.Ю.* Формирование воспитывающей среды кадетского корпуса. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 221 с.
10. *Эльканова П.А.* Педагогическое сопровождение социализации подростка (На примере Заполярья): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000.
11. *Уманский А.Л.* Педагогическое сопровождение детского лидерства: Дис. ... д-ра пед. наук. – Кострома, 2004.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 372.881.161.1

Казанцева Анжела Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент
Иркутский государственный педагогический университет
angika@rambler.ru

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В статье обсуждается проблема обучения письменной межкультурной деловой коммуникации будущих преподавателей. При создании письменного документа необходимо ориентироваться на конкретного адресата, что обусловит успех и эффективность межкультурного делового взаимодействия.

Ключевые слова: письменная межкультурная коммуникация, деловое письмо, адресованность.

И нновационные процессы являются закономерностью в развитии современного образования. Новые требования общества к уровню развития и образованности личности должны менять все составляющие методической системы: цель, содержание, средства и методы обучения. В связи с этим возникает естественная и достаточно острая потребность в новых концепциях, подходах и технологиях обучения иноязычному общению.

В данном контексте актуальным становится практическое овладение способностью создавать качественное письменное деловое высказывание на иностранном языке. Понятие «качество» в рассматриваемом аспекте характеризуется наличием в письменном тексте определенных лингвистических характеристик. Таких как логичность, целостность, стилистическая адекватность, последовательность, ясность, четкость, полнота изложенного содержания и др.

Особый статус в ряду данных параметров письменной речи занимает такая характеристика как адресованность. Это означает, что письменное высказывание должно иметь ярко выраженную направленность на адресата. От того, насколько будут учтены особенности реципиента, будет зависеть успех письменной коммуникации.

Несмотря на особую значимость в эпоху глобальных инноваций качественной письменной межкультурной деловой коммуникации, по нашим наблюдениям, обучению письму как самостоятельному виду речевой деятельности в учебном процессе отводится самое скромное место. Возможно объяснение этому факту следует искать в недооценке потенциала, которым обладает

письменная речь для развития других видов речевой деятельности, а также для формирования ряда компетенций общекультурного характера, столь значимых в контексте современных стандартов. В результате происходит смещение акцента в сторону обучения устной речи, устной форме общения.

Можно было бы предположить, что языковой вуз, предоставляя студентам большое количество часов на изучение иностранных языков и возможность осуществлять письменную коммуникацию в реальном режиме взаимодействия (общения) с носителями языка, способен реализовать все потребности в области обучения данному виду речевой деятельности. Однако результаты письменных работ студентов свидетельствуют о том, что их письменные высказывания в абсолютном большинстве не обусловлены спецификой предполагаемого адресата. Чаще всего тексты, создаваемые студентами, предназначены для преподавателей, в результате чего такие произведения утрачивают свою «жизненную» необходимость и реальную коммуникативную направленность. Это, в свою очередь, способно привести к нарушению межкультурного взаимопонимания в дальнейшей профессиональной деятельности.

Полагаем, что рассмотрение проблемы обучения порождению качественного письменного высказывания через призму деятельности читающего абсолютно необходимо, ибо «соответственно самой сущности языка как средства общения любой текст предназначается не для пишущего, ... а для читающего, ибо пишущий должен не записывать текст для себя, а рассчитывать по возможности на то, как он будет принят читателем» [1].

Сказанное в полной мере должно быть отнесено и в адрес делового письма. Известно, что оно является одним из наиболее востребованных в сфере профессиональной деятельности лингвистов-преподавателей. Несмотря на то, что язык официальных документов – это своеобразный набор клише, штампов, стандартов, отличающихся известной унификацией, следует особо акцентировать внимание на наличие в данных текстах категории адресованности. Думается, что учет конкретного адресата определит успех и взаимопонимание между партнерами в профессиональной деятельности.

Деловое письмо – особая разновидность делового текста, обладающая рядом отличительных признаков, которые характеризуют его как документ. К ним относятся: особый вид передачи информации, отражение определенной профессиональной ситуации, единство темы, особое графическое оформление и композиционное построение, документальность и объективность изложения, использование средств речевого этикета.

В условиях межкультурной коммуникации оформление и составление деловой бумаги представляют особую сложность, которая заключается в отсутствии «общей апперцепционной базы» у коммуникантов, а также в расхождении «энциклопедических знаний» адресанта и адресата, что является необходимым условием для адекватного взаимопонимания.

В целях достижения желаемого результата автор письма (неноситель языка) должен ориентировать свое высказывание на конкретного адресата (носителя языка). Следовательно, деловое письмо должно быть адресованным: его необходимо создавать с учетом конкретного адресата, что обуславливает необходимость формирования у студентов языковых вузов навыков и умений создания адресованного делового письма.

Для установления адекватного взаимопонимания между партнерами необходимо, чтобы в сознании пишущего существовала аналогичная адресату-франкофону схема (включая содержание) построения рассматриваемого документа. Иначе говоря, суть обучения адресованному деловому письму состоит в построении в когнитивной системе студента вторичных когнитивных конструкций – знаний, которые соотносились бы со знаниями о мире адресата – представителя франкоязычной общности. В противном случае, возникают «культурные лакуны», заполнение

которых требует дополнительных знаний, что, неизбежно ведет к снижению эффективности деловой профессиональной коммуникации.

Одним из важных условий успешного делового сотрудничества – правильно составленная композиция документа, поскольку это первое, на что обращает внимание адресат и, возможно, от этого зависит, будет ли данное письмо прочитано. Следовательно, структура делового письма должна учитывать (отражать) конкретного адресата. В данном случае категория адресованности может быть выражена через фразу “*A l’attention de...*”, которая указывает на необходимость прочтения данного послания конкретным человеком; через обращение “*Monsieur*”, которое показывает, что получатель в преклонном возрасте, он занимает высокий профессиональный пост, такое обращение подчеркивает уважение к адресату.

Одним из средств выражения категории адресованности является такой структурный компонент, как формулирование основной идеи (темы) письма. Она употребляется в том случае, если отправителю документа неизвестен конкретный адресат, который смог бы отреагировать на сообщаемую информацию, и данный компонент поможет «найти» наиболее компетентного адресата, который мог бы отреагировать соответствующим образом на предлагаемую в документе информацию.

Чрезвычайно важной для рассматриваемого типа произведений является проблема выбора адекватной формы для начала и для завершения письма. Неправильное обращение может быть воспринято как неправомерное умаление прав получателя или, наоборот, неоправданное расширение его прав. Заключительные фразы не менее значимы, чем начальные. Завершение письма связано с обозначением профессиональных перспектив (сотрудничества, деловых отношений, совместного педагогического проекта, решения вопроса, связанного с проведением психолого-педагогической диагностики учащихся, приглашение принять участие в создании сборника и т.д.). Именно поэтому последние фразы должны выражать надежду, уверенность, признательность. Так, например, чтобы выразить признательность адресату более высокому по профессиональному статусу и более старшему по возрасту, можно использовать заключительную фразу: *Veillez agréer [Je vous prie d’agréer], Monsieur [Madame], l’expression de ma*

respectueuse [profonde] reconnaissance [gratitude]. Или: Croyez, Monsieur [Madame], à toute ma sincérité.

Поскольку деловое письмо является документом, ему присущи такие стилевые черты, как официальность, точность, стереотипность, которые также должны отражать специфику конкретного адресата. Данные черты реализуются в деловой бумаге путем использования различных грамматических, лексических конструкций; клишированных фраз; специальной терминологии, отражающих национальную специфику адресата-инофона.

Использование данных особенностей показывает, что адресант владеет соответствующим профессиональным межкультурным кодом общения, свойственным франкоязычному получателю, что способствует осознанному или бессознательному благоприятному распознаванию текста документа франкофоном.

Для успешного и эффективного взаимовыгодного профессионального сотрудничества в деловом письме необходимо учитывать национально-культурные особенности и поведенческие нормы инофона-адресата. В данном случае речь

идет о системе принятых норм, правил, форм, ориентаций, установок и отношений к профессиональной деятельности, то есть об экстралингвистических факторах. Данные особенности проявляют себя в структурной организации текста делового письма, в употреблении этикетных формул, а также в собственно лингвистическом оформлении документа и являются особо значимыми для реализации функции воздействия на адресата.

Приведем пример: фразы: *votre entreprise, qui a plusieurs fois été citée pour ses réalisations; sachant que vous êtes toujours à la recherche de collaborateurs efficaces; la réputation de votre...est à la mesure de la qualité de ses prestations etc.*, наглядно демонстрируют факт осведомленности адресанта о специфике профессиональной деятельности адресата, его интересах и потребностях.

Следовательно, использование в деловом письме данной информации будет благоприятно сказываться на деловой межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373(091)

Пазгалова Екатерина Сергеевна

Вологодский государственный педагогический университет
ekaterina.pazgalova@yandex.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЛОГОДСКОГО ГУБЕРНСКОГО ЗЕМСТВА ПО ШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ (1870–1917 гг.)

В статье раскрываются особенности деятельности Вологодского губернского земства в области школьного образования, показана специфика работы земства по нескольким направлениям: развитие среднего и профессионального образования, подготовка учителей и контроль за уездными земствами в сфере начального образования.

Ключевые слова: школьное образование, Вологодское губернное земство, среднее, профессиональное и начальное образование, подготовка учителей.

Вологодское губернное земство с начала своего возникновения в 1870 году стало проводить активную работу по поддержке школьного образования. Его деятельность в данной сфере можно представить в виде нескольких направлений: развитие среднего и профессионального образования, подготовка учительских кадров, осуществление контроля за уездными земствами по поддержке начального образования.

Для развития среднего образования Вологодской губернии земство регулярно перечисляло крупные средства на содержание учебных заведений региона. Например, в 1889 году губернное земство перечислило в пособие Александровскому реальному училищу 5390 руб., Маринской женской гимназии 3000 руб., Тотемской учительской семинарии 1380 руб. и Яренской женской прогимназии 200 руб. Общая сумма пособия земства за 1899 год составила 9970 руб. [14, с. 172]. Впоследствии количество средних учебных заведений значительно возросло, и общая сумма на их содержание в 1916 году достигла 32953 руб. [12, с. 71].

Другой формой помощи являлась выплата стипендий учащимся в разных учебных заведениях. В 1911 году земством были учреждены 5 земских и 3 личных стипендий на общую сумму 7210 руб., размер которых колебался от 100 до 300 руб. [10, с. 122].

Серьезные средства губернное земство перечисляло и на устройство общежитий для учащихся. Взнос на общежитие при классической мужской гимназии в 1897 году составил 5000 руб.,

Мариинской женской гимназии земство выплачивало по 1000 руб. пособия в течении 10 лет, Александровскому реальному училищу в 1898 году земство выдало сумму в 1450 руб. [19; с. 145, 154; 2, л. 81–82].

В проведении ремонтных работ в учебных заведениях губернное земство принимало активное участие. На расширение корпуса классической мужской гимназии вследствие значительного увеличения количества учащихся в 1899 году земство ассигновало на пристройку параллельных классов сумму в 25000 руб. [19, с. 147].

Помимо этого Вологодское губернное земство являлось почетным членом Обществ вспомоществования большинства средних учебных заведений губернии, и ежегодно перечисляло от 50 до 100 руб. на приобретение одежды и обуви для неимущих учеников.

Не менее значительной была деятельность губернского земства по поддержке профессионального образования в губернии. На содержание губернской фельдшерской школы в 1900 году земство перечислило сумму в 9756 руб., а на содержание Остаховской низшей сельскохозяйственной школы в период с 1894 до 1902 года земство затрачивало от 2000 до 3000 руб., так как Вологодская губерния остро нуждалась в подготовленных медицинских и земледельческих кадрах, способствующих развитию медицины и сельского хозяйства в уездах [15, с. 351, 599]. Также как и при гимназиях и реальном училище при фельдшерской и сельскохозяйственной школах были учреждены общежития, в помещениях проходили ремонты на средства земства, учащиеся получали

стипендии, а с 1902/03 учебного года после окончания фельдшерской школы выпускники получали бесплатно все учебники, необходимые им для работы [13, с. 594].

С первых сессий собрания 1870 года Вологодское губернное земство предприняло значимые решения по педагогической подготовке учителей. Во-первых, управой был представлен проект учительской семинарии с начальной школой при ней, которая была учреждена в Тотьме в 1872 году. Во-вторых, управе было поручено подготовить устройство учительского съезда, который состоялся в городах Вологде и Сольвычегодске летом 1871 года. В-третьих, губернское собрание постановило: ассигновать из губернского сбора 3000 руб. на жалование учителям и проезд их в школы в уездах [20, с. 142–147].

Н.И. Голикова и Т.Н. Рубцова выделяют три основных направления деятельности Вологодского земства в области подготовки народных учителей: поддержка стационарных учебных заведений для подготовки учителей, организация педагогических курсов и проведение учительских съездов по обмену опытом [9, с. 136]. Например, в 1890 году в губернии существовало три средних учебных заведения, готовящих учителей – это Тотемская учительская семинария, Мариинская женская гимназия и Яренская женская прогимназия. На их содержание земство затрачивало сумму в 4580 руб. ежегодно.

На организацию учительского съезда летом 1871 года губернским земским собранием была ассигнована сумма в 2890 руб. 857 коп. На нем присутствовали педагоги со всех уездов Вологодской губернии. В Вологде учительский съезд собрал 54 человека, в Сольвычегодске – 44. С 1903 по 1906 года в Вологде проводились ежегодные летние педагогические курсы. В среднем их посетили 123–195 учителей, с затраты на их организацию составили от 2500 руб. до 2818 руб. 22 коп. [3, л. 113, 119; 5, л. 79, 127–132; 6, л. 28–32, 67, 69–70].

В основном учительские кадры губернии комплектовались за счет женских гимназий, прогимназий и учительских семинарий. Скромное жалование сельского учителя и его задержки привели к преобладанию в школах учительниц. В 1887 году в городских начальных училищах губернии учителя получали от 240 до 360 руб. и учительницы от 200 до 300 руб., в сельских училищах вознаграждение составляло от 200 до 300 руб. [1, л. 44]. Мерой помощи учителям со стороны гу-

бернской управы являлось введение во всех уездах учительских окладов до 360 руб., периодических прибавок за выслугу лет и особого вознаграждения за заведование училищами.

В 1882 году губернское земство подготовило проект пенсионной кассы для учителей народных училищ, который был утвержден в 1901 году. В 1917 учителя Вологодской губернии перечисляли 6% заработка в пенсионную кассу и многие добровольно отчисляли 1% жалования в пользу Общества вспомоществования учащим, организованного в 1895 году [7, л. 2]. Но, оклады большинства учителей в уездах оставались ниже 360 руб. и составляли в 1917 году от 50 до 100 руб. [8, л. 7].

Деятельность по поддержке начального школьного образования долгое время считалась функцией уездных земств, а губернское земство только контролировало и направляло их работу, осуществляло постоянное финансирование начального образования, хотя основная часть средств отпускалась уездными земствами. С 90-х годов XIX века губернское земство стало разрабатывать вопрос о всеобщем образовании и составлении школьных сетей. В 1897 году губернское собрание поручает управе собрать сведения о 1) количестве школ начального образования; 2) суммах, ассигнуемых на них уездными земствами; 3) числе детей школьного возраста не посещающих школу; 4) расположении школ по территории губернии; 5) существующих препятствиях для детей к посещению школ [11, с. 309–310]. В результате губернская управа получила следующие сведения: 1) в 1898/99 учебном году в губернии функционировало 1120 школ; 2) около 18,7% всего бюджета уездных земств затрачиваются на начальное образование; 3) 45349 детей школьного возраста не посещают школы; 4) школы по территории губернии были распределены неравномерно; 5) основными препятствиями к посещению детьми школы является бедность и малообразованность крестьян [17, с. 320–344].

В 1900 году губернское земское собрание пришло к выводу, «что дело содействия начальному образованию в губернии составляет обязанность не только уездных земств, но и губернского земства» [4, л. 40]. Губернское земство начало проектировать школьные районы, вести подсчет количества детей школьного возраста от 7 до 14 лет, определять тип проектируемых школ и составлять систематически развитую программу содействия

народному образованию в губернии. В основном программа состояла из мер содействия повышению образовательного ценза учителей и обеспечении их пенсиями, строительства школьных помещений с выдачей ссуд уездным земствам [15, с. 534–536].

Губернское собрание на сессии 8 февраля 1903 года начало введение всеобщего обучения в Вологодской губернии с определения школьного района радиусом в 3 версты, числа учащихся на одного учителя по 42 человека и стоимости одного школьного комплекта 650 руб. [16, с. 456–457]. В целом процесс введения всеобщего обучения в Вологодской губернии проходил успешно, но встречались определенные трудности: недостаточно быстрый отпуск средств из государственного бюджета на создание школьных сетей, недостаточное количество специально подготовленных педагогических кадров, недостаточная обеспеченность школьными помещениями, сложное экономическое положение населения, не позволяющее детям школьного возраста посещать школы [18, с. 101–102]. В течение семи лет (1908–1915 гг.) количество начальных школ в Вологодской губернии увеличилось на 582, тем не менее потребность населения в начальном образовании по-прежнему не была удовлетворена, и к началу 1915/1916 учебного года для достижения соответствия планам школьных сетей уездным земствам нужно было открыть 114 школ с 668 школьными комплектами, согласно плану работы до 1920 года [12, с. 3–4]. Но осуществлению далеко идущих планов земства помешала революция 1917 года, произошедшая смена власти в стране, и последовавшее за ними, уничтожение института земства.

Таким образом, губернское земство Вологодской губернии осуществляло сложную и разноплановую деятельность по поддержке школьного образования, финансируя средние и профессиональные учебные заведения губернии, выплачивая стипендии учащимся, принимая активное участие в деятельности Обществ вспомоществования, подготавливая учительские кадры для начальных народных училищ, проводя педагогические курсы и съезды, увеличивая оклады учителям и учреждая для них пенсионную кассу. В области начального образования активные меры помощи губернским земством стали предприниматься с 90-х годов XIX века, которые заключались в сборе сведений о состоянии начального образования в уездах, составлении школьной сети,

проектировании школьных районов, определении количества детей школьного возраста, выдаче ссуд уездным земствам на устройство школьных помещений, определении стоимости одного школьного комплекта. Но достичь всеобщего обучения в губернии земским учреждениям не удалось, тем не менее, ими была проведена огромная работа по приобщению населения губернии к просвещению и подготовлена почва для введения всеобщего обязательного светского начального образования в 1918 году.

Библиографический список

1. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 573. Л. 44.
2. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 1276. Л. 81–82.
3. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 1639. Л. 113, 119.
4. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 1841. Л. 40.
5. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 1864. Л. 79, 127–132.
6. ГАВО. Ф. 34. Оп. 1. Д. 2001. Л. 28–32, 67, 69–70.
7. ГАВО. Ф. 46. Оп. 2. Д. 12. Л. 2.
8. ГАВО. Ф. 49. Оп. 1. Д. 285. Л. 7.
9. Голикова Н.И., Рубцова Т.И. Деятельность Вологодского губернского земства по народному образованию (1870–1917 гг.) // Культура Русского Севера: межвуз. сб. науч. трудов / отв. ред. А.Н. Башенькин. – Вологда: Русь, 1994. – С. 131–140.
10. Доклады Вологодскому Губернскому Земскому Собранию третьей очередной сессии XIV трехлетия Вологодской Губернской Земской Управы по народному образованию и выписки из журналов заседаний Собрания. – Вологда: Типография Губернского Правления, 1912. – 40 с.
11. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания второй очередной сессии десятого трехлетия. – Вологда: Типография Губернского Правления, 1899. – 813 с.
12. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания очередной сессии 1915 года. Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. – Вологда: Типография П.А. Цветова, 1916. – 900 с.
13. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания третьей очередной сессии XI трехлетия. Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. – Вологда: Типография Шахова и Клыкова, 1903. – 1088 с.
14. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания, второй очередной сессии, седьмого трехлетия. – Вологда: Типография Вологодского Губернского Правления, 1890. – 571 с.

15. Журналы Вологодского Губернского Земского собрания, первой очередной сессии, XI трехлетия. Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. – Вологда: Типо-литография Шахова и Клыкова, 1901. – 908 с.

16. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания, первой очередной сессии XII трехлетия. Доклады Вологодской Губернской Земской Управы и приложения к ним. – Вологда: Типо-литография Шахова и Клыкова, 1904. – 895 с.

17. Журналы Вологодского Губернского Земского Собрания, третьей очередной сессии, десятого трехлетия. – Вологда: Типография Губернского Правления: Типография А.В. Гудкова-Белякова, 1900. – 958 с.

18. *Макеева И.А.* Развитие начального обра-

зования на северо-западе России во второй половине XIX – начале XX вв.: Дис. ... канд. пед. наук. – Вологда, 1998. – 313 с.

19. Систематический сборник постановлений Вологодского Губернского Земского Собрания за 1870–1901 гг.: В 2 т. Т. II: (V. Народное образование. – VI. Народное здравие. – VII. Ветеринария. – VIII. Общественное призрение и благотворительность). – М.: Товарищество типо-литографии Владимир Чичерин, 1905. – 922 с.

20. Х.П. Деятельность Вологодского Губернского земства по народному образованию // Вологжанин: литературно-научный сборник / С.А. Дилакторский, Н.А. Иваницкий, А.А. Карелин [и др.]. – Вологда: Типография А.В. Гудкова-Белякова, 1895. – С. 141–160.

ЦЕННОСТНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ГЕРМАНИИ

В статье раскрывается новое для отечественной педагогики понятие ценностного воспитания и его роль в развитии личности ребенка дошкольного возраста. В исследовании анализируется религиозный компонент содержания образования и культурологическая концепция как основа ценностного воспитания в немецких дошкольных образовательных учреждениях Германии.

Ключевые слова: ценностное воспитание, ценности, религиозное воспитание, культурологическая концепция.

Важную роль в жизни детей играют детские дошкольные учреждения с их волшебным миром, наполненным новыми впечатлениями и открытиями. Ребенок, покидая семью с устоявшимися в ней ценностями и нормами, вступает в детское сообщество, в котором те же ценности и нормы могут восприниматься по-другому в зависимости от социального окружения. Именно детский сад выступает в роли первого образовательного института, в котором дети учатся общаться друг с другом, где они знакомятся с другими ценностями (взаимопомощь и взаимопомощь, дружба, сочувствие, коллективные взаимоотношения и др.), начинают воспринимать иную точку зрения, отличную от их собственной или родительской, но, главное – где они достигают школьной зрелости и получают все необходимые базовые компетенции для поступления в первый класс. Здесь они включаются в дальнейший процесс социализации, который таит в себе много неожиданностей, а также открывает малышам новый, еще пока неизведанный ценностный мир.

Воспитание – это достаточно широкое понятие, которое трактуется как процесс формирования личности и подготовки ее к жизни в обществе. В свою очередь, *воспитательный процесс, направленный на передачу и распознавание ценностей, помогающий человеку на собственном опыте понять значение и значимость тех или иных ценностных категорий для него самого, других людей и общества в целом*, мы определили как ценностное воспитание. Иными словами, «ценностное воспитание» представляет собой более узкую категорию, включенную в общее понятие «воспитания». Результатом ценнос-

тного воспитания является развитие у человека способности воспринимать ценности и выделять их из множества других ценностных категорий, а также вырабатывать определенные нормы поведения и свои ценностные ориентиры. Ценностное воспитание учит человека не только понимать и признавать ценности других людей, но и отстаивать свою собственную ценностную позицию. При этом стоит отличать *ценностное* воспитание от *нравственного* (одной из форм воспроизводства, наследования нравственности в обществе), поскольку то, что может быть нравственным у определенного народа в какие-то исторические периоды в обществе, не всегда является ценностью для других людей.

К наиболее важным ценностям, которые определяют качества личности ребенка и формируют его дальнейшее отношение к жизни и другим людям можно отнести: уважение, толерантность, доброту, справедливость, готовность помогать, свободу, гражданственность, патриотизм, семейные ценности, почитание национальных традиций и достижений мировой культуры.

В Германии дошкольному воспитанию и образованию уделяют особое внимание. Показательно, что после оглашения результатов исследований студии PISA (программа международной оценки обучающихся) уровня знаний немецких школьников, оказавшегося достаточно низким, Конференция Министров Культуры Германии в 2001 году пришла к выводу, что реформирование образовательной системы необходимо начать с элементарной ступени [5]. Такое решение обосновано тем, что именно на этом этапе развития ребенка в его сознание закладываются основные знания и компетенции, необходимые для дальней-

шего успешного развития и обучения. На пленарном заседании министерства культуры по вопросам раннего образования детей в дошкольных учреждениях в 2004 году выдвинутые ранее положения были конкретизированы следующим образом: для стимулирования развития личности ребенка необходимо не только укрепление его личностных позиций, но и всякое содействие его познавательным и мотивационным процессам, а также *духовному* и физическому развитию. Для того чтобы стать полноправным и ответственным членом общества, ребенку необходимо обладать социальными компетенциями, научными и жизненными знаниями, а также *ценностными ориентирами*. При этом вопросы *ценностного воспитания* заслуживают особого внимания, поскольку на этом этапе происходит сообщение воспитателем основных *норм и ценностей* и их демонстрация на собственном примере. Правильное восприятие ребенком социальных норм и духовных ценностей способствует его идентификации с миром ценностей в обществе. По убеждению работников министерства культуры, религиозное воспитание при этом должно играть приоритетную роль [7].

Согласно Закону «О раннем развитии и образовании детей» детские сады в Германии являются социально-педагогическими учреждениями, которые наряду с основными задачами по уходу за ребенком вносят существенный вклад в его развитие и образование [8]. Именно поэтому дошкольные учреждения были выделены в отдельную элементарную ступень общей системы немецкого образования. *Основной целью* таких учреждений является содействие развитию личности ребенка с использованием различных образовательно-воспитательных средств и методов. Особо важной функцией детских садов согласно данному закону является дополнение и поддержание семейного воспитания. Сотрудники дошкольных учреждений должны при этом: учитывать жизненную ситуацию каждого ребенка; содействовать ему в развитии самостоятельности и собственной активности; давать ребенку возможность выражать свои эмоции и при этом защищать их от стрессовых ситуаций; развивать его творческие данные с учетом имеющихся способностей; сообщать основные доступные возрасту ребенка физиологические знания и способствовать его физическому развитию; раскрывать и поддерживать духовные способности и интере-

сы ребенка; сообщать ему элементарные знания об окружающем мире, предлагая при этом широкий спектр возможностей для развития собственного опыта.

Данные положения представляют собой основные задачи воспитания, которые по Закону «О раннем развитии и образовании детей» лежат в основе работы детских садов Германии и, на наш взгляд, затрагивают все стороны жизни ребенка дошкольного возраста [8]. Полагаем, что при качественном выполнении всех поставленных задач возможно достижение *основной цели* элементарной ступени – *разностороннее развитие личности ребенка, готовой к дальнейшей социализации и обучению в школе*, поскольку многие исследователи считают, что раннее детство – это самое важное время для формирования сильной личности, готовой к жизни в современном обществе.

При выполнении всех поставленных задач достигается не только развитие интеллекта ребенка, его эмоциональной сферы, уверенности в себе и позитивного отношения к миру, но и формирование самостоятельности и автономности, мотивации к самоактуализации и самосовершенствованию, готовности к принятию других людей. Не последнее место в этом перечне качеств-ценностей занимает также устойчивость к факторам, порождающим стресс, что особенно актуально в современных условиях динамичной жизни.

Ценностное воспитание в ФРГ многие немецкие педагоги (Б. Гром, У. Беер, Д. Хеллер, Р. Шиндлер) приравнивают к религиозному, которое, по их мнению, должно стать основой нравственного развития личности ребенка. Религия в жизни немецкого народа играет особую роль и имеет весомое значение в развитии социума. Поэтому неудивительно, что многие детские сады в Германии относятся к католическим или евангелистским общинам, а во всех остальных муниципальных и городских дошкольных учреждениях за определенный аспект педагогической работы также отвечает церковь.

Наряду с этим существует мнение (Е.А. Бауэр), что на сегодняшний день «в Германии наблюдается отход от традиционных религиозных ценностей. Каждый год многие тысячи людей выходят из католической и протестантской церквей. Даже исключительно либеральная политика и позиция протестантской церкви, допускающая, например, женское священство, разводы свя-

ценнослужителей, гомосексуальные браки, не в состоянии остановить процесс массовых выходов из церквей» [1]. Но все же стоит заметить, что хотя в Германии в последнее время происходят волнения в рядах католической и протестантской церквей на фоне непристойного поведения священнослужителей, это ни в коей мере не умаляет значение традиционных религиозных ценностей, построенных на библии, заповедях и вере в Бога. Профессор Института богословия и религиоведения Ганноверского университета Харри Ноорман на встрече с представителями русской церкви заявил: «Религия – это особый подход к анализу жизни, окружающего мира... Без преподавания религии нельзя обеспечить образования в полной мере» [2]. Именно поэтому религия сегодня остается основным источником общечеловеческих ценностей.

Сообщение детям христианских ценностей позволяет развивать в ребенке отношение к самому себе, людям, миру, в целом к жизни. Такое воспитание призвано сделать ребенка более сильным и способным для жизни в современном мультикультурном и мультирелигиозном обществе. Социальный опрос населения Германии показал, что немцы высоко ценят христианские обычаи и традиции и считают такие ценности основными в воспитании подрастающего поколения. По их мнению, именно ценности благотворно влияют на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром: на его этическое и эстетическое развитие, мировоззрение и формирование гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию, интеллектуальный потенциал, эмоциональное состояние и общее физическое и психическое развитие. В среднем 83% всех опрошенных среди главных ценностей религиозного воспитания назвали «любовь к ближнему», «творение добра и блага», «добросовестность».

Духовно-нравственное воспитание Германии с религиозной точки зрения представляет собой *целенаправленную педагогическую деятельность, предполагающую приобщение детей к Богу и Высшим Началам, а также постепенное формирование целостной структуры личности, нацеленное на последующее самоопределение каждого ребенка с учетом духовных и религиозных ценностей, а также его нравственное совершенствование.* При сообщении христианских ценностей воспитатели, прежде всего,

опираются на фундамент религии – любовь к Богу и веру в Него. Началом ценностного воспитания служат 10 заповедей, о которых детям подробно рассказывают, приводя примеры из библии и современной жизни, так как ценностное воспитание нацелено на успех лишь в том случае, если оно *естественным образом согласовано с повседневной жизнью ребенка.* Таким образом, дети начинают понимать, что правильно и неправильно, что хорошо, а что плохо, тем самым закладывая основу для осознания собственного «Я» и принятия существующих норм и ценностей социума.

Программа религиозного воспитания ориентирована на реализацию таких целей, как развитие, сохранение духовно-нравственного и эмоционального здоровья детей; приобщение их к ценностям католической и евангелистской религиозной культуры; изучение элементарных основ истории и природно-экологических особенностей родного края (Федеральной Земли); изучение и соблюдение основных христианских традиций. Для достижения поставленных целей необходимо выполнение ряда задач, предусматривающих: воспитание уважения к нравственным нормам христианской морали; разъяснение таких ценностных понятий, как «добро» и «зло», «любовь», «добродетель», «творение блага и добра»; формирование любви к своей стране на основе изучения национальных традиций; развитие способности воспринимать и анализировать национальные литературные произведения и библейские сюжеты; развитие музыкальной культуры посредством хорового пения и прослушивания музыкальных произведений; привитие основных трудовых навыков путем выполнения поручений и совместного рукоделия в рамках национальных и христианских традиций.

При организации религиозного воспитания воспитатели стараются всегда придерживаться принципов гуманизма, природо- и культуросообразности, что проявляется в содержании учебно-воспитательной работы. Педагогическая деятельность сотрудников детских садов построена не только на религиозном, но и на научном понимании естественных и социальных процессов, которые согласуются с общими законами развития ребенка согласно его полу и возрасту. При этом работа педагогов осуществляется в соответствии с ценностями и нормами национальной, а также католической и евангелистской культуры

с учетом традиций той Федеральной земли, в которой они проживают.

Полагаем, что подобного рода воспитательная деятельность на основе религиозного учения и национально-христианских традиций позволяет ребенку вобрать в себя разнообразные ценности духовного мира, способствующих полноценному нравственному развитию его личности. При наличии подобного духовно-нравственного воспитания ребенок легче пройдет первый этап социализации и начальную подготовку к школе.

Однако религиозный компонент содержания образования в дошкольных учреждениях Германии составляет лишь часть всего объема педагогической деятельности, направленной на ценностное воспитание и разностороннее развитие ребенка. Чтобы создать необходимые условия для успешного усвоения необходимых норм и ценностей педагоги совместно с родителями и другими сотрудниками дошкольного образовательного учреждения разрабатывают концепцию предстоящей деятельности, определяя, какие ценности важны для всех детей на данном этапе, а какие отвечают особым потребностям отдельного ребенка. При разработке концепции воспитатели, как правило, придерживаются ценного с педагогической точки зрения индивидуального подхода к каждому ребенку. Так, например, при изучении христианских ценностей особое внимание уделяется традициям и праздникам Германии, которые учат доброте и любви к родине. Но так как в группе с немецкими ребятами очень часто оказываются дети из мусульманских семей со своими традициями и обычаями, необходимо делать акцент на ценности культуры других народов и также инсценировать сюжеты мусульманских праздников.

Совместно с родителями – представителями разных культур и национальностей, – устраиваются праздничные вечера с традиционными угощениями, танцами, песнями, которые выступают средствами приобщения к ценностям другой культуры, а приветствие и прощание в детском саду происходят на разных языках и диалектах. Такой подход не только раскрывает традиционные немецкие ценности, но и национальные ценности воспитанников, выходцев из других стран, что является *основой межкультурной коммуникации*. Показательно, что в процессе такой совместной работы воспитателями, детьми и их родителями были выявлены общие ценности для му-

сульманских и немецких семей: *безопасность, свобода и дружба* [11]. Каждая из этих семей заботится о *безопасности* своих родных и близких, но при этом они хотят так же, как и все другие, быть *свободными* в своем мнении и вероисповедании, а *дружба* для них является очень важной ценностью, которая учит любить и уважать представителей других культур.

Но помимо христианских или мусульманских существуют также общечеловеческие ценности, такие, как *справедливость, уважение, толерантность, солидарность, свобода от насилия*, которые транслируются детям другими носителями ценностей. Примером могут выступать, прежде всего, близкие люди ребенка, в частности, родители, бабушки с дедушками, а также воспитатели, которые на собственном опыте олицетворяют эти ценности. Именно поэтому так важно, чтобы воспитатель, который берет на себя ответственность передавать детям ценности, обладал высоконравственной культурой, критическим и пытливым умом, богатой духовностью.

Из вышесказанного следует, что подобное ценностное воспитание осуществляется с точки зрения *культурологического подхода*, который является конкретно-научной методологией познания и преобразования педагогической реальности, имеющей своим основанием аксиологию [3]. В данном случае это своего рода видение воспитания и образования через призму культуры, межкультурных и межнациональных связей, основанных на мировых ценностях.

Приведенные примеры межкультурного взаимодействия в детских садах Германии свидетельствуют о том, насколько ярко проявляется личностно-творческий аспект этого подхода, обусловленный объективной связью индивида и культуры. В этом случае ребенок является носителем определенной культуры и не просто развивается согласно своей духовной и физиологической сущности, а пытается внести что-то свое, новое в сферу межнационального взаимодействия. Таким образом, он становится субъектом своего рода «исторического творчества», а немецкие воспитатели всячески содействуют ему в этом.

Культурологическая концепция детских садов Германии раскрывает социальный опыт человечества, включающий в себя четыре основных компонента: *знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений*. Все эти компо-

ненты были учтены в задачах, предусмотренных содержанием образования дошкольных учреждений. Благодаря этому воспитание в детских садах Германии на современном этапе достигло достаточно высокого уровня и заслуживает внимания со стороны отечественных коллег-педагогов.

В немецких детских садах, в отличие от России, гораздо теснее налажено сотрудничество с родителями, с которыми воспитатели ведут активную работу, задействуют их воспитательный потенциал, в том числе по передаче ценностей. К сожалению, в последнее время в Германии наблюдается тенденция, когда в семьях практически не осуществляется ценностное воспитание. Поэтому, прежде чем начать сотрудничество с родителями, воспитателям необходимо рассказать им о существующих ценностях и о путях их передачи детям.

Согласно национальной социальной программе «Эффект» при многих детских садах организованы специализированные игровые курсы для детей и их родителей, на которых родители учатся по-новому взаимодействовать со своими детьми с учетом их психологических особенностей, а также общепризнанных норм и ценностей социума [6]. По результатам такого эксперимента наблюдалось качественное улучшение не только взаимоотношений в семье, но и эмоционального состояния самого ребенка. Дети, которые отличались гиперактивностью и невнимательностью, из-за чего возникали конфликтные ситуации с родителями, требующие грамотного и педагогического разрешения, стали более эмоционально устойчивыми, спокойными и внимательными. Это способствовало установлению психологического контакта в семье и разрешению новых конфликтов [9]. При этом дети стали осознавать, что их способны любить и уважать не только родители, но и воспитатели, друзья, товарищи из группы. Понимание этой ситуации дает возможность ребенку эмоционально и духовно открыться людям, возвращая им ответные чувства добра и любви, которые он узнал в семье и детском саду. Такое эмоциональное проявление среди детей дошкольного возраста получило в Германии название «открытости миру» и стало являться основой и золотым правилом, обеспечивающим успешность ценностного воспитания.

Как видим, с помощью программы «Эффект» был достигнут положительный результат во взаимоотношениях ребенка и родителей. В современ-

ном, динамично развивающемся мире родители, как правило, уделяют мало времени своим детям, пропуская важные моменты из их жизни. Это приводит к непониманию между младшим и старшим поколениями. Дети своим бунтарским поведением выражают протест, порой, не осознавая, что это может негативно отразиться на их собственной жизни или здоровье. Поэтому так важно наладить контакт между детьми и их родителями, чтобы они понимали друг друга, уважали и могли воспринимать семейные ценности. Поэтому программа «Эффект» — это важный шаг на пути к заполнению «ценностного вакуума» в немецком обществе.

Таким образом, благодаря серьезному отношению немецкой общественности к религии и тесному сотрудничеству детских садов с семьями в дошкольных образовательных учреждениях стало возможно успешное ценностное воспитание детей. Результатом такой трудоемкой, но хорошо организованной работы является разностороннее развитие личности ребенка, готовой духовно и нравственно, психически и физически к последующей социализации и обучению в школе.

Полагаем, что подобный опыт заслуживает интереса и изучения в России с целью пересмотра образовательной программы отечественных дошкольных образовательных учреждений, принимая во внимание национальные особенности и ценности россиян.

Библиографический список

1. Бауэр Е.А. Реакция на Болонские реформы в системе образования Западной Европы // Педагогика. — 2011. — № 1. — С. 109–113.
2. Кавер Ю. Эксперты России и Германии обсуждают в Москве проблемы религии в школе // РИА Новости. — 24.02.2010. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ria.ru/society/20100224/210723031.html> (дата обращения 3.04.2011).
3. Мир словарей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://mirslovari.com/content_eco/KULTUROLOGICHESKIJ-PODXOD-32415.html (дата обращения 11.03.2011).
4. Пчелина В.С. Подготовка педагогов дошкольного образования в Федеративной Республике Германия // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2008. — № 2. — С. 280–284.

5. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 05./06. Dezember 2001 in Bonn [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/pm2001/296plenarsitzung.html> (дата обращения 21.12.10).

6. Effekt: Entwicklungs Förderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oeffekt-training.de/> (дата обращения 14.01.2011).

7. Ergebnisse der 307. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz von 15. Oktober 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2000/>

[pm2001/296plenarsitzung.html](http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html) (дата обращения 21.12.10).

8. Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern (Kinderbildungsgesetz - KiBiz). – Nordrhein-Westfalen, 2008. – § 2. – 50 S. – S. 7.

9. Stutzer E. und Dr. Saleth St. Wertorientierte Erziehung in Deutschland / Monitor Familienforschung Ausgabe Nr. 7. – Baden; Württemberg, 2006. – 23 S.

10. Thiel Th. Religiöse Werteerziehung in Kindertagesstätten. Fachtagung des Bundesforums Familie im Oktober 2008 // Welt des Kindes. – 2009. – № 1. – S. 42–43.

**СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА:
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА»
В 2011 ГОДУ**

Автор	Название статьи	№
Абитов И.Р.	Особенности совладающего поведения студентов коммуникативных специальностей	3
Аверьянов П.Г.	Источники ценностей в педагогически организованной коммуникативной деятельности подростков (на примере организации театрализованной деятельности)	2
Андреева Ю.А.	Эвристический метод как фактор активизации творческой деятельности студентов математических специальностей	3
Анисимова О.П.	Готовность специалистов социальной сферы к деятельности по первичной профилактике аддиктивного поведения: теория и практика	3
Ануфриева Н.И.	Народная музыкальная культура в содержании дисциплин национально-регионального компонента профессионального музыкального образования	4
Аракелян О.В.	Этнологическая компетенция учащегося и этнопсихологическая компетенция учителя	2
Бабанов С.А., Воробьева Е.В.	Оценка психологического профиля при вибрационной болезни	1
Бабанов С.А., Косарева О.В., Воробьева Е.В.	Определение выраженности андрогенного дефицита у мужчин при вибрационной патологии	1
Баранова Е.В.	Организация нравственного воспитания студентов технического вуза на основе средово-пространственного подхода	4
Барболин М.П.	Основы измерения инновационного развития образования	3
Басов Н.Ф.	Научно-исследовательская деятельность как средство формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров социальной работы	1
Басов Н.Ф.	Становление системы подготовки профессиональных кадров социальных работников в России	2
Батаков Б.Л.	Компьютерная информационная среда обучения	2
Белан Е.А.	Методология немецкого классического идеализма как основание психологии активности личности	1
Беляев Г.Ю., Беляева А.В.	Связь теории и практики воспитания с понятием здорового образа жизни в системе безопасности образовательного пространства	1
Богачева Е.В., Жалагина Т.А.	Субъективные критерии эффективности трудовой деятельности медицинских сестер	2
Богомолов О.Н.	Грани исследования профессионализации в отечественной психолого-педагогической литературе	1
Бозиева Ф.Г.	Нравственное воспитание – один из основополагающих принципов в становлении личности	3
Бороева О.П.	Духовно-нравственное воспитание будущего специалиста-медика в процессе изучения иностранного языка	2
Браилко О.А.	Сущность правового воспитания курсантов военного вуза	3
Брежнев В.В., Золотухин С.А.	Методологические подходы к формированию информационной компетентности старшеклассников	1
Брюховецкая В.Н.	Компетентностный подход в организации работы педагогического коллектива в условиях обновления образовательной программы современного образовательного учреждения	3
Булдакова Н.В.	Структура прогностической способности специалистов гуманитарного профиля	1

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2011 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Буянкина М.А.	Компоненты психического выгорания в профессиях субъект - объектного типа	2
Бычкова Д.Д.	Формирование предметных компетенций в процессе решения вероятностных задач с помощью компьютера	3
Вадурин Е.Н.	Психологическая готовность к обучению педагогов в период адаптации к профессиональной деятельности	3
Вадурин Е.Н.	Динамика психологической структуры готовности к обучению педагогов в процессе непрерывного профессионального образования	4
Ваулина Л.Н.	Развитие теории межкультурной коммуникации в России	2
Ваулина Л.Н.	Из практики межкультурной коммуникации: образование в диалоге	3
Ваулина Л.Н.	Международная деятельность университета в контексте Болонского процесса (на примере КГУ им. Н.А. Некрасова)	4
Веселов В.Р.	Провинциальная интеллигенция как объект изучения в отечественной литературе	1
Володин Д.А.	Ведущие педагогические концепции как основа современного развития системы школьного образования в Финляндии	3
Воробьева И.Н.	Педагогические условия использования спортивно-ориентированного физического воспитания подростков с ослабленным здоровьем	3
Воронин С.М.	Формы профессионально-прикладной физической подготовки в системе физического воспитания студентов	3
Воскресенко О.А.	Создание ситуации выбора в образовательном процессе высшей школы как условие развития адаптивности будущих педагогов	4
Габдуллина М.В.	Технология обучения русскому языку на основе моделирования интегративных связей в содержании учебного материала	1
Галечян Л.А.	Развитие исполнительных навыков на основе педагогических принципов представителей московской пианистической школы	1
Галкин Т.О.	Археологическая экспедиционная деятельность как средство формирования научно-исследовательских компетенций студентов	2
Герасименко И.В.	Молодёжный замок «Людвигштейн» как наследие немецкого молодёжного движения «Вандерфогель»	2
Глушкова Е.О.	Развитие социальной компетентности студентов вузов как педагогическая проблема	3
Голубева Н.А.	Успешность профессиональной деятельности и удовлетворенность трудом социального работника	4
Горнова Т.С.	Подготовка детей-сирот к самостоятельной жизни	2
Гроссман И.Б.	Сущность и содержание управленческой деятельности педагога	3
Гуменный В.В.	Педагогические условия социально-профессионального становления курсантов при подготовке и прохождении войсковой стажировки	1
Гурьева О.Ю.	Проблемы пенсионного возраста за рубежом	3
Гущина Т.Н.	Потенциалы и риски социально-педагогического сопровождения развития субъектности обучающегося в дополнительном образовании детей	4
Девятерикова Е.В.	Жизненное событие как социально-педагогический феномен	2
Дейч Б.А.	Внешкольная работа с детьми в конце XIX - начале XX вв. в контексте проблем социального воспитания	2
Демьянчук Р.В.	Анализ личностного профиля педагога коррекционного образовательного учреждения в контексте профессиональной деятельности	3
Денисова Т.М.	Издание библиографий детской и юношеской литературы как фактор формирования межкультурной компетентности подрастающего поколения	1
Денисова Т.Н.	Временная перспектива у старшеклассников, находящихся на разных ступенях профессионального самоопределения	3
Дмитриева О.Д.	Влияние развития мотивов социального поведения на формирование толерантности как свойства личности	3

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2011 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Дмитриева О.Д., Немов Р.С.	Соотношение толерантности с мотивами социального поведения	3
Дуброва Т.И.	Интеграционный потенциал учреждений профессионального образования	4
Дудина С.Ю.	Расширенная семья: её типы и структура	4
Екимчик О.А.	Результаты адаптации методики «треугольная шкала любви» Р. Стернберга	4
Елисеева Е.А.	Психолого-педагогические аспекты формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной самореализации на основе социального партнерства	3
Емелин А.А.	Особенности организации понятийного и метакогнитивного опыта у детей с разными формами дизонтогенеза	4
Ершова Т.Н.	Образовательные учреждения в удельных имениях Владимирской губернии в XIX столетии	2
Зарипова Л.З., Жданова С.Ю.	Познание индивидуальности малознакомого человека у лиц социномических и несоциномических профессий	2
Засобина Г.А., Майорова Н.С.	Формирование естественнонаучной картины мира учащихся как предмет исследования	1
Зверякова С.В.	Влияние индивидуальных особенностей учителя на характер педагогического общения с учащимися	1
Иванова А.И.	Теоретические основы формирования ответственного отношения к учебной деятельности у студентов вуза	3
Иванова А.И.	Педагогические методы формирования ответственного отношения к учебной деятельности у студентов вуза	4
Иванова С.В.	Формирование мотивационно-ценностного отношения младших школьников к чувашскому детскому фольклору	2
Игнатова А.Ю.	Ценностное воспитание в дошкольных образовательных учреждениях Германии	4
Ильчевская Н.А.	Развитие ценностной парадигмы семейного воспитания в русской литературе XIX века	3
Ильченко Е.В.	Критерии институционального анализа социального обслуживания людей с инвалидностью	2
Ирхин В.Н., Варжавинова С.И	Определение уровня алгоритмических умений будущих учителей в образовательном процессе вуза	2
Кадырова С.Х.	Воспитание подростков в сельской школе в контексте социализации личности	2
Казанцева А.А.	Инновационный подход к обучению межкультурной письменной деловой коммуникации будущих преподавателей	4
Калачев А.В.	Шаги на пути демократизации отечественного образования в эпоху Александра I	3
Калугина Е.Л.	Удовлетворенность браком и супружеские ценности в семье после рождения второго ребенка	4
Камьянов А.А.	Педагогическая поддержка самообразования курсантов в современном военном вузе	1
Камьянов А.А.	Методы самообразования курсантов военных вузов	3
Канаев А.А.	Роль вуза в подготовке педагога к работе в профильной школе и осуществлению функций предпрофильной ориентации обучающихся	3
Карпинский К.В.	Дезинтегрированный смысл жизни как детерминанта личностного кризиса	2
Касаткина С.Н.	Человек и космос в философско-педагогических воззрениях К.Э. Циолковского	1
Кассихина В.Е.	Педагогические условия развития национального самосознания в рамках образовательной гуманистической парадигмы	1
Катунова В.В.	Гендерные аспекты социальных установок в области туризма	2

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2011 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Кашницкий В.И., Кирпичник А.Г., Крюкова Т.Л., Самойлова И.Г., Тимонин А.И.	Книга о психологии малой группы	3
Керимов Д.Ф.	Понятие о социально-экологическом воспитании	1
Коблов Ф.Ч.	Совершенствование подготовки сотрудников органов внутренних дел в центрах профессиональной подготовки Министерства внутренних дел России	3
Коблов Ф.Ч.	Коммуникативная компетентность и культура общения в служебной деятельности сотрудника полиции	4
Колесов В.И., Плаксин А.А.	Современная система управления органов внутренних дел и органов исполнения уголовных наказаний и пути повышения эффективности организации взаимодействия	2
Колесов В.И., Плаксин А.А., Степанчук Т.А.	Анализ активности и мотивации как факторов профессионального развития сотрудников ОВД	2
Колобов Б.А.	Формирование валеологической культуры воспитанников спортивной школы как условие профилактики девиантного поведения	1
Коломыц Н.В., Храменкова Л.Р.	Педагогические аспекты использования народных игр терского казачества в физическом воспитании кадет	4
Колос Л.Н.	Исторические факторы и тенденции развития системы начального женского образования в Вологодской губернии во второй половине XIX - начале XX вв.	3
Комлева Е.Р.	Ситуация геронтологии как социологическая проблема	2
Константинова В.Г.	Феномен имиджа в научных исследованиях	4
Корноухов М.Д.	Текстоцентрическая парадигма обучения учащихся-музыкантов в инструментальном классе	2
Коршунова О.С.	Ассоциация исследователей детского движения: истоки изучения проблемы определения места и роли детских общественных объединений в политической социализации подростков (начало 90-х гг. XX в.)	2
Коршунова О.С., Уразова С.Г., Харисова Л.М.	Воспитательная система факультета физической культуры КГУ им. Н.А. Некрасова: особенности развития в современных условиях	4
Костенко Е.Г.	Учебно-исследовательская деятельность студентов как инновационный элемент содержания образования в вузе	1
Крюкова Т.Л.	Лидерство и социальная власть как факторы групповой динамики семьи	4
Кудинов В.А.	Историография и периодизация скаутского движения	3
Кудряшова Н.М.	Педагогическая технология как средство этнотолерантного воспитания младших школьников	4
Кудяшев Н.П.	Формирования умений безопасной жизнедеятельности старшеклассников во внеурочное время: теоретические аспекты и практическое применение	3
Кульпина Д.С.	Педагогические условия развития креативности в младшем школьном возрасте	1
Куприянов Б.В.	Воспитание XXI века: экзистенциальная вспышка приключения	4
Курачинова Ю.Л.	Формирование профессионального интереса у будущих педагогов-организаторов при прохождении педагогической практики	1
Курбеева И.А.	Цифровые образовательные ресурсы как средство формирования универсальных учебных действий в обучении английскому языку младших школьников	1
Куров Н.Л.	Пути совершенствования музыкально-исполнительской деятельности исполнителя-духовика	3
Куфтяк Е.В.	Устойчивость в психологии семьи	4

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2011 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Ларина Е.А.	Типологические интонационные ошибки в письменной речи у школьников с общим недоразвитием речи со стертой формой дизартрии	1
Ларина Е.А.	Процесс формирования интонационной стороны речи как средство коррекции типологического нарушения чтения и письма у младших школьников с общим недоразвитием речи со стертой формой дизартрии	3
Латыпов И.В.	Взаимосвязь самоотчуждения и образа Я личности	2
Левченко В.В.	Анализ последствий состязательности как составной части проблемы взаимодействия субъектов взаимодействия	4
Люсев В.Н., Корчагина М.В.	Психолого-педагогический анализ понятия «готовность к научно-исследовательской деятельности» будущих педагогов профессионального обучения	1
Макеева И.А.	Культурно-образовательная деятельность музея: содержание и формы	4
Макоева Н.Т.	Индивидуальный подход к процессу обучения математике студентов экономического профиля в вузе	4
Малахов О.И.	Формирование опыта межличностного взаимодействия как психолого-педагогическая проблема	2
Малахов О.И.	Некоторые характеристики образовательной среды военного вуза	3
Малахов О.И.	Педагогические условия формирования опыта межличностного взаимодействия курсантов - представителей национально-этнических групп в воспитывающей среде военного вуза	4
Маренцева Е.С.	Сущностные характеристики социальной активности студентов	4
Марина И.В.	Модель формирования ценностного отношения к здоровью в образовательном пространстве вуза	1
Махинин А.Н.	Проблема эффективности формирования российской гражданской идентичности у старшеклассников	2
Митрахович В.А.	Концепция развития педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы	3
Михайлова Т.А.	Педагогические условия эффективности развития музыкальной культуры студентов в современных условиях	1
Молчанова Л.Н.	Состояние психического выгорания представителей профессий экстремального профиля в контексте личностного опыта участия в боевых действиях	1
Морозова Л.А.	Система здоровьесформирующей деятельности в условиях инновационной образовательной среды образовательного учреждения	2
Мошкова О.М.	Взаимосвязь технических показателей чтения вслух и доминирующего типа зрительного восприятия младших школьников	1
Мусина-Мазнова Г.Х.	Методологические подходы к исследованию проблемы профессиональной подготовки социального работника	3
Нагаева Я.А.	Специфика мотивации родителей, обращающихся за специальной образовательной помощью в психологический центр	1
Нагаева Я.А.	Мотивация обращения родителей за помощью в психологический центр	3
Ненахова Е.Н.	Формирование социокультурного пространства образовательного учреждения	3
Никитин Ю.Г.	Событийный контекст военного вуза как основа формирования готовности курсантов к реализации гражданской позиции	3
Никитина Л.А.	Анализ зарубежного опыта профилактики употребления психоактивных веществ в подростковой среде	3
Никифорова Н.В.	Модель педагогического сопровождения успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы	4
Никонова Е.Р.	Авторские социальные проекты как средство формирования готовности будущих архитекторов к активной социальной позиции	4
Нилопец А.М.	Отношение к перспективе взросления у детей 6-8 лет	2

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2011 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Олейников А.А.	Проектирование педагогических условий компьютерно-информационного обучения учащихся профильной школы	1
Олейникова Е.Н.	Подготовка специалистов коррекционного образования в рамках квазипрофессионального подхода	2
Осипова Т.П.	О проблеме формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию	4
Остренкова М.А.	Организация культуроориентированной исследовательской деятельности школьников на уроках словесности	4
Пазгалова Е.С.	Деятельность Вологодского губернского земства по школьному образованию (1870-1917 гг.)	4
Панишева Е.В.	Сущность программно-дидактического обеспечения учебного процесса в контексте информатизации образования	1
Панова О.Б.	Педагогическое сопровождение становления правовой позиции воспитанника исправительного учреждения: сущность и структура	4
Парахина О.В.	Профессиональное воспитание будущего медицинского работника: от теоретической модели – к реалиям профессиональной деятельности	1
Парахина О.В.	Воспитательная система ССУЗа: ценностно-смысловые основы профессионального становления личности специалиста	2
Паршуткина Т.А.	Гуманистическая направленность обучения иностранным языкам в истории отечественного гимназического образования	1
Пахолков А.В., Харченко В.В.	Акмеология социального здоровья жителей Владимирского и Ивановского региона	3
Пахомова Т.Г.	Особенности формирования практикоориентированной направленности специалиста в сфере туризма и гостеприимства	2
Пашков А.Г., Трубников А.П.	Социально-педагогические и психологические механизмы формирования социальной ответственности старших школьников	4
Персверзева И.И.	Сущностная характеристика коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в литературном образовании	3
Петров К.С.	Условия повышения уровня технологической культуры учащихся средней общеобразовательной школы с учётом этнокультурного компонента	1
Петровичева Е.М.	Роль земств центральной России в развитии народного просвещения в начале XX века	2
Питина Т.П.	Лидерские качества как важная составляющая личности современного учителя	4
Плаксин А.А.	Модель формирования адаптивного правового поведения в экстремальных ситуациях будущих офицеров внутренних войск МВД России	2
Плетминцев В.В.	Профессиональная социализация студентов в образовательном пространстве колледжа	3
Поляков А.В.	Функции стиля и стилевой подход в классе основного музыкального инструмента	3
Попов А.И.	Концепция подготовки специалиста инновационной сферы посредством олимпиадного движения	1
Попутникова Л.А.	Молодежные объединения России и Германии: опыт сотрудничества	1
Прокофьев Д.В.	Роль ориентационного компонента в формировании высокохудожественного музыкального вкуса на уроках по классу синтезатора	2
Пушкарева Т.В.	Рефлексия как процесс анализа личной профессиональной подготовленности студентов к профессиональной деятельности	4
Разумова М.Н.	Педагогические условия развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности	1
Рапацкая Л.А., Тишина Е.Ю.	Технологии музыкальной терапии в контексте психолого-педагогической коррекционной практики	3

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2011 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Рапацкая Л.А., Тишина Е.Ю., Семина Н.В.	Проблемы педагогической музыкотерапии как нового направления современной науки	2
Ратиева О.В.	Комплексное использование различных техник живописи, как средство развития творческой личности учащихся детских художественных школ	4
Репринцев А.В.	Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов?	4
Решетникова Е.С.	Значимость уроков изобразительного искусства в развитии коммуникативных способностей учащихся начальной школы	4
Родионова Т.П.	Методические подходы к оценке уровня достижения профессионально-значимых качеств специалиста таможенного дела	4
Ронжин И.В.	Современные проблемы научного образования в России	3
Рудко А.М.	О процессе педагогического сопровождения детских общественных объединений	4
Самосенкова Т.В., Капустина О.Н.	Отбор и презентация лексического материала в учебном пособии для иностранных студентов (сельскохозяйственный профиль)	2
Саушкина В.В.	Поликультурное языковое образование будущих специалистов по рекламе	4
Свиридова И.А.	Формирование тренинговых групп для развития эмоциональной зрелости педагогов школ интернатного типа	1
Севелова М.А.	Маскулинность и фемининность как ключевые категории гендерной теории	3
Селиванова Е.А.	Роль педагога в возникновении и разрешении конфликтов в образовательном учреждении	1
Сергеева О.А.	Эмоциональное развитие старшеклассника как объект педагогического влияния	4
Сергеева Т.В.	Формирование учебных компетенций у школьников 7 – 9 классов при использовании интегративной основы в процессе обучения математике	2
Сердюкова М.В.	Способы педагогической регуляции социально-психологического климата студенческой группы	3
Сигова В.Л.	Использование ситуации выбора в развитии креативности обучаемых	4
Сидякина М.Ю.	Субъектный характер профессионально ориентированного взаимодействия куратора и студенческой группы	1
Сизова М.А.	Взаимодействие родителей с ребенком в семьях с разным типом связи между поколениями	4
Сизова М.А.	Супружеская пара: межпоколенная связь и совладание	3
Смирнова Н.С.	Совладание с изменой как трудной жизненной ситуацией в романтических отношениях диады	4
Смолонская А.Н.	Особенности социального развития детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	2
Соколов А.Г.	Формирование менталитета старших подростков при изучении предметов гуманитарного цикла	1
Соловьев В.Ю.	Экспериментальное изучение факторов личностно-профессионального развития персональных водителей	1
Соловьева О.Б.	Игровое моделирование и обучение профессионально-ориентированному общению студентов неязыкового вуза	3
Сомова В.Ю.	Материально-техническое оснащение развития информатизации учебного процесса инженерно-педагогического вуза	4
Спешилова Т.С.	Особенности и развитие ценностно-смысловой сферы личности интеллектуально одаренных учащихся	2
Стакина Е.С.	Построение фрактальных множеств как средство формирования информационных компетенций студентов	1

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2011 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Стенина Т.Л.	Опыт реализации педагогической модели становления проектной культуры студентов в условиях социального проектирования	4
Степанова Т.И.	Технология изучения музыкально-педагогического краеведения в учебно-образовательном процессе педагогического колледжа	4
Стурикова М.В.	К вопросу о развитии речевой компетенции студентов профессионально-педагогического вуза	3
Таньчева И.В.	Становление субъектной позиции подростка в художественном исследовании мира	3
Текучева И.В.	Основные вопросы преподавания русского языка в XVIII веке	3
Тимакин А.В.	Воспитание здорового образа жизни старшеклассников в ситуации социального партнерства	2
Тимонина А.А.	Организационно-педагогические условия адаптации ребенка к школе в педагогической системе М. Монтессори	1
Тимонина А.А.	Организационно-педагогические условия адаптации ребенка к школе в педагогической системе М. Монтессори	4
Тимофеева И.В.	Социальный интеллект как фактор межличностного общения подростков с детским церебральным параличом	4
Тихомолов М.В., Толстов С.Н.	Оптимизация развития творческой готовности специалистов социальной сферы на межрегиональном уровне	3
Тихонов С.С.	Условия формирования социального опыта студентов высших учебных заведений в процессе дистанционного образования	3
Толстов С.Н., Карасева Т.В.	Акмеология медицины – как методологическая основа подготовки будущих учителей по вопросам здорового образа жизни	3
Толстов С.Н., Лаптев Л.Г., Карасева Т.В.	Общие основы акмеологии социального здоровья и ресурсов человека	2
Толстов С.Н., Шмелева Е.А., Зобнина Т.В.	Общие основы семейной акмеологии	2
Трубников А.П.	Клубный коллектив в системе факторов формирования социальной ответственности личности старшеклассника	4
Турбина И.В.	Прямые и обратные задачи анализа таблично заданной информации в преподавании математики в системе среднего профессионального образования	4
Филатова И.А.	Теоретические аспекты и пилотажное исследование деонтологической готовности педагогов-дефектологов	4
Филиппова В.И.	Художественные традиции и новаторские поиски вологодских графиков	2
Финогенова Л.В.	Формирование основ экологической культуры у дошкольника в современной парадигме образования	2
Финогенова Л.В.	Особенности разработки авторской образовательной программы «Экология и родной край» как вариативной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования	4
Фокина Е.В.	Инновации в методах обучения студентов, изучающих социально-геронтологические проблемы	4
Хамитова Г.Ш.	Правовой нигилизм молодежи как угроза национальной, социальной и государственной безопасности России	2
Хамитова Г.Ш.	Преодоление правового нигилизма молодежи как один из факторов обеспечения социальной и национальной безопасности России	3
Харламенкова Н.Е., Стоделова Т.С.	Изменение отношений в диаде мать–ребенок и динамика образа матери в подростковом возрасте	1
Хашченко Т.Г.	Готовность личности к предпринимательской деятельности: эмпирическое обоснование модели на материале аграрного предпринимательства	2

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2011 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Холодцова М.Е.	Психолого-акмеологическое сопровождение личностно-профессионального развития социальных работников, осуществляющих деятельность в чрезвычайных ситуациях	1
Холодцова М.Е.	Динамика личностно-профессионального развития социальных работников, принимавших участие в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций	2
Хоменко А.В.	Организация туристско-краеведческой деятельности детей в условиях развития современного образовательного учреждения	2
Хотинец В.Ю.	Этнокультурный ресурс психического здоровья детей	2
Цатурян М.О.	Изучение персональной идентичности в старшем подростковом возрасте	2
Цымбал М.В.	Из опыта преподавания курса «химия» с использованием модульно-цифрового образовательного ресурса	1
Чернышова И.В.	Субъектный художественно-эстетический опыт как условие становления личности студента в художественно-образовательной деятельности	4
Черствая О.Е.	Историко-педагогический анализ роли матери в семейном укладе в советской России	3
Черствая О.Е.	Социальное направление в деятельности российских некоммерческих организаций	4
Чуйков Ю.М.	Изучение влияния наставничества как формы педагогического сопровождения профессионального становления будущего офицера на профессиональное сознание курсантов ВВУЗа	1
Чунихина А.А.	Основные методические принципы развития умений профессионального взаимодействия у студентов экономических специальностей на занятиях по иностранному языку	4
Шаблин М.С.	Стимуляция изобразительного творчества учащихся в сфере дополнительного художественного образования с помощью анимационных и педагогических технологий	1
Шалимова Н.А.	Технология тьюторского сопровождения как средство достижения учащимися новых образовательных результатов	3
Шалимова Н.А.	Организационно-педагогические условия тьюторского сопровождения профессионального самоопределения учащихся старшей школы	4
Шапошникова М.В.	Активные методы обучения на музейных занятиях как эффективный приём формирования субъектной позиции учащихся	1
Шашина Л.Ю.	Результаты развития художественных и профессиональных способностей у будущих учителей начальных классов при внедрении метода проживания и сопереживания	4
Шибалов Е.Ю.	Педагогические условия использования социально-моделирующих игр как средства социального воспитания студентов вуза	4
Шишленин Д.А.	Анализ отечественных и зарубежных исследований феномена социальной компетентности	3
Юров И.А.	Нейродинамические особенности спортсменов-пловцов – спринтеров и стайеров	4
Юрцев И.В.	Трудности взаимодействия курсантов в процессе обучения в военном вузе	2
Юрцев И.В.	Педагогические условия стимулирования курсантов военного вуза к преодолению трудностей во взаимодействии с представителями социальных институтов	3
Юрцев И.В.	Подготовка педагогов к решению задач педагогического стимулирования курсантов к преодолению трудностей во взаимодействии с представителями социальных институтов	4
Юрьев А.И.	Педагогические условия использования предметно-эстетической среды как средства социального воспитания студентов вуза	3
Ягодкина О.К.	Средовый подход к формированию воспитательной системы образовательного учреждения	4

SUMMARY

TOPICAL THEME

Lidia N. Vaulina

*Nekrasov Kostroma State University
rgc@ksu.edu.ru*

International activities of the University in the context of the Bologna Process

The article examines some aspects of the international activities of the university in light of the requirements of the Bologna Process.

Keywords: international activities, cooperation, university, Bologna Process, common educational and scientific area, mobility, efficiency.

PEDAGOGY

Ol'ga R. Vorontsova

*Kostroma State Technological University
olga_voroncova_p@mail.ru*

Svetlana F. Katerzhina

*Kostroma State Technological University
svetakaterzhina@mail.ru*

Control and measuring materials designing steps within the limits of competences' formation

Authors consider algorithm of designing control and measuring materials and estimated fund, its realization on the example of the common cultural competence of the subject "Higher mathematics" in the article.

Keywords: competence, controlling and measuring materials, cognitive activity.

Tat'yana P. Pitina

*Chernyshevsky Saratov State University
tpitina@rambler.ru*

Leadership ability as important part of personality of modern teacher

The article is devoted to the problem of formation of leadership qualities among pedagogic institute's students, which provide them in future successful professional-pedagogical activities. Leadership qualities are considered to be professional-significant qualities of personality of future teacher, that has organizing, communicative and individual ability.

Keywords: leader, leadership qualities, teacher's qualities, summer pedagogic practice.

Natal'ya A. Shalimova

*Nekrasov Kostroma State University
svet5577@yandex.ru*

Organizational and pedagogic conditions tutor support of senior school pupils' professional self-determination

The article describes the organizational and pedagogical conditions that ensure the effectiveness

of professional self tutor support high school students: theoretical and practical training of teachers-tutors; organization of the design at a high school special education environment, the development of methodological support tutor support of pupils of the senior school.

Keywords: tutor, tutor support, organizational and pedagogic conditions, professional self-determination, individualization.

Vera L. Sigova

*Vologda State Pedagogical University
vera-sigova@rambler.ru*

Choice situation usage in the development of creativity training

Possibility of choice situation as an active method of creative students' development is examined in the article. Construction of the educational process at university on the basis of aggregate choice situation creates favorable conditions for creativity development in future music teachers.

Keywords: choice situation, choice freedom, creative work, creativity, problem-based learning.

Marina A. Ostrenkova

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
ostrenkovamarina@bk.ru*

Culture-oriented schoolchildren's research activity organization at lessons of language

The article touches upon productive methods that allowing to organize the research of cultural information at the lessons of philology. In the capacity of an example lingual-cultural research is presented. In the course of the lingual-cultural research, students get to know the symbolism of color in the Russian national culture and semantics of the names of the colors.

Keywords: culture-oriented education, lingual-cultural research, lingual-cultural analysis, culture of color as the component national culture.

Natal'ya V. Nikiforova

*Kataysk children's home, town of Kataysk,
Kemerovo Region
naukanik@mail.ru*

Model of pedagogic support of successful ingoing of younger schoolchildren into educational environment of school

The concept «successful ingoing into educational environment» is concretized, the model

SUMMARY

of pedagogical support of successful occurrence of younger schoolchildren into school educational environment is developed, model construction methodological approaches and its components are defined in the article.

Keywords: educational environment, success, ingoing, pedagogic support, model.

Anastasiya A. Timonina

*Nekrasov Kostroma State University
av_timonina@mail.ru*

Organizational and pedagogic conditions of child's adaptation for school in Montessori pedagogic system

Problems associated with the adaptation of pupils at the beginning of school training always require teachers using the potential of the educational system and school special events. The problem with adaptation to the school education of firstformers gets the particular value in a situation of using unconventional ways of training and education by teachers, including Montessori method. One of the conditions of children's adaptation is the realization of the principle of continuity between preschool education and school.

Keywords: educational environment, school upbringing system, adaptation, collective creative affairs technology, continuity.

Yelena S. Reshetnikova

*secondary school #12, City of Stary Oskol,
Belgorod Region
shabanov@gmail.com*

Significance of art lessons in communicative abilities development in primary school pupils

Topical problem of communicative abilities formation of pupils of elementary school is examined in the present article. The topicality of the problem is proven by the results of the experiment in which pupils of elementary school, their parents, and teachers have taken part. It has been revealed that the subject "fine art" has enormous potential in pupils' communicative-speech abilities formation.

Keywords: communicative abilities, describing activity, artistic-creative abilities, spiritual culture.

Olga V. Ratiyeva

*settlement Enem, Takhtamutay District, Adygea, Russia
sepyai@rambler.ru*

DIFFERENT PAINTING TECHNIQUES COMPLEX USAGE AS MEANS OF CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN FROM DRAWING SCHOOLS

Pedagogic technology for complex painting techniques on the propaedeutic level of education

has been worked out and approbated. It is considered to be means of the creative development of schoolchildren's from drawing schools and schools of arts.

Keywords: pedagogic technology, creative development, painting technique, motivation, mutual creative work.

Ol'ga A. Sergeyeva

*Moscow Academy of Entrepreneurship at the
Government of Moscow, Yaroslavl Branch
map-olga@rambler.ru*

EMOTIONAL DEVELOPMENT OF SENIOR PUPILS AS AN OBJECT OF PEDAGOGIC INFLUENCE

The process of forming personality characteristics is significant socially. It is impossible without emotional component. In this case, it is very important to have the skill of regulation of one's own emotions. This skill is the basis of the emotional development of senior pupils. This article covers the problem of the education of the emotional development of senior pupils. The emotional development is one of the important components of the pedagogic work which is comprised of system of knowledge and skills. They are aimed to the adequacy of the emotional response.

Keywords: emotional development, senior pupils, emotional culture, pedagogic activity, skill of regulation of one's own emotions.

Oksana B. Panova

*Vologda Institute of law and economy of FPS of Russia
xenia-vipe@mail.ru*

Pedagogic support of legal position forming of infant prisoners: essence and structure

The subject of the article is the essence of pedagogic support of forming of infant prisoners' legal position. Presented approach to using legal education methods is based on corresponding them with the level of personality socialization.

Keywords: pedagogic support, legal position, legal education, legal socialization, intellectual abilities.

Lyubov' V. Finogenova

*Nekrasov Kostroma State University
kalina@kmt.ru*

The design features of the author's educational program "ecology and native land" as the optional part of the core curriculum for pre-school education

The article describes the features of original educational program "ecology and native land", which must be taken into account in accordance

SUMMARY

with the Federal Government requirements to the structure of primary education of pre-school education.

Keywords: educational program, federal requirements to educational program structure, greening of preschool education.

PROFESSIONAL EDUCATION

Tat'yana I. Dubrova

*Ulyanovsk institute of advanced studies
and retraining of educators
lika.x@bk.ru*

Integration potency of vocational educational institutions

The paper contains theoretical and practical viewpoints on the issue vocational career training of mentally handicapped students. The article describes the experience related to development, implementation of the model differentiation secondary professional education. The characteristics of the educational environment, its direction are determined.

Keywords: level differentiation, vocational career training.

Anna I. Ivanova

*Nekrasov Kostroma State University
a.ivanova@mail.com*

Pedagogic methods of forming the students' responsible attitude to learning at university

The students' responsible attitude to learning at university can be formed with the help of teacher's assistance aimed at optimizing the conditions of personality-oriented interaction between student and teacher during the learning process at university.

Keywords: pedagogic methods, training activities, situation for success, collective cognitive activities, problem training.

Ol'ga A. Voskresasenko

*Belinsky Penza State Pedagogic University
voskr99@rambler.ru*

The situation of choice creation in the high school educational process as a condition of future teacher's adaptivity development

The article discloses the notion of "adaptivity" and characterizes the main approaches to adaptation abilities development. The author pays special attention to the situation of choice creation as a condition of future high school teacher's adaptivity development.

Keywords: choice situation, adaptivity, adaptation abilities, future teachers, educational process, higher school.

Tat'yana P. Osipova

*Nekrasov Kostroma State University
otp-7@mail.ru*

The problem of formation of readiness of students to professional self-improvement

This paper considers the problem of formation of readiness of students to professional self-improvement with the use of reflexive activity approach. The results of survey on identifying the availability of professional self-motivation to the students of the university.

Keywords: reflexive activity approach, students' willingness to professional self-improvement, acmeological support in implementation of students' professional self-potential.

T.V. Pushkaryova

*Moscow Pedagogic State University
boriskuprianoff2010@yandex.ru*

Reflexion as students' personal professional preparedness to professional activity analysis process

Organization and reflexion process theoretic analysis carried out as feedback way in the course of education at high school is presented in the article; reflexion usage concrete practical techniques are described; the process' intrinsic characteristics is given.

Keywords: reflexion, feedback, professional training.

Tatyana P. Rodionova

*Siberian State Transport University, City of Novosibirsk
frant64@mail.ru*

Approaches to the assessment of achievement level professional important qualities of specialists

The paper proposes a tool evaluating the effectiveness of methods to achieve a certain level of professional and meaningful qualities of a specialist customs. Relevance assessment methods to achieve the level of formation of professional qualities important issue is to improve education as an indicator of professional growth.

Keywords: method, the subject, the integral criterion, the level of professional and significant qualities, effectiveness.

Valeriya Yu. Somova

*The Volga State Engineering and Pedagogic University,
City of Nizhny Novgorod
v.somova@pochta.vgipu.ru*

Material and technical development of informatization of educational process at engineering and teaching university

This article examines approaches to the development of informatization of educational

process in the modern educational environment of Professional Education of the university. Proposed to systematize organizational and pedagogic conditions of informatization of educational process on the example of the Volga State Engineering and Pedagogic University.

Keywords: educational process computerization, information technology, organizational conditions, pedagogic conditions.

Irina V. Turbina

*Stolypin Humanitarian Institute, City of Moscow
zinukova@yandex.ru*

**DIRECT AND INVERSE PROBLEMS OF
TABULAR DATA ANALYSIS IN TEACHING
MATHEMATICS IN HIGH AND SECONDARY
PROFESSIONAL EDUCATION**

The article considers the question on use of direct and inverse problems of tabular data analysis economic and a statistical property in teaching of mathematics in high and secondary professional education system. Application of such problems allows to generate the statistical competence of pupils, to reach strong mastering of knowledge of the elementary economic concepts, to fix mathematical skills.

Keywords: direct and inverse problems, mathematics, secondary professional education, tabular data, statistical competence.

Naira T. Makoyeva

*Khetagurov North Ossetian State University
naira-m@yandex.ru*

**Individual approach to process of training in
mathematics of students of economic profile at
higher educational institution**

In the work, questions of modeling of process of training in mathematics at Higher educational institution are considered.

Keywords: training in mathematics, individual approach, specialist's personal characteristics formation.

Anna A. Chuniyina

*Kursk State University
anya-chuniyina@mail.ru*

**Main methodical principles of professional
interaction training in the process of English
acquisition by future economists**

The article is devoted to the main methodical principles of professional interaction training in the process of English acquisition by future economists.

Keywords: principles, professional interaction.

Viktoriya V. Saushkina

*Dobrolyubov Nizhny Novgorod State
Linguistic University
v.v.s@bk.ru*

**Polycultural language education of advertising
specialists**

In this article, the author analyzes a topical problem of language polycultural education of advertising specialists in the linguistic university. The author offers the technology of teaching foreign language to students of the advertising faculty, thus proving that study of advertising cannot be separated from study of national-cultural specificity and linguistic realities.

Keywords: language polycultural education, an individual's cultural identity, national-cultural specificity, advertising communication, advertising localization.

Inna V. Chernyshova

*Voronezh State Pedagogic University
chernyshovaiv09@rambler.ru*

**Subject art-esthetic experience as condition
student's personality formation in art-educational
activity**

The technique described in article, allows to actualize student's personality art-esthetic experience through the reference to emotional relations, subjective experiences, and proves experience use possibility in student's personality development.

Keywords: art-esthetic experience, student's personality, art-educational activity, student's personality subject relations, art world picture.

Lyudmila Yu. Shashina

*Mari State University
ludashashina@yandex.ru*

**The results of the development of artistic and
professional skills of future teachers of initial
classes in the implementation of the method of
residence and empathy**

The program and methodical complex which is called «The technique of the fine arts» is represented. Methodical techniques of understanding the art information by means of receptions and empathy are noted. These methodical techniques are approved during carrying out of lectures and practical classes. There are the results of diagnostic of artistic and professional skills of future teachers of initial classes.

Keywords: neighbour-residing and empathy method, emotional-sensual experience, creative-pedagogic workshop.

Tat'yana I. Stepanova

*Stary Oskol pedagogic college,
City of Stary Oskol, Belgorod Region
tatiyana08@inbox.ru*

**Studying technology of musical-pedagogic area
studying in the educational process of pedagogic college**

The article observes the studying technology of musical-pedagogic area studying in the educational process of pedagogic college while music teacher training in conditions of pedagogical college. The experimental work, that was carried on the base of Stary Oskol Pedagogic College (Belgorod Region), is studied.

Keywords: technology, musical-pedagogic local history, educational process, cognitive ability, music culture, musical-educational activity skills.

Natal'ya I. Anufriyeva

*Russian State Social University, City of Moscow
evanufri@yandex.ru*

**Folk musical culture in the contents of disciplines
of national-regional component of professional
music education**

The problems of the contents of disciplines of national-regional component of professional music education on the material of compositions of folk musical creativity are considered in this article. The comprehension of values of the folk musical culture transmitted from generation to generation, provides the careful and thoughtful attitude of young generation to the past, the present and the future of Russia, and those values, keeper of which it is.

Keywords: spiritual culture, national art creativity, national musical culture, national-regional component, social-cultural experience, national self-consciousness.

Feliks Ch. Koblov

*North Ossetia – Alania Ministry of Internal Affairs
professional training centre, City of Vladikavkaz
sodivi33@mail.ru*

**COMMUNICATIVE COMPETENCE AND
CULTURE OF COMMUNICATION IN THE
PERFORMANCE OF THE POLICE OFFICER**

In practice, in the process of performance to the employees of the police there are problems of the psychological nature, the solution of which occurs in conditions of time severe shortage, when you need in a short period of time to recognize the nature of becoming ripe or already happening events objectively to estimate it and make the right decision. The author of the article finds the solution of this problem in the training of police personnel by improving the psychological readiness for

professional dialogue, the ability to resolve conflicts, improving the communicative competence of various categories of staff composition of the body of internal affairs.

Keywords: communicative competence, special professional education, professional activity, psychological readiness, law enforcement activity, professionally important qualities, communication processes, operational-service activity, policeman's image.

Igor' V. Yurtsev

*Nekrasov Kostroma State University
malakhovoli@mail.ru*

**Pedagogues' preparation to solving tasks of pedagogic
stimulating of military higher educational
institution students to overcoming difficulties in
interaction with social institutions representatives**

As a whole, the author investigates process of pedagogic stimulation effective interaction of military higher educational institution students. In this article, the concrete aspect of this scientific problem is presented – training of the teachers to pedagogic stimulation of military higher educational institution students; forms and methods of the decision of this task are considered, the changes brought in the programs and the technique of teaching are characterized in it.

Keywords: pedagogical stimulation, interaction, difficulty, military higher educational institution student, military higher educational institution.

SOCIAL UPBRINGING

Yagodkina O.K.

*Secondary school #4, town of Tutaev, Yaroslavl Region
tmr-cosh-4@yandex.ru*

**Medium approach to educative institution
upbringing system formation**

Different possibilities of medium approach forming upbringing system of evening school are presented in article.

Keywords: upbringing system, values of different media, humanistic upbringing medium, labour school.

Yekaterina V. Baranova

*The Volga State Water Transport Academy,
City of Nizhny Novgorod
katjakatusheva@rambler.ru*

**The organization of moral upbringing of technical
university students on the basis of spatial-medium
approach**

The article considers the use of the spatial-medium approach in the process of moral upbringing of technical university students, shows basic

SUMMARY

elements of this process and their interaction.

Keywords: upbringing system, upbringing medium, upbringing space, moral upbringing.

Boris V. Kupriyanov

*Nekrasov Kostroma State University
boriskuprianoff2010@yandex.ru*

The 21st Century Upbringing: adventure existential flash

Adventure learning topicality in youth's and teenagers' subcultural practices development context is grounded in the article; adventure phenomenon explanation is proposed on the basis of psychological fantasy literature analysis; adventure upbringing potential is determined; methodical recommendations to adventure organizer for youth and teenagers are formulated.

Keywords: modern youth activities, adventure, risk, creativity, adventure organization upbringing possibilities and methodology.

Reprintsev A.V.

*Kursk State University
reprintsev@mail.ru*

Youth modern social upbringing problems: is there any social order to collectivists' upbringing?

Reflection on modern social upbringing aiming attitudes and value guidelines are proposed in the article.

Keywords: education modernization, personality, societies, upbringing, school, teacher, collective.

Tat'yana N. Gushchina

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
gushina208@yandex.ru*

Potentials and risks of socio-pedagogical maintenance of a pupil's subjective development in additional education

The author of the article analyzes the potential and risks of social-pedagogic maintenance of pupil's subjective development in additional education. The main subjective functions of additional education in pupil's subjective development are formulated on the basis of reflective-environmental approach.

Keywords: social-pedagogic maintenance, subjectivity, development, educational environment, reflective-environmental approach, subjective position.

Aleksandr G. Pashkov,

Aleksandr P. Trubnikov

*Kursk State University
centr-monolit@mail.ru*

Senior pupils' pedagogic-psychological and social social responsibility mechanisms

The following article let us to analyze the phenomenon of social responsibility of senior pupil and its dominant characteristics and structural components. The author observes responsible attitude as integrative personal characteristics, which becomes main feature of social education of personality.

Keywords: responsibility, responsible attitude nature, senior pupils' social-moral education.

Yekaterina O. Glushkova

*Sharya branch of Nekrasov Kostroma State University
tyfelka_@rambler.ru*

DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' SOCIAL COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The problem of studying and development of social competence of university students is analyzed in the article. The notions "competence", "social competence" are characterized.

Keywords: competence, competency, key competency, social competence.

Yelena S. Marentseva

*Nekrasov Kostroma State University
l.marentseva@yandex.ru*

Students' social activeness essential characteristics

Natal'ya M. Kudryashova

*Moscow City Pedagogic University
tutti-n@yandex.ru*

Pedagogic technology as means of ethno-tolerance upbringing of younger schoolchildren

The article regards the issues of educational technology application at forming ethno-tolerant attitude among junior pupils.

Keywords: pedagogic technology, ethno-tolerance, junior schoolchild.

Oleg I. Malakhov

*Nekrasov Kostroma State University
malakhovoli@mail.ru*

Military higher education institutions students representing national ethnic groups interpersonal interaction experience formation at military higher education institution upbringing medium

The pedagogic conditions determining efficiency of interpersonal interaction between

SUMMARY

representatives of national-ethnic groups are presented in the article, features of the value-focused informing of military students, the organizations of their joint activity and the pedagogic control over inter-ethnic interaction are characterized in it.

Keywords: interpersonal interaction, national-ethnic group, formation of experience, pedagogic conditions.

Tat'yana L'. Stenina

*Ulyanovsk State Technological University
stl@ulstu.ru*

Experience of realization of pedagogic model of formation of design culture of students in the conditions of social designing

In the article, the basic pedagogic conditions of realization of prognostic model of formation of design culture of students are revealed and results of experimental work at higher educational institution are described.

Keywords: design culture, social designing.

Yelena R. Nikonova

*Penza state university of architecture and building
twisternk@mail.ru*

Author's social projects as means of formation of readiness of the future architects to the active social position

In the article, the ways connected with formation of readiness of the future architects to socially-active vital position (on an example of training to discipline «Realization of national projects of the Russian Federation») are revealed.

Keywords: social activity, youth professional social activity, professional socially-personal competences, individual designing, Russian Federation priority national projects.

Aleksandr P. Trubnikov

*Kursk State University
centr-monolit@mail.ru*

Club collective at system of senior pupil's personality social responsibility factors

The author analyzes social and psychological grounds of club collective work organization, securing its socializing influence on youth. The mechanisms and factors of club utility, motivation of senior students in a social activity, social responsibility forming are observed in the following article.

Keywords: club, club activity, club collective, unity, self-discipline, senior pupil social responsibility.

Irina A. Makeyeva

*Vologda State Pedagogic University
irinadarina4@yandex.ru*

Cultural-educational activity of the museum: maintenance and forms

Nowadays, educational component in activity of museums in work with various categories of children and teenagers becomes more active. In the article, educational aspects of museum activity are characterized, basic stages of cultural-educational activity of museums, its maintenance and forms are considered.

Keywords: museum, museum activity, museum cultural-educational activity.

Yevgeniy Yu. Shibalov

*Nekrasov Kostroma State University
evgenshib@rambler.ru*

Social simulation games as means of social upbringing for university students pedagogic conditions

The article presents the results of experimental study of socio-simulation games as means of social upbringing for university students, pedagogic conditions in which social simulation game is means of social education for university students are described and identified.

Keywords: social-simulation game, pedagogical conditions, game modeling, pedagogical support.

Ol'ga S. Korshunova,

Svetlana G. Urazova, Lilya M. Kharisova

*Nekrasov Kostroma State University
ffk2008@yandex.ru*

Upbringing system of the department of physical education of Nekrasov Kostroma State University: peculiarities of development at present conditions

The article deals with the peculiarities of the development of the educational system of the physical education department, main basis of which is physical, cure and mass sport activities.

Keywords: professional upbringing, upbringing system, social-cultural medium, system-forming activities, physical-cultural, health-improving and sportive activities.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL TRAINING

Nikolay V. Kolomyshch, Lilyana R. Khramenkova

*Khetagurov North Ossetia State University
naira-m@yandex.ru*

Pedagogic aspects of use of folk games of the Terek Cossacks in physical training of cadets

Features of use of folk games of the Terek Cossacks in physical training of cadets of 5th forms

SUMMARY

are considered in the article. It is established that use of folk outdoor games of the Terek Cossacks promoted perfection of indicators of improving readiness of teenagers of cadet forms.

Keywords: Cossack folk games, Terek Cossacks, cadets' physical preparation.

PSYCHOLOGY

Irina V. Timofeyeva

*Yekaterinburg branch of the Ural State University
of physical culture
afk-ural@mail.ru*

Social intellect as factor in interpersonal communication of adolescents with cerebral palsy

A study of social intelligence in adolescents with cerebral palsy, to what extent the development of social intelligence depends on the family in which the child is brought up, and what role social intelligence plays in the life of a child with disabilities. Results of the study allow concluding that achievement of personal maturity happens in harmonization of the structure of social intelligence, alignment of Cognitive behavior on tier performance.

Keywords: social intelligence, cerebral palsy, adapting, interpersonal relations.

Igor' A. Yurov

*Sochi State University
sov36@mail.ru*

Neurodynamics especially of sportsmen-swimmers – sprinters and stayers

In the article, neurodynamics especially of sportsmen-swimmers – sprinters and stayers as the success in sport are analyzed.

Keywords: neurodynamics, strength, agility, balance, sprinters, stayers.

Valeriy V. Levchenko

*Perm State Technical University
socio@pstu.ru*

Analysis of rivalry consequences as component of subjects' mutual interaction problem

Results' analysis of the social and psychological research of rivalry consequences as the component of the more complicated problem of the individual and group mutual interaction have been presented in the article. Basic laws of group efficiency increase in the process of individuals' interaction comparing to simple summarizing of the results of their activity have been specified.

Keywords: rivalry, competitiveness, cooperation, individual and group mutual interaction, resources of individual and group efficiency.

Tat'yana L. Kryukova

*Nekrasov Kostroma State University
tatdudar06@mail.ru*

Leadership and social power as family group dynamics factors

Leadership, influence, social power are processes of group dynamics enhancing group coherence as a system of relationships and interactions. D.P. Forsyth (2006) asks important questions concerning group dynamics: Who leads and who follows and why? The paper reveals referent leadership and social power traits in a family as a small group. Experimental results show that leaders' perception and intensity of group dynamics are correlated

Keywords: small group, family, group dynamics, leadership, social power, experiment.

Svetlana Yu. Dudina

*Nekrasov Kostroma State University
sozpsi@mail.ru*

Extended family: its types and structure

Russian extended families types and peculiarities of interaction within them are described in the article.

Keywords: extended family, types, structure, interaction in extended family.

Yelena V. Kuftyak

*Nekrasov Kostroma State University
kuftyak@yandex.ru*

Resilience in family psychology

This article presents definition resilience theoretical review in psychology. Different approaches to family resilience study have been observed individually. Family resilience evolution model has been built, including problem-solving coping realization and family functionality recovery using recovery factors. Allocated typology of families take into account the ability post-stress recovery.

Keywords: resilience, family resilience, recovery factors, types of families.

Mariya A. Sizova

*Nekrasov Kostroma State University
sizova_mariya@yandex.ru*

Interaction of parents with the child in families with different type of communication between generations

In this article, typology of trans-generational communications in family is resulted, features of interaction of parents with the child and influence of emotional-communicative dysfunctions of grand-family in families with different type of

SUMMARY

communications between generations are considered.

Keywords: trans-generational communication, intact continuity, «unilateral transfer», broken continuity, interaction of parents with child, grand-families emotional-communicative dysfunctions.

Yelena N. Vadurina

*Vologda Institute of the Development of Education
ven_2002@mail.ru*

The dynamics of the psychological structure of teachers' readiness for training during the period of continuing professional education

The article presents the results of the research on the dynamics of the psychological structure of readiness for training of teachers with various levels of teaching experience.

Keywords: continuing education, psychological readiness for training, psychological structure.

Ol'ga A. Yekimchik

*Nekrasov Kostroma State University
sozpsi@mail.ru*

R. Sternberg's triangular love scale methodology adaptation results

Three-component love Sternberg's conception is considered in the article. Triangular Love Scale (1997) adaptation results are put forward, as well as data of comparison of men and women by lying in the basis of the scale love components' display.

Keywords: love, dyadic relations, structure, intimacy, passion, liabilities.

Valentina G. Konstantinova

*Yaroslavl branch
of Moscow Social-Humanitarian Institute
walgen@mail.ru*

The phenomenon of "image" in scientific research works

The purpose of this article is to examine the interpretations of the concept of «image», its components and types in the research works of Russian and foreign scientists of different times.

Keywords: image, imaging, image components, vision, institution corporative image, image elements.

COPING BEHAVIOR PSYCHOLOGY

Natal'ya S. Smirnova

*Nekrasov Kostroma State University
ronia777@mail.ru*

Coping with the situation of infidelity in romantic partners

This article presents the investigation results of emotional experience and coping patterns in the

situation of unfaithfulness of romantic partner and one's own infidelity. Both individual and dyadic coping have being measured by qualitative and studied by quantitative methods.

Keywords: infidelity, life difficulty, jealousy, coping behaviour, romantic relationship, dyadic coping.

Yekaterina L. Kalugina

*Nekrasov Kostroma State University
kalyakalug@mail.ru*

Satisfaction with marriage and marital values in family after second child's birth

The article defines the important problem of marital satisfaction and values' change after a second child is born. The traditional description of marital relationships changes begins when people become parents. The data are supporting the idea that spouses experience stress after a second child is born.

Keywords: marital satisfaction, values, changes, marital distress

SOCIAL WORK

Andrey A. Yemelin

*Russian Academy of Sciences Psychology Institute
andremonk@yandex.ru*

Peculiarities of organization of notional and metacognitive experience in children with different dysontogeny forms

This article is devoted to the results of investigation in the field of conceptual experience and metacognition among teenagers with various forms of dysontogeny.

Keywords: conceptual experience, metacognitive control, arbitrary and involuntary intellectual control, dysontogeny.

Irina A. Filatova

*The Urals State Pedagogic University
filatova@uspu.ru*

Pedagogues-defectologists' deontological preparedness theoretic aspects and pilot study

The article is devoted to the problem of deontological preparation of defectology teachers working in special (correctional) schools. Theoretic aspects of deontological preparation of defectology teachers presented in the scientific researches are observed; results of the first research devoted to studying of deontological preparation of defectology teachers are analyzed.

Keywords: deontological readiness, defectology teachers deontological preparation parameters,

SUMMARY

defectology teachers deontological preparation research results.

Nadezhda A. Golubeva

*Demidov Yaroslavl State University
arrow-ng@rambler.ru*

Success of professional activities and contentment of job of social worker

There is research, how the success of professional activities, contentment of job and burnout of social worker correlation, depending on the attitude to profession.

Keywords: professional activities, success, success of professional activities, contentment of job, burnout.

Yevgeniya V. Fokina

*Nekrasov Kostroma State University
fokine@mail.ru*

Social-gerontological problems studying students teaching innovative methods

The author, analyzing experience of colleagues from different countries, describes how to use methods of teaching in professional training of social pedagogues in gerontology.

Keywords: in-audience teaching methods, practice teaching methods, evaluation methods.

Ol'ga Ye. Chyorstvaya

*Vologda State Pedagogic University
cheroe@yandex.ru*

Social direction of the activities of Russian noncommercial organizations

The article deals with the social activity of noncommercial organizations in Russia. The author pays special attention to the problem of family violence, she describes the activity of National Center for Violence Prevention "Anna" and the independent noncommercial organization "Women's Crisis Center" in Vologda.

Keywords: noncommercial organization, civil society, volunteering, family violence.

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

Anastasiya M. Rudko

*Vologda State Pedagogical University
anast35@mail.ru*

THE PROCESS OF PEDAGOGIC SUPPORT FOR CHILDREN ORGANIZATIONS

The article deals with the concept of «pedagogic support for children's organizations», the following components of the process are discussed: subjects, purposes, objectives, content, and means. As a means of considered scientific and methodological

support and pedagogic competence of children's organizations' head.

Keywords: children's social unities, pedagogic support, children organizations, scientific and methodological support, pedagogic competence.

INTERCULTURAL COMMUNICATION

Anzhela A. Kazantseva

*Irkutsk State Pedagogic University
angika@rambler.ru*

Innovative approach to training future teachers in business cross-cultural communication

The article considers the problem of training future teachers in business cross-cultural communication. Addressing a definite recipient while creating a document will increase efficiency in cross-cultural business communication.

Keywords: written cross-cultural communication, business letter, being addressed to.

EDUCATION HISTORY

Yekaterina S. Pazgalova

*Vologda State University
ekaterina.pazgalova@yandex.ru*

The activity of Vologda provincial zemstvo in school education (1870–1917 years)

The article describes characteristics of Vologda provincial zemstvo activity in school education, shows particular work of zemstvo in some directions: development average and professional education, preparation teachers and control at district zemstvos in elementary education.

Keywords: school education, Vologda provincial zemstvo, secondary education, professional education, elementary education, teachers' preparation.

ABROAD

Anastasiya Yu. Ignatova

*Moscow State Social-Humanitarian institute,
City of Kolomna
asjashevchenko@yandex.ru*

Value upbringing in preschool educative establishments of Germany

The article concerns value-based upbringing in Germany and its role in preschool child's development which is a rather new phenomenon for Russian pedagogy. The investigation explores both religious aspect of education and cultural approach as a backbone of value-based upbringing in German preschool institutions.

Keywords: value-based upbringing, values, religious upbringing, cultural approach.

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.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2011 – Т. 17. – № 4

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Подписано в печать 15.11.2011
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 29,4
Тираж 500 экз.
Изд. № 150

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