

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
им. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2012 Том 18

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 2

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

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

ПЕДАГОГИКА

- 4 Жукова Е.А., Белогуров А.Ю.
Терминологическая и содержательная вариативность поликультурного мировоззрения и его дальнейшие перспективы
- 8 Якимов В.Г.
Полипрофессиональное ориентирование как компетенция XXI века
- 11 Овчарова А.А.
Современное состояние системы педагогического взаимодействия школы и семьи в России и за рубежом: сравнительный аспект
- 14 Марчук Е.Г.
Сущность процесса формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе
- 16 Ильбулова Г.В.
Влияние образовательной среды на формирование и развитие творческих способностей учащихся
- 19 Стариков С.А.
О готовности учителя для работы в информационном обществе
- 23 Жукова Е.А.
Идея нравственного совершенствования в современной поликультурной реальности
- 26 Елканова Т.М., Чеджемова Н.М.
Иностранный язык как средство формирования культурно-инфузионного компонента общегуманитарного базиса образования
- 30 Решетникова Е.С.
Значимость уроков изобразительного искусства в развитии коммуникативных способностей учащихся начальной школы
- 33 Ермакова Т.Н.
Понятие «мироориентация» в современной науке и в педагогике музыкального образования

ПСИХОЛОГИЯ

- 37 Краснощеченко И.П.
Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса
- 41 Чеснокова Г.С.
Системный подход в профилактике кризисов профессионального развития учителя
- 45 Гребенщикова Т.А.
К построению модели тактики дискурсивного воздействия в межличностном общении в семье

- 49 **Дудина С.Ю.**
Межпоколенное взаимодействие в расширенных полных и неполных семьях
- 53 **Горшенева Т.А.**
Удовлетворенность жизнью женщин после развода на разных возрастных этапах
- 55 **Золотова И.А.**
Психоэмоциональный статус как отражение состояния ресурсов у женщин, не встающих на учет по беременности
- 59 **Казарина Н.Г.**
Особенности восприятия младшими школьниками взрослых и сверстников в контексте общения
- 61 **Парфенов Ю.А., Москаленко Г.В.**
Влияние жестокого обращения в семье на психологический статус подростка
- 65 **Самохвалова А.Г., Копылова П.В.**
Гендерные трансформации как фактор затрудненного общения субъекта
- 69 **Виноградова Н.В.**
Специфика коммуникативного взаимодействия в конфронтационном диалоге
- 72 **Гессманн Ханс-Вернер**
Эмпирический вклад в проверку эффективности психодраматической групповой психотерапии для пациентов, страдающих неврозом (МКБ-10: F3, F4)
- 86 **Велумян Н.А.**
Роль темперамента в профессиональном самоопределении старшеклассников
- 90 **Лежнева Н.В.**
«Предпринимательство» как психолого-педагогическое понятие

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 94 **Пищулин В.Г., Циринг Р.А.**
Ориентация содержания образования на профессиональное саморазвитие студентов
- 98 **Маркина А.А.**
Электронный учебно-методический комплекс для развития регуляционно-коммуникативных умений студентов
- 101 **Гавронова Ю.Д.**
Ценности культуры и их взаимосвязь с профессиональной мотивацией студентов
- 104 **Репин С.А., Лежнева М.С.**
Развитие мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих специалистов в области информационных технологий
- 108 **Губарева О.Н.**
Методологические принципы гуманитарного проектирования деятельности абитуриентов при обучении
- 111 **Даськова Ю.В.**
Профессиональная направленность обучения как средство формирования и развития творческой самостоятельности будущих дизайнеров (на примере изучения дисциплины «Основы производственного мастерства»)

- 115 **Воробьев О.В.**
О критериях оценки сформированности проектно-творческих компетенций будущих учителей технологии
- 117 **Мухаметшина О.В.**
Актуализация мотивационной сферы учебной деятельности студентов как одно из условий формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих менеджеров
- 119 **Никонова Е.Р.**
Формирование компетенций социализации и коммуникации у будущих архитекторов средствами индивидуального социального проектирования
- 121 **Хасия Т.В.**
Инновационная идея обучения, обеспечивающего развитие социально-профессиональной компетентности будущего специалиста
- 126 **Пушкарева Т.В.**
Интерииоризация профессионально-ориентированных знаний студентами в практической педагогической деятельности
- 128 **Полуянов В.Б., Носырева А.Н., Носырев А.Н.**
Проблемы управления качеством образовательного процесса в системе высшего образования ЗАТО
- 131 **Баранова Е.В.**
Значение гуманитарных дисциплин в техническом вузе

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 135 **Расчетина С.А.**
Методология исследования в области истории социальной педагогики
- 140 **Макаров М.И.**
Концепция провиденциально ориентированного воспитания в современной отечественной педагогике
- 143 **Алмазова И.Г.**
Коллективная творческая деятельность как средство гражданского воспитания младших школьников в условиях культурно-образовательной среды региона
- 147 **Андрюченко Е.В., Шульга И.И.**
Гражданское воспитание молодежи средствами педагогической анимации в современном мире
- 151 **Глушкова Е.О.**
Модель развития социальной компетентности студентов ВУЗа
- 154 **Мосина С.В.**
Проблемы разработки научно-методических подходов к формированию коммуникативной компетентности
- 156 **Царан А.А.**
Моделирование процесса нравственного самоопределения будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе

- 161 Магомедова Е.Э.**
Психолого-педагогические особенности нравственного воспитания в образовательной среде
- 164 Махрова И.А.**
Теоретические предпосылки и практические формы формирования культуры межнационального общения в образовательной среде
- 166 Гуцев О.В.**
Социально-педагогическая деятельность по превенции преодоления рецидивной преступности и криминальной субкультуры осужденных
- 169 Овчинников А.Ю.**
Педагогический потенциал рукопашного боя в превенции отклоняющегося поведения курсантов образовательных учреждений ФСИН России
- 171 Райкина М.А.**
Теоретические основы обеспечения преемственности социального воспитания в условиях комплекса «Школа – вуз»
- 174 Рубина Г.В., Сальникова Н.А.**
Ролевая игра как эффективный метод формирования конкурентоспособности будущего инженера
- 177 Шибалов Е.Ю.**
Социальные игры в практике воспитательной работы

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 180 Бишаева А.А.**
Профессионально-валеологическая компетентность бакалавра в области социально-гуманитарной сферы
- 184 Баранов А.Н.**
Формирование здорового образа жизни студенчества как фактор оздоровления нации
- 186 Жиганова К.С.**
Музыкальные занятия в общеобразовательной школе как средство формирования мотивации здорового образа жизни обучающихся
- 189 Чельшев Н.Н.**
Факторная структура физической подготовленности начинающих борцов вольного стиля
- 191 Нуждин Д.И.**
Организационно-педагогические условия развития культуры добровольного медицинского страхования

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 194 Сапоровская М.В.**
Социальная контекстуализация совладающего поведения в разные периоды жизни
- 198 Ковальская О.С.**
Личность в период ранней юности: особенности ценностно-смысловой сферы и совладающего поведения

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 202 Басов Н.Ф.**
Научно-методическая деятельность кафедры социальной работы: двадцатилетний путь развития

- 206 Яговкина Л.С.**
Философская антропология как высший уровень методологического обоснования проблемы подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья
- 210 Голубева Н.А., Смирнов А.А.**
Особенности терминальных ценностей и успешности деятельности социальных работников разного возраста

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

- 214 Петрочко Ж.В.**
Детская общественная организация как оптимальная площадка реализации права ребенка на участие в жизни общества
- 218 Прислов Н.Н.**
Первые шаги костромской пионерии (к вопросу об образовании и становлении пионерской организации в Костромской области)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 223 Генетт Алан-Макс, Максимович Наташа, Чистова М.В.**
Культура предприятия и «межкультурный менеджмент». Общее и частное
- 227 Звягинцева Е.П.**
Актуализация межкультурной толерантности студентов вуза в процессе обучения английскому языку в рамках факультативного курса
- 229 Казанцева А.А.**
Инновационный подход к обучению межкультурной письменной деловой коммуникации будущих преподавателей

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- 231 Копейкина Т.Е.**
Проблемы гуманизации общественных отношений в истории отечественной педагогики
- 234 Борсук В.А.**
Преподавание английского языка в отечественной гимназии в XIX – начале XX веков
- 237 Вдовин В.В.**
Региональный опыт социальной работы с детьми, имеющими дефекты развития, в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.
- 242 Галкин Т.О.**
Образовательная и просветительская деятельность Н.Н. Воронина в ходе работ Владимиро-Суздальской экспедиции ГАИМК в 1930–1940-е годы XX века (на материалах местной прессы)

КНИЖНАЯ ПОЛКА

- 245 Мамонтова Н.И.**
Новые учебные пособия кафедры социальной работы
- 247 SUMMARY**
- 257 ТРЕБОВАНИЯ
К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ И СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ЕГО ДАЛЬНЕЙШИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье сопоставляются разнообразные поликультурные концепции, каждая из которых отражает уникальные исторические условия. В результате выявлена непродуктивность абсолютизации различий и актуализирована взаимная дополняемость альтернативных философско-педагогических подходов, которая открывает возможность генерировать на базе поликультурного мировоззрения более совершенные педагогические системы

Ключевые слова: поликультурное образование, субъекты поликультурности, этнокультурный подход.

Поликультурное образование понимается нами как основанный на гуманистических принципах процесс обучения и воспитания, направленный на формирование миротворческого сознания, развитие способности выстраивать жизнедеятельность путем принятия существующего многообразия. Каждая стадия генезиса теории поликультурного образования отвечала требованиям того или иного периода развития общества. Сегодня актуальность исследований феномена состоит в рефлексии накопленного знания, которая выявляет недостаточность объема этого знания для решения насущных задач. Не все исследовательские проекты отличались должным уровнем обобщения и глубины. Это порождало множественность, взаимную противоречивость разрабатываемых концепций, вело к бесплодному игнорированию системного характера педагогического процесса, к увлечению локальными технологиями, которые в отрыве от целостной воспитательной системы способны дать весьма скромные результаты. Дополнительные исследования, расширяющие методологическую и гносеологическую базу поликультурного образования, могут иметь особую ценность с точки зрения указания на способы устранения недочетов и обозначения новых направлений научного поиска. Первым шагом на этом пути должен стать анализ существующих зарубежных и отечественных концепций и подходов.

Фундамент теории поликультурного образования составляет идея полиэтничности, первоначально обоснованная учеными США и Канады и предусматривающая отход от доминанты определенной культуры в процессе построения содержания образования. Анализ зарубежного опыта развития поликультурного концепта позволил выделить несколько основных этапов: этап становления (60–80-е годы XX века); этап апробации разноплановых идей

и подходов (90-е годы XX века – начало XXI века); этап перехода к массовой педагогической практике (характерный для настоящего времени), дающей повод к дальнейшему осмыслению его сущностных оснований и стимулирующей «работу над ошибками». Показательно, что в ходе второго этапа трудовой характер миграции в Европу и Америку сменился миграцией на постоянное проживание, и процессы распространились на все регионы. Это обусловило повышенное внимание к поликультурным теориям и практикам, в итоге за последние годы сам термин оказался перегружен различными значениями [7, с. 9]. Споры охватывают и содержательную сторону, и названия концепций. Так, В.В. Лоншакова и Е.Н. Гвоздева обособляют *поликультурные* теории, подчеркивая в них приоритет умений сотрудничать с носителями разных культур. *Межкультурным* концепциям свойственно диалогическое общение и критическое отношение к своей культуре в процессе восприятия иных культур [7, с. 25]. *Мультикультурная* окраска в наибольшей степени отвечает историческому и особенно современному контексту, т.к. содержательно вбирает всевозможные культурологические характеристики и указывает на равноправие образовательных и возможностей [7, с. 26]. Пока трудно понять, насколько принципиален этот спор, но заметим, что государственные программы используют первый термин (см. Проект Концепции развития поликультурного образования в РФ). Единодушия нет и в окончательных названиях концепций. *Поликультурное образование* мы предлагаем понимать как социокультурный образовательный проект, как тип образовательной практики, *поликультурную педагогику* – как область исследования, прикладную дисциплину, основанную на признании важности и законности культурного многообразия. Однако в педагогике не представлен подход к образованию как целенаправленной социализации

зации [5, с. 78], что позволяет признать термин «поликультурная педагогика» не вполне соответствующим исследуемому феномену. *Поликультурное воспитание*, выступающее во многих работах как синоним поликультурного образования, было бы правильно рассматривать как неотъемлемую часть полномасштабного формирования личности, к которому привлекаются как педагогические кадры, так и ближайшее окружение.

Для дальнейшего сопоставления концепций менее всего подходит идея панорамной презентации, ибо здесь надлежит выделить критерий научного анализа, который поможет упорядочить научно-методологические подходы по принципу таскономии – комбинирования элементов таким образом, чтобы полученное целое обладало некой теоретической новизной. Дефиниция поликультурного образования может быть начата с определения его субъектов. А.Н. Джуринский показывает, что субъектами в первоначальном смысле выступали *культурная общность, языковая общность и национальное меньшинство или большинство* [4]. Показательна попытка систематизации различий в понимании изучаемого феномена, осуществленная Э.Р. Хакимовым. Он объединил концепции, экстрагирующие межнациональную и межэтническую проблематику, используя для них понятие «полиэтно-культурное образование». Концепции, рассматривающие в качестве субъектов поликультурности социальные группы и субкультуры, обозначены понятием «поли-социо-культурное образование». Автор обособил «поли-личностно-культурное образование», основу которого составляет принцип открытости разным точкам зрения, ценностям, а также способность к нравственному, профессиональному и жизненному выбору [11].

Этнокультурный аспект доминирует в научных работах А.Б. Панькина, где отражение этнорегиональных особенностей в образовании оценивается как заявка на развитие культурного потенциала народа [9]. Неслучайно в названиях серии его трудов присутствует термин «коннотация», обозначающий связь между понятиями, которая не является необходимой, но указывает на устойчивую связь между объектами – этнокультурным принципом и образовательным институтом. Этнокультурная детерминанта, по мнению А.Б. Панькина, многофункциональна, т.к. обеспечивая право на обучение и воспитание на родном языке, во-первых, перекрывает правовой аспект, во-вторых, создает благоприятные условия для формирования личности, и в-третьих, этнокультурный модуль гармонизирует социальные отношения [8, с. 32]. Стоит, однако, высказать предостережение о возможном нарушении единства образовательного пространства, особенно в части обучения русскому языку и национально-региональных компонентов, которые окажутся чуждыми для

других этносов, населяющих регион. В связи с этим заметим, что само понятие «национально-региональный компонент» обладает очевидной научной некорректностью. Условиям полиэтнической региона наилучшим образом отвечали бы другие дефиниции, включающие наряду с этнодоминирующими иные признаки территориального контекста. Что касается федеральной поликультурной политики конца прошлого века, не установившей оптимального баланса между насыщением этнокультурными компонентами и общенациональными образовательными интересами, здесь просматривается целый веер типичных ошибок, которые нередко сопровождают первые шаги поликультурной практики. Это и некритичное заимствование либеральных идей с присущими им плюрализмом, индивидуализмом, попустительской ролью государства, противоречащие ментальному ядру российской культуры и организационно-управленческим традициям, унаследованным от тоталитарного прошлого, и чрезмерная увлеченность этнорегиональными проблемами реформирования образования в ущерб государственным интересам, и этнизация содержательного компонента, обусловившая «воспроизводство этнических различий» в программах и учебниках [6, с. 239]. Общемировые тенденции глобализации и этнизация (регионализация) образования, зависящие от конкретных социально-экономических условий, находятся, как известно, в противоречивых, постоянно меняющихся взаимоотношениях. Национальные ориентиры поликультурного образования модифицируют в зависимости от изменения масштаба центробежных тенденций, от темпа глобализационных процессов, по-разному проявляя анизотропные свойства в каждой точке поликультурного образовательного пространства, порой подрывая социокультурное и политическое единство огромной страны. Вместе с тем этнонациональный вектор, оберегая механизмы социокультурного наследования, позволяет переосмыслить национальные ценности в контексте общечеловеческих императивов. Мы полагаем, что именно на уровне этнорегиональной образовательной системы складываются представления о тех изменениях, которые определяют дальнейшие шаги модернизации образования.

Приоритет этнонационального воспитания отстаивает З.Ф. Мубинова, признавая, однако, что без знакомства с историей, культурой и бытом других народов невозможно достичь надлежащего уровня этнокультурной компетентности [6, с. 49]. Посредническую миссию между субкультурами подчеркивает А.Н. Джуринский [4, с. 9]. Однако этнонациональная тональность поликультурного мировоззрения вовсе не означает единства исследовательских подходов. Как минимум, следует различать *аккумуляционный* подход, недавно считавшийся за рубежом наиболее перспективным в социальном пла-

не, и *диалоговый*, издавна популярный в интеллектуальных кругах России. Очевидно, наилучшим способом устройства поликультурной образовательной среды является поддержание баланса между насыщением этнокультурными компонентами и общенациональными образовательными интересами.

Наряду с актуализацией этнокультурных компонентов, получили признание теории, нацеленные на подготовку человека к межкультурным контактам, к жизнедеятельности во многих культурных средах. Впервые проблема была поднята в трудах С.И. Гессена, который сравнил национальный фактор в образовании с центробежной силой и показал, что всякое *национальное* распадается на множество не связанных частей, переставая быть национальным [2]. В межкультурном подходе выделяют два уровня. Первый актуализирует межкультурное взаимодействие, подразумевающее помимо знакомства с иными культурами развитие этнопсихологических и лингвистических знаний и умений, вторым уровнем является культурный обмен, где люди выступают как посредники между культурами. В обоих уровнях заложен глубокий акмеологический смысл: соприкосновение с «иным» позволяет лучше понять и прочувствовать свою культуру. Заметим также, что любые «бикультурные» теории, ориентирующиеся лишь на одно инокультурное поле, обнаруживают несостоятельность в свете всевозможных вариантов межкультурных контактов и заимствований, которые важны для преодоления глобальных проблем и которые из инноваций перешли в разряд обыденных явлений.

Контекст взаимоотношений социальных групп пребывает на периферии поликультурного мировоззрения, хотя глубина противоречий между стратами не меньше, а иногда и больше, чем на этнонациональном уровне. Мнение о расширении поликультурного контекста за счет выделения в социальные группы инвалидов, женщин, мигрантов, верующих, высказывает А.Я. Данилюк [3]. З.Ф. Мубинова экстраполирует статус культурной общности на социальные страты, гендерные группы [6]. Критическое отношение к подмене поликультурного образования полиэтническим высказывает В.П. Борисенков, напоминая, что даже принадлежащие к одному этносу люди обладают разной культурной идентификацией – политической, половозрастной, религиозной. [1].

Высказываются мнения о дополнении поликультурного образования компетенциями, которые позволят выпускнику не растеряться в меняющемся мире. Сфера образования по определению не может быть консервативной подсистемой общества. О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк и др. признают наиболее важным не освоение определенной культуры (культур), а овладение способностью «регенерации культуры» [3, с. 7]. Научный анализ поликультур-

ных компетенций, предпринятый И.В. Песковым, подчеркивает, наряду с формированием культуры поведения и знаний, важность созидательной деятельности, способности к саморазвитию в поликультурной среде. Автор настаивает на включении этих компетенций в систему поликультурного образования, невзирая на их избыточность [10]. Немало вполне применимых в поликультурном контексте идей содержится в теории свободного воспитания, актуализирующей способность к самостоятельности суждений и свободной деятельности. Тенденция к сближению поликультурного и глобального образования наметилась лишь в последние годы, однако в Проекте Концепции поликультурного образования в РФ отражена именно «расширенная версия».

Изучение концептуальных основ открытого образования позволяет обнаружить точки соприкосновения с поликультурным образованием и общие перспективы, поскольку открытость выступает ключевой характеристикой современного общества, и обе концепции ориентируют выпускника на полноценный диалог и жизнь в меняющемся мире. К подобным совпадениям стоит присмотреться повнимательнее: в них кроется преодоление дискретности, мешающей максимально полному представлению о путях развития образования. Платон в свое время представил образовательные отношения в виде единства трех основополагающих компонентов – культуры (мира идей и вечных образов), общества (полиса, государства) и индивида. Открытая и динамичная реальность требует сегодня выстроить отношения в триаде таким образом, чтобы в их взаимодействии возобладали ценности, которые не позволяют повториться глобальным антропологическим и экологическим катастрофам. Концепция взаимообусловленного изменения подсистем в рамках целостной системы и синергетика, объясняющая мир как спонтанно самоорганизующуюся систему позволяют понять, что образовательные системы развиваются в соответствии с закономерностями общественного прогресса, а образовательная парадигма есть ничто иное как отражение общемировых тенденций развития. Однако вся структура держится на гуманитарном фундаменте, на котором наиболее успешным будет человек нового типа, обладающий гуманистическим мышлением, целостным научным мировоззрением и сформированной системой нравственно-ценностных ориентиров. Это дает нам право говорить о новой образовательной системе, ответственной за формирование личности нового типа, как о «глобальной педагогической терапии» (А. Печчеи).

В результате сопоставления разнообразных подходов к поликультурному образованию и смежных программ были зафиксированы отличия в целях, заявленных приоритетах, формируемых навыках и компетенциях. Все они находятся в логическом от-

ношении пересечения, поскольку имеют общие дефиниторы, и в каждом конкретном случае педагог может ориентироваться как на цели из «объединенной зоны» так и на те, что оказались на периферии. В современной реальности, отличающейся непредсказанностью и открытостью, мы имеем дело с такими же открытыми образовательными средами (по сути, системами), которые способны быстро реагировать на возникающие потребности. С точки зрения содержания, все подходы дополняют друг друга и могут быть использованы как банк потенциально возможных перспективных идей, которые становятся особенно востребованными в меняющихся условиях.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что цели, относящиеся к когнитивной области, уступают аффективным целям, куда относят умение переживать те или иные чувства, усвоение ценностей, проявление различных знаний и умений в процессе осознанной деятельности. Кроме того, было установлено, что «двукультурный» подход к рассмотрению проблемы вытесняется межкультурным, и не потому, что в современном мире не осталось двукультурных стран, а по причине психологического характера. Для взаимодействия двух субъектов характерны антагонизмы или отношения подчинения/доминирования. При этом и одни, и другие способны подорвать стабильность даже самых благополучных в поликультурном отношении стран.

Что касается российского опыта, опирающегося на богатые поликультурные традиции, говорить о сформированной отечественной концепции не представляется возможным. Бесспорно лишь то, что Россия, желая генерировать оригинальную и действенную систему поликультурного образования, должна соединить рассогласованные цели отдельных программ и проектов, в числе которых наиболее ценными и своевременными являются гражданское и нравственное воспитание. Потенциал развития поликультурных теорий в современных условиях связан именно с гуманистической постановкой проблемы, которую следует артикулировать в проблемном поле поликультурного образования. Нам представляется, что в ходе дальнейших исследований поликультурной реальности как педагогического феномена, надлежит исходить из следующих положений:

– общефилософские основания и социокультурные тенденции, направляющие современное образование в условиях расширения культурного многообразия, представляют собой сложный системный комплекс, основу которого составляют плюрализм как утверждение разнообразности мира и методологический принцип и гуманизм, проецирующий

в педагогику замысел совершенствования человеческой личности и гармонизации отношений;

– разрабатываемые в условиях поликультурной реальности разнообразные теоретические положения, которые направляют современный педагогический процесс, отличаются высокой степенью вариативности, однако фоном поликультурного идеала, отвечающим за приобщение к общечеловеческим ценностям, выступает идея духовно-нравственного совершенствования;

– в самом процессе накопления, анализа и интерпретации фактов поликультурной реальности не просматривается целостности и структурированности, поскольку для нее необходим всеобъемлющий фундамент, каким могла бы стать свойственная российской интеллектуальной традиции гуманистическая духовно-нравственная доминанта.

Библиографический список

1. *Борисенков В.П.* Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 3–10.
2. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. *Данилюк А.Я.* Принцип культурогенеза в образовании // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 3–8.
4. *Джуринский А.Н.* Педагогика в многонациональном мире. – М.: Владос, 2010. – 240 с.
5. *Краевский В.В.* Науки об образовании и наука об образовании // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 77–82.
6. *Мубинова З.Ф.* Поликультурное воспитание в современной педагогике: сравнительный анализ зарубежных и отечественных подходов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 234–244.
7. Мультикультурное образование во Франции (вторая половина XX века) / сост.: В.В. Лоншакова, Е.Н. Гвоздева. – Чита: ЗабГГПУ, 2010. – 117 с.
8. *Панькин А.Б.* Стратегия формирования образовательных систем на основе этнокультурной коннотации // Вестник Калмыцкого университета. – 2006. – Вып. 2. – С. 29–37.
9. *Панькин А.Б.* Этнокультурная коннотация региональных образовательных систем // Научная мысль Кавказа: спецвыпуск. – 2005. – С. 58–62.
10. *Песков И.В.* Теоретические основы разработки поликультурных компетенций // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электр. науч. изд. – 2008. – Ноябрь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.emissia.org> (дата обращения 28.10.2011).
11. *Хахимов Э.Р.* Сущность поликультурного образования // Вестник Ижевского ГТУ. – 2009. – № 3. – С. 189–191.

ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ
КАК КОМПЕТЕНЦИЯ XXI ВЕКА

В статье обсуждается проблема профессионального самоопределения школьников в современных социально-экономических условиях. Обосновывается необходимость формирования у учащихся интегрированной компетенции полипрофессионального ориентирования.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, компетенция, компетентность, полипрофессиональное ориентирование.

На рубеже XX–XXI веков политические, экономические, технологические и социальные изменения в обществе происходят очень быстро, носят бифуркационный характер. Мир стал принципиально более мобилен, более сложен. Динамично развивающийся рынок труда требует от работников быстрой смены профессиональных знаний и умений. С учетом указанных трансформаций в социально-трудовой сфере профессиональное ориентирование молодежи должно закладывать основы ранней полипрофессионализации, предусматривать возможность неоднократной переориентации профессиональной деятельности человека. Эти позиции нашли свое отражение в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года» [3], где важнейший желаемый результат в области образования определен как подготовка молодежи, обладающей следующими качествами:

- способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;
- способность к критическому мышлению;
- способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно и готовность к работе в команде, готовность к работе в высококонкурентной среде;
- широкое владение иностранными языками как коммуникационными инструментами эффективного участия в процессах глобализации, включая способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению на английском языке.

В условиях быстро меняющегося общества, где самым эффективным является человеческий ресурс, вопрос выбора профессиональной стратегии для человека приобретает ключевое значение, т.к. профессиональное самоопределение человека тесно связано с его жизненным и личностным самоопределением. Выбор тех или иных альтернатив в ситуации профессионального самоопределения обусловлен следующими внешними и внутренними факторами:

- степень сложности социума. Современному молодому человеку необходимо уметь правильно

ориентироваться в порой непростых ситуациях, демонстрировать адекватное обстоятельствам поведение;

- уровень развития производительных сил общества (технологический уклад), определяющий спектр профессий, востребованных на современном рынке труда;

- собственные способности, предпочтения, интересы и степень их осознания учащимися; особенности процесса развития индивида (социально-профессиональный опыт);

- степень информированности о состоянии и предполагаемом направлении развития производительных сил общества. Чтобы осуществить оптимальный выбор, человек должен иметь наиболее полное и адекватное представление об альтернативах.

Качественное и своевременное профессиональное ориентирование предполагает различные виды помощи подростку: в учебной деятельности, в решении проблем личностного общения, проблем социально-психологической адаптации, что способствует становлению профессионального самоопределения личности, пропедевтическое знакомство с различными сторонами профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической литературе профессиональное самоопределение молодежи рассматривается как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ ее самореализации через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей (С.Н. Чистякова); как процесс формирования отношения личности к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности (Т.П. Афанасьева, В.И. Ерошин, Н.В. Немова), а также с позиции нахождения смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации (Н.С. Пряжников). В контексте профессионального самоопределения и профессиональной ориентации анализировалась проблема подготовки учащихся к выбору профиля обучения (Л.В. Байборонова, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, П.С. Лернер, Н.Ф. Родичев, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий и др.). Однако проблема

профессионального самоопределения выпускников школ в связи с общественно-экономическим изменением по-прежнему остается актуальной и открытой для научного поиска.

Надо отметить, что в последнее десятилетие происходит активная переориентация оценки результатов образования с позиций «знаний, умений, навыков» на сформированность «компетенций» и «компетентностей» учащихся. Компетентностный подход к формированию содержания образования, не отрицая важности фундаментальных знаний, предполагает усиление практической направленности образования, поэтому его можно рассматривать как синтез знаниевого, деятельностного и личностно-ориентированного подходов. При таком подходе специфика педагогических целей состоит в том, что они формулируются с точки зрения результатов деятельности обучаемого в процессе усвоения им определенного социального опыта, а уровень достижения учащихся определяется их способностью самостоятельно решать проблемы различной сложности в различных сферах и видах деятельности на основе собственного опыта. Применительно к проблеме профессионального самоопределения необходимо развивать такие компетентности учащихся, которые позволят им самостоятельно ориентироваться и эффективно действовать в дальнейшем в ситуациях, связанных с выбором профессии. Таким образом, в настоящее время профессиональное ориентирование из аспекта сопровождения образования становится его приоритетной целью.

Проблема описания компетенций и процесса их формирования разрабатывается как в рамках профессионального образования (А. Шелтон, Дж. Равен, В.И. Байденко, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и др.), так и применительно к общему образованию (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Г.К. Селевко, В.Д. Шадриков и др.). На сегодняшний день нет единого подхода к определению понятий «компетенция» и «компетентность». Зачастую авторы либо отождествляют их, либо проводят терминологическое различие, выделяя при этом близкие компоненты в структуре обоих понятий. Применительно к общему образованию многие исследователи под компетенциями подразумевают цели образования, а под компетентностями – интегрированные качества личности, актуализированные в определенном опыте учащегося.

По степени общности выделяют: ключевые, или метапредметные, компетенции (компетентности); общепредметные, необходимые для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области; предметные компетенции, формируемые в рамках учебных предметов. Поскольку основной задачей школы является формирование ключевых компетентностей, как потенциальной базы дальнейшего развития и самореализа-

ции личности, проблема отбора этих компетентностей является одной из центральных проблем теории и практики образования. Однако среди ученых-исследователей дискуссии по этому вопросу продолжают [1; 4; 5; 6 и др.]. Суммируя различные подходы к понятию ключевых компетентностей в работе [1] отмечается, что они: неалгоритмичны, полифункциональны, сложно организованы, переносимы из одной предметной области в другую, являются характеристиками практической деятельности, отражают уровень достижений, могут быть иерархизированы по уровням.

Теоретический анализ литературы [1; 4; 5; 6 и др.] показал, что компетенции (компетентности) представляют собой многомерное системное целое. Структура компетентности (аспекты проявления) у разных авторов не совпадает, однако имеет место смысловое пересечение выделенных компонентов. Мы предлагаем для анализа компетенций выделять следующие аспекты:

когнитивно-инструментальный – знания, умения, навыки, способы деятельности, полученные при обучении, либо основанные на индивидуальном опыте и саморазвитии;

ценностно-смысловой – ценностное отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения, ответственность за результат деятельности;

мотивационно-волевой – потребности, мотивы, направленность. Он предполагает эмоциональное отношение к данной компетенции и необходимость определенных усилий для овладения ею;

поведенческий – способности к деятельности.

В наших исследованиях ставилась задача определения содержания и структуры компетенций, необходимых для успешного непрерывного профессионального самоопределения школьников. Мы придерживаемся позиции В.Д. Шадрикова, согласно которой «компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью», а компетентность – приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи, т.е. «компетентность относится к субъекту деятельности» [6, с. 15]. Будучи освоена личностью, компетенция актуализируется как компетентность. Здесь уже необходимо учитывать индивидуальные, психологические и интеллектуальные особенности личности. Компетенция является intersubъективной характеристикой деятельности людей. Компетентность характеризует субъекта, освоившего определенную компетенцию. В этом ключе компетенцию можно рассматривать как некую идеальную модель деятельности учащегося, его способность применять знания, умения, навыки и личностные качества в различных проблемных ситуациях, а компетентность – это уровень владения человеком совокупностью компетенций, степень готовности к применению компетенций в какой-либо деятельности.

Применительно к профессиональному самоопределению как цели образования уместно говорить не о модели выпускника, соответствующей определенным нормам и требованиям, а о модели полипрофессионального ориентирования в условиях стремительного роста информационных потоков и темпа социальных изменений, которое поможет молодым людям в дальнейшем справляться с различными профессиональными проблемами. Мы конкретизировали задачу моделирования компетенции полипрофессионального ориентирования. **Компетенция полипрофессионального ориентирования** представляет собой интегрированную компетенцию, усвоение которой предполагает владение учащимся определенным набором базовых знаний, умений, навыков в широком спектре профессиональных областей, психологическую готовность мобильно приспосабливаться к изменяющимся условиям профессии, осознание необходимости непрерывного обучения. Поэтому для ее формирования необходимы ключевые компетенции, интегрирующие знания, умения и навыки, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности, полю профессий, а также «компетенция обновления компетенций» [2, с. 8]. Будучи приложены к полю профессиональной деятельности они и приводят к формированию новой интегрированной компетенции полипрофессионального ориентирования. Таким образом, эта компетенция может быть представлена в виде двухуровневой структуры.

Метакомпетенция, как компетенция 2-го, высшего, уровня является компетенцией развития, служит базисом для формирования и совершенствования компетенций, приобретения новых компетенций. Она предполагает осознание необходимости самомотивации на перманентное развитие. Содержание компонентов метакомпетенции представляется следующим:

когнитивно-инструментальный, что предполагает формирование знаний и понимания окружающей действительности, способности к постоянному расширению кругозора, информированность в области трендов общественно-экономического развития;

ценностно-смысловой – способность осознать жизнь как непрерывное развитие, способность к расстановке приоритетов, понимание перспективы личностно-профессионального роста и адекватное оценивание в этом аспекте своей личности, развитие чувства социальной ответственности;

мотивационно-волевой, предполагающий формирование эмоционально-положительного отношения к полезной деятельности;

поведенческий – способность к оптимальному позиционированию себя в профессиональном поле, готовность гибко реагировать на происходящие изменения в социально-трудовой сфере, способность

планировать путь своего профессионального образования, свою профессиональную карьеру, способность к взаимодействию с другими членами общества.

Ключевые компетенции 1-го уровня:

коммуникативная компетенция – это система психологических знаний о себе и о других, умений, навыков в общении, стратегий поведения в социальных ситуациях, позволяющая строить эффективное общение в соответствии с целями и условиями профессионального и межличностного взаимодействия, она зависит от индивидуальных особенностей субъекта, его характера, направленности;

информационно-технологическая компетенция – это способность эффективно реализовывать собственные информационные потребности, т.е. находить, оценивать и использовать соответствующую информацию, необходимую для принятия решений. Эта компетенция включает в себя не только владение системой знаний, умений, навыков, но и помогает решать с использованием новых информационных технологий, охватывает мотивацию, способность и опыт личности;

деятельностно-проблемные компетенции – умение ставить цели, анализировать, планировать, проектировать образовательные ситуации; делить цель на ряд последовательных задач. Выявлять проблему, находить альтернативные пути и средства решения задач, в том числе оценивать необходимость и масштабы привлечения внешних ресурсов. Реализовывать выбранные пути и средства решения проблемы;

интеллектуально-инструментальные компетенции – владение общезначимыми интеллектуальными и практическими навыками, формируемыми в процессе обучения.

Вышеперечисленные компетенции составляют не весь перечень ключевых компетенций учащихся, но в нашем случае, такой набор является оптимальным для развития компетенции полипрофессионального ориентирования.

Первичное профессиональное самоопределение в современной школе реализуется в рамках предпрофильной и профильной подготовки учащихся. Анализ опыта организации профильного обучения в Вологодской области показал, что она имеет ряд недостатков:

– в рамках одной школы формируются, как правило, не более 2–3 профилей обучения;

– планы реализации не предусматривают «горизонтальной мобильности», т.е. практически нет возможности для учащихся смены профиля;

– достаточно сложно организовать разнообразные социальные практики и профессиональные пробы с участием всех заинтересованных структур.

Указанные факторы ограничивают возможности профессионального ориентирования учащихся,

что негативно влияет на их дальнейшее профессиональное самоопределение. Вместе с тем, согласно проведенного исследования, полипрофессиональное ориентирование наиболее успешно осуществляется в условиях ресурсного образовательного центра (межшкольного учебного комбината), работа которого позволяет: 1) осуществлять информационную подготовку в отношении значимости профильного обучения для дальнейшего продолжения образования, жизненного, социального и профессионального самоопределения; 2) реализовать «горизонтальную мобильность» учащихся в рамках различных элективных курсов по широкому спектру профессиональной деятельности; 3) организовать разнообразные социальные практики и профессиональные пробы; 4) сформировать ценностные ориентации в области профессиональной сферы их дальнейшей деятельности. В отличие от общеобразовательного учреждения (школы) ресурсный центр имеет больше возможностей по организации комплексного развития профессионального самоопределения школьников с привлечением всех заинтересованных субъектов. Результаты работы центра в данном направлении требуют отдельного рассмотрения.

УДК 37.01

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — С. 9–10.
2. Кузьминов Я.И. Образование в России. Что мы можем сделать? // Вопросы образования. — 2004. — № 1. — С. 5–32.
3. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://правительство.рф/gov/results/17449/> (30.01.2012)
4. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Компетентность и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 136–144.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 58–64.
6. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Психология. — 2006. — № 1. — С. 15–21.

Овчарова Анастасия Александровна

Московский гуманитарный педагогический институт
mandarisha87@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В условиях современного образовательного пространства принцип тесной корреляции категорий качества и педагогического взаимодействия активно внедряется в образовательные системы Европы, США и России. Основными направлениями педагогического взаимодействия школы и семьи учащегося в мире являются как традиционные, так и формирующиеся в настоящее время в семье, образовательном учреждении, сфере дополнительного образования.

Ключевые слова: Воспитательная стратегия общества, образовательная политика государства, система педагогического взаимодействия школы и семьи, качество процесса взаимодействия, условия реализации технологии взаимодействия.

Постоянное реформирование форм и методов учебно-воспитательной стратегии образовательных учреждений как исполнителей социального заказа государства во всем мире привели к необходимости пересмотра основ организации педагогического взаимодействия с семьей как приоритетного направления современного образовательного процесса. Анализ состояния проблемы эффективной организации педагогического взаимодействия в разных странах мира позволяют выделить следующие актуальные тенденции взаимодействия школы и семьи в мировом образовательном процессе:

1. Осознание необходимости тесной интеграции социальных институтов школы и семьи для дости-

жения качественного результата взаимодействия — взаимных положительных изменений субъектной сферы участников процесса.

2. Выработка научной основы педагогического взаимодействия — опора на принципы и положения, изложенные современной педагогической наукой.

3. Рассмотрение взаимодействия школы и семьи как социально-деятельностной системы, принципиально открытой и существующей по законам функционирования деятельностных систем подобного типа [Симонов].

4. Разработка общепедагогической теории эффективного управления системой педагогического взаимодействия школы и семьи [Недвецкая, Симонов].

5. Обоснование системно-деятельностного подхода к организации взаимодействия школы и семьи в современных условиях [Овчарова].

Рассмотрим наиболее значимые аспекты образовательной политики ведущих мировых государств в области взаимодействия с семьёй.

Наиболее прочной и древней традиция взаимодействия с семьёй наблюдается в странах Западной Европы и особенно Франции, которая долгое время была центром общепедагогической и философской жизни. Долгое время незыблемой считалась идея о невмешательстве семьи в учебно-воспитательный процесс и одновременно приоритет нравственного воспитания личности в пределах семьи как обязательное условие становления личности.

Европейские педагоги сходятся во мнении, что обязательным условием гармоничного развития личности ребёнка является тесное сотрудничество школы и семьи.

Так, во Франции интересы детей в области образования представляют три общенациональных объединения родителей при общеобразовательных учебных заведениях: два связаны со сферой общественного и одно – со сферой частного образования. Привлечение усилий родителей призваны обеспечить комфортные условия для обучения и воспитания детей. Федерация родителей решает такие важные вопросы школьной жизни, как назначение стипендий, создание комиссий по контролю за правовым обеспечением образовательного процесса, финансирование дополнительного образования, проведение внешкольных воспитательных мероприятий, организация факультативных занятий и пр. Девизом таких родительских ассоциаций можно считать слова активиста Федерации родителей во Франции С. Оноре «Воспитание слишком серьёзное дело, чтобы доверять его только педагогам».

В демократических школах США семья – активный общественный субъект, что подтверждается наличием в каждой школе филиала общенациональной Ассоциации педагогов и родителей. Такой подход к организации взаимодействия позволяет каждой семье осознавать себя преобразователем педагогической действительности. Роль данной ассоциации – привлечение ресурсов семьи к педагогическому процессу, гарантия открытости и гласности системы общешкольного образования. Задача родителей, входящих в такую ассоциацию, заключается в нормировании учебной нагрузки, выбор вариативных программ и методов обучения, утверждение кандидатуры педагога на должность. Отношения между школой и семьёй в американском образовании отнюдь не формальное: регулярно осуществляется аудиенция родителей, собираются представители родительской общественности, школой отслеживаются проблемы, с которыми сталкивается ребёнок в школьной жизни.

Для увеличения удельного веса работы с семьёй в некоторых школах США создаются так называемые «горячие линии», предполагающие создание экстренного телефона для родителей, которые нуждаются в срочной беседе с учителем, консультации психолога или социального педагога и др.

Информация, предоставляемая нашими соотечественниками, чьи дети получают образование в школах США, подтверждает высокий процент взаимодействия школы и семьи. Так, в школах зачастую составляется график посещения родителями уроков своих детей, также между родителями распределяются обязанности помогать при организации экскурсий, помощь в проведении акций и внешкольных мероприятий. Кроме того, распространена практика проведения родителями занятий и бесед о профессиональном самоопределении. Такие встречи носят не только развлекательный, но и нравственный характер – учащиеся с детства усваивают трудовую модель жизни в обществе.

Безусловно, в системе взаимодействия школы и семьи в США есть моменты, требующие усовершенствования, например, спорным является вопрос о полномочиях, предоставляемых родительской общественности в образовании. Однако те результаты, которых удалось достичь организации образования в США, позволяют говорить о достаточно высоком уровне развития системы взаимодействия школы и семьи в Америке.

В традициях восточного воспитания человека семья имеет приоритетное перед школой право на формирование основ будущей личности. На примере школ видно, насколько серьёзно подходят родители к вопросу воспитания. Так, родительницу, слишком трепетно относящуюся к воспитанию ребёнка, в Японии называют «кейку-мама». В случае болезни ребёнка она учится за него в прямом смысле: занимает его школьную парту, выполняет учебные задания. В присутствии ребёнка родители никогда не подвергнут сомнению суждения педагога. Они всегда могут рассчитывать на обстоятельную беседу с учителем.

Японское общество чётко дифференцирует педагогические обязанности семьи и школы: семья выполняет функции воспитания, привития нравственных качеств личности, педагог же является ретранслятором научного знания. Японские ученые Т. Эндо и Ч. Накаучи считают семью главным источником самопознания личности, главнейшим фактором нравственного формирования человека. Массовый опрос 1994 г. показал, что 64% родителей считают себя в большей степени ответственными за воспитание ребёнка, нежели школа, примечательно, что остальные респонденты сочли воспитание полностью делом семьи.

Таким образом, японская школа практически полностью отстранена от семьи и воспитания ре-

бёнка. Исключение составляет теория профессора Ю. Мурата, считающего, что школа имеет право на реализацию воспитательной политики государства: обучать правилам поведения в обществе, на улице, в экстренной ситуации и т.д.

Взаимодействие родителей с коллективом учителей в России как система мероприятий, направленных на повышение эффективности педагогического процесса, берёт своё начало с середины XIX – начала XX вв. До этого периода отношения родителей и педагогов предполагали взаимную отстранённость друг от друга. Независимо от выбранного способа образования для своего ребёнка (будь то закрытое учебное заведение для мальчиков или девочек или приглашённый на дом гувернёр), родители не вмешивались в воспитательную систему учебного заведения, предоставляя педагогам право обеспечить полноценное социальное становление будущего гражданина.

В связи с общими тенденциями либерализации во всех общественных сферах в 1860-е – 70-е гг. словное образование уступило место общегражданскому воспитанию. Период рубежа XIX–XX вв. является важным в становлении плодотворного взаимодействия институтов школы и семьи. В это время в трудах таких отечественных педагогов, как В.П. Вахтеров, К.Н. Венцель, П.Ф. Каптерев, В.П. Кащенко, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др., появляется идея всестороннего взаимодействия школы и семьи в процессе воспитания ребёнка, понимаемое как сотрудничество, направленное на положительные изменения в сознании ребёнка.

Школа советского периода позиционировала себя как официальный «заказчик» воспитания человека социалистического общества. Семье была отведена второстепенная роль в воспитании ребёнка, поэтому двустороннего процесса взаимодействия институтов школы и семьи как такового не было.

В 1980-е годы в связи с широкими общественно-политическими процессами и общей тенденцией гуманизации и демократизации образования категория взаимодействия школы и семьи приобрела особое значение. Теперь решение педагогических задач принадлежит уже не только и не столько ведомству школы как главного «заказчика» образованного поколения, сколько обозначает продуктивное сотрудничество педагогов и родителей для решения общих задач социализации и воспитания личности. Авторитарный стиль воспитания перестаёт быть преобладающим в советской педагогике. Всё большую популярность приобретает демократический характер решения образовательных проблем, заключающийся в постулировании всеобщего плюрализма и вариативности в образовании. Развитие демократического направления связано с поиском путей сотрудничества институтов школы и семьи.

Всё большую необходимость обретает повышение педагогической культуры учителя и развитие педагогического мышления у родителей.

Гармоничное и всестороннее развитие личности за счёт раскрытия всех способностей, склонностей и талантов – вот главный постулат гуманистического образования. Содействие достойному проживанию школьного периода может быть достигнуто при помощи эффективного сотрудничества педагогов и родителей, достигаемое в процессе взаимодействия школы и семьи.

В современных педагогических концепциях термин «педагогическое взаимодействие» понимается как «обусловленная социокультурной и образовательной ситуацией, специально организованная целенаправленная система работы педагогического коллектива образовательного учреждения и родителей учащихся, реализующаяся на основе общих педагогических интересов и приводящая к качественным изменениям в структуре личности» [3].

На сегодняшний день проблема организации взаимодействия школы и семьи находит своё отражение в трудах не только крупных педагогов, но и психологов (А.Я. Варга, В.Р. Милеева, Е.Т. Соколова, О.Л. Хромова и др.). Столь пристальное внимание к этому вопросу не привело, однако, к желаемому разрешению всех имеющихся в данной проблеме противоречий. По-прежнему требования, предъявляемые к развитию ребёнка, не соответствуют желаемым и остаются абстрактно недостижимыми даже после реализации эффективных педагогических процедур. Переживаемый в настоящее время социально-экономический кризис ещё сильнее усугубляет разрушение морально-нравственной составляющей отечественного обучения и воспитания будущего поколения, что приводит к практически полному отсутствию целенаправленных усилий со стороны родителей и педагогов для формирования базовых человеческих ценностей.

Решение данной проблемы видится в системном подходе к организации процесса взаимодействия школы и семьи, предполагающем целостное описание педагогического процесса как системы и выделение эффективных мер взаимодействия в каждом звене данного процесса.

Высшее учебное заведение как государственное образовательное учреждение выполняет социальный заказ государства в области образования, реализуя воспитательную стратегию современного общества. Одним из приоритетных направлений современного образования, как в России, так и за рубежом, заявленных в образовательных инициативах является взаимодействие школы и семьи [Наша новая школа]. Качественная реализация данной категории в условиях реального образовательного процесса оказывается особенно актуальной в условиях современной жизни.

В условиях современного образовательного пространства принцип тесной корреляции категорий качества и педагогического взаимодействия активно внедряется в образовательные системы Европы, США и России. Реализация данного принципа заключается в следующем постулате: современное взаимодействие школы и семьи требует такой эффективной организации, которая обеспечивает качественный результат: положительные изменения в личностной сфере субъектов взаимодействия.

Таким образом, анализ состояния педагогического взаимодействия школы и семьи учащегося показал, что данная категория включают следующие виды совместной деятельности субъектов взаимодействия:

информативная, включающая разнообразные формы педагогического просвещения, обеспечивающая родителей и учащихся научно-педагогическими данными о семье как педагогической системе;

обучающая, способствующая развитию у родителей готовности и умения быть учителями своих детей, выработать собственную педагогическую позицию, единую со школьной стратегией воспитания;

воспитывающая, способствующая повышению воспитательного потенциала семьи;

развивающая, оказывающая влияние на личностный рост участников взаимодействия;

исследовательская, проявляющаяся в умении диагностировать проблемы семьи, изучать ее воспитательный потенциал, а также в способности преобразовывать педагогическую действительность;

прогностическая, проявляющаяся в способности предвидеть траекторию развития личности ребенка при сложившемся укладе семейного воспи-

тания, спланировать совместно с родителями перспективу этого развития;

организационная, проявляющаяся в умении организовать разнообразные формы сотрудничества родителей и детей, вовлекая в это взаимодействие внешкольные и внеучебные учреждения;

координирующая, проявляющаяся в способности привлечь к проблемам семьи разных специалистов (психологов, социальных работников и др.) и координировать их усилия, направленные на гармонизацию семьи как открытой педагогической системы.

Перечисленные функции положены в основу деятельности системы педагогического взаимодействия, на которую следует ориентироваться при планировании организации педагогического взаимодействия с семьей учащегося. Основными направлениями педагогического взаимодействия школы и семьи учащегося являются как традиционные, так и формирующиеся в настоящее время в связи с коренными изменениями, произошедшими в семье, образовательном учреждении, сфере дополнительного образования.

Библиографический список

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Проект www.mon.gov.ru
2. Недвецкая М.Н., Овчарова А.А. Педагогическое взаимодействие школы и семьи: от теории к практике. – М., 2008.
3. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами. – М., 2005.
4. Banks J. Multiethnic Education: Theory and Practice. – Boston, 1988. – 156 p.
5. Baruth L., Manning L. Multicultural Education. – Boston, 1992. – 102 p.

УДК 37.011

Марчук Елена Григорьевна

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
melena.saratov@mail.ru

СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье представлены результаты экспериментального исследования процесса формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе.

Ключевые слова: интеллектуальная компетентность, интеллектуально-ориентированные задания, интеллектуальная деятельность.

Цель настоящей статьи – показать особенности процесса формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе.

Анализ научной литературы показал, что вопрос об интеллектуальной компетентности изучался многими авторами. Большинство исследователей неоднозначно определяют содержание ключевых

компетентностей, их разграничение и классификацию. Несмотря на все многообразие мнений, легко заметить, что многими авторами ключевая роль отводится интеллектуальной компетентности.

На современном этапе развития нашей страны решающее значение имеет качество подготовки выпускников школы, уровень сформированности у них интеллектуальной компетентности.

Сущность интеллектуальной компетентности, с нашей точки зрения, следует понимать как способность учащегося к выполнению заданий, которые требуют креативного подхода; готовность оперировать отвлеченными понятиями, совершать операции анализа и синтеза информации. Понятие «интеллектуальная компетентность» включает несколько компонентов:

- мотивационно-целевой, включающий осознание школьником цели интеллектуальной деятельности; интерес к выполнению интеллектуально-ориентированных заданий;

- операционный – способность анализировать и творчески решать интеллектуально-ориентированные задания;

- оценочный – способность осознавать, контролировать и корректировать свою интеллектуальную деятельность.

Оценка уровня сформированности интеллектуальной компетентности школьника по указанным компонентам может быть определена по трем критериям: мотивационном, содержательном и рефлексивном.

Нами были выделены и обоснованы уровни сформированности интеллектуальной компетентности школьников: репродуктивный, эвристический, креативный.

Репродуктивный уровень характеризуется неустойчивой мотивацией интеллектуального познания; отсутствием стремления выполнять задания; пассивностью на занятиях во время решения интеллектуально-ориентированных заданий; выполнением заданий репродуктивного типа; отвлеченностью на постороннюю деятельность, а также невозможностью самостоятельно анализировать, обобщать, делать выводы; отсутствием творческого подхода к решению интеллектуальных заданий.

Эвристический уровень характеризуется наличием у школьника желания выполнять интеллектуально-ориентированные задания; осознанием цели интеллектуального познания; достаточным владением операциями анализа и синтеза, обобщения.

Креативный уровень предполагает устойчивую потребность в постоянном и систематическом выполнении интеллектуально-ориентированных заданий; предпочтение творческих заданий; способность быстро и без потери активности переключаться с одного вида деятельности на другой; а также умением самостоятельно анализировать, обобщать, делать умозаключения.

Экспериментальное исследование проводилось нами на уроках биологии с учащимися школы г. Саратова (МОУ «Гимназия № 5»). В педагогическом эксперименте принимали участие учащиеся 10–11 классов вышеназванной школы. Эксперимент осуществлялся в естественных условиях учебного процесса общеобразовательного учреждения.

Проведенная диагностика показала, что на момент проведения констатирующего этапа эксперимента обе группы (экспериментальная и контрольная) были на одном уровне формирования интеллектуальной компетентности – преимущественно репродуктивном.

Полученные данные обусловили необходимость внедрения специально разработанной автором модели формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе. Для проверки ее эффективности был организован формирующий этап эксперимента.

Экспериментальная работа строилась по следующему плану.

В течение 2–3 недель (в зависимости от особенностей класса) теоретически разбирали интеллектуально-ориентированные задания. Деятельность ученика направлялась на анализ условий задания, формулирования вопросов к их уточнению; деятельность учителя – была консультативной, направляющей. Результатом было принятие совместных решений – ответов на поставленные вопросы.

Следующие 2–3 недели осуществлялась теоретическая и практическая работа: решение учениками интеллектуально-ориентированных заданий у доски и выполнение демонстрационного решения заданий.

Мы разработали методический материал для формирования у педагога умений составлять интеллектуальные задания. Деятельность направлялась на выявление наличия связи между целью и условиями задания. В структуре задания выделялось условие, в основу которого закладывался какой-либо факт или объект исследования, предположение, данные и искомые величины. Мы придавали особое значение тому, что структура задания должна определять связи между включенными в неё объектами. После этого мы в её формулировке выделяли основную и аргументирующую части. Далее формулировка задания, оформлялась в литературную форму, благодаря чему у задания появлялся сюжет. Для сохранения целостности формы и сюжета (исторический факт, отрывок из литературного произведения) мы вводили в задание дополнительные данные, которые позволяли решить её.

Наша работа нашла отражение в авторской классификации интеллектуально-ориентированных заданий по биологии, в основу которой положена возможность применения учеником биологических знаний и формирования у школьника интеллектуальной компетентности. Интеллектуально-ориентированные задания мы классифицируем на две основные группы: изобретательские и исследовательские. А эти основные группы, соответственно на свои подгруппы. Изобретательские задания: а) задания на изменение (на выполнение нужного действия, на устранение нежелательного действия);

б) задания на измерение; в) задания на применение. Исследовательские задания: на объяснение явлений.

В процессе эксперимента создавались условия для самоанализа ребенком процесса освоения интеллектуальных способностей, успехов, проблем и трудностей. Педагоги применяли такие виды и формы организации работы учеников как: групповая (семинары, диалоговые игры, направленные на построение, групповые обсуждения) и индивидуальная (заполнение и анализ анкет для самооценки, оценки склонностей и т.д.).

Анализ данных, полученных в результате констатирующего и формирующего экспериментов, позволил увидеть, что в экспериментальных классах произошел рост показателей, определяющих интеллектуальную компетентность школьников в образовательном процессе. В контрольных классах количество учащихся, с креативным и эвристическим уровнем сформированности интеллектуальной ком-

петентности, практически не изменилось. Показали репродуктивный уровень сформированности интеллектуальной компетентности 79,4% учащихся на констатирующем этапе эксперимента, а на формирующем – 78,0% учащихся. При экспериментальном варианте преподавания количество учащихся, показавших креативный уровень сформированности интеллектуальной компетентности, увеличилось (было 3%, стало 85%).

Таким образом, экспериментальное исследование доказало эффективность и перспективность предложенной модели формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе.

Проведенное исследование не исчерпывает полностью проблему формирования интеллектуальной компетентности, открывая новые, перспективные направления ее теоретического и практического изучения.

УДК 37.036.5

Ильбулова Гульшат Вакилевна

Средняя общеобразовательная школа № 5, г. Сургут
techer78@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена анализу немногочисленных экспериментальных исследований по вопросу воздействия образовательной среды на формирование и развитие творческих способностей учащихся. Рассматриваемая проблема является актуальной, поскольку стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, создать такие условия для воспитания и обучения, которые способствовали бы сохранению своей индивидуальности и помогли бы самоопределяться в обществе.

Ключевые слова: деятельностный подход в педагогике и психологии, образовательная среда, ситуационный подход, творческое воображение, творческие способности.

В науке существует относительно небольшое количество работ, в которых были бы рассмотрены факторы, влияющие на формирование творческих способностей и стимулирующие их развитие. Исследователи, обращающиеся к решению данной проблемы, называют разнообразные условия, при которых происходит становление творческих способностей. Одним из наиболее важных, с нашей точки зрения, является образовательная среда.

Под образовательной средой педагогами и психологами понимается «...система, включающая в себя следующие структурные элементы: совокупность применяемых образовательных технологий; внеучебная работа; управление учебно-воспитательным процессом; взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами» [2, с. 13].

Относительно влияния образовательной среды на формирование и развитие творческих способностей среди педагогов и психологов наблюдается раз-

ногласие. Этому способствовали взгляды некоторых деятелей искусства на творчество как на бессознательный, спонтанный, неконтролируемый волей и разумом процесс [1]. Так, В. Гюго было отмечено: «Бог диктовал, а я писал». А. де Виньи сказал: «Я свою книгу не делаю, а она сама делается. Она зреет и растет в моей голове как великий плод». При этом творческий акт, как пишет В.Н. Дружинин [5, с. 163], кажется независимым от внешних ситуативных причин. Неосознаваемость внешних, средовых влияний, таким образом, многими принимается за их отсутствие.

Результаты исследований других ученых, в частности Э. Торренса, дают возможность утверждать, что:

1. Характер культуры влияет на тип креативности и на процесс ее развития.
2. Развитие креативности не определяется генетически, а зависит от той культуры, в которой воспитывается ребенок.
3. Не существует закона прерывности в развитии креативности. Спад в развитии креативности, ко-

торый замечают многие исследователи, может быть объяснен за счет того, насколько выражены новые требования и стрессовые ситуации, с которыми сталкивается ребенок в раннем возрасте.

4. Спад в развитии креативности можно снять в любом возрасте путем специального обучения.

Значение творческой среды для проявления творческого мышления экспериментально доказал Стернберг [5, с. 198]. Он разделил группу студентов колледжа (199 человек) на две подгруппы. Им читали в колледже один и тот же психологический курс в двух разных вариантах. Один вариант должен был стимулировать проявление творческой способности, другой – нет. Те студенты, которым читался курс, стимулирующий проявление творческой способности, показали более высокие творческие результаты, чем студенты, которым читался обычный психологический курс. Таким образом, действительно, для проявления креативности необходима соответствующая образовательная (творческая) среда.

В.И. Панов [8] пишет, что образовательную среду можно рассматривать с нескольких точек зрения.

Во-первых, как совокупность возможностей для обучения учащихся, а также для проявления их способностей и личностных потенциалов.

Во-вторых, как средство обучения и развития. Таким средством образовательная среда становится не только «в руках» педагога, но и «в руках» учащегося. Если последний сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду, то в этом случае учащийся становится субъектом саморазвития, а образовательная среда – объектом выбора и используемым средством.

В-третьих, как предмет проектирования и моделирования. Так, образовательная среда конкретной школы сначала теоретически проектируется, а затем практически моделируется в соответствии с целями образования, специфическими особенностями контингента детей и условиями школы.

В-четвертых, как объект психологической экспертизы и мониторинга, необходимость которых диктуется постоянной динамикой образовательной среды.

Существуют различные научные подходы к анализу образовательной среды (дидактический, гигиенический, социально-психологический, синергетический, деятельностный, ситуационный и др.). Каждый из подходов имеет свою методологическую базу и выделяет свой предмет изучения. В современной педагогике и психологии для анализа образовательной среды наиболее часто используются два последних подхода. Рассмотрим их особенности.

Деятельностный подход в педагогике и психологии возник в русле общепсихологической концепции Л.С. Выготского. Некоторые его положения позднее были конкретизированы и уточнены А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и их учениками.

В.В. Давыдов считает, что возникновение понятия «ведущая деятельность» являлось прямой конкретизацией понятия «социальная ситуация развития ребенка», которым оперировал Л.С. Выготский [4, с. 97]. Под социальной ситуацией развития он понимал «...исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью» [3, с. 259]. Причем Л.С. Выготский связывал особенности социальной ситуации развития с возникновением новообразований, свойственных данному возрасту. Поэтому впоследствии, когда А.Н. Леонтьев стал использовать понятие «ведущая деятельность», оно предполагало описание как внешней стороны (действия, операции), так и внутренней, психологической стороны (цели, мотивы, психологические новообразования). Реализация каждого компонента деятельности происходит благодаря функционированию таких планов деятельности, как чувство (эмоция), восприятие, воображение, мышление, внимание, воля [4, с. 156]. Связь психологических закономерностей с закономерностями внешней деятельности отразилась в еще одном названии этого подхода к анализу внешней среды: психодидактический. По мнению В.В. Давыдова, понятие «развивающее обучение» целесообразно назвать психодидактикой, потому что периоды возрастного психического развития и учебно-методические средства, с помощью которых организуется деятельность, необходимо изучать в «...целостной и единой логике» [4, с. 391]. Таким образом, понятие «деятельность» стало использоваться исследователями в качестве некоторого социального пространства пребывания индивида и в качестве механизма трансляции социального опыта и формирования некоторых психологических качеств – способностей [9, с. 42].

Минимальной единицей учебной деятельности стала «учебная задача». Ее решение направлено на усвоение школьниками обобщенных способов предметных действий, и это служит основой изменения самого субъекта учебной деятельности, т. е. приобретения учеником новых способностей [10]. С точки зрения В.В. Давыдова, структуру учебной деятельности и учебной задачи можно рассмотреть в соответствии с учебными действиями, которые образуют некоторую обязательную последовательность. Эти действия таковы:

- принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;
- преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- моделирование выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;

- контроль выполнения предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи [4, с. 160].

Каждое действие состоит из операций, которые соотносятся с условиями решения той или иной учебной задачи, а сами действия соотносятся с целью задачи. Важным компонентом деятельности являются средства деятельности. Это понятие также заимствовано из концепции Л.С. Выготского. Он выделил предметные и психологические средства деятельности, усваивая которые, ребенок социализируется, и его психика становится «культурной». В.В. Давыдов также выделяет предметные и мыслительные средства осуществления учебной деятельности. Предметными средствами являются реальные вещи, используемые для преобразования ситуации, а также графические изображения при моделировании. Мыслительные средства – это словесно-дискурсивные модели и наглядные образы, позволяющие преобразовать ту или иную ситуацию [4, с. 164].

С позиций теории учебной деятельности, формирование творческой способности предполагает выделение тех психических процессов и операций, из которых складывается эта способность; подбор соответствующего содержания; соотношение формируемого плана деятельности с содержанием обучения и разработка или выявление соответствующих средств (предметных и мыслительных). Некоторые линии такого анализа представлены в работе В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения» [4]. Он выделяет основной психический процесс, с которого начинается развитие творчества. Этот психический процесс – воображение. Функциональные характеристики воображения хорошо отражает следующая цитата: «Воображение обеспечивает как бы замыкание абстрактного знания на частный факт, общего на единичное, что дает решение той или иной задачи, непостижимое чисто абстрактными мыслительными средствами. В поле воображения единичный факт предстает в таком ракурсе, в котором начинает выступать его всеобщий характер. Воображение позволяет видеть индивидуальность факта в свете всеобщего и, наоборот, индивидуализировать общее знание, так сказать, «с умом», не по штампу, а творчески» [4, с. 127]. Свойство воображения воплощать в единичном всеобщее и схватывать целостное раньше его частей позволило В.В. Давыдову предположить, что воображение является основой символического замещения. При этом происходит перенос определенных свойств с одного образа на другой. Переносимое свойство предмета на другие предметы или символы, включаясь в состав нового образа, становится системообразующим качеством и формирует новую целостность, перестраивая все остальные компоненты воображаемого образа.

В.В. Давыдов считает, что для развития воображения средствами интеллектуальной деятельности необходимо формировать у него способность осуществлять различные виды предметного и умственного экспериментирования, одной из форм развития которого является предсказание, предвидение нового состояния наблюдаемого объекта [4, с. 137].

Таким образом, на основе анализа развития творческого воображения как первого этапа творческой способности можно предложить следующую логику развертывания учебного содержания:

1. Создание образов-представлений на основе элементов реальности.

2. Создание и мысленное оперирование воображаемыми образами.

3. Предвидение и прогнозирование закономерных явлений живой и неживой природы.

4. Мысленное экспериментирование с предметами и объектами окружающей среды.

Каковы же особенности ситуационного подхода. В современной психолого-педагогической литературе все чаще используют понятие «педагогическая ситуация». Педагогической ситуацией называют совокупность условий учебно-воспитательной работы, сложившихся в данный момент [7, с. 14]. В широком смысле слова ситуация – это система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность. Как пишет М.М. Кашапов, термин «педагогическая ситуация» указывает на предметную область, в рамках которой анализируется ситуация [6, с. 314]. Кроме того, педагогическая ситуация предполагает анализ социальных отношений, которые складываются между взрослым и ребенком в процессе обучения и воспитания. Существенно важное свойство педагогической ситуации отмечают Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская. Они пишут [7, с. 15], что наиболее характерной чертой всякой отдельной ситуации является некоторое рассогласование (внутреннее противоречие) между целью и возможностью ее непосредственного достижения. Это рассогласование, по нашему мнению, может быть связано с «сопротивлением» субъекту деятельности либо социальной, либо предметной среды. По мнению Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской, любая ситуация содержит ту или иную степень проблемности, а снятие этой проблемности (этого рассогласования) есть не что иное, как процесс решения учителем определенной педагогической задачи [7, с. 15].

Сопоставляя деятельностный (психодидактический) и ситуационный подходы, можно отметить их близость и преемственность. Однако если деятельностный подход фиксирует внимание на культурно-нормативном аспекте анализа реальности, то ситуационный подход сосредоточивается на аспекте несоответствия цели и средств деятельности существующим условиям. Поэтому в рамках ситуа-

ционного подхода появляется возможность обсуждать проблему изменения и модификации деятельности, подстройки ее под существующие условия. А поскольку условия реализации деятельности – управляемые, переменные, их целенаправленное изменение позволяет управлять и формированием способности к творчеству.

Проанализировав немногочисленные экспериментальные исследования по вопросу воздействия образовательной среды на развитие творческих способностей, можно выделить следующие основные положения.

1. Развитие креативности не определяется генетически, а зависит от той культуры, в которой воспитывается ребенок.

2. Для проявления креативности необходима соответствующая образовательная (творческая) среда.

3. С позиций теории учебной деятельности, формирование творческой способности предполагает выделение тех психических процессов и операций, из которых складывается эта способность; подбор соответствующего содержания; соотнесение формируемого плана деятельности с содержанием обучения и разработка или выявление соответствующих средств.

Библиографический список

1. Арnaudов М. Психология литературного творчества. – М.: Прогресс, 1970. – 654 с.
2. Вачков И. Смена приоритетов // Школьный психолог. – 2000. – № 44. – С. 13.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244–268.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
6. Кашанов М.М. Психология педагогического мышления. – СПб: Алетейя, 2000. – 463 с.
7. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
8. Панов В.И. Образовательная среда как предмет психологии развития // 2-я Российская конференция по экологической психологии: Тезисы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – 336 с.
9. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 415 с.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

УДК 37.01

Стариков Сергей Александрович

кандидат педагогических наук, доцент

Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург
lokozenit@mail.ru

О ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ РАБОТЫ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

В настоящее время в России обозначился значительный рост информационных технологий и их последующее внедрение в различные сферы производства, науки, образования и социальных услуг населению страны. В образовании на повестке дня стоит вопрос об овладении ИКТ сегодняшними педагогами, важности и необходимости использования информационных технологий в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова. Учитель, информационное общество, место и роль учителя в информационном обществе, социальная информатика, развитие социальной информатики.

Особенность педагогического образования состоит в реализации повышенных социальных требований к профессиональной деятельности и личности учителя, педагога профессионального обучения, которые отвечают за качество учебно-воспитательного процесса, уровень обучения и воспитания обучающихся.

Развитие педагогического, как и профессионально-педагогического образования имеет свою историю. В содержании статьи остановимся более подробно на становлении профессионально-педагогического образования и подготовке профессионально-педагогических кадров в России. Первые образовательные учреждения начального профессионального образования на Урале – горнозаводские

школы – были созданы в 1721 г. В.Н. Татищевым в Екатеринбурге, где в 1978 г. был открыт Свердловский инженерно-педагогический институт (ныне Российский государственный профессионально-педагогический университет).

Бытует мнение, что понятия «профессиональное педагогическое» и «профессионально-педагогическое образование» являются тождественными по смыслу понятиями. Попробуем разобраться с сущностью обозначенных понятий. С нашей позиции, их следует различать. Профессиональное педагогическое образование осуществляется в педагогических учебных заведениях (колледжах, институтах, университетах), деятельность которых направлена на предметную подготовку учителя начальной

и средней школы. Подготовка педагога профессионального обучения предполагает помимо общеобразовательной (предметной) подготовки его отраслевую (экономическую, юридическую и др.) подготовку в соответствующей области знаний. Такой педагог может работать в профессиональном учебном заведении. «Профессионально-педагогическое образование – формирование личности, способной к эффективной самореализации в сфере начального профессионального образования, осуществлению всех компонентов интегративного образовательного процесса, выполнению полного спектра профессионально-образовательных функций» [6, с. 379].

Одной из главных задач сегодняшнего этапа развития общества и образования является формирование «нового облика педагога новой школы (бакалавра, специалиста, магистра)» [1, с. 8]. Второй, не менее важной задачей, становится переход общества к постиндустриальной и далее к информационной стадии развития, о чём свидетельствует увеличение доли населения, занятого в сфере услуг. Если в обществе более 50% населения занято в сфере услуг, то считается, что наступила постиндустриальная фаза его развития. Общество приобретает статус информационного, если более 50% населения занято в сфере информационно-интеллектуальных услуг [7].

Если говорить о России, то с каждым днём число людей, занятых в сфере услуг, возрастает. Взяв за основу данный критерий, США вступили в постиндустриальный период своего развития в 1956 г. (штат Калифорния преодолел этот рубеж ещё в 1910 г.), а информационным обществом США стали в 1974 г.

В настоящее время Россия является страной переходного периода, обозначившего резкий рост информационных технологий и их последующего внедрения в различные сферы производства, науки, образования и социальных услуг населению страны.

Появление информационного общества обусловило такое сочетание слов как «социальная информатика», которая представляет новое междисциплинарное научное направление, изучающее социальные последствия информатизации общества. На современном этапе основной целью социальной информатики является повышение эффективности функционирования общества знаний на основе синтеза социальных и информационных технологий.

Возникла потребность «защитить» специальным названием предметное поле исследований специалистов, занимающихся проблематикой информатизации общества. Аналогичные причины вызвали, например, появление нового названия в структуре кибернетики как научного знания – «социальная кибернетика».

Предметом изучения социальной информатики как науки являются процессы информатизации об-

щества, их воздействие на социальные процессы, в том числе на развитие и положение человека в социуме, на изменение социальных структур общества под влиянием информатизации.

Изменяется характер приобретения знаний, технология овладения ими и использования. Проследивается жесткая связь образования и экономики знаний, как и информатики и экономики. Основой информационной экономики выступают знания или интеллектуально-информационный ресурс. Знания имеют неоспоримые преимущества по сравнению с материальными ресурсами, подчиненными законам сохранения. Нарушение законов сохранения приводит к необратимым процессам, в том числе в обществе. Законы сохранения в обществе, как и в природе, обладают необратимым характером.

Информатизация – «системно-деятельностный процесс», направленный на овладение информацией как ресурсом управления и развития с целью создания информационного общества и, как следствие, дальнейший прогресс цивилизации. Развитие цивилизации представляет собой некую восходящую спираль, каждый виток которой расположен от предыдущего на большем расстоянии и его шаг характеризуется большим размером. Появляются новые возможности, о чем свидетельствует дальнейшее внедрение информационных процессов в жизнь современного человека.

Попытаемся разобраться с вопросом о том, каковы качественно новые возможности использования информационных технологий?

Во-первых, в условиях информатизации и наличия глобальных информационных сетей существенные изменения претерпевает информация. Прежде всего информация ставится доступной практически всем слоям населения, имеющим умения и навыки обращения с информационными технологиями, т.е. информация становится доступной и своевременной.

Во-вторых, невиданная в доинформационном обществе мобильность и изменчивость содержания и оформления текста подталкивают читателя к продолжению диалога.

В-третьих, принципиально по-иному начинает действовать ее потенциальная сверхъемкость, поддерживаемая глобальной сетью баз данных, знаний и экспертных систем, к которым можно подключить каждую написанную для индивидуального использования книгу, сделав доступ к ней открытым (возможным) для многих тысяч читателей.

В-четвертых, представленная информация непредсказуемым образом расширяет социокультурный диапазон. Речь идет о непредсказуемости в смысле перехода от жестко фиксированного текста, характерного для классической письменной культуры, к «мягкому» тексту на экране компьютера с его мгновенной готовностью к трансформации.

В-пятых, особо важным становится использование гипертекстовых технологий в социальной сфере, которая описывается множеством трудно формализуемых параметров.

В-шестых, популярность данных технологий обеспечивается предоставляемыми ими возможностями реализации сугубо индивидуальных информационных потребностей.

На наш взгляд, преимущества информационных технологий и возможностей их направлений использования перечисленным не ограничиваются. Дальнейшее их развитие может привести к невиданным ранее результатам в различных сферах деятельности человека.

Актуальной задачей становится, как обучить население нашей страны знаниям и сформировать владение информационными технологиями, их использование и внедрение в социум, как сделать так, чтобы любой человек ощущал их необходимость в понимании их возможности для повышения качества не только собственной жизни, но и в целом социума. Приоритетная роль в этом процессе отводится учителю, выполняющего миссию «нести знания». Встает задача подготовки учителя, способного выполнить данную миссию [4; 5].

Поиск научно-методологических подходов к профессиональной подготовке и переподготовке учителя общеобразовательной школы и педагога профессионального обучения к использованию информационных технологий относится к числу тех проблем, которые имеют важнейшее значение в современных социально-экономических условиях модернизации и дальнейшей реструктуризации образования.

В последние годы в системе образования Российской Федерации проводятся работы по интеграции средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), созданию научно-методического обеспечения учебного процесса и научных исследований с целью объединить наработки системы образования с новейшими информационными технологиями, что вызвано желанием сформировать в России открытое образовательное пространство, доступное для широких слоев населения.

Проблема подготовки будущих педагогов относится к числу тех, которые имеют важнейшее значение в условиях углубляющихся процессов интеграции, модернизации и информатизации образования. Руководящая роль в названном процессе принадлежит процессу информатизации, как наиболее перспективному направлению в повышении уровня образованности граждан России. К учителю сегодняшнего дня уже предъявляются требования, связанные не только с уровнем его подготовки в предметной области, но владением компьютером и компьютерной грамотностью.

Особую актуальность и практическую значимость эта проблема приобретает в связи с измене-

нием социального заказа в области образования – создание достаточно гибкой образовательной системы, учитывающей индивидуальные потребности человека, обеспечивающей равный доступ всех граждан России к образованию разных уровней вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи [4].

Одним из путей решения обозначенной проблемы нам видится в рассмотрении социальной информатики не только как науки, но и учебной дисциплины, введение в образовательные программы подготовки педагогов для системы общего и профессионального образования дисциплины «Социальная информатика».

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что «модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам» [4]. Наш президент Д.А. Медведев отметил, что «главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире» Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире [4].

Заявленный национальный проект «Наша новая школа» потребует достаточно больших сил в достижении намеченной цели. Предстоит обучить не только подрастающее поколение, но и педагогические кадры, работающие в системе образования и имеющие стаж работы. Задача непростая. Решить её мгновенно не представляется возможным, хотя намечены цели и пути достижения результата.

В условиях перехода образования к новой модели подготовки учителя важно остановиться на вопросе бакалавриата и магистратуры, в условиях которых будет осуществляться профессиональная подготовка учителя.

Одним из важных моментов становится внедрение в учебный процесс подготовки учителя в области информационных технологий новой дисциплины «Социальная информатика, целью освоения которой является формирование у студентов научного мировоззрения и развитие системного мышления; обучение принципам использования информационных моделей в реализации социальных задач, ознакомление с основами современных информационных технологий, применяемых в социальной сфере, обучение приемам практического использования информационных и коммуникационных технологий для решения социальных задач.

В результате освоения дисциплины «Социальная информатика» формируются следующие компетенции:

– способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения;

– способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны;

– владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией;

– способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, использовать традиционные и инновационные средства коммуникации в социальной сфере на государственном языке;

– владеть методами обработки результатов исследований с использованием методов математической статистики, информационных технологий, формулировать и представлять обобщения и выводы.

Укажем, что в процессе усвоения данной дисциплины идет процесс формирования следующих знаний:

– основных понятий социальной информатики;

– укрупненной структуры персонального компьютера и назначение ее компонентов, структуру файловой системы хранения информации;

– основных типов алгоритмов;

– этапов решения социальных задач с помощью компьютера.

В результате изучения дисциплины обучаемые должны уметь:

– взаимодействовать с компьютером на уровне необходимом для решения простейших социальных задач обработки информации;

– составлять информационную модель и алгоритм решения задачи, существующей в социуме, ориентироваться в файловой системе хранения информации;

– выполнять основные операции с файлами и каталогами, уметь работать с программными средствами (ПС) общего назначения, соответствующими современным требованиям мирового рынка ПС;

– работать в локальных и глобальных информационных сетях.

В результате изучения дисциплины студент должен владеть:

– технологией создания документов пакета Microsoft Office;

– необходимыми умениями для работы с информацией в глобальных компьютерных сетях;

– технологией поиска, отбора и форматирования информации;

– технологией решения возникающих социальных задач.

Нами указан не достаточно полный перечень знаний, компетенций и владений, которыми должен владеть будущий учитель информатики в области дисциплины «Социальная информатика».

Современной российской школе настоятельно необходим педагог нового типа – высококомпетентный специалист в своей предметной области, в сфере воспитания, детской психологии, образовательных технологий, обладающий способностью к инновационной педагогической деятельности [2; 3].

Подготовка такого специалиста требует новой, наукоемкой и практико-ориентированной многоуровневой модели подготовки работников образования, обладающих современными профессиональными компетенциями.

Библиографический список

1. *Большакова З.М., Тулькибаева Н.Н.* Теория и практика педагогического образования // Педагогическое образование: современное состояние и основные направления непрерывного педагогического образования: Материалы междунар. конгресса, Челябинск, 5–6 окт. 2011 г. / под ред. З.М. Большаковой, Н.Н. Тулькибаевой. – Челябинск: Цицеро, 2012. – С. 8–10.

2. *Бухарова Г.Д.* К вопросу о новом законе «Об образовании» // Профессиональное образование в России и за рубежом: науч.-образ. журнал. – Кемерово, 2011. – № 1 (3). – С. 104–107.

3. *Беликов В.А.* Совершенствование (сохранение) педагогического образования // Педагогическое образование: современное состояние и основные направления непрерывного педагогического образования: Материалы междунар. конгресса, Челябинск, 5–6 окт. 2011 г. / под ред. З.М. Большаковой, Н.Н. Тулькибаевой. – Челябинск: Цицеро, 2012. – С. 10–14.

4. *Медведев Д.А.* Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>.

5. Проект Федерального закона «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: leofond@mail.ru.

6. Профессионально-педагогические понятия: Словарь / сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк; под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.

7. *Урсул А.Д.* Информатизация общества и переход к устойчивому развитию цивилизации // Вестник РОИВТ. – 1993. – С. 35–45.

ИДЕЯ НРАВСТВЕННОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В статье представлены результаты исследования возможностей и предпосылок генерирования на базе поликультурного мировоззрения более совершенной педагогической программы, опирающейся на духовно-нравственное воспитание. Автором акцентировано внимание на разнообразных аспектах проблемы, обозначено генетическое родство с гуманистическими идеями прошлого.

Ключевые слова: поликультурное образование, нравственное воспитание, духовный кризис, культурное многообразие.

В разработке современных образовательных стратегий особое место отведено интеграции человеческих знаний, взаимосвязи образования и культуры, воспитанию личности нового типа, адекватной динамичной реальности. Нам представляется, что в развитии концепта поликультурного образования настал этап, располагающий к анализу его потенциальных возможностей, не раскрытых до сих пор, ибо в накопленном общемировом и национальном опыте уже обозначены узлы, требующие особого внимания. Исключительный интерес представляет постановка проблемы о взаимосвязи педагогических усилий, нацеленных на формирование поликультурной личности и нравственное совершенствование.

Современность насыщена открытыми, не до конца осознанными возможностями и факторами, которые являются общими детерминантами для совершенствования поликультурного и духовно-нравственного аспектов образовательного процесса. При этом очевидно, что одни аспекты проблемы могут выступать барьерами или, напротив, катализаторами для других, и что существует вариант «подстраивания» одной педагогической теории под другую, направляющий процесс в первую очередь на достижение общих целей, а затем на более сложные обособленные перспективы. Такой сценарий был бы наиболее оптимальным в силу того, что компоненты нравственного воспитания по силе воздействия на другие стороны педагогического процесса являются самыми ощутимыми, и следовательно, остальные звенья получают дополнительный импульс к развитию. В связи с этим мы хотим подвести обе теории под общий знаменатель и обозначить родство этой идеи с разработками акмеологической направленности, в которых центральное место отведено достижению высшей степени искомого эффекта.

Идея развития наилучших качеств личности присутствует во многих педагогических теориях, ставших откликом на гуманистическое учение, которое во все времена обладало высоким авторитетом и одновременно воспринимались как недостижимый предел, нередко антагонизируя с материально-

информационным наполнением социальной среды. Идеалы гуманизма развиты в трудах Л. Толстого, Ж.-Ж. Руссо, Т. Мора и др. великих «мечтателей», воспевавших человеколюбие, благожелательность, ненасилие. Духовное начало способно стать базисом для мировоззрения нового типа, которое сблизит носителей разнообразных культур, объединит потенциал разных воспитательных систем и узкопрофильные знания, приобщит к продуктивному взаимодействию в науке и профессиональной деятельности. При отсутствии четкого представления о будущем человека и общества нравственные качества переходят в разряд самых актуальных требований.

Рефлексия образовательных перспектив во многом направлена на то, чтобы понять, каким сегодня должно быть качественное образование. А.А. Шогенов показывает, что критерии качества можно установить «исключительно на конвенциональной основе», поскольку интерпретировать этот «сложнейший интегральный индекс» можно по-разному [5, с. 60]. Так же сложно определиться с мерными значениями того, что составляет человеческую сущность, т.к. все, что имеет отношение к культуре, репрезентативно по сути, и человек сам определяет значение всему с тех самых времен, как за ним признали право быть мерой всех вещей. Тенденция развития морали напоминает изломанную линию с некоторой восходящей направленностью. Если бы духовные смыслы нашего бытия оставались неизменными, в истории человечества не возникали бы духовно-нравственные кризисы, сопровождавшие переломные моменты истории. Социализация и профессиональная подготовка в определенных (именно в определенных) условиях существенно отличается от современности, в которой подрастающее поколение принимает устоявшийся порядок вещей и одновременно готовится видоизменить его. Еще сложнее ученым, которые нередко уходят в малопродуктивные споры о трактовке духовности и глубокое теоретизирование, в результате чего подходы, технологии, формы, мнения ставятся впереди смысла воспитания [2, с. 88]. И все же мы беремся утверждать, что духовно-нравственная почва, и толь-

ко она, обеспечит оптимизацию воспитательного процесса поликультурной направленности.

Было бы неверно думать наши идеи лежат во внешнеэкологическом диапазоне. В проблеме нравственного оздоровления выделяют несколько аспектов: *аксиологический* (в контексте ценностей), *онтологический* (направлен на постижение бытия и использование понимающей методологии), *синергетический* (рассматривает духовный рост как самоорганизующуюся систему с возможностями самообновления), *средовый* (отождествляет результат нравственного воспитания с идеалом, сложившимся в социальном окружении). Исходя из общепризнанной системообразующей роли культуры, интегрирующим фактором для названных аспектов следует признать культурологический подход. Он утверждает взаимообусловленность социальных, духовных, познавательных процессов и позволяет проектировать исследовательские задачи на все типы культур. В психологии, где опираются на когнитивный подход, процесс формирования нравственности понимают как последовательное движение к новому, ранее не осознаваемому. Однако подход не всегда отражает социально-политические и социокультурные факторы, которые детерминируют критерии восхождения на новый уровень.

Многообразные развивающиеся процессы духовной сферы обладают некоторой направленностью, но они не обязательно тождественны прогрессу. Безусловным прогрессом считается переход от признания благом повторяемых действий (обрядов) к осознанной выработке принципов регуляции человеческих отношений. Люди стали отдавать предпочтение общему, а не индивидуальному благу, разрабатывать механизмы стимулирования морального поведения, ограничивая индивида в свободе выбора. Нравственные нормы расширяли сферу своего влияния, проникая в ранее нейтральные области жизнедеятельности. Некоторые становились нормами общепланетарного масштаба. Как большой шаг вперед можно оценить отход от принуждения к соблюдению норм, совершенствование способов достижения компромисса, общественный протест против безнравственности, наконец, сам факт признания научности исследований этических проблем. Вместе с тем в обществе росло число пороков, порождаемых экономическим прогрессом и социальной динамикой. Проблема потери нравственных ориентиров осознается повсеместно. Причины духовного оскудения России связывают с игнорированием традиций, с радикальными экономическими реформами 1990-х. А.Я. Данилюк сетует на «глубокую фрагментированность российского общества по этническому, конфессиональному, социальному, имущественному признакам», при которой в каждой общности закрепляется своя система ценностей, что затрудняет выстраивание целостного про-

странства духовно-нравственного воспитания [2, с. 88].

Любые педагогические представления наследуются от прошлых интеллектуальных и философских традиций. В ходе исследования генезиса нравственного спада Е.А. Морозова предположила, что кризисные явления нужно рассматривать как катализатор поликультурных идей, а диалог – ведущую идею поликультурного концепта – как действенное средство его преодоления. По мнению исследователя, вариативность в формировании содержания нравственного воспитания путем выхода за рамки национальной культуры является залогом нравственного роста [4]. Рассуждая о многообразии, П.А. Сорокин пришел к выводу о неизбежной унификации всех элементов общественного сознания. В логике развития общества Сорокин усматривает тенденцию к сближению материальной культуры и всех проявлений духовного бытия – ценностей, идеалов, системы права, морали, образования, которые вырабатываются наукой. Однако стоит напомнить и о серьезном противостоянии конвергентных и дивергентных модусов в научном мире: сторонники последнего отстаивают тенденцию усиления различий между культурами и народами. Тем не менее, сохраняющиеся различия не в состоянии «отменить» интеграцию, обусловленную неопределенностью и необходимостью преодолевать глобальные кризисы, а лишь усиливают внимание к нравственным аспектам, которые способны гармонизировать межкультурное общение. В.И. Мельник в качестве предмета научного интереса рассматривает цивилизованность – феномен, отражающий изменение состояния жизни человека в обществе и природе в соответствии с принципами «социально-гуманистической созидательности и ответственности» [3, с. 5–6]. А.Г. Асмолов вербализирует необходимый переворот в сознании и социальных отношениях в форме концепции «перехода от культуры полезности к культуре достоинства», где последняя характеризуется конструктивной взаимосвязью между людьми и пониманием ценности каждой личности [1].

Расширение интереса к интеграции содержания поликультурного образования и проблем нравственного воспитания закономерно и предсказуемо. Поликультурные идеи затронули глубинные основы формирования личности вплоть до создания педагогической системы, базирующейся на воспитании человека нового типа. Нелишним будет вспомнить о роли российской интеллектуальной традиции, которая заключалась в критическом восприятии западных идей (мы говорим преимущественно об опыте славянофилов) и в стремлении сохранить духовное, нравственное начало в противовес прагматическому и меркантильному. Это опыт показывает, каким образом можно дополнить рожденные в западной культуре идеи, чтобы отразить «в новой версии»

собственные представления о содержании и направленности процесса и его приоритетных звеньях. Поиск путей нравственного совершенствования средствами поликультурного образования дифференцирует два аспекта проблемы. Первый состоит в конструировании нового идеала, в основе которого лежит способность слышать, понимать, уважать друг друга, второй заключается в воплощении должного в сущее. Оба аспекта неоднозначны, и не могут быть разработаны без исследований вспомогательного характера. Ученым, владеющим технологией синергетических построений, известно, что выстраивание определенного порядка сменяется его разрушением, а затем созданием одного из вариантов порядка, заложенных в многоальтернативной системе, что, по сути, напоминает «качельную» модель П.А. Сорокина. Описанная траектория генезиса нравственной сферы позволяет надеяться, что нам отведен антипрагматичный, более человеческий полюс, из которого мы вместе с восточными народами начнем сближение с Западом. Как известно, в русской и восточной культуре высоко ценят умение слышать и уважать другого, в то время как Запад сосредоточен на технологиях, направленных на эффективное управление людьми (см. Д. Карнеги о том, как «оказывать влияние на людей...»). Мы расходимся и в понимании толерантности: у русского человека она связывается с укорененным в менталитете великодушием, у западного – с рациональной открытостью [1]. В окружении разнообразных источников воздействия, рациональный вектор личностного роста представляется менее полезным, нежели нравственные импульсы, особенно если принять во внимание свойства молодого неокрепшего интеллекта. Тем не менее, обосновать выдвигаемые гипотезы можно только рациональным путем.

Анализируя перспективы осуществления описанной поликультурной программы (преобразования должного в сущее), мы понимаем, что в данном случае в оркестре плюралистично-поликультурного и этикосообразного ведущая партия отведена нравственному началу. Любые поликультурные идеи в отрыве от средств и приемов, направленных на одухотворение, очеловечивание среды, будут бесплодными. Скрытые механизмы, препятствующие позитивным нравственным изменениям, достаточно сильны и способны делать сознание людей инерционным. Это приводит к активизации внешней стороны, в которой проще создать видимость деятельности, чем изменить что-либо на самом деле. Таким образом, в общественном сознании рядом

с истинно нравственным обосновались ценности более низкого порядка, и мы вновь оказываемся перенаправлены в сферу формирования нравственной личности, за которую в значительной мере ответственна система образования. В качестве выводов из сказанного, подчеркнем следующее:

- позитивные результаты поликультурного образования не могут быть достигнуты в отрыве от нравственного воспитания;

- специфика обоих педагогических проектов такова, что рассчитывать на скорое достижение поставленных целей не представляется возможным, т.к. мы имеем дело с чертами характера, способами мышления и деятельности, образующими системный комплекс социальных и культурных атрибутов личности.

Разработке структуры названного комплекса будут посвящены дальнейшие наши исследования, но уже сейчас понятно, что «борьбой за нравственность», выражающейся в вербальных формулировках, ситуацию не улучшить. Как и заявлениями о расширении целей поликультурного образования, которые лишь снижают шансы на достижение конкретных результатов. Традиционные и инновационные педагогические процессы следует переструктурировать таким образом, чтобы «развернуть» их, выдвинув вперед то, что усилит эффект других воздействий, объединенных в рамках целостной системы. Все доводы о несовместимости этих векторов должны уступить поиску путей, которые позволят соединить их в одном проблемном поле, благодаря чему идея поликультурной педагогики не будет истощена еще несколько десятков лет.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Непройдённый путь: от культуры полезности – к культуре достоинства // *Перемены.* – 2008. – № 1. – С. 11–21.
2. *Данилюк А.Я.* Духовно-нравственное развитие младших школьников // *Педагогика.* – 2008. – № 9. – С. 88–93.
3. *Мельник В.И.* Цивилизованность как категория социальной философии: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Екатеринбург, 2004. – 42 с.
4. *Морозова Е.А.* Генезис нравственного воспитания в системе отечественного образования // *Совет ректоров.* – 2010. – № 2. – С. 86–92.
5. *Шогенов А.А.* Интеграционные процессы как фактор развития образовательного пространства поликультурного региона: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 358 с.

Елканова Тамара Михайловна,
Чеджемова Нина Михайловна

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ
tamel@inbox.ru, nmch@bk.ru

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ИНФУЗИОННОГО КОМПОНЕНТА ОБЩЕГУМАНИТАРНОГО БАЗИСА ОБРАЗОВАНИЯ

В контексте концептуально-теоретической модели общегуманитарного базиса образования рассмотрены содержание и проблемы формирования средствами иностранного языка вторичной лингвосоциокультурной личности, владеющей современными межкультурными компетенциями.

Ключевые слова: гуманитаризация, общегуманитарный базис, компетентностная модель, межкультурные компетенции, иностранный язык, высшее образование.

Культурно-инфузионный компонент разрабатываемого нами общегуманитарного базиса образования [6; 7; 8] решает задачу обучения «общению культурой», так как глобализация и развитие современных информационных технологий с неизбежностью приводят к взаимодействию и взаимопроникновению ранее обособленных культур, в связи с чем любое профессиональное образование становится поликультурным. Введение этого компонента обусловлено тем, что глобальное восприятие мира неразрывно связано с пониманием уникальности культур, взглядов и обычаев, свойственных разным нациям. Процессы глобализации и активной информатизации человеческого общества, характерные для современного этапа развития цивилизации, расширение и углубление международного сотрудничества в различных сферах человеческой деятельности настоятельно требуют формирования личности, способной к межкультурному общению, к диалогу культур. Как отмечает Н.В. Янкина [15], смена мировоззренческой парадигмы в условиях становления глобального коммуникационного пространства оказывает существенное влияние на структурообразующие компоненты культуры, влияет на все сферы жизни общества: заметно расширяется социокультурная среда деятельности будущих специалистов, углубляются контакты с представителями иноязычных культур; наблюдается интенсивный рост интереса к традициям других народов и их культурам. Интегративная суперкультура содержательно обогащает многообразие локальных культур, расширяя и углубляя сферу межкультурного взаимодействия на основе адекватного понимания личностью иноязычных смысловых конструктов. Новый социальный заказ ставит перед необходимостью обучать иностранному языку будущих специалистов не только как средству общения, но и формировать культурно-языковую личность, вобравшую в себя ценности родной и иноязычной культур и психологически готовую к деятельности в новых социокультурных условиях. В этом плане особую роль играет иностранный язык как учебная дисциплина, так как, освоив систему

фоновых знаний, т.е. совокупность сведений культурного, географического, исторического характера, которыми владеет носитель языка, представлений о национальных традициях, обычаях и реалиях страны, язык которой изучается, будущий специалист становится способен к взаимопониманию, к креативному межличностному и ролевому взаимодействию с носителями разных языков и культур. Это способствует формированию межкультурной компетенции в интеркультурном и интракультурном аспектах, становлению межкультурной толерантности. Проблема толерантности в последние годы приобрела особую актуальность, так как процесс глобализации повлек за собой не только конвергенцию национальных экономик и глобальную миграцию населения, но и дивергенцию национальных культур [4]. Следствием этого являются как явные, так и скрытые противоречия, неприятие тех или иных моделей политико-экономического и социокультурного характера, которые отличаются от привычной модели. Поэтому «в школах и университетах, в рамках неформального образования, дома и на работе необходимо укреплять дух толерантности и формировать отношения открытости, внимания друг к другу и солидарности» [5]. Согласно Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1995 году, «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности... В интересах международного согласия существенно важно, чтобы отдельные люди, общины и нации признавали и уважали культурный плюрализм человеческого сообщества» [5]. Структура общегуманитарного базиса образования должна включать компоненты, способствующие формированию и развитию соответствующих этим требованиям личностных качеств.

Анализ научной литературы показывает, что если ранее внимание исследователей в основном концентрировалось на формировании знаний, умений и навыков в рамках коммуникативной компетенции, то

теперь все больше авторов обращают внимание на тот факт, что овладение иностранным языком есть, прежде всего, приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием, межкультурной компетенцией [4]. Приоритетной основой подготовки специалистов выступает культуроведческий подход, предполагающий разностороннее приобщение обучающегося к иноязычной культуре и определенное отношение к субъекту культуры, способному понимать, принимать и уважать другие культуры, а также самореализовываться в общении с другими культурами. В работах ученых отмечается, что применительно к межкультурной коммуникации культуросообразное обучение и воспитание проявляется не только в передаче другого культурного опыта, но и в его «переплавке» во внутренне-диалогическом, рефлексивном сознании индивида, приводя к новому состоянию личности, ее межкультурной ориентированности. При этом педагогический процесс и его участники рассматриваются как субъекты культурного обмена в процессе приобщения к культурным ценностям жизни в обществе. Это обращает педагогическую науку к формированию ключевых компетентностей у будущего специалиста, которые бы способствовали развитию его толерантности, терпимости к различиям языков, культур и религий, особенностям жизнедеятельности в современном социокультурном контексте, навыков иноязычного общения.

Каждая культура формирует уникальную систему ценностей, приоритетов, моделей поведения, и поэтому ее описание, интерпретация и оценка должны осуществляться с позиций культурного релятивизма. П. Сорокин в фундаментальной четырехтомной работе «Социальная и культурная динамика» пришел к выводу о том, что в основе единства функционирования всех сфер общества лежит центральный принцип, интегрирующий их все – «культурный менталитет». «Каждый тип культуры имеет свою собственную ментальность; собственную систему знаний; философию и мировоззрение; свою религию и стандарты знания; собственные представления о том, что правильно или неправильно; форму искусства и литературы; собственные мораль, законы, нормы поведения; доминирующие формы социальных отношений; собственную экономическую и политическую организацию; свой собственный тип человеческой личности с особым менталитетом и поведением» [2].

Сталкиваясь с иностранным языком, человек сталкивается с иной знаковой системой, отличной от родного языка семантической структурой, иным артикуляционным укладом и мелодикой речи, и иной концептосферой. Имплитные составляющие культуры: ценности, ценностные ориентации, базовые представления и нормы, – формируют национальную идентичность и влияют на выбор язы-

ковых средств, речевого стиля, регулируют коммуникативные действия человека, образ мышления, установки, эмоции и чувства, которые лежат в основе поведения. Поэтому студенты должны четко уяснить, что в процессе коммуникации нужно в полной мере учитывать, кто говорит, с кем, о чем, при каких обстоятельствах, для чего, каковы возможные последствия и т.п. Выделение типологических свойств межкультурной компетенции, ее содержания и структуры проведено В.П. Фурмановой на основе культурологических гипотез и теорий коммуникации. «Межкультурная компетенция – это взаимодействие культур, при котором они вступают в диалог, и происходит их актуализация, в результате которой проявляется общечеловеческое и специфическое каждой культуры как системы» [13]. М. Хайд отмечает, что для формирования межкультурной компетенции требуется совокупность умений, затрагивающих как когнитивную, так и аффективную и поведенческую сферы человека, поскольку он должен осознавать различия между культурами, научиться понимать культурные корни негативной реакции носителей языка и преодолевать эту реакцию, освоить правила поведения и употребления языка, которые способствовали бы более успешному общению [1].

Таким образом, в состав межкультурной компетенции будущих специалистов входят: профессионально значимые качества личности (открытость, межкультурная наблюдательность, уважение своеобразия иноязычной культуры, принятие ее идей и ценностей, позитивное отношение к носителям иноязычной культуры, эмпатия и толерантность), знания (информационной культуры, национальной системы ценностей, особенностей этнопсихологии и менталитета, реалий культуры страны изучаемого языка, уклада повседневной жизни и быта, социальных традиций и норм общения, лингвострановедчески окрашенной лексики, профессионально-предметные знания); умения (идентифицировать, анализировать и сравнивать явления иноязычной и родной культур, понимать культуру страны изучаемого языка и её составляющие – людей, их образ мысли, позиции, коммуникативное поведение, образ жизни, особенности восприятия и деятельности; распознавать лексические единицы с национально-культурным компонентом, осуществлять выбор лексических единиц и адекватно использовать для речевого общения в ситуациях межкультурной коммуникации и при работе с лингвострановедческим материалом по специальности; распознавать культурологическую информацию в аспектах межкультурного профессионально-делового общения, выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения, адекватно использовать фоновые знания в процессе межкультурной коммуникации для достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного делового общения) [12].

В 80-х годах XX века Ю.Н. Карауловым была выдвинута теория вторичной языковой личности [10], которая получила развитие в работах И.И. Халеевой [14]. При этом И.И. Халеева отмечала, что достижение абсолютной конгруэнтности двух язычных картин мира практически невозможно в рамках программного курса иностранного языка, подчеркивая, что даже при наличии общего вербального кода представители двух разных социумов не всегда будут понимать друг друга на уровне концептуальных систем. Каждый человек является как носителем языка и этнокультуры, так и членом социума, поэтому можно говорить о формировании не только вторичной языковой личности, но и вторичной социокультурной личности. Поскольку в основе языковых структур лежат структуры социокультурные, их учет необходим для успешной реализации культурно-инфузионного компонента гуманитарного базиса образования. Поэтому в процессе обучения иностранному языку необходимо знакомить студентов не только с лексикографическим и страноведческим аспектами изучаемого языка, но и учить учитывать особенности менталитета и отражения особенностей восприятия окружающей действительности в языковых структурах, т.е. процесс изучения языка должен сопровождаться изучением и сопоставлением обычаев, традиций, нравов народов. Перенос акцента с изучения языковых форм на изучение лингвокультурологического аспекта языка позволяет говорить о формировании в процессе обучения не только «вторичной языковой личности», но и «вторичной социокультурной личности». Вторичную социокультурную личность отличает адекватное понимание и использование как вербальных, так и невербальных средств общения, заимствованных из «второй культуры». Усиление лингвострановедческой составляющей в преподавании иностранного в определенной мере способствует абсорбции иноязычной культуры и формированию вторичной социокультурной личности. Е.В. Воевода отмечает, что лингвистическая, коммуникативная и социокультурная компетенции формируются у студентов в рамках учебного языкового дискурса, поэтому можно, расширив и уточнив понимание вторичной языковой личности, говорить о формировании вторичной лингвосоциокультурной личности как о процессе, вызванном глобализацией [3].

Трудности межкультурной коммуникации, восприятия и понимания иноязычной информации обусловлены, как отмечалось выше, помимо колокационных, или лексико-фразеологических, ограничений, регулирующих пользование языком, также национальными различиями в менталитете, во взаимоотношениях языка и мышления. Понятия об одних и тех же, то есть эквивалентных, предметах и явлениях действительности в разных языках раз-

личны, потому что строятся на разных представлениях в национально отличных сознаниях. Неадекватное истолкование особенностей другой культуры нарушает процесс коммуникации, затрудняет взаимодействие носителей разных культур, а также может вызвать межкультурные конфликты. Изучение социокультурной картины мира, нашедшей свое отражение в языковой картине мира носителей языка, направлено на расширение межкультурного потенциала обучаемых, систематизацию и интерпретацию сведений о стране изучаемого языка. Особое внимание уделяется реалиям, поскольку глубокое знание реалий необходимо для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке. Преподавание иностранного языка в аспекте формирования межкультурной компетенции включает в себя элементы психологии (основу поведения), социологии (анализ менталитета), культурологии и истории. Необходимо помочь студентам преодолеть собственный национальный культуроцентризм, руководствуясь правилом **«понимать, а не оценивать»**.

Обучая лексику и грамматике, необходимо объяснять студентам, что иностранный язык представляет иную языковую картину мира, иллюстрируя это примерами и комментариями. Носители иной лингвокультуры по-другому ощущают себя в пространстве и времени. Это, как правило, объясняется разным географическим положением, экологической ситуацией, историческим прошлым. В фундаментальном исследовании С.Г. Тер-Минасовой «Язык и межкультурная коммуникация» [11] рассмотрены и проиллюстрированы конкретными примерами основные причины, осложняющие коммуникацию вообще, а на иностранном языке в особенности.

Формирование межкультурной компетенции предполагает овладение такими умениями, как: видеть в представителе другой культуры не только то, что нас отличает, но и то, что объединяет; менять оценки в результате постижения другой культуры; отказываться от стереотипов; использовать знания о чужой культуре для более глубокого познания своей. Осуществление межкультурной коммуникации предполагает готовность человека не только принимать представителя иной культуры со всеми его национальными и ментальными особенностями, но и способность меняться самому. Изучая иностранный язык во всем его многообразии, студенты сталкиваются с языковыми и культурными явлениями и сопоставляют их с таковыми в родном языке. При отборе содержания аутентичных источников, которые являются нормативными с точки зрения языкового оформления, особый акцент делается на изучение страноведческого материала, получение углубленных сведений о реалиях, связанных с важней-

шими историческими событиями, культурно-историческими ассоциациями, с особенностями общественно-политической жизни, государственным устройством, экономикой, культурой, природой, охраной окружающей среды, традициями и обычаями страны изучаемого языка. Изучение иноязычной культуры приводит студента к необходимости обратиться и к культурно-историческим фактам своей страны. Таким образом, изучая иностранный язык и участвуя в межкультурной коммуникации, студент глубже постигает свой родной язык и родную культуру. При этом студенты приобщаются к сравнительному анализу культурных традиций, к рефлексии реалий собственной страны с позиций представителей мирового сообщества, критическому отношению к предрассудкам и преодолению стереотипов, к принципам современной толерантности.

Таким образом, культурно-инфузионный компонент общегуманитарного базиса образования способствует формированию у студентов межкультурных компетенций, представлений о диалоге культур как сознательно избираемой жизненной философии, требующей от его участников уважения к другим культурам, языковой, этнической и расовой терпимости, готовности к изучению культурного наследия мира, к духовному обогащению достижениями других культур при более глубоком осознании своей родной культуры через контекст культуры изучаемого иностранного языка, развитию осознанной толерантности.

Библиографический список

1. *Hyde M.* Intercultural competence in English language education // *Modern English Teacher*. – 1998. – Vol. 7. – № 2. – P. 7–11.
2. *Sorokin Pitirim A.* 1937. Social and Cultural Dynamics, vols. 1-4, New York: American Book Company. – V. I. – P. 67.
3. *Воевода Е.В.* Вторичная социокультурная личность – феномен эпохи глобализации // *Язык и социум: Материалы VIII Международной научной конференции*. Минск, 5–6 декабря 2008 г. Часть II. – Минск: РИВШ, 2009. – С. 167–170.
4. *Воевода Е.В.* Развитие толерантности студентов средствами иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mgimo.ru/files2/p68/.../a8e991a0519065f29131238261ea1031.doc (дата обращения 21.02.2011).
5. Декларация принципов толерантности. Резолюция 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО, 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/declar.html> (дата обращения: 05.01.2010).
6. *Елканова Т.М.* Концептуальная модель локальной гуманитарно-развивающей образовательной среды // *Высшее образование сегодня*. – 2009. – № 7. – С. 56–59.
7. *Елканова Т.М., Чеджемова Н.М.* Гуманитаризация профессионального образования в компетентностно-ориентированной системе // *Высшее образование сегодня*. – 2010. – № 10. – С. 62–64.
8. *Елканова Т.М., Чеджемова Н.М.* Иностранный язык в структуре общегуманитарного базиса образования. – 2010. – № 9. – С. 89–90.
9. *Елканова Т.М., Чеджемова Н.М.* Многофункциональность иноязычных компетенций в контексте гуманитаризации профессионального образования: Монография. – Владикавказ: Северо-Кавказский горно-металлургический институт, 2011. – 262 с.
10. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. – 264 с.
11. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
12. *Фролова О.А.* Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 24 с.
13. *Фурманова В.П.* Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 58 с.
14. *Халеева И.И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // *Язык – система. Язык – текст. Язык – способность*. – М.: РАН ИРЯ, 1995. – С. 277–286.
15. *Янкина Н.В.* Формирование межкультурной компетентности студента университета: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2006. – 40 с.

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 взаимобусловленности.

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].

Несмотря 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 учащихся начальной 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 практи-

ческого 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

изображениями 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 прослеживается 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 выполнения 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% 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 больше всего было отдано декоративно-прикладным видам деятельности – 62%, следующими шли уроки, на которых выполняются тематические композиции, данному виду деятельности было отдано 20%. Рисовании с натуры отметили 12% преподавателей и 8% всего 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 входят 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 пригодится 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 пред-

мет, чтобы уделять ему серьезное внимание. Поэтому проводить уроки изобразительного искусства может вести 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, исключая 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 пожинать). 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 фор-

мировании 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.: Политиздат, 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. – М.: Наука, 1982. – 366 с.

УДК 371.031

Ермакова Татьяна Николаевна

Детская школа искусств № 12, г. Екатеринбург
ermakmuz@mail.ru

ПОНЯТИЕ «МИРООРИЕНТАЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ И В ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается актуальность развития мироориентации учащихся, рассмотрены понятия ценностных и смысложизненных ориентаций, даны дефиниции понятий «мироориентация» и «художественная мироориентация», обоснована связь мирообразного и жанрового подходов в педагогике музыкального образования.

Ключевые слова: ценность, мироориентация, художественная мироориентация, мирообразный подход, жанры, музыкальное образование.

Выработка ориентаций подрастающего человека, позволяющих сформировать перспективные жизненные позиции, – задача, стоящая перед современным образованием. К проблемам, затрудняющим данный процесс, следует отнести кризис ценностной системы, выразившийся в потере обществом нравственных норм и ценностных ориентиров. Мы солидарны с Н. С. Розовым, предлагающим рассматривать ценности как особую психологическую реальность, выполняющую «функцию высшего критерия для ориентации в мире и опоры для личностного самоопределения» [13, с. 22]. Такая «ориентация в мире» – *мироориентация* – как фактор успешной социализации сегодняшнего подростка должна стать, по нашему мнению, предметом целенаправленной педагогической работы.

Актуальность проблемы подтверждается рядом обстоятельств. Во-первых, многочисленными работами по ценностным и смысложизненным ориентациям философов, социологов, психологов, педагогов, причем ценностные ориентации уже вошли в справочно-энциклопедические издания. Во-вторых, нашим педагогическим исследованием, которое показало, что подростки – учащиеся детской школы искусств – не имеют целостного системного миропредставления, не связывают его с ценностным наполнением. В-третьих, если ориентация – это способность на основе осведомленности распознать

ситуацию, разобраться в проблеме и целенаправить деятельность, – то в ней важна практическая направленность, выход на жизнедеятельность человека, что, собственно, и является искомой целью педагогики. Наконец, интересующее нас понятие «мироориентация» не представлено в справочной литературе по педагогике и гуманитарным наукам, но встречается в научных статьях: «Действительность всегда дает себя знать в самой природе мироориентации, мироотношения» [6, с. 75], «Национальная психология формирует структуры типовых моделей мироориентации» [15, с. 138] и др.

В данной статье понятие «мироориентация» рассматривается на основе анализа понятий ценностных и смысложизненных ориентаций в связи с возможностью развития мироориентации учащихся средствами педагогики музыкального образования. Рассмотрим некоторые интерпретации названных понятий в диссертационных исследованиях последних лет.

В философских исследованиях формирование ценностных и смысложизненных ориентаций выступает основой самосознания, раскрывающегося в мироощущении и мироустремлении молодого человека. В работах Н. Е. Хабибовой и Н. А. Плугиной ценностные ориентации трактуются как духовно-теоретическое освоение мира [17, с. 28], авторы видят в них «основу взглядов подростка на окружающий мир, на отношение к другим людям, к самому

себе» [11, с. 9]. Подчеркнём социальную значимость раннего формирования ценностных ориентаций – основы ориентации в мире. Смыслжизненные ориентации в исследовании Е.Ю. Антюховой приводят к личностной картине мира: «Общая концепция жизни человека, его отношение к ней и к миру в целом актуализируются через смыслжизненную ориентацию личности, <...> представляющую собой персонализированную форму картины мира...» [3, с. 9]. Из этого следует, что ценностные и смыслжизненные ориентации в философском аспекте представляют собой духовно-практическое освоение мира, выраженное в избирательности общезначимых ценностей и идеалов.

Социологические исследования рассматривают влияние ценностных и смыслжизненных ориентаций на отношения человека с миром. И.В. Адеева определяет ценностные ориентации «в качестве целей жизни и основных средств достижения этих целей» [1, с. 34]; Е.В. Соколова видит в смыслжизненных ориентациях ключевой компонент механизма взаимодействия человека с миром и дифференцирует их на четыре вида: «смыслжизненные переживания, смыслжизненные чувства, смыслжизненные представления и смыслжизненные принципы» [16, с. 45]. Таким образом, социологическая категория ценностных и смыслжизненных ориентаций акцентирует избирательное отношение к объектам-ценностям; являясь продуктом социализации индивидов, они закладывают основу формирования системы личных смыслов, устойчивой структуры отношений с миром.

Исследования *психологического аспекта* ценностных ориентаций раскрывают ценностно-смысловые модели жизненной ориентации. Способом ориентации в мире представляет ценностные ориентации Г.А. Андреева, определяя их как «этические, эстетические, политические, религиозные и т.п. основания – критерии, на которых базируются и которыми объясняются оценки личностью или общностью окружающей реальности, дифференцированного, избирательного подхода к ней и способ ориентации» [2, с. 298]. К важному для нашего исследования выводу приходит М.С. Яницкий: «систему ценностных ориентаций личности можно рассматривать как подсистему более широкой системы, как «жизненный мир человека», «образ мира», имеющую, в свою очередь, сложный и многоуровневый характер» [19, с. 64]. Это говорит о способности ценностных ориентаций формировать внутренний образ мира. В.Э. Чудновский рассматривает смыслжизненные ориентации как жизненные взаимоотношения субъекта и окружающего мира, вычленив «в основе смыслжизненных ориентаций три компонента: 1. Потребность в постижении истины, законов мироздания; 2. Постигание принципа любви, т.е. стремление к единству с миром, людьми,

самим собой; 3. Творчество-стремление преобразовать окружающую действительность и самого себя» [18, с. 150]. Следовательно, с точки зрения психологии, ценностные и смыслжизненные ориентации служат связующим звеном внутреннего мира человека с окружающим миром, элементом внутренней структуры личности, формирующим избирательный подход к миру, источником формирования образа мира.

В педагогике исследования ценностных и смыслжизненных ориентаций выступают способом формирования личности. Так, Л.Н. Будаева раскрывает взаимодействие «человек–мир» в опоре на ценности «Истина – Добро – Красота»: «Ценности меняются вместе с развитием мышления и мировоззрения. Глубинные предпочтения неразрывно связаны с образом мира, мироощущением» [5, с. 74]. А.В. Кирьякова, связывая взросление личности с процессом развития ориентаций, определяет три взаимосвязанных фазы: «Первая – формирование ценностного образа мира на основе вхождения в культуру. <...> Вторая фаза – миг настоящего, фаза присвоения ценностей, которые становятся ценностными ориентациями личности. Это «Образ Я». Третья фаза – «Образ будущего» [7]. К формированию миропредставления младших школьников через общечеловеческие ценности обращается О.Ю. Кузнецова: «Ценности человеческого общества присваиваются становящейся личностью <...> и интегрируют смыслы, эмоции и знания в образ мира» [8, с. 127]. Развивая смыслжизненные ориентации студентов педагогических вузов, Н.В. Моздор рассматривает вопросы приобретения смысла «как детерминанту отношения между субъектом и миром», причем источником смысла выступают особенности когнитивных процессов переработки информации и построения образа мира, а также выделяются два канала взаимоотношения «человек – мир»: познание и ориентация [10, с. 11]. Таким образом, педагоги видят в ценностных и смыслжизненных ориентациях один из ключевых компонентов механизма взаимодействия человека с миром и определяют источником жизненного смысла систему ценностей, формирующих личностную картину мира.

Подводя итог краткого анализа, выделим существенное для нашего исследования. В представленных трактовках ориентаций общее – это избирательность общезначимых ценностей и нередко – присутствие концептов «образ мира» и «картина мира». Тем самым ученые намечают связь ценностных и смыслжизненных ориентаций с ориентацией в мире, т.е. с *мироориентацией*. Это представляется нам особенно важным, ибо полноценное ориентирование в мире возможно только при его *целостном* видении, характеризующемся наличием развитого образа (картины, модели) мира субъекта. Последнее предполагает наличие *системных представ-*

лений о мироустройстве, о его явлениях, ценностях и смыслах. Поэтому, с нашей точки зрения, мироориентация есть более высокий уровень обобщения и упорядочения рассмотренных выше видов ориентаций. Данные нашего педагогического исследования тоже говорят о неразвитости осмысления мира подростками, и одна из причин этого – отсутствие целенаправленной педагогической работы по развитию мироориентации. Считаем необходимым и перспективным утверждение в педагогике понятия мироориентации, обозначающего и целостно-системную ориентацию человека в мире, и выстраивание с ним конструктивных взаимоотношений.

Беря за основу определения понятий «ориентация», «ценностные ориентации», «смысловые ориентации», предлагаем следующую рабочую формулировку понятия «мироориентация»: *это способность ориентации в окружающем мире на основе осведомленности о его системе, явлениях и ценностях, а также умение распознать их и целенаправить свою деятельность.*

Развитие мироориентации учащихся в образовательном процессе требует внедрения соответствующих методологических подходов. По нашему мнению, таковым может быть *мирообразный подход*, сформулированный и утверждаемый Л.В. Романовой как подход к явлениям объективного и субъективного мира с позиции картины, образа или модели мира [15, с. 281]. Его сверхзадачей в процессе обучения является формирование субъективной картины мира учащихся на основе системы художественных образов в рамках основных онтологических сфер. Под онтологическими сферами подразумеваются сферы Миропорядка, Человека, Природы, Социума. В свою очередь они включают образы, представляющие *ценности* человеческого бытия; например, для сферы социума это Родина, народ, государство, труд, война, мир, досуг и другие явления. Поэтому мирообразный подход связан с *аксиологическим*: художественные образы выступают как *образы-ценности*.

Развивая мироориентацию на уроках *музыкальной литературы* в детской школе искусств, мы обращаемся к картине мира в её музыкальной спецификации, т.е. к музыкальной картине мира. Исследуя формирование картины мира на основе языка музыки, И.А. Барсова заключает: «Музыка постоянно ищет средств закрепления доступных ей элементов целостной картины мира» [4, с. 116]. Это обстоятельство ценно для педагогики в целом и для нашего исследования в частности. Отметим специфику воплощения содержания музыкальной картины мира и подходы к ее раскрытию.

Теоретические основы музыкального содержания освещают труды Б.В. Асафьева, М.Г. Арановского, А.Ю. Кудряшова, В.В. Медушевского, В.Н. Холоповой и др. Прежде всего, музыка как *искусство*

интонируемого смысла (Б.В. Асафьев) создает *интонационную* картину мира, которая анализируется посредством основополагающего *интонационного* подхода. С ним связан более поздний *семантический* подход как часть ограниченно применяющегося в музыке семиотического. Семантический подход оперирует музыкальным языком как интонационно-знаковой системой и раскрывает содержание соотношением семантики различных музыкальных знаков с экстрамузыкальной и интрамузыкальной (В.Н. Холопова) реальностью. Иначе говоря, музыкальные интонации-семанты являются материалом для создания образного состава музыкальной картины мира. Музыкальная семантика обуславливает и проверяет действие *ассоциативного подхода*, моделирующего музыкальную картину мира в психосфере слушателя. Из интонационной природы музыки вытекает известная специфическая *эмоциональная доминанта* музыкального содержания. Она служит основой *аксиологического* подхода, поскольку эмотивность является базой ценностного отношения. Именно в силу этого музыкальные образы генетически выступают как образы-ценности.

Наряду с вышеназванными, для развития мироориентации средствами музыки в качестве основного мы используем *жанровый подход*, так как жанр является одним из главных знаков-кодов музыкальной семантики. В жанрах закреплена способность интонации к типизации, к созданию «некоей образной «модели» мира, в которой все сущее обретало бы свою цель и свой порядок, сливалось бы в завершённую картину бытия...» [9, с. 18]. Тем самым жанровый подход включается в мирообразный: сферы музыкальной картины мира мы представляем жанрами, фиксирующими воззрения человека на основы мироздания, на природу, окружающий социум, на самого себя. Так, жанровое содержание мессы, литургии, симфонии моделирует сферу миропорядка; пастораль, ноктюрн, баркарола, музыкальная картина – сферу природы; сферу социума воссоздают песня, танец, марш, оратория, опера, балет; сфера человека воплощается в романсе, арии, элегии, лирической опере и пр. [14, с. 43–44]. При соответствующей методике учащиеся усваивают и содержащиеся в музыкальных жанрах образы-ценности, и значение жанров как «строителей» музыкальной картины мира, что служит выработке их ориентиров-регуляторов во внемузыкальной жизнедеятельности.

Мироориентация, развиваемая на основе произведений музыкального искусства, приобретает статус *художественной*, а точнее, *музыкальной мироориентации*. Она трактуется нами как *способность ориентации в окружающем мире на основе музыкальной картины мира, включающую: 1) осведомленность о мире, о его системе и явлениях,*

полученную из произведений музыкального искусства, 2) умение распознавать содержащиеся в них образы-ценности, 3) умение на этой основе целенаправить свою жизнедеятельность.

Педагогика нового тысячелетия обогащается инновационными технологиями и методологическими основами, и одной из таких основ, по нашему убеждению, может стать понятие мироориентации, связанное с личностной картиной мира учащегося и ее действенной реализацией. Показательно и закономерно, что к этому подводят исследования ценностных и смысложизненных ориентаций. Оба вида формируются во взаимодействии «человек–мир» и являются компонентами для конструирования целостной мироориентации субъекта. Музыкальная картина мира, опираясь на закреплённое в жанрах содержание, на образы-ценности, создаваемые специфическим языком музыки, целостно моделирует реальность в ее онтологических сферах, активизирует познавательные и оценочные процессы, а также деятельностный подход в освоении мира. Дальнейшая разработка методологии и методики формирования музыкальной мироориентации, по нашему мнению, открывает новые перспективы в педагогике искусства.

Библиографический список

1. Адеева И.В. Ценностные ориентации молодежи и характер их изменений в современном российском обществе: Дис. ... канд. соц. наук. – М., 1995. – 161 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
3. Антюхова Е.Ю. Социокультурные аспекты формирования смысложизненных ориентаций личности: Дис. ... канд. философ. наук. – М., 2004. – 159 с.
4. Барсова И.А. Специфика языка музыки в создании художественной картины мира // Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения / отв. ред. Б.М. Кедров. – Л.: Наука. 1986. – С. 99–116.
5. Будаева Л.Н. Интеграция гуманитарных знаний как фактор развития ценностных ориентаций старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2001. – 194 с.
6. Герасимова Ж.В. Научный и философский дискурсы как актуальные формы рационально-рефлексивного сознания человека // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 29. – С. 73–79.
7. Кирьякова А.В. Мир – Я – Будущее // Оренбургский университет. – 2008. – № 36 (945).
8. Кузнецова О.Ю. Ценностный мир авторской песни для детей и его педагогический потенциал // Известия Российского государственного пед. университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 12 – С. 126–133.
9. Лейдерман Н.Л. Движение времени и законы жанра: Монография. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1982. – 256 с.
10. Моздор Н.В. Развитие смысложизненных ориентаций у студентов в процессе богословского и светского образования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2007. – 25 с.
11. Плугина Н.А. Ценностные ориентации подростка в культурно-досуговом пространстве социума: Дис. ... канд. филос. наук. – Краснодар, 2005. – 156 с.
12. Подвойский В.Г. Национальный характер как фактор хозяйственной жизни // Вестник российской академии наук. – 2004. – № 2. – С. 138–146.
13. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования: (Основания реформы гуманитарного образования в высшей школе). – М., 1992. – 154 с.
14. Романова Л.В. Введение в теоретическое музыкознание. – Екатеринбург, 2005. – 181 с.
15. Романова Л.В. Дифференциация культурологического подхода в методологии художественного образования // Методологические проблемы современного музыкального образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. 17 марта 2009 г. – СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2009. – С. 274–283.
16. Соколова Е.В. Смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условиях реформирования российского общества: Дис. ... канд. социол. наук. – Красноярск, 2006. – 172 с.
17. Хабибова Н.Е. Философский анализ понятия «ценностные ориентации»: онтол. и гносеол. аспекты: Дис. ... канд. филос. наук. – Уфа, 2004. – 149 с.
18. Чудновский В.Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности // Психологический журнал. – 2004. – № 6. – С. 5–11.
19. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвиздат, 2000. – 204 с.

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОГО ЗАПРОСА

Статья посвящена изложению акмеологической концепции становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса. Представлена структура, детерминанты, стадии и уровни развития профессиональной субъектности. Оценка результативности реализации концепции осуществляется на основании комплекса критериев.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональная субъектность, образование, факторы становления профессиональной субъектности, будущий психолог, региональный запрос.

Динамичное развитие Калужского региона, вошедшего в число лидеров Российской Федерации по темпам экономического развития, привлечению иностранных инвестиций, открытию производственных компаний различного профиля, созданию новых рабочих мест для персонала не только проживающего на территории Калужской области, но и привлекаемых специалистов других регионов РФ и других государств, предъявляет высокие требования к качеству подготовки психологов, способных с учетом регионального запроса успешно решать профессиональные задачи в организациях и компаниях региона, содействовать личностно-профессиональному развитию персонала, раскрытию и реализации творческого потенциала, повышению устойчивости к ситуациям конкуренции, эмоционально-психологического напряжения, психологических перегрузок и т.п.

Вместе с тем неблагоприятные тенденции в психологическом и личностном развитии молодежи, обусловленные духовно-нравственным кризисом общества и изменением культурно-исторической среды, проявляющиеся в работе со студентами-психологами, затрудняют их подготовку к реализации профессиональной миссии – служению государству, региону, организации, помощи человеку и его психологическому сопровождению в сложных жизненных, профессиональных ситуациях и т.д.

Данное противоречие между социальным заказом региона на психологов, способных решать сложные профессиональные задачи в условиях изменившегося российского общества, и недостаточной разработанностью условий, механизмов и закономерностей становления и развития профессиональной субъектности психолога с учетом регионального запроса, обусловили необходимость разработки акмеологической концепции.

Основой для ее формулирования концепции послужил сравнительно-сопоставительный анализ ис-

следований субъектной проблематики в отечественной психологической науке (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, В.В. Белоус, А.В. Брушлинский, И.В. Вачков, М.И. Воловикова, Б.А. Вяткин, А.А. Деркач, М.Г. Ермолаева, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, М.В. Ермолаева, О.А. Конопкин, Д.А. Леонтьев, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, В.В. Селиванов, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчиков, Л.И. Уманский, Н.П. Фетискин, А.С. Чернышев, В.Д. Шадриков, и др.) и концепций профессионализма и профессионального развития (А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Ю.М. Забродин, Е.А. Климов, Н.И. Исаева, Т.В. Кудрявцев, Л.В. Лежнина, А.А. Марголис, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поварёнков, Е.Ю. Пряжникова, Е.С. Романова, Л.В. Темнова, В.Д. Шадриков и др.).

Разработанная акмеологическая концепция представляет собой совокупность основных положений методологического, теоретического и методического характера, раскрывающих принципы, структуру, детерминанты, механизмы, закономерности становления и развития профессиональной субъектности, которая определяется нами как интегративная характеристика субъекта будущей профессии, проявляющаяся его целенаправленной конструктивной активностью по овладению данной профессией посредством освоения учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, научно-исследовательской и практической форм деятельности в процессе профессионального обучения и, как правило, выраженная – к завершению обучения в вузе его субъективной (могу) и объективной готовностью (может) к осуществлению профессиональной деятельности в условиях региона.

В структуре профессиональной субъектности выделены следующие компоненты: профессиональную идентичность/ профессиональная Я-концепция; профессиональная направленность; профессиональное мышление; профессиональные компетенции; профессионально важные качества (ПВК).

Профессиональная идентичность проявляется переживанием интегрированности студента-психолога в учебно-профессиональное сообщество, присвоением социальных установок и ценностей, разделяемых в нем, принятием статуса «студент факультета», задающим вектор субъектной активности студента на освоение будущей профессии, а в последующем и осознание статуса «психолог».

Профессиональная направленность отражает систему его профессионально-ценностных ориентаций, аксиологических приоритетов, совокупность доминирующих мотивов сознательного выбора профессии и овладения ею. Потребности и личностные ценности человека определяют смыслы профессиональной деятельности для человека, ее значимость в жизни субъекта, активность в процессе профессиональной подготовки.

Профессиональное мышление – высший познавательный процесс поиска, обнаружения, разрешения проблемности, выявления внешне не заданных, скрытых свойств действительности. Формирование профессионального мышления связано с усвоением понятийного строя психологической науки и профессионально-психологической деятельности и происходит по линии – от разрешения профессиональных проблемных ситуаций, связанных с самопонижением и самопознанием, к разрешению проблемных ситуаций, связанных с применением профессиональных знаний к решению ситуаций в учебно-практической, квазипрактической и собственной профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции – проявляются способностью применять знания, умения и успешно действовать на основе практического опыта при решении задач профессиональной деятельности. Востребованность психологов в различных сферах экономики и социальной сферы Калужской области обусловила необходимость в концепции обосновать комплекс профессиональных компетенций, формируемых дисциплинами регионального компонента ФГОС с учетом профилей (специализации) подготовки – психологии управления, психологии здоровья, экономической психологии и юридической психологии.

Профессионально важные качества личности (ПВК) – предпосылка освоения профессиональной деятельности, вместе с тем, они совершенствуются в ходе учебно-профессиональной и других форм деятельности, в которые студент-психолог целенаправленно включается в процессе получения профессионального образования, изменяя и развивая себя. В качестве ПВК выступают психические процессы (мыслительные, сенсорные, речевые, мнемонические), психические состояния, а также мотивы отношения (к труду, другим людям) и способности. В концепции особо выделены профессионально важные качества, атрибутирующие субъект-

ность психолога: рефлексивность, целенаправленность, активность, коммуникативность, ответственность, саморегуляция, локус контроля.

Развитие профессиональной субъектности детерминировано влиянием особенностей, аксиологического, содержательного и субъектного наполнения образовательного пространства, возможностей выбора форм субъектной конструктивной активности будущих психологов. Вместе с тем оно определяется особенностями субъектных характеристик студента, его стартовыми образовательными достижениями, возможностями, мотивационно-волевыми, интеллектуальными качествами, выбором предпочтений и приоритетов в повседневных действиях и в стратегическом плане, степенью осознания и реализации себя субъектом жизнедеятельности и профессионального сообщества, профессионального развития и реализации данной позиции.

В профессиональном становлении и развитии будущих психологов, представляющем динамический процесс, выделяются довузовский, собственно вузовский и послевузовский этапы, на каждом из которых решаются специфические для субъекта задачи. Поскольку вузовский этап является важнейшим в профессиональном становлении, в концепции обоснованы его четыре последовательные стадии.

Стадия адаптирующейся учебно-профессиональной субъектности – характеризуется вхождением студента в условия учебной деятельности в вузе, преодолением противоречий и трудностей в ее осуществлении; адаптацией к учебной группе; вхождением в новую социальную общность – студенческую группу, в организационную культуру учебно-профессионального сообщества, принятием его норм и ценностей; освоением базовых научных понятий, выработкой способов самоорганизации, способствующих усвоению преподаваемых дисциплин.

С учетом характеристики данной стадии в КГУ им. К.Э. Циолковского разработана система психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников в вузе, обеспечивающая личностно-ориентированный подход и осуществляемая совокупностью организационных форм и технологий как в общеуниверситетском масштабе, так и акмеологическими технологиями, реализуемыми на уровне факультета, большинство из которых являются авторскими.

Стадия функционирующей учебно-профессиональной субъектности – происходит дальнейшее развитие, содержательное и деятельностное наполнение «образа Я-профессионал» в самосознании студентов, дальнейшее когнитивное развитие студентов, повышается уровень ответственности и саморегуляции и т.д. Образовательное пространство обеспечивает возможности для развития и проявления субъектности студентов в процессе освоения учебно-профессиональной деятельности, приобше-

ния их к основам профессиональной деятельности в ходе учебно-ознакомительной, учебно-исследовательской и педагогической практик, а также активного включения в научно-исследовательскую, проектную, творческую деятельности.

Стадия специализирующейся учебно-профессиональной субъектности будущего психолога – освоение специализации в рамках психологической профессии создает реальные возможности для продолжения развития профессиональной субъектности будущего психолога, проявления и совершенствования профессионального мышления, ПВК, направленности и идентичности. Содержание данной стадии ориентирует студентов на решение профессиональных задач в процессе выполнения учебных заданий дисциплин специализации, заданий по производственной практике, курсовых работ и т.д.

Заключительная стадия вузовского этапа становления субъекта профессиональной деятельности в образовательном пространстве вуза – **позиционной профессиональной субъектности** – достигается студентами к завершению обучения в вузе. Успешное прохождение производственной практики, итоговой государственной аттестации, получение диплома о высшем образовании являются атрибутами профессиональной позиции психолога, позволяют судить о сформированной профессиональной субъектности, готовности к профессиональной деятельности и трудоустройству в организации различного профиля в Калужском регионе.

Результативность становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов в системе высшего образования обеспечивается **детерминантами** – совокупностью внешних и внутренних условий. Они обуславливают изменения в структуре их субъектности по мере освоения образовательной программы вуза. К ведущим внешним детерминантам отнесены **социально-психологические** (СПК, лидерство и статусно-ролевые позиции студентов на факультете, в учебных и проектных группах, учебно-профессиональном сообществе факультета; конструктивные модели поведения и взаимоотношений студентов и преподавателей, ориентирующие на личностную и социально-полезную результативность, утвердившиеся на факультете); **психолого-педагогические** (методологические принципы и подходы, обеспечивающие личностную и профессиональную направленность образовательного процесса; система психолого-педагогического сопровождения и обеспечения персонализации; включение студентов в практическую, проектную, квазипрофессиональную деятельность, освоение и реализация которых обеспечивает формирование профессиональной идентичности, профессиональных компетенций, профессионально важных качеств; создание в образовательном процессе возможностей студентам для проявления

субъектной позиции и формирования способности к рефлексии и личностной регуляции; использование диалоговых, игровых, задачных, тренинговых образовательных технологий, что дает основание обозначать данное образовательное пространство акмеологическим; мониторинг профессионально-личностного развития студентов); **организационно-управленческие** (организационная культура факультета, включающая стиль управления; нормы, ценности; учет регионального заказа при определении профилей подготовки психологов; сотрудничество с региональными работодателями в деле обеспечения практики, проектной и научно-исследовательской деятельности студентов-психологов с перспективой дальнейшего трудоустройства).

Важной составляющей организационно-управленческих условий является система ценностных оснований профессиональной подготовки психологов в образовательном пространстве вуза, включающая общегуманистические и профессиональные ценности.

К **общегуманистическим ценностям** концепцией отнесены ценности человека «как меры всех вещей»; уважения другого человека и его уникального внутреннего мира; свободы, творчества и т.д.; ответственности человека за себя, свои выборы и деяния; ценность со-бытия, общения, нравственно-гуманистических отношений с другими; культурно-исторические ценности и др. Исходя из задач исследования, выделенные нами культурно-исторические ценности обеспечивают осознание студентами значимости Калуги и Калужского региона в культурно-историческом развитии страны и контексте модернизации Российского общества.

Специфические профессиональные ценности дифференцированы на:

- *профессионально-миссионные*, связанные с осознанием роли, назначения профессии психолога в социуме и Калужском регионе, той ответственности, которая возлагается на ее носителей как трансформирующих действительность лидеров;

- *инструментальные*, определяющие важнейшие механизмы реализации профессиональной деятельности и

- *профессионально-статусные, ориентирующие будущих психологов на достижение и подтверждение значимого положения в изменяющемся обществе.*

Концепцией обоснованы механизмы становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов:

- а) **универсальные**, проявляющиеся на протяжении всех стадий развития профессиональной субъектности – *интериоризация* содержания психологического образования в рамках образовательной программы специальности и способов деятельности, взаимоотношений, профессиональных ценностей

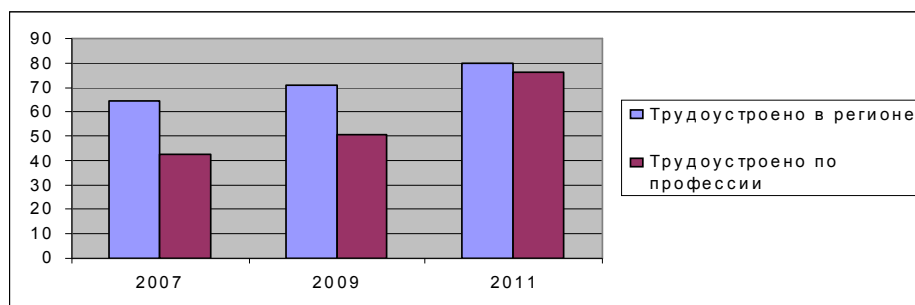


Рис. 1. Трудоустройство выпускников факультета психологии КГУ им. К.Э. Циолковского в регионе

оржкультуры профессионального сообщества; *рефлексия* (анализ собственной активности, состояний, результатов деятельности, взаимоотношений, опыта и достижений) и *саморазвитие* (мотивированная работа над собой по целенаправленному изменению и совершенствованию собственных особенностей, качеств, формированию социального и профессионального опыта);

б) **локальные** – действующие на определенной стадии:

– *целеполагание* профессионального становления и развития, *идентификация* с учебно-профессиональным сообществом на стадии адаптации;

– *экстериоризация* – применение полученных знаний во взаимоотношениях с другими людьми, *самодетерминация*, и *самореализация* в образовательном процессе, во время производственной и преддипломной практик, в самостоятельной профессиональной деятельности на старших курсах.

На каждой из стадий вузовского этапа происходят изменения профессиональной субъектности студентов-психологов, в связи с чем обоснована система диахронических критериев и показателей, соотносящихся с задачами развития профессиональной субъектности будущих психологов на каждой из стадий вузовского этапа и позволяющих диагностировать достижение малых «акме». К завершению обучения в вузе профессиональная субъектность студентов-психологов выражена субъективной (могу) и объективной готовностью (может) к осуществлению профессиональной деятельности и.

Критерием развития профессиональной субъектности будущего психолога к завершению высшего профессионального образования является готовность (объективная и субъективная) к решению профессиональных задач и реализации профессиональной деятельности в организациях Калужского региона, включающая показатели: 1) удовлетворенность полученным психологическим образованием; 2) идентификацию с профессией и специализацией; 3) высокая мотивация работы по профессии; 4) выраженность гуманистических ценностей в структуре ценностно-смысловой сферы; 5) сформированность ПВК и профессиональных компетенций; 6) включенность профессионального развития

в контекст жизненной перспективы; 7) успешность учебной деятельности; 8) опыт профессиональной деятельности и трудоустройства по профессии, приобретенный еще в период профессионального обучения.

Концепцией обоснованы уровни развития профессиональной субъектности выпускников-психологов: высокий, средний или низкий.

Оценка результативности реализации акмеологической концепции становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса осуществляется на основе критериев 1) трудоустройство выпускников по полученной профессии и/или специализации в организациях разного типа в Калуге и Калужской области, 2) отзывы работодателей о качестве их работы на протяжении первых 1,5 лет работы и 3) самооценка успешности профессиональной деятельности выпускников.

Выраженная тенденция увеличения трудоустройства выпускников в регионе за последние 5 лет, в том числе по профессии (см.: рис. 1), положительные отзывы работодателей о работе психологов из числа выпускников КГУ им. К.Э. Циолковского, удовлетворенность самих выпускников профессиональной деятельностью и результатами работы в первые годы после завершения вуза – все названное свидетельствует об эффективности реализации акмеологической концепции становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Идеальность или реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В.И. Моросановой. – М.: Изд-во ПИРАО; Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. – С. 31–45.
2. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Субъект: мышление, учение, воображение – М.: ИПП; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 392 с.
3. Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16–29.

4. Деркач А.А., Сайко Э.В. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 205–219.

5. Ермолаева М.В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 200 с.

6. Забродин Ю.М. Практическая психология и управление социально-экономическими процессами // Вестник практической психологии. – 2007. – № 1 (10). – С. 106–112.

7. Зазыкин В.Г., Марков В.Н., Толочек В.А. Профессиональное самоопределение субъектов: акме-

ологический подход. – М.: РАГС, 2004. – 122с.

8. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

9. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самостоятельности // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.

10. Селиванов В.В. Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 310–328.

УДК 371.3

Чеснокова Галина Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент
Новосибирский государственный педагогический университет,
Институт детства
gala18@ngs.ru

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРОФИЛАКТИКЕ КРИЗИСОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ

В статье рассмотрены кризисные состояния профессионального развития учителя. Проанализирована система педагогической профилактики кризисов как феномена педагогических действий. Представлены модули профилактики.

Ключевые слова: кризис профессионального развития учителя, профилактики кризисных состояний, профилактическая работа.

Профилактика, по определению С.И. Ожегова, это «совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния, порядка» [6, с. 625]. Сохранение и укрепление нормального хода профессионального развития – важнейшая задача в процессе повышения квалификации. Действительно, можно вести речь о профессиональном развитии учителя, осуществляемом в границах нормы, а можно активно работать с возникающими отклонениями от неё.

Крайние случаи патологии в развитии учителя, которые чаще всего определяются понятием «профессиональные деформации» (Е.И. Рогов и др.), мы не рассматриваем. Нас интересуют акцентуации как личностные (П.Б. Ганнушкин, К. Леонгард, А.Е. Личко и др.), так и профессионального характера. Именно относительно этих акцентуаций мы выстраиваем систему профилактической работы. Такая система и представляет собой совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление процесса конструктивного развития учителя, т.е. развития в границах нормы.

Современная педагогическая наука и практика всё более активно осваивают системный подход (О.С. Газман, И.С. Ладенко, Б.Ф. Ломов, С.И. Мещерякова, Е.М. Павлютенков, А.К. Шалаев, С.А. Шмаков, Н.Е. Щуркова и др.). Мы также выстраиваем про-

филактическую работу с учителем как педагогическую систему. Теории и методике конструирования и реализации различного типа педагогических систем посвящено достаточно большое число научно-методических работ (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, А.М. Новиков, Н.Л. Селиванова и др.). Но целостной научно-обоснованной системы профилактики кризисов профессионального развития учителя нами не обнаружено.

Большинство исследователей по теории педагогических систем используют при их конструировании и апробации метод моделирования. Моделирование системы работы по профилактике кризисов профессионального развития, в соответствии с требованиями системного подхода, предполагает соблюдение следующего ряда основных требований: организация системы, характер взаимосвязи компонентов, функциональные возможности системы, ресурсы развития системы.

Профилактическая работа (ПР) – это особого рода деятельность, охватывающая собой самые разные сферы человеческой деятельности.

Термин «профилактика» достаточно широко распространён в медицине, санитарии и гигиене. Здесь, как правило, идёт речь о системе мероприятий по укреплению здоровья, предупреждению и устранению причин заболеваний (Г.С. Абрамова, Н.Л. Бочкарёва, Л.Г. Леонова, Ю.А. Юдчинц и др.).

В технике под профилактикой понимают «совокупность технических мероприятий, предохраняющих что-либо от порчи или износа» [6].

В качестве цели мы ставим выявление предпосылок к разработке системы работы по профилактике кризисов профессионального развития у учителей. Для создания такой системы уже имеются как теоретические, так и практические предпосылки.

В теоретическом плане данный вид деятельности представлен рядом педагогических моделей, среди которых ведущей является – «профилактика антиобщественного поведения» (А.С. Белкин, Г.В. Вершинина, Г.М. Миньковский, Д.И. Фельдштейн и др.).

В психологии большое внимание уделяется профилактике психического здоровья детей и взрослых (М.И. Буянов, Д.Н. Исаев, Ф.З. Меерсон, А.С. Спиваковская и др.).

Особенно широкое применение получил этот термин в отечественной педагогической психологии (И.В. Дубровина и др.). Здесь употребителен термин «психопрофилактика». В качестве таковой рассматривается «специальный вид деятельности детского психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства» [7, с. 61].

Педагогическая грань в постановке проблемы оставляет не в полной мере освещенную собственно педагогическую сторону вопроса. Педагогические ресурсы в плане их системного выстраивания остаются малоизученными.

Известен в психологии и другой близкий термин, фиксирующий феномен ранних этапов профилактической работы: «превентивные мероприятия, проводимые на докриминальном уровне социальной дезадаптации личности» [1]. С точки зрения закономерностей организации системы педагогической работы, здесь имеются очевидные недостатки: обозначены лишь общие контуры поставленных проблем. Но достоинством этого автора является постановка к обсуждению идеи этапности в профессиональной работе.

Системный взгляд на педагогические особенности организации профилактической работы, её содержание зависит от избранного «предмета» профилактики, т.е. особенностей того явления неблагополучия, которые необходимо предупредить. В нашем случае в качестве такого феномена выступает «кризис профессионального развития» (КПР) учителя. Как таковой КПР не статическое явление, а динамическое. Для исследования он должен быть представлен в динамике своего возникновения и последовательного преодоления.

Профессиональному развитию учителя посвящено большое число исследований (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Н. Михайлова и др.), в которых так или иначе затронуты различные аспекты проблемы кризисов профессионального раз-

вития учителя [см., напр., 5]. Выполненный целевой анализ позволяет сделать вывод, что нарастающие трудности – есть первичный показатель, имеющий как свою субъективную, так и объективную сторону. По данному показателю, как мы убедились, можно вести контроль динамики нарастающих кризисных состояний.

Как и всякий другой кризис, КПР учителя есть крайний случай обострения противоречий. В аспекте динамики их нарастания мы видим необходимость создания педагогически эффективной системы профилактической работы. Такая система должна опираться на выявленные психолого-педагогические предпосылки, как теоретического, так и практического уровня. В практическом плане она должна характеризоваться следующими признаками: представлять собой ряд скоординированных мероприятий, направленных на предупреждение всё более нарастающих трудностей в сфере профессионального развития учителя; включать в себя в качестве структурного компонента профессиональную и личностную составляющие; включать в себя комплекс мер, направленных на раннее выявление и своевременное предупреждение отклонений в эмоциональном отношении учителя к своей профессиональной деятельности.

Анализ специальной литературы в контексте задач проектирования и реализации системы профилактической работы показывает, что «ядром» такой профилактической деятельности могут быть нарастающие трудности профессионального развития. Этот ракурс, хотя не являлся предметом специального изучения в обозначенном нами аспекте, но к описанию типов трудностей и объяснению их причин обращались многие авторы (Г.А. Засобина, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Т.С. Полякова и др.). Мы же смотрим на трудности, условно говоря, «из перспективы» их деструктивного хода развития, возможности их перерастания в кризисное состояние. Профилактика – предупреждение и перевод этих нарастающих состояний в конструктивное русло. Для этого и создаётся система профилактической работы с учителями.

Нарастающие трудности – это первичный показатель приближающегося кризисного состояния, требующие от самого учителя определённой профессиональной готовности, навыков системного реагирования и рефлексии индивидуального опыта преодоления трудностей профессионального развития. Функциональное назначение системы профилактической работы – осуществлять методико-педагогическую поддержку учителя, на системной основе обучать его навыкам адекватного реагирования, обеспечить его профессиональную готовность и развивать способность к рефлексии.

Последовательная реализация системного подхода в профилактической работе предполагает диф-

ференциацию типов трудностей профессионального развития учителя. По данному основанию весь объём нарастающих трудностей профессионального развития может быть дифференцирован на две стадии – стадии, отмеченные наличием выраженных состояний предкризиса и кризиса.

Можно констатировать, что реализация системного подхода в профилактике кризисов профессионального развития учителя должна включать в себя скоординированный комплекс мероприятий, динамически развёрнутых во времени и соотнесённых с уровнем нарастающих трудностей по типу «кризис-предкризис». Работа с предкризисом есть по существу дела профилактика кризисов профессионального развития. С одной стороны здесь важна оснащённость профилактико-педагогического процесса, его нацеленность на проявление предкризиса, а с другой стороны – необходима работа по обеспечению личностно-психологической готовности учителя преодолевать встречающиеся трудности. И что ещё более важно – уметь своевременно извлекать из них конструктивный опыт с целью своего профессионального развития.

Система профилактической работы с конкретным учителем может иметь широкий спектр проблемной локализации. Это зависит от содержания и объёма профессионального опыта, типа обнаруженных трудностей. Так, трудности могут быть локализованы в традиционно выделяемых сферах профессиональной деятельности: воспитание и обучение. Их преодоление должно быть подчинено многократно апробированной логике решения педагогических задач (Н.П. Аникеева, С.Б. Елканов, Л.В. Кондрашова, В.А. Слестёнин, Л.Ф. Спирин, Л.М. Фридман и др.): анализ педагогической ситуации; прогноз результатов в соответствии с исходными данными; анализ имеющихся ресурсов и средств, необходимых для достижения искомого результата; практическое осуществление плана; оценка полученных данных и формулировка новых задач.

Работа с учителями, комплексный анализ их профессионального опыта показал, что учителя, как правило, не пользуются этой схемой при анализе возникающих проблем профессионального развития. В этой связи мы и выделяем ещё одну сферу локализации трудностей – сферу профессионального развития. Именно применительно к этой сфере профилактическая работа должна преследовать обучение педагогов в использовании универсальной схемы решения педагогических задач. При этом работа с трудностями обучения и воспитания должна иметь как бы «зеркальный» план отражения в курсе систематической проработки своего профессионального опыта.

Для последовательной реализации спроектированной системы необходимо компетентное участие психологов, педагогов-консультантов. В первичном

коллективе в организации такой поддержки должна принимать участие администрация, коллеги, сам учитель, наконец, косвенно, ученики. В учреждениях ИПК преподаватели и методисты также должны быть готовы к оказанию такого рода помощи. Но делать это надо на системной основе, планируя и согласуя предпринимаемые действия. Это позволяет своевременно, комплексно и результативно решать обнаруженные проблемы профессионального развития.

В зависимости от имеющихся условий и ресурсного обеспечения, конструируемая система может приобрести следующие три основных вида модификации: профилактика, сопровождаемая поддержкой специалистов (психологов, педагогов, методистов, представителей администрации и др.); взаимопрофилактика; самопрофилактика.

Комплексный анализ теоретических источников, опыта работы с учителями по обучению их навыкам адекватного реагирования на трудности своего профессионального развития позволил выделить основные ресурсы для практической реализации системы профилактической работы с учителями: анализ собственного опыта преодоления трудностей; метод целостной реконструкции опыта и актуализации его позитивных граней; метод моделирования перспектив своего профессионального развития.

Профилактическая работа как педагогическая система должна обладать динамическими свойствами, должна быть развёрнута во времени. В теоретических исследованиях, посвящённых профилактической работе, как правило, выделяют три основных уровня. Как показал наш опыт, они допускают самый общий перенос на практику работы с учителем по профилактике у них кризисов профессионального развития. На этапе предкризиса нам представляется оправданным использование следующих трёх основных педагогических модулей. Кратко охарактеризуем их.

Модуль – первичная профилактика. Приемлема в период возникновения первых, самых незначительных признаков надвигающегося неблагополучия в профессиональном развитии. Главный показатель здесь – появление эмоциональной неудовлетворённости своей профессиональной деятельностью, раздражительности. Объективно критическое отношение к своему опыту, как правило, присутствует, не утрачивается на всём спектре проводимого комплексного диагностического анализа. На этом уровне профилактическая работа с учителями эффективна даже при использовании самых обычных информационно-аналитических, эмоционально-поддерживающих бесед. Результативными являются различные формы влияния временного учебного коллектива (группы). Общая атмосфера конструктивного настроя учебной группы (в условиях ИПК) по мере преобразования её в коллектив всё более

побуждает учителя к самовосстановлению своего положительного эмоционального самочувствия, подвигает его к профессиональному росту. Обратимость временных эмоционально-дискомфортных состояний в эмоционально-комфортные на этом уровне предкризисных состояний – оптимальна.

Модуль – вторичная профилактика. Она направлена на учителей, условно говоря, «группы риска», т.е. тех, у кого трудности профессионального развития обозначились ярче; на фоне эмоциональной неудовлетворённости своей профессиональной деятельности появилась утрата объективно-критического отношения к наработанному опыту; обнаруживается тенденция как к завышенной, так и заниженной самооценке. Сфера эмоциональных отношений личности приобретает черты достаточно отчётливой кризисной ориентации. В плане практических действий здесь уже показана более индивидуально-дифференцированная работа; необходима адресная нацеленность применяемых форм и методов профилактики. Это наиболее распространённый вариант предкризисной работы с учителем.

Модуль – третичная профилактика. Это состояние отмечено хроническим эмоциональным неблагополучием, неадекватностью реакций на какое-либо стимулирование профессионального развития. Любое неосторожное профилактическое действие педагога – консультанта ИПК может повлечь за собой взрыв эмоций, состояние кризисного реагирования, спровоцировать недостаточно обдуманые поступки, чаще всего вредящие профессиональной карьере самого педагога. Типичные показатели этого уровня – импульсивное, некритическое, ситуативное принятие решений, почти полная утрата объективности в оценке своего профессионального опыта, опыта работы своих коллег. Влияние временно-го учебного коллектива (группы) неэффективно. Показана индивидуальная консультация психолога. Внимание педагогов-консультантов, обеспечивающих профилактическую работу в стандартах третичной модели, должно быть нацелено на предотвращение восстановления эмоционального благополучия учителя, обучение его навыкам системного реагирования, умелую подачу новой для него информации о кризисных и предкризисных состояниях, всемерную её поддержку на профессионально-образовательном и личностно-психологическом уровнях.

По мнению И.В. Дубровиной [7, с. 61], школьные психологи, работая с детьми, обеспечивают только второй и третий уровень профилактики. Всё внимание направляют на учащихся, которые уже испытывают трудности. Основная масса школьников остаётся без поддержки. Относительно учите-

лей, встречающихся с трудностями профессионального развития, эта ситуация проявляется ещё сложнее. Наблюдения показывают, что чаще всего учителю приходится заботиться о себе самом, заниматься самопрофилактикой. Учитель иногда остаётся без поддержки, даже когда он остро в ней нуждается, например, при «латентном» периоде проживания кризиса. Последствия этого не самые благоприятные. В настоящее время профилактика КПП у учителей не в полной мере нашла практическое воплощение. Системы в такой работе нет. Часто в первичном коллективе психолого-педагогическая поддержка учителя носит эмпирико-бытовой, эмоциональный характер, а в ИПК работа ведётся на уровне самых общих рекомендаций. Таким образом, мы принимаем во внимание идею уровней профилактики. Но наша система строится на следующей целевой задаче:

Необходимость профилактики стратегического масштаба и ситуативной как профилактической направленности на решение кризисов ПР в период обучения в ИПК.

В данной работе мы изучаем кризисные состояния профессионального развития учителя. Изучение литературы, исследовательская работа позволяют более детально проработать систему педагогической профилактики кризисов как феномена педагогических действий. Детальная проработка модели обнаруживает необходимость апробации наиболее уязвимых участков этой модели.

Библиографический список

1. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. – 199 с.
2. *Герьянская Н.О.* Совершенствование профессионально-личностного здоровья учителя в образовательном процессе учреждения дополнительного профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Томск, 2010. – 24 с.
3. *Мальцев В.П.* Психологические кризисы // Практическая психология / под ред. М.К. Тутушкиной. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 1998. – 284 с.
4. *Митина Л.М., Анисимова Л.М.* Профессиональная деятельность и здоровье педагога. – М.: Академия, 2005. – 368 с.
5. *Муртазин Р.А.* Аксиологический потенциал личности будущего специалиста как научное понятие // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 118–123.
6. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русск. яз., 1990. – 923 с.
7. *Практическая психология образования* / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 528 с.

К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ ТАКТИКИ ДИСКУРСИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ В СЕМЬЕ

Актуальность исследования определяется возрастающим интересом общества к вопросам эффективного общения. Тактика воздействия рассматриваются в рамках изучения интенциональных оснований речевой коммуникации. Предлагается модель дискурсивной тактики воздействия, на примере конкретного диалога рассматривается ее формирование.

Ключевые слова: дискурс, функции повседневного диалога в семье, ведущая интенциональная направленность воздействия, коммуникативный ход.

На организацию диалога в межличностном общении влияет множество факторов, связанных как с социально-психологическими характеристиками собеседников, так и с особенностями ситуации. Дискурс повседневного общения как сложное коммуникативное явление отражает видение мира говорящим, его мнения и установки, служит выражению его интенционального состояния. Изучение проблемы речевого воздействия позволяет расширить представления о механизмах взаимодействия коммуникантов и факторах эффективного, продуктивного общения.

В настоящем исследовании мы обратились к базовой форме речевого общения, а именно повседневному диалогу в семье. Нас интересовал динамический аспект оказания воздействия как процесса, формирующегося в результате взаимных шагов коммуникантов. Цель настоящей работы – обозначить подход к изучению тактик дискурсивного воздействия, реализуемого в повседневном общении, и попытаться ответить на вопросы – как организован план воздействия в диалоге, какие цели преследуют собеседники, как согласуются их действия?

Объект исследования – повседневный дискурс, носителями которого являются члены семьи. Предмет исследования – тактики воздействия, используемые коммуникантами. Эмпирическую базу исследования составили транскрипты более 100 диалогов, записанных различными семьями методом «скрытого диктофона». Диалоги, с согласия их авторов, расшифровывались, транскрипты записывались с учетом особенностей устной речи, интонационных выделений, пауз, хезитаций и пр. С целью выявления интенциональных оснований тактик речевого воздействия проводился интен-анализ [13]. Интенции субъектов общения, проявляющиеся в их высказываниях, квалифицировались группой экспертов на основе согласования оценок.

Прежде чем перейти к основной части работы, следует дать характеристику объекта исследования. Исследования интенциональных оснований вербальной коммуникации показывают, что в диалоге интенции, выражаемые в речи одним собеседником, задают второму соответствующие варианты ответ-

ной реплики: поинтересоваться – пояснить или игнорировать вопрос, побудить к обсуждению – внести предложение или отказаться от обсуждения, упрекнуть – выразить ответное недовольство или оправдаться и т.п. [8; 9; 11]. Позиции собеседников определяются как ситуацией общения, так и их личностными характеристиками: конфликтным или кооперативным характером разговора, нежеланием обсуждать какую-либо тему, психологическим преимуществом, связанным, например, с различием в компетенции или обязательствах одного в отношении другого [7; 8; 9].

Близкая эмоциональная дистанция, обширная общая апперцепционная база, сниженный порог вежливости обуславливают непринужденность семейного диалога [1; 2; 7; 8]. Подобный характер семейного общения отвечает важнейшей функции семьи как социального института: способствует поддержанию близких эмоциональных межличностных отношений [5; 6]. Важно отметить, что взаимодействие партнеров в семейном общении происходит в контексте решения конкретных повседневных проблем: собеседники дают указания, инструктируют, напоминают, запрашивают фактические сведения, критикуют и корректируют мнение друг друга [8; 9]. Соответствующие диалоги «проблемного» типа развиваются в русле побуждения партнера к действию или обсуждению и его ответного подчинения или сопротивления. Другой план взаимодействия непосредственно связан с реализацией установки на развитие и поддержание взаимоотношений. Обмен эмоциями и «психологическими поглаживаниями», «общение ради общения», в котором отсутствует информативная необходимость, наиболее ярко проявляется в так называемых фатических диалогах. Однако выступая на первый план в тех или иных видах диалога, обе линии коммуникации сосуществуют.

Если научный дискурс реализует познавательную функцию [3], политический дискурс нацелен на привлечение избирателей [11], педагогический – на воспитание и обучение [14], то повседневно-бытовой семейный дискурс дополнительно ничем не задан. В связи с этим в качестве постоянных задач,

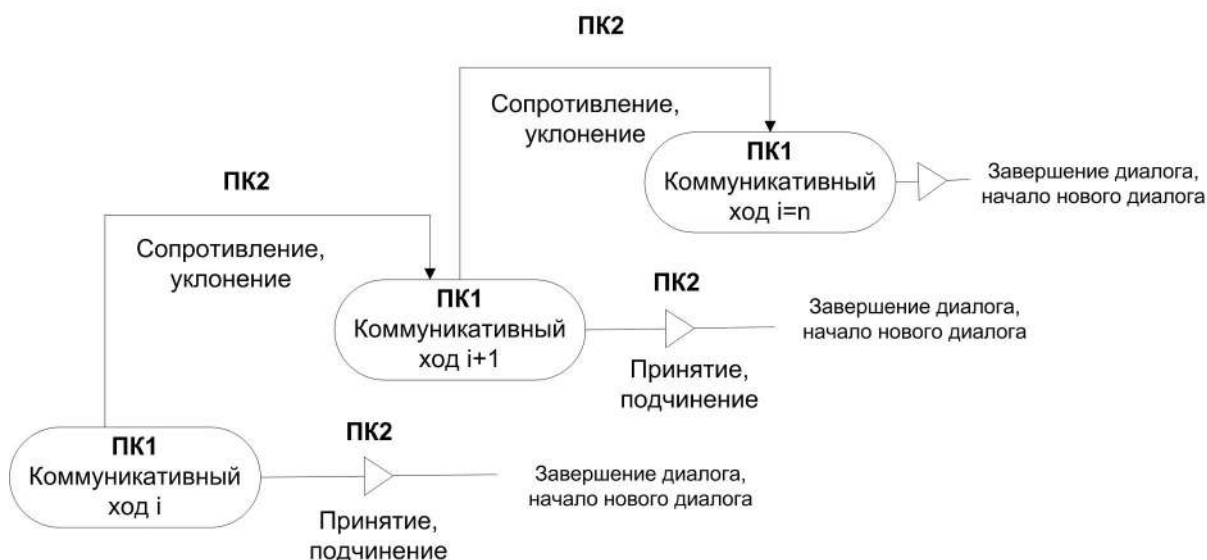


Рис.1. Модель реализации тактики оказания речевого воздействия.

Коммуникативный ход i – реализация воздействия определенным высказыванием.

Условия продолжения (соблюдаются одновременно):

- 1) $i \leq n$ (т.е. пока коммуникативные ходы не исчерпаны);
- 2) собеседник, оказывающий воздействие, не отказывается от своего замысла;
- 3) собеседник, испытывающий воздействие продолжает сопротивление/уклонение;
- 4) диалог не завершается.

которые служат собеседникам основой воздействия, можно считать указанные выше реализацию взаимоотношений и решение повседневных, актуальных проблем в семье.

Переходя к предмету исследования, следует заметить, что в литературе нет единого мнения относительно того, что такое коммуникативная тактика. Она может служить конкретным задачам диалога: убедить, уговорить собеседника, извиниться перед ним [1; 10], выступать субжанром разговора [4] или менять его сюжетный поворот [12]. Обобщив существующие представления, мы понимаем под тактикой воздействия подвижную линию коммуникации, которую реализуют собеседники, чтобы добиться от партнера определенного поведения или сформировать у него то или иное представление, мнение, отношение, оценку и т.п.

Инструментами реализации тактики, вслед за О.С. Иссерс, мы считаем отдельные приемы, или коммуникативные ходы [10]. По форме коммуникативный ход – это высказывание, представляющее собой отдельную смысловую единицу диалога. Внутреннее его основание составляет частная интенция субъекта общения, подчиненная интенции более высокого порядка: например, интенции аргументировать, оправдаться могут быть подчинены общей целевой направленности коммуниканта уклониться от обсуждения проблемы.

С учетом указанных выше двух функций семейного диалога, мы выделяем две ведущие интенциональные направленности дискурсивного воздействия: побуждение партнера к действию (или обсуж-

дению) и изменение его модели ситуации. Граница между указанными вариантами коммуникации условна, тем не менее, в имеющихся материалах можно выделить диалоги, где один из этих аспектов выступает на первый план. Например, в споре собеседникам важно переубедить друг друга (воздействие на мнение или отношение), а в инструктивном диалоге – добиться от партнера определенных действий.

На основании проведенного анализа диалогов представляется возможным предложить модель процесса реализации тактики оказания речевого воздействия, приведенную на рисунке 1. Используя данную модель, можно охарактеризовать тактики воздействия и их границы:

1. Продолжение линии воздействия или ее смену можно рассматривать как ситуацию выбора нового коммуникативного хода/приема в пределах одной тактики, смену тактики или окончания данного процесса взаимодействия в целом.

2. Стремление изменить точку зрения, отношение коммуниканта и/или побудить его к действию, может выражаться:

- в последовательности коммуникативных ходов (приемов) разного типа: например, указание на собственные затраты при выполнении желаемого действия + демонстрация позитивных сторон предлагаемого решения + предупреждение (угроза);
- в последовательности однотипных ходов (приемов): например, серии упреков;
- в повторении одного и того же хода: своеобразная заикленность, присущая, например, описанной О.С. Иссерс (Иссерс, 2008) тактике «канюченья».

Таблица 1

Тактика воздействия и составляющие ее коммуникативные ходы на примере конкретного диалога

Коммуникативные ходы партнера С.	ВИН	Коммуникативные ходы партнера Л.	ВИН
1. Запрос, сообщить: <i>Ну/ ты поедешь или не поедешь завтра// Мне же надо волосы помыть/</i>	ПД	2. Поинтересоваться, сменить тему: <i>А ты сама не можешь// Ой/ микроволновка-то/ ты посмотри//</i>	ИМ / Уклониться
3. Обосновать - указать на пользу для себя: <i>Ну/ с тобой-то веселее//</i>	ИМ	4. Отказаться: <i>Мне не хочется ехать//</i>	ИМ/ Уклониться
5. Обосновать - заинтересовать, демонстрировать пользу для партнера: <i>Мне одной не хочется ехать// Неужели тебе не интересно// Сравнишь/ как в Кимрах/ а как в Дубне//</i>	ИМ	6. Уклониться, предложить компромисс: <i>Да надо бы конечно съездить// Давно уже не была// Давай на следующей неделе//</i>	ИМ/ Уклониться
7. Самопрезентация - указать на собственные затраты: <i>Я уже две недели откладываю// Поехали завтра//</i>	ИМ	8. Отказать : <i>Завтра не хочу// Ну/ съезди одна//</i>	ИМ/ Уклониться
9. Принять альтернативу, предупредить- демонстрировать готовность к обиде: <i>Блин// Ладно// Но если на следующей неделе не захочешь / больше не буду предлагать// Одна поеду//</i>	ИМ	10. Обещание, согласие: <i>Не/ на следующей неделе можно//</i>	Принять

Примечания: ВИН – ведущая интенциональная направленность воздействия: ПД – побудить к действию, ИМ – изменить мнение.

Рассмотрим на примере конкретного диалога, представленного в таблице 1, тактику воздействия и составляющие её коммуникативные ходы. В этом диалоге партнер С. стремится получить от Л. согласие со своим предложением, а Л. изобретает различные способы сопротивления.

Ведущая интенциональная направленность иницирующего запроса партнера С. – побуждение к действию, и дальнейшее развитие диалога служит усилению этой линии. Сначала С. информирует Л. о собственных планах и своей зависимости от его дальнейшего поведения, подчеркивая необходимость согласия с предложенным планом (ячейка 1). Собеседник Л. уклоняется от навязываемого действия, пытаясь сменить тему (2). Аргументируя, С. указывает на дополнительные положительные для себя и партнера моменты, которые возникают в случае принятия предложения (3, 5). Ответный компромисс (6) его не устраивает, и следующая попытка склонить Л. к согласию основана на самопрезентации: указание С. на собственные затраты, которые он испытывает из-за отказа, обещает Л. пойти на уступку (7). Заключительным ходом становится предупреждение о возможной обиде (9): С. предоставляет

Л. «последний шанс», когда еще можно принять предложение. Повторные отказы (4, 8) демонстрируют нежелание Л. принимать предложение, но, в конце концов (10) он дает обещание выполнить просьбу в будущем, поскольку обсуждение происходит в кооперативном ключе и собеседники нацелены на поддержание добросердечных отношений.

Субъект воздействия пытается добиться от партнера, оказывающего сопротивление, совершения определенных действий. На фоне этого сопротивления и формируется тактика оказания воздействия: собеседники изобретают различные способы изменить позиции друг друга. С одной стороны, это демонстрация позитивных сторон решения, самопрезентация и предупреждение, а с другой – попытка сменить тему, прямые отказы и, наконец, обещание. Данный диалог развивается на фоне основной тактики воздействия, которую можно обозначить как уговаривание с использованием доводов эмоционального типа. Приведенный выше анализ является примером того, как в определенной коммуникативной ситуации совместными действиями коммуникантов формируется тактическая линия воздействия.

В основе тактик воздействия рассматривались ведущие интенциональные направленности коммуникантов «побуждение партнера к действию» и «изменение модели мира адресата», что соответствует основным задачам диалога в семье, ориентированного на регуляцию ее повседневной жизни и развитие взаимоотношений между ее членами.

Тактика дискурсивного воздействия для каждого из собеседников как подвижная линия коммуникации строится из нескольких коммуникативных ходов, реализующих частные интенции. В диалоге у каждого из собеседников есть возможность для развития своего плана взаимодействия, и говорящий может отслеживать успешность отдельного высказывания, включенного в тактику, выстраивая и корректируя свою линию оказания воздействия в зависимости от возникающих эффектов (т.е. обратной связи от собеседника, его реакции на воздействие). Границы тактики могут определяться сменой темы, достижением конкретного результата (согласием или отказом адресата), желанием коммуникантов завершить диалог. В любом случае, если один коммуникант предписывает что-либо другому, то у второго есть выбор: сопротивляться этому воздействию, подчиниться или уйти от предлагаемой линии диалога, создав свою (сменив тему, предоставив уклончивый ответ, прекратив общение вовсе).

Библиографический список

1. *Борисова И.Н.* Русский разговорный диалог: структура и динамика. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2001. – 408 с.
2. *Винокур Т.Г.* Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
3. *Воронин Н.А., Горюнова Н.Б.* Специфика научного дискурса в исследованиях по проблеме способностей // Ситуативная и личностная детерминация дискурса / под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 77–96.
4. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
5. *Дружинин В.Н.* Психология семьи. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 208 с.
6. *Елизаров А.Н.* К проблеме поиска основного интегрирующего фактора семьи // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 1996. – № 2. – С. 42–49.
7. *Занадворова А.В.* Функционирование русского языка в малых социальных группах (речевое общение в семье): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 19 с.
8. *Зачесова И.А.* Интенциональные особенности речи в непринужденном общении // Психологические исследования дискурса / под ред. Н.Д. Павловой. – М.: Пер Сэ, 2002. – С. 141–150.
9. *Зачесова И.А., Гребенищикова Т.А.* Взаимоотношения собеседников в диалоге // Ситуативная и личностная детерминация дискурса / под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. – М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2007. – С. 162–184.
10. *Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: ЛКИ, 2008. – 288 с.
11. *Павлова Н.Д.* Предвыборные интенции в речи политиков // Психологические исследования дискурса / под ред. Н.Д. Павловой. – М.: Пер Сэ, 2002. – С. 78–96.
12. *Седов К.Ф.* Внутрижанровые стратегии речевого поведения: «ссора», «комплимент», «колкость» // Жанры речи. – Саратов: Изд-во Гос. учебно-научного центра «Колледж», 1997. – Вып. 1. – С. 188–194.
13. *Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Алексеев К.И., Латынов В.В., Цепцов В.А.* Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса. – СПб.: Алетейя, 2000. – 316 с.
14. *Шустова Л.А.* Понимание речи детей взрослыми в контексте проблем педагогического общения // Психологические исследования дискурса / под ред. Н.Д. Павловой. – М.: Пер Сэ, 2002. – С. 151–165.

**МЕЖПОКОЛЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
В РАСШИРЕННЫХ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ***

В статье осуществлён анализ результатов социально-психологического исследования специфики межпоколенного взаимодействия в полных и неполных расширенных семьях.

Ключевые слова: семья, расширенная семья, межпоколенное взаимодействие, семьи разного структурного типа.

Семью мы понимаем, как малочисленную по своему составу социальную группу, члены которой объединены общими целями и задачами и находятся в непосредственном устойчивом личном контакте друг с другом, что является основой для возникновения, как эмоциональных отношений, так и особых групповых ценностей и норм поведения. Семья является реальной, контактной группой, в которой происходит непосредственное взаимодействие между её членами.

Межпоколенное взаимодействие мы будем рассматривать как состоящее из трёх составляющих:

- 1) взаимодействие между родителями и детьми;
- 2) взаимодействие между родителями и прародителями;
- 3) взаимодействие между внуками и прародителями.

Под межпоколенным взаимодействием мы понимаем форму организации совместной деятельности в расширенной семье, в ходе которой происходит обмен информацией и обмен действиями между мужем и женой, между родителями и детьми, между родителями и прародителями, прародителями и внуками в процессе повседневной жизни.

В нашей работе мы исследуем межпоколенное взаимодействие в расширенных полных и неполных семьях. Это трёхпоколенные семьи, с разной структурной организацией. В полной расширенной семье живут совместно прародители (бабушка и дедушка), родители (папа и мама), дети. В неполной семье также проживают три поколения на одной территории, но без отца и дедушки.

Цель нашего исследования: выявить специфику межпоколенного взаимодействия в расширенных полных и неполных семьях. Для достижения поставленной цели выявлялись сходства и различия полных и неполных семей, а также типы межпоколенного взаимодействия в расширенных полных и неполных семьях.

Сбор эмпирической информации проводился с помощью опросников: «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) для родителей (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий); «Родителей оценивают дети» (РОД) (И.А. Фурманов, Аладьин); «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) (И.М. Марковская).

Полученные в ходе исследования данные, показывают, что прослеживаются значимые различия в характере взаимодействия родителей с ребенком в полных и неполных расширенных семьях. В неполных расширенных семьях преобладает расширение сферы родительских чувств (соответствующая шкала $\bar{x}=4,4$; $U=35$ 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 ($\bar{x}\Gamma+=5,4$, шкала потворствование $\bar{x}Y+=5,7$, шкала минимальных санкций $\bar{x}C=-3,4$).

Возможен и другой вариант отношения матери к ребенку в неполной расширенной семье: доминирование матери ($U=54$ при $p<0,01$), чрезмерность применения различного рода санкций ($U=60$ при $p<0,03$) и предпочтение в ребенке детских качеств ($U=64$ при $p<0,04$). Это 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 незрелости у нее родительских чувств ($R=0,54$ при $p<0,01$).

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 ($\bar{x}=4,2$), 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» в методике АСВ), некритичное удов-

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ. Проект 12-16-44003а.

летворение потребностей ребенка воспринимается подростками как результат вынесения конфликта в супружеских отношениях в сферу 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 отцами, т.к. у последних прослеживается стремление избежать активного участия в процессе воспитания (доминирование гипопротекции и незрелости родительских чувств по методике АСВ).

На уровне различий первой и второй группы можно сделать вывод, что в полных расширенных семьях подростки наиболее остро воспринимают 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, гиперопеки с ее стороны, отсутствие критичности в оценивании собственного ребенка и минимальности применяемых санкций.

Варианты взаимодействия трёх поколений в неполных семьях (факторный анализ по ВРР).

Первый тип характеризуется сотрудничеством, являясь следствием включенности ребенка во взаимодействие с родителями, принятия ими его прав и достоинств, отражается в равенстве и партнерских отношениях с матерью. При этом ребенок удовлетворен сложившимся характером взаимодействия в семье. В таких семьях взаимодействие идет только с матерью, с бабушкой – не прослеживается. Ребенок чувствует принятие себя, как личности, что является важным для развития самооценки. Наблюдается эмоциональная близость с матерью, а с ее стороны мягкость, но при этом явная конфронтация с матерью, которая возможно связана с трудным переходным возрастом ребенка. Такие семьи характеризуются отсутствием взаимодействия с бабушкой.

Второй тип семьи характеризуется последовательным воспитательным воздействием бабушки на ребенка, проявляющейся в адекватном применении ей требований, наказаний и поощрений. Сотрудничество ребенка и бабушки характеризуются высокой степенью эмоциональной близости, при этом

Таблица 1

Факторизация данных ВРР по неполным семьям

1 фактор	2 фактор	3 фактор	4 фактор	5 фактор
Дистанция-близость (оценка матери) 0,7	Дистанция-Близость (бабушка) 0,8	Требовательность (мать) -0,5	Автономность – контроль (мать) 0,89	Мягкость-Строгость (бабушка) 0,7
Отвержение-принятие (оценка матери) 0,76	Сотрудничество (бабушка) 0,9	Мягкость-Строгость (мать) -0,5	Отвержение–Принятие (мать) -0,5	Конфронтация (бабушка) 0,8
Сотрудничество (оценка матери) 0,87	Тревожность (бабушка) 0,68	Последовательность (мать) 0,7	Конфронтация (мать) 0,8	
Последовательность (оценка матери) 0,6	Последовательность (бабушка) 0,95	Автономность – контроль (бабушка) – 0,65		
Конфронтация (оценка матери) 0,78		Отвержение-Принятие (бабушка) -0,8		
Удовлетворенность (оценка матери) 0,8		Удовлетворенность (бабушка) -0,79		
Мягкость-Строгость (оценка матери) -0,6				

у бабушки наблюдается тревожность за внука. Взаимодействие с матерью не прослеживается.

В третьем типе мать несет главную воспитательную функцию в семье, она последовательна в своих действиях, применяет по отношению к ребенку минимум наказаний и требований. В то время, как бабушка не принимает ребенка «таким, какой он есть», при этом старается не вмешиваться в воспитательный процесс, не стремится проводить много времени с внуком. Сложившейся ситуацией не удовлетворена. Данная ситуация определяется особенностями взаимодействия родителя и прародителя (матери и дочери). Скорее всего, присутствует скрытый конфликт между ними, отражающийся на взаимодействии с младшим поколением.

В четвертом типе контролирующее взаимодействие с ребенком, проявляющееся в навязчивости, ограниченности, опеке со стороны матери. Расхождение во взглядах ребенка и матери на воспитательную ситуацию в семье (конфронтация) приводят в последствии к отвержению матерью ребенка. Взаимодействие с бабушкой не наблюдается.

В пятом типе взаимодействия у ребенка преимущественно складываются с бабушкой, при этом носят деструктивный характер. Возрастной разрыв между поколениями обуславливает отсутствие взаимопонимания и как следствие сотрудничества. Бабушка применяет по отношению к внуку директивные методы воспитания, ограничивая тем самым свободу и самостоятельность в принятии и выборе решений (табл. 1).

Варианты взаимодействия трёх поколений в полных семьях (факторный анализ по ВРР).

В первом типе взаимодействия наблюдается высокий уровень принятия подростка матерью. При этом поведение, как отца, так и матери ребенок воспринимает как принимающее, он знает, что его ценят и любят такого, какой он есть. В данном типе взаимодействия в большей степени прослеживается 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

Таблица 2

Факторизация данных ВРР по полным семьям

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) 0,77	Последовательность (отец) 0,7	Сотрудничество (оценка отца) 0,71	Автономность-контроль (отец) 0,69	Последовательность (оценка матери) 0,5
Сотрудничество (оценка матери) 0,75	Мягкость-строгость (бабушка) -0,6	Тревожность (оценка отца) 0,19	Дистанция-близость (бабушка) 0,68	Удовлетворенность (оценка матери) 0,5
Конфронтация (оценка матери) 0,52	Конфронтация (бабушка) -0,6	Конфронтация (оценка отца) 0,73	Отвержение-принятие (бабушка) 0,59	Мягкость-строгость (оценка отца) -0,68
Отвержение-принятие (оценка отца) 0,68	Автономность-контроль (дед) 0,67	Удовлетворенность (оценка отца) 0,5	Сотрудничество (бабушка) 0,66	Автономность-контроль (оценка отца) -0,6
Требовательность (мать) 0,62	Отвержение-принятие (дед) 0,53	Тревожность (мать) 0,5	Сотрудничество (дед) 0,55	
Дистанция-близость (мать) 0,73	Тревожность (дед) 0,54	Требовательность (отец) -0,5	Последовательность (дед) 0,5	
Отвержение-принятие (мать) 0,63		Конфронтация (отец) 0,5	Удовлетворенность (дед) 0,65	
Отвержение-принятие (дед) 0,56		Последовательность (бабушка) 0,58		
Сотрудничество (дед) 0,51				

подростка. Ребенок считает себя полноправным членом семьи, его права уважают, считаются с его точкой зрения. Одновременно с этим мать считает себя достаточно требовательной, и возлагает 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 характеризуется преобладанием взаимодействия ребенка с членами семьи мужского пола, тогда как взаимодействие с матерью минимизировано. 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 партнёра, дед в свою очередь берет на себя контролирующие функции, но испытывает некоторую степень тревоги в связи с возложенными на него обязанностями. Взаимодействия с бабушкой носят благоприятный характер. Бабушка испытывает нежные чувства к ребенку, мягка по отношению к нему, не применяет к ребенку строгих мер воспитательного воздействия. Старается вникнуть в личностные проблемы внука, понимает и разделяет его точку зрения в сложных жизненных ситуациях.

В третьем типе взаимодействия прослеживается скрытый конфликт. При развитых партнёрских отношениях подростка с отцом, высокой степени эмоциональной близости, 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.

В четвертом типе взаимодействия прослеживается ярко выраженная контролирующая функция отца, мать при этом способствует эмоциональному обогащению внутреннего мира подростка. Также идет конструктивное взаимодействие с прародителями. Как бабушка, так и дедушка стремятся к об-

щению с внуком, активно участвуют в его жизни, выполняют социализирующую функцию. Отношения с ними у подростка тёплые и доверительные.

Пятый тип характеризуется большой степенью противоречивости и нестабильности во взаимодействии 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 (табл. 2).

На основании полученных результатов можно говорить о сложных и разноплановых взаимодействиях в расширенных семьях как полного, так и неполного структурного типа. Однако в семьях с отсутствием отца и деда наиболее явно выявляется тенденция построения взаимодействия, способствующего 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.

Библиографический список

1. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силяевой. – М., 2005.
2. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия: пер. с англ. – СПб., 1992.
3. Синельников А.В., Децнер Д.Ф. Отношения между поколениями в американских и российских семьях // Психология старости: Хрестоматия / сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М., 2003. – С. 206–217.
4. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб., 2005.
5. Целуйко В.М. Психология современной семьи. – М.: ВЛАДОС, 2003.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ ЖЕНЩИН ПОСЛЕ РАЗВОДА НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

В нашей статье рассматривается проблема удовлетворенности женщин после развода на разных возрастных этапах. Представлены результаты исследования, позволившие выявить и описать факторы, которые влияют на удовлетворенность жизнью.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, возрастная периодизация, ранняя зрелость, средняя взрослость, старость, развод.

Проблема удовлетворенности жизнью в отечественной психологии представлена небольшим количеством исследований. Справедливо заметить, что за рубежом изучению субъективной удовлетворенности жизнью было уделено больше внимания.

Анализ работ обнаружил, что понятие «удовлетворенность жизнью» не имеет общепринятого определения, т.к. авторы независимо друг от друга проводят исследования в различных проблемных контекстах, разрабатывают свое понятие удовлетворенности. Рассмотрим различные точки зрения.

М. Аргайл считает, что удовлетворенность жизнью – это «рефлексивная оценка прошлого и настоящего положения дел» [1].

По мнению Л.В. Куликова «удовлетворенность жизнью» включает принятие содержания своей жизни личностью, состояние благополучия и комфорт [4]. Также он считает, что удовлетворенность жизнью определяет поступки субъекта, его жизнь во многих аспектах, оказывает огромное влияние на настроение, психическое состояние.

С. Витни говорит о том, что удовлетворенность как «соотнесение между тем, что имеется в наличии (или тем, как наличная ситуация воспринимается, ощущается) и некой моделью сравнения, с которой, по какой-то причине, наличная ситуация должна совпадать» [10].

Р. Эммонс видит удовлетворенность жизнью в виде когнитивной стороны субъективного благополучия, которая показывает «глобальную оценку личностью своей жизни» и отражает насколько реальная жизнь человека похожа на идеальную у его представлении [9].

Во многих работах удовлетворенность личности своей жизнью рассматривается как феномен внутренней жизни, как оценка, характеризующая жизненную ситуацию и переживания человека.

Основаниями для оценивания своей жизни и субъективных переживаний являются критерии и стандарты, которые определяет сам человек, в зависимости от того, какие факторы он считает важными: внешние обстоятельства жизни, от него не зависящие, или решения, поступки, которые совершил, успешность в делах и пр.

Анализ различных вариаций понятия «удовлетворенность жизнью» позволяет нам выделить общие признаки:

- удовлетворенность жизнью представляет собой субъективное переживание;
- удовлетворенность жизнью складывается из ряда оценок различных сторон жизни человека, проблемных ситуаций, ТЖС, которые мешают реализовываться.

В общем, удовлетворенность жизнью – это субъективная составляющая самореализации человека.

В каждом возрасте человек обладает определенными ресурсами, т.е. «сильными сторонами», которые помогают справляться ему с трудностями.

Ресурсы в классификации С. Хобфолла включают: 1) материальные объекты (доход, жилье, материальные фетиши) и нематериальные (цели и желания); 2) внешние (семья, друзья, работа, социальный статус) и внутренние переменные (профессиональные умения, навыки, интересы, жизненные ценности, система верований и т.д.); 3) психические и физические состояния; 4) волевые и эмоциональные характеристики, служащие средствами преодоления трудных жизненных ситуаций [2].

Исследования проблемы удовлетворенности жизни у женщин после развода весьма противоречивы. В одних говорится о том, что возраст не влияет на оценки удовлетворенности жизнью, что субъективные переживания связаны с занятостью, материальным состоянием, состоянием здоровья, образом жизни и др. А в других исследованиях говорится о значимости возраста.

В нашей работе мы пытались определить влияние развода на удовлетворенность жизнью у женщин в различных возрастных категориях. Нами было исследовано 120 женщин в возрасте от 21 до 67, имеющих высшее образование, период развода которых составляет от года до 7 лет. Выборка проводилась путем случайного отбора дел в судах и органах ЗАГСа. В контрольную группу вошло 60 замужних женщин, которые не имеют опыта развода.

Для исследования субъективной удовлетворенности жизнью мы применяли модифицированную «шкалу субъективной оценки удовлетворенности

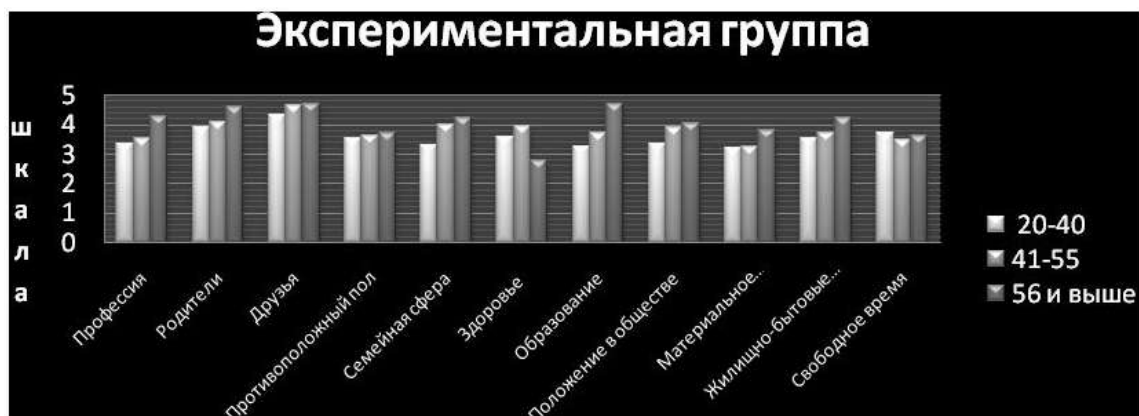


Рис. 1. Уровень удовлетворенности женщин экспериментальной группы

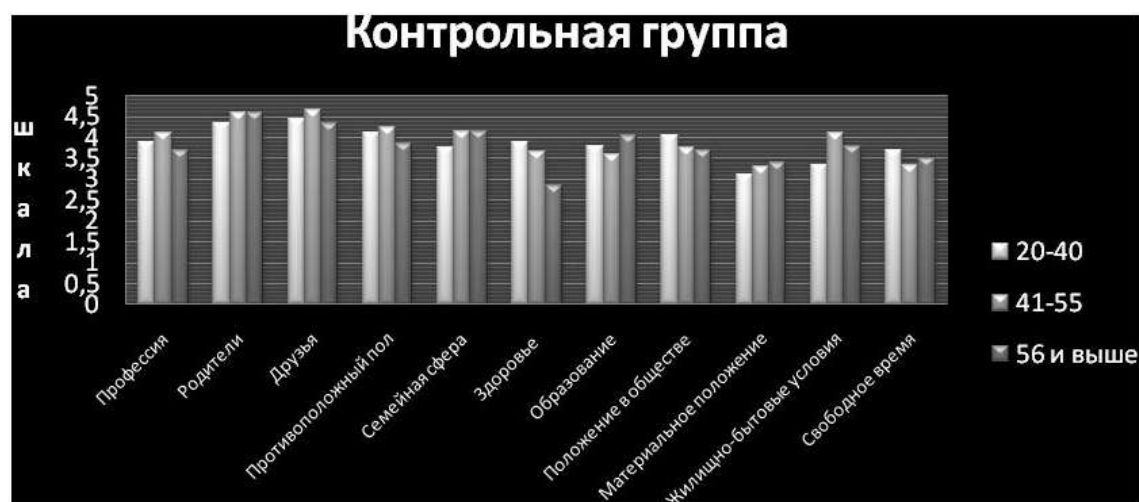


Рис. 2. Уровень удовлетворенности женщин контрольной группы

жизнью А.В. Либиной» [5]. Респонденты были разделены на три возрастные группы: I – от 21 до 40; II – от 41 до 55; III – от 56 и выше.

Сравнительный анализ позволил выявить факторы, влияющие на удовлетворенность жизнью в определенном возрастном периоде для женщин экспериментальной и контрольной групп.

Наиболее типичные трудные возрастно-психологические ситуации взрослого человека связаны с неудовлетворенностью личной жизнью, профессиональной деятельностью, а также с переоценкой собственных достижений. Период ранней зрелости характеризуется тем, что человек, в первую очередь, ориентирован на получение профессии и создание семьи. Из полученных нами данных видно, что значимыми факторами для женщин I возрастной группы являются отношения с друзьями и родителями. Это возраст наибольшей половой активности, хотя для женщин экспериментальной группы отношения с противоположным полом не столь значимы. У многих из тех, кто имел опыт развода в этот период, в дальнейшем создать семью не удастся, меняется представление о своей жизни, иногда теряется интерес к тому, что раньше было главным. Удовлетво-

ренность положением в обществе у замужних женщин выше, чем у женщин после развода. Именно в этот период начинаются поиски смысла жизни, переоценка ценностей. Женщины, ориентированные на замужество и воспитание детей, после расторжения брака переключаются на работу, но их удовлетворенность профессией меньше, чем у респондентов контрольной группы.

В середине жизни человека в его профессиональной деятельности может возникнуть стадия стагнации, способствующая нарушению психологической устойчивости человека, которая связана со снижением профессиональной активности, также отсутствию восприимчивости. Хотя удовлетворенность профессией у женщин II возрастной группы в нашем исследовании достаточно высока. В этот период женщина стремится контролировать свою жизнь в целом, но такая сложная жизненная ситуация, как развод, подрывает ее веру в свои силы. Именно в этот период развод может повлиять на серьезные перемены в жизни, вплоть до смены профессии, религии и т.д.

Поздний период в жизни человека связан с большим количеством возрастных трудностей. Это,

прежде всего, выход на пенсию, когда происходит изменение социальной роли, изменение структуры психологического времени, часто ухудшается материальное положение человека. Довольно значительная разница между группами видна в удовлетворенности своим положением в обществе. Человек проходит через период критической самооценки и переоценки того, что было достигнуто, ухудшение здоровья, потерю красоты и физической формы, отчуждение в семье и в отношениях. В исследовании мы выявили, что развод не влияет на удовлетворенность отношениями в семейной сфере.

Из рисунков видно, что показатели удовлетворенности в I возрастной группе малы по сравнению с показателями других возрастных групп. Это говорит о том, что в возрасте 20 лет женщина только «входит» во взрослую жизнь и нуждается в поддержке, развод подрывает ее веру в собственные силы.

Также трудно переносить последствия развода женщинам II и III возрастных групп, которые привыкли к определенному образу жизни. Новые финансовые и социальные обстоятельства, возникающие в результате развода, могут быть мучительными для них, тем более если они вынуждены сосредоточиться на задачах (поиск работы, учеба, свидания), которые обычно решаются в период ранней зрелости [3].

Но на всех возрастных этапах наиболее важной является способность осознания собственной психологической реальности, принятие этой реальности

ти, понимание собственных возможностей и ограничений в различных сферах своей жизни [7].

Библиографический список

1. *Аргайл М.* Психология счастья. – СПб.: Питер, 2003.
2. *Водопьянова Н.Е., Штейн М.В.* Оценка оптимизма и активности личности // Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2005.
3. *Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2008.
4. *Куликов Л.В.* Психология настроения личности: Дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1997.
5. *Либина А.В.* Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. – М.: Экспо, 2008.
6. *Мансурова И.С.* Особенности выраженности надежды в связи с удовлетворенностью жизнью и оценкой значимых событий: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008.
7. *Фомина А.Н.* Проблема активизации ресурсов личности человека в трудных возрастнопсихологических жизненных ситуациях. – Н. Новгород, 2000.
8. *Шаповаленко И.В.* Возрастная психология: (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005.
9. *Эммонс Р.* Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004.
10. *Withey S.B.* Values and social change// Subjective elements of well-being. – New-York, 1976.

УДК 159.9:316.6

Золотова Ирина Александровна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС КАК ОТРАЖЕНИЕ СОСТОЯНИЯ РЕСУРСОВ У ЖЕНЩИН, НЕ ВСТАЮЩИХ НА УЧЕТ ПО БЕРЕМЕННОСТИ

В статье рассматривается проблема соотношения психологического компонента гестационной доминанты и психозэмоционального статуса женщин, не встающих на учет по беременности, с наличием у них внешних и внутренних ресурсов.

Ключевые слова: психозэмоциональный статус, психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД), суммарное отклонение от аутогенной нормы (СО), вегетативный коэффициент (ВК), внешние и внутренние ресурсы.

Актуальность изучения особенностей психозэмоционального статуса женщин, не встающих на учет по беременности, и возможность рассматривать его как отражение внешних и внутренних ресурсов продиктована сложной демографической ситуацией в стране. Несмотря на то, что наметилась некоторая тенденция к увеличению рождаемости, увеличилось и количество женщин, не встающих на учет по беременности.

Анализ литературы и статистические данные свидетельствуют о том, что

1. 70% детей, имеющих заболевания, специфические для периода новорожденности, – это дети матерей, не встающих на учет по беременности, по какой-либо причине скрывающих свою беременность от окружающих.

2. 30% не обследованных женщин впоследствии отказываются от своего ребенка.

3. Отмечается ежегодный рост количества детей сирот при живых родителях.

Все эти проблемы остаются неразрешенными, поскольку в условиях родильного дома отсутству-

ют психологическая поддержка, программы психологической помощи и психокоррекционных мероприятий с беременными и родившими женщинами.

Беременность сама по себе, является сильнейшим стрессогенным фактором, вызывающим изменения, как на соматическом, так и на психогенном уровнях. Данные изменения подчиняются принципу доминантности как одному из основных принципов деятельности центральной нервной системы (Ухтомский, 1932). Гестационная доминанта опирается на создание новой и принципиально другой констелляции звеньев в ЦНС, что обеспечивает определенный гормональный профиль и соответствующий ему уже другой гомеостаз и форму поведения во время беременности (Аршавский, 1967). Важным является то, что при возникновении различных стрессовых ситуаций (испуг, страх, сильные эмоциональные переживания) в центральной нервной системе беременной наряду с гестационной доминантой могут возникать и другие очаги стойких возбуждений, что не может не найти отражение в психологическом компоненте гестационной доминанты и психоэмоциональном статусе беременной женщины. Осознанное материнство предполагает мобилизацию своего потенциала, что обеспечивается физической, интеллектуальной и социальной зрелостью.

Все это позволило сформулировать *проблему* исследования: какие особенности психоэмоционального статуса имеются у женщин, не встающих на учет по беременности, и как они соотносятся с психологическим компонентом гестационной доминанты у данной категории женщин?

Цель исследования: выявление взаимосвязи между психоэмоциональным статусом и выраженностью внешних и внутренних ресурсов у женщин, не встающих на учет по беременности.

Гипотезы:

1. Существуют различия в психо-эмоциональном статусе женщин, не встающих на учет по беременности и женщин, регулярно посещающих женскую консультацию.

2. Психоэмоциональный статус и психологический компонент гестационной доминанты женщин, не встающих на учет по беременности, являются отражением внешних и внутренних ресурсов и в целом социальной адаптированности.

Задачи:

1. Подобрать выборку беременных, адекватную целям и задачам исследования.

2. Изучить и количественно оценить уровень психоэмоциональной напряженности у женщин, не встающих на учет по беременности, и женщин, регулярно посещающих женскую консультацию.

3. Изучить психологический компонент гестационной доминанты у женщин, не встающих на учет по беременности и женщин контрольной группы.

Предмет исследования: взаимосвязь психоэмоционального статуса и психологического компонента гестационной доминанты как отражение внешних и внутренних ресурсов у женщин, не встающих на учет по беременности.

Объект исследования: психоэмоциональный статус женщин, не встающих на учет по беременности.

Для исследования психологического компонента гестационной доминанты и психоэмоционального статуса беременных были использованы следующие методы: беседа, метод полуструктурированного интервью, тестирование, проективные методы.

Применяемые методики:

1. Тест отношений беременности И.В. Добрякова с целью изучения психологического компонента гестационной доминанты.

2. Тест Люшера использован как индикатор психоэмоционального состояния женщин, позволяющий исследовать индивидуальные особенности эмоционально-личностного резерва, объективизировать эмоциональное состояние беременной.

Эмпирическое исследование было проведено на базе акушерского корпуса ГУЗ Костромской областной больницы и Центра психотерапии и практической психологии. В нем на разных этапах принимали участие 160 женщин. В конечном итоге были сформированы две группы. Экспериментальная группа – 80 женщин, не встающих на учет по беременности, контрольная группа – 80 женщин, регулярно посещающих женскую консультацию.

Предварительно были подробно описаны социально-демографические характеристики женщин, не стоящих на учете по беременности. 18 женщин являлись первобеременными, 36 женщин были многодетными матерями, 26 ждали второго ребенка. Возраст обследуемых находился в интервале от 17 до 44 лет. 26 являлись жителями города, 46 проживали в области, 8 вели кочующий образ жизни (без определенного места жительства). У двух женщин имелась регистрация брака, у семидесяти восьми брак не зарегистрирован.

Это представительницы следующих профессий: техническая служащая в школе, младший воспитатель детского сада, кухонная рабочая, диспетчер такси, продавец-кассир, повар, полевод, доярка. Как видно, в основном это малоквалифицированная, малооплачиваемая работа. 61 женщина не работает вообще, представляются как «домохозяйка».

38 женщин имеют среднее образование, 8 – среднее специальное, 18 – неполное среднее, 4 – начальное, 5 беременных не учились в школе вообще, 3 имеют незаконченное высшее образование.

7 беременных состоят на учете в центре иммунологии, 3 – в кожно-венерологическом диспансере, 5 в наркологическом диспансере. Таким образом, женщины, не встающие на учет по беременности, имеют низкий уровень образования, низкий

Таблица 1

Причины, по которым женщины не вставали на учет по беременности

Субъективная причина	Количество женщин	%
Нежеланная беременность	28	35
Скрывала беременность	10	8
Нет свободного времени	15	12
Пустая трата времени	15	12
Не с кем оставить детей	10	8
Нет регистрации	8	6
В деревне нет «хороших» врачей	2	1,6

социальный статус, не стоят в браке и материально не обеспечены.

В процессе беседы и полуструктурированного интервью были выявлены причины, по которым женщины не вставали на учет по беременности.

Как мы видим, 38% беременных в качестве основной причины назвали нежеланность ребенка. 62% женщин объяснили свое поведение по-разному: отсутствием свободного времени, отсутствием регистрации, отсутствием «хороших» врачей, пустой тратой времени, желанием скрыть беременность. Часть женщин называли несколько причин. Но все эти причины, демонстрируют несформированность гестационной доминанты, игнорирование интересов плода и безответственность по отношению к нерожденному пока еще ребенку.

Отношение к новорожденному формируется задолго до его рождения, и одним из основных условий для формирования положительного отношения является желанность этого ребенка. Образ будущего ребенка вызывает у данной категории женщин отрицательные эмоции, и, как правило, является следствием отрицательного отношения к беременности. Ребенок рассматривается как источник проблем, как причина изменений отношений с отцом ребенка. («...как только узнал о беременности

отношения прекратились...» — констатирует 33% исследуемых женщин). Отношения с родителями также не являются поддерживающими, поскольку сами эти женщины в детстве были «отвергнуты» матерью, воспитывались без отца, испытывали эмоциональную депривацию. 14% являлись воспитанницами детских домов.

Все это позволяет нам говорить о низком уровне внешних ресурсов у данной группы женщин.

На втором этапе исследования изучался и анализировался психологический компонент гестационной доминанты.

Результаты представлены на диаграммах (рис. 1, 2).

Исследование позволяет говорить о том, что у женщин, не встающих на учет по беременности, в психологическом компоненте преобладают тревожный и депрессивный типы, у беременных из контрольной группы, регулярно посещающих женскую консультацию, преобладает оптимальный тип гестационной доминанты.

Причины повышенной тревожности определяют все поведение женщины. Гестационная доминанта подавляется доминантой нерешенных социальных проблем. Максимальная выраженность тревожных состояний может привести к развитию невротических реакций, могут обнаруживаться бредовые, ипо-



Рис. 1. Тревожный компонент гестационной доминанты

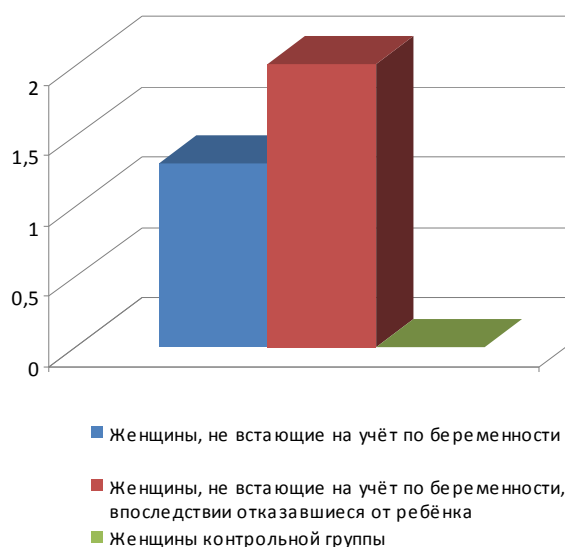


Рис. 2. Депрессивный компонент гестационной доминанты

хондрические идеи, идеи самоуничтожения, периодически сменяющиеся завышенной самооценкой и обвинением окружающих в непонимании и недооценивании женщины. И как результат – намерение «освободиться от ребенка, как единственный правильный и возможный выход». Все это свидетельствует об истощении внутренних резервов.

Результаты, полученные при исследовании гестационной доминанты, подтверждает количественное определение уровня психоэмоциональной напряженности с помощью теста Люшера, использующего феномен цветопредпочтения для диагностики нервно-психических состояний и внутриличностных конфликтов как индикатора психоэмоционального состояния женщин.

Рассматривались показатели суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО) и вегетативный коэффициент (ВК). СО (суммарное отклонение от аутогенной нормы) – эталонный индикатор нервно-психического благополучия. Численная оценка степени удаленности цветовых предпочтений от аутогенной нормы отражает особенности эмоционально-личностного резерва. Величина ВК определялась по формуле: $ВК = (18 - (3 + 4) : 18 - (1 + 2))$. На место цифр, обозначающих номера цветовых эталонов, ставятся порядковые номера позиций, занимаемых указанным цветом. $ВК = 0,9 - 1,2$, указывает на оптимальное функциональное состояние, ориентацию на действие, трату энергии во вне. ВК меньше 0,9 – преобладание энергосберегающих форм поведения, минимизация усилий; ВК больше 1,2 – свидетельствует о перевозбуждении, непродуктивности поведения. Среднее значение суммарного отклонения от аутогенной нормы у женщин экспериментальной группы $26,1 \pm 4$, у беременных контрольной группы $19,0 \pm 3,3$. Согласно интерпретации теста, чем выше значения СО, тем выраженнее непродуктивность, напряженность, утомляемость. Значения вегетативного коэффициента (ВК) у беременных контрольной группы размещаются в диапазоне 0,83 – 1,26; у женщин, не встающих на учет по беременности 0,3 – 0,8 (61%). 1,37 - 3,2 – (39%). Низкие значения указывают на преобладание пассивного, энергосберегающего поведения, неготовность к действию. Высокие значения демонстрируют непродуктивную напряженность, перевозбуждение.

Таким образом, внутренние ресурсы женщин данной группы не отвечают потребностям, которые предъявляет состояние беременности; отсутствует ориентация на действия, возможность траты энергии «во вне». Патогенное напряжение искажает мозговую динамику, что проявляется в изменении восприятия текущих событий, переживаний и поведения личности. Тревожный и депрессивный тип психологического компонента гестационной доминанты являются психогенно обусловленными и выступают отражением истощения внутренних ресур-

сов, что подтверждаются психо-эмоциональным статусом исследуемых.

В качестве иллюстрации приведем пример жизненной ситуации Л.Ю.И., 25 лет, жительница области. Имеет среднее специальное образование, работает по найму – продавец продовольственных товаров. Не замужем. Проживает на съемной квартире. Беременность вторая, не желанная, не запланированная. На учете по беременности не состояла. Отец ребенка настаивал на прерывании. С семьей не проживает. Первый ребенок, шесть лет, воспитывается родителями исследуемой, называет их мамой и папой, настоящую мать – Юлей. Так настаивает дедушка мальчика. (Со слов женщины). Отец мальчика ушел сразу, как только узнал о беременности. Ребенком не интересуется. Сама Юля воспитывалась бабушкой, «...родители в это время отдыхали...». В семье она единственный ребенок. Постоянно плачет, всех обвиняет, себя во всем оправдывает, считает непонятой.

Демонстрирует тревожный тип ПКГД в отношении к беременности, в отношении к родам, к грудному вскармливанию, в отношении к посторонним. Депрессивный тип ПКГД в отношении образа жизни, в отношении близких. Гипогестогнозический тип ПКГД в отношении к себе матери, к ребенку, к отцу ребенка.

СО от аутогенной нормы – 27,1, ВК – 0,5. Это говорит об уклоняющемся поведении, как матери, тенденции к минимизации усилий, неготовности к действию. Отсутствие внутренних ресурсов сочетается с отсутствием внешних ресурсов. Женщина отказалась кормить ребенка грудью, на 3-ьи сутки ушла из родильного дома, написав отказ от родительских прав.

ВЫВОДЫ.

1. Женщины, не встающие на учет по беременности и женщины, регулярно посещающие женскую консультацию, имеют разный тип ПКГД и показатели, характеризующие психоэмоциональный статус – суммарное отклонение от аутогенной нормы и вегетативный коэффициент.

2. Тревножно-депрессивный тип ПКГД сопровождается высокими значениями коэффициента суммарного отклонения от аутогенной нормы. Значения ВК различны, либо ниже, либо выше нормы. Что является показателями отсутствия оптимального функционального состояния.

3. ПКГД и психоэмоциональный статус женщин, не встающих на учет по беременности, являются отражением внешних и внутренних ресурсов. Несоответствие новых требований ситуации (беременности), со сложившимся образом жизни и деятельности приводит к возникновению внутренних противоречий. Ограничение или отсутствие внешних и внутренних ресурсов, усугубляя внутренний конфликт, проявляется в игнорировании, отрицании, из-

бегании тех причин, обстоятельств и действий, которые могли бы привести к изменению ситуации.

Библиографический список

1. *Ариавский И.А.* Доминанта – как рабочий принцип нервных центров. – М., 1957.
2. *Брутман В.И., Северный А.А.* Нежеланная беременность как фактор риска психической патологии будущего ребенка // Актуальные вопросы детской психоневрологии: Материалы республиканской конференции. – Томск, 1992.
3. *Брутман В.И., Ениколопов С.Н., Панкратова М.С.* Некоторые результаты социологического и психологического обследования женщин, отказавшихся от своих новорожденных детей // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 23–37.

4. *Добряков И.В.* Перинатальная психология в родовспоможении. – СПб., 1997.

5. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства. – М., 2002.

6. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. Избранные психологические труды. – Воронеж, 1995.

7. *Дружинин В.Н.* Психология семьи. – СПб., 2008.

8. *Подобина О.Б.* Совладающее поведение женщины на этапе принятия роли матери: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005.

9. *Золотова И.А.* Совладающее поведение женщин во время беременности // Психология стресса и совладающего поведения в современном Российском обществе: Материалы Международной конференции. – Кострома, 2010. – С. 254–256.

УДК 159.922.7:371.1(045)

Казарина Наталия Германовна

Удмуртский государственный университет, г. Ижевск
celena-63@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ВЗРОСЛЫХ И СВЕРСТНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕНИЯ

В статье рассматривается взаимосвязь между представлением младшего школьника о своем социальном окружении и уровнем конфликтности в общении со сверстниками. Актуальность темы связана с ростом агрессивности в межличностном общении детей в начальной школе.

Ключевые слова: конфликтные и неконфликтные младшие школьники, семантический дифференциал, поведение, восприятие социального окружения, рефлексия.

Одна из самых актуальных тем межличностного общения в начальной школе – это возникающие среди детей конфликты, когда дети сталкиваются с насилием, грубостью, давлением сверстников. Это очень серьезная психолого-педагогическая проблема, поскольку становление самосознания ребенка, закрепление способов реагирования в сложной ситуации общения происходит именно в этот возрастной период.

Сегодня педагоги-практики (вслед за учеными-психологами) все больше внимания уделяют анализу возникающих конфликтов, поиску причин напряженности в общении детей с целью регулирования конфликтов, нахождения ненасильственных методов разрешения конфликтов, поиска взрослого в качестве медиатора в конфликте. Более того, происходит осознание того факта, что конфликт может стать ресурсом развития ребенка. Таким образом, изучение конфликта как социального явления может помочь найти путь к конструктивному поведению в конфликте.

Одним из продуктивных вариантов изучения конфликтного поведения является метод семантического дифференциала. Ведь именно образ, представление о самой ситуации общения, о каждом участнике – та субъективная картина, которая складыва-

ется в сознании участника конфликта, – определяет его поведение. «Поскольку поведение человека в конфликте зависит от восприятия им данной ситуации, – отмечает Н.И. Леонов, – прогресс в области предсказания и объяснения поведения не может быть достигнут до тех пор, пока нам не удастся ощутимо продвинуться в исследовании феномена субъективной интерпретации ситуаций» [1, с. 26–27].

Мы провели экспериментальное исследование по выявлению взаимосвязи между степенью конфликтности (высокая конфликтность и низкая конфликтность) младшего школьника с его представлением о взрослых, сверстниках и самом себе в ситуации общения. Целью нашего исследования явилось выявление внутренней картины мира отношений у конфликтных и низкоконфликтных младших школьников.

Чтобы выделить группы высококонфликтных и низкоконфликтных детей мы использовали модульный социотест Анцупова (индивидуальный индекс конфликтности).

Представление младшего школьника о сверстниках, взрослых и самом себе как субъектах общения мы исследовали, используя метод семантического дифференциала. А именно: по семибалльной шкале, полюса которой заданы как вербальные антонимы, учащиеся 3 класса гимназии оценивали взрос-

лых (мама, папа, учительница), сверстников (мой друг и человек, который мне не нравится, драчун, ябеда, хороший ученик), самого себя (Я и Я-идеальное). Прилагательные-антонимы, с помощью которых строился семантический дифференциал, описывают человека как субъекта общения. Например, лидер-подчиненный, вежливый-грубый, интересный-скучный, нападающий-уступающий (всего 14 шкал).

Затем методами математической статистики в группе высококонфликтных и в группе низкоконфликтных детей определялись коррелирующие друг с другом оценки понятий по шкалам и группировались в факторы.

Были получены следующие результаты:

1. Как конфликтным, так и низкоконфликтным детям свойственна низкая когнитивная сложность восприятия, то есть восприятие других и себя в ситуации общения слабо дифференцированно, следовательно, учащиеся начальной школы еще не могут принимать во внимание большое количество аспектов ситуации общения. Как отмечает Н.И. Леонов человек (в нашем случае – группа) с меньшей степенью когнитивной сложности менее «адаптивен в смысле реагирования на ситуацию», менее «способен изменить свое мнение в зависимости от изменений условий окружающей реальности». Психологические особенности возраста еще ограничивают возможности ребенка быть достаточно гибкими в ситуации общения [1, с. 36]. Интересным является и тот факт, что слабая рефлексия у учеников начальной школы (о чем свидетельствует низкая когнитивная сложность) отмечается именно в ситуации общения и не связана с учебной рефлексией.

2. Хотя низкая дифференцированность восприятия ситуации общения свойственна и для группы высококонфликтных, и для низкоконфликтных детей, тем не менее, между этими группами все же есть существенное отличие. Если в группе высококонфликтных детей все 14 конструктов жестко связаны между собой, а сама категориальная структура общения очень монолитна, образует один единственный фактор – все предложенные конструкты синонимичны, то в группе низкоконфликтных уже можно выделить два фактора, что свидетельствует о большей по сравнению с конфликтными гибкости и различающей способности в ситуации общения. Связующим звеном для первого фактора выступает понятие «интересный-скучный», вокруг которого группируются все остальные конструкты, за исключением понятия «лидер»; а вот второй фактор как раз и образует понятие «лидер», синонимичное для этой группы понятиям «смелый», «сильный», которые не связаны в сознании этих детей, например, с понятием счастья, приятности (табл. 1).

То есть, очевидно, что дети с низким индексом конфликтности уже дифференцируют в общении понятия власти-подчинения.

Таблица 1

**Факторные нагрузки
в группе низкоконфликтных детей**

	факторы	
	1	2
умный	0,973	
смелый	0,832	0,468
сильный	0,827	0,518
скромный	0,944	
уступающий	0,967	
честный	0,983	
вежливый	0,987	
добрый	0,985	
приятный	0,992	
интересный	0,997	
лидер		0,944
невиновный	0,993	
счастливый	0,985	
сдержанный	0,963	

Затем было построено семантическое пространство группы низкоконфликтных детей. В семантическом пространстве этой группы полярными по конструкту «лидер-подчиненный» выступают взрослые и дети (мама, учительница – полюс «лидер», «смелый», «сильный» и я, мой друг – полюс «подчиненный», «опасающийся», «слабый»). Следовательно, в представлении низкоконфликтных учащихся группы взрослых и детей отличаются друг от друга и обладают разными характеристиками. Можно говорить о том, что у низкоконфликтных детей идет процесс категоризации, с помощью которого они упорядочивают восприятие мира и своего социального окружения. Если для конфликтных детей мир однополюсен, то для низкоконфликтных он уже более дифференцирован, что и обеспечивает более дифференцированное поведение. Как подчеркивает Н.И. Леонов, в виде семантического пространства представлен субъективный опыт индивида [2, с. 88]. Это дает нам основание предположить, что у низкоконфликтных детей в их индивидуальном опыте есть такой тип общения со взрослым, когда взрослый проявляет особый вид активности, включенности в общение с ребенком, выступая носителем норм, а ребенок доверяет ему. Это восприятие взрослого как лидера, активную сторону на этапе первичной социализации в семье и в период начала обучения в школе отличает группу низкоконфликтных от конфликтных детей. Данный вывод согласуется с традиционным для отечественной психологии (согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского) положением о том, что истоки развития высших психических функций ребёнка лежат в отношениях ребёнка со взрослым. Взрослый выступает как носитель средств деятельности (знаков, норм, способов, правил), что становится решающим для социализации ребенка. Однако, способ передачи норм и правил имеет свою специфику, а именно:

важен характер общения ребенка со значимым взрослым.

Исходя из результатов нашего исследования, можно сделать следующие выводы: конфликтные дети, обучающиеся в начальной школе, характеризуются меньшей по сравнению с низкоконфликтными детьми рефлексивностью в сфере общения. Меньшая рефлексивность обеспечивает и менее эффективное поведение конфликтных детей в ситуациях взаимодействия. Эти дети особенно нуждаются в помощи взрослого как фасилитатора в осмыслении ребенком ситуаций общения. Взрослый, с нашей точки зрения, как бы запускает эту рефлексию. Очевидно, что не всякий взрослый может это

сделать: тут важна позиция, методы взаимодействия, значимость взрослого в жизни ребенка. Если же взрослый занимает только позицию преследователя, ментора, то временность, однополярность восприятия социального окружения конфликтными детьми может стать на долгий промежуток типичной и не получить развития.

Библиографический список

1. *Леонов Н.И.* Конфликты и конфликтное поведение: Методы изучения. – СПб.: Питер, 2005.
2. *Леонов Н.И., Главатских М.М.* Многомерные статистические методы анализа данных в психологических исследованиях. – М.; Воронеж, 2011.

УДК 159.9:916.6

Парфенов Юрий Александрович

кандидат медицинских наук

Научно-исследовательская лаборатория по сопровождению
делинквентных подростков специального предприятия «Новое поколение»
my-internet@mail.ru

Москаленко Галина Владимировна

Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы
galina87@list.ru

ВЛИЯНИЕ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ В СЕМЬЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ПОДРОСТКА

Освещена проблема влияния насилия и жестокого обращения на психику и личность подростков. Доказано, что нарушения, возникающие вследствие перенесенного насилия, затрагивают все уровни развития личности подростка, его эмоциональную и когнитивную сферы, а также поведение, которое может приводить к формированию неблагоприятного функционального состояния.

Ключевые слова. жестокое обращение в семье, подростки, страх, насилие, копинг.

Актуальность исследования определена тем, что насилие и жестокое обращение с детьми в обществе и в семье одна из острых проблем в современной психологии. Последствия насилия вызывают тяжелые психологические травмы и оказывают негативное влияние на личность ребенка. Рост числа детей, подвергшихся насилию, трудности выявления его причин и признаков, а также влияния последствий насилия на развитие личности ребенка постоянно требуют внимания исследователей. Изучение психологических особенностей детей, переживших насилие, разработка методов диагностики последствий травматических переживаний и психокоррекционных программ реабилитации этих детей являются востребованными в практике в настоящее время.

Нарушения, возникающие вследствие перенесенного насилия, затрагивают все уровни развития личности ребёнка, его эмоциональную и когнитивную сферы, а также поведение. У детей, перенесших насилие, проявляется множество соматических жалоб, наблюдаются стойкие изменения личности.

Пережитое в детстве насилие приводит к отдалённым последствиям и может становиться одной

из причин преступности и воспроизводства жестокого обращения с детьми в обществе [1–5].

Обобщив определения, приводимые различными зарубежными авторами, можно выделить четыре основные формы жестокого обращения с детьми.

1. Физическое жестокое обращение – любое неслучайное нанесение повреждения ребенку родителем или лицом, осуществляющим опеку.

2. Сексуальное насилие над детьми – использование ребенка другим лицом для получения сексуального удовлетворения.

3. Пренебрежение – хроническая неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить основные потребности ребенка в пище, жилье, медицинском уходе, образовании, защите.

4. Психологическое насилие, в которое включается психологическое пренебрежение (последовательная неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить ребенку необходимую поддержку, внимание и привязанность) и психологическое жестокое обращение (унижение, оскорбление, издевательства и высмеивание ребенка, носящие хронический, систематический характер) [1; 3; 5].

Как показал ряд исследований, детям, перенесшим такую выраженную психическую травму как жестокое обращение в семье, в большинстве случаев свойственно наличие всех симптомов ПТСР – навязчивое воспроизведение травматической ситуации, повышенная физиологическая возбудимость и нарушения функционирования.

В связи с актуальностью данной тематики целью работы являлась оценка психологического статуса подростков, подвергающихся жестокому обращению в семье.

Материалы и методы исследования.

Всего было обследовано 180 подростков специального предприятия «Новое поколение», систематически подвергающихся жестокому обращению (в основном физическому насилию) в семье, из которых было 75 подростков женского пола и 85 подростков мужского пола, в возрасте от 14 до 17 лет. 1 группа – 120 подростков, подвергающихся физическому насилию в семье; 2 группа – 60 подростков, не подвергающихся физическому насилию в семье.

Исследование проводилось на базе 1-й, 2-й, 4-й, 5-й, 10-й площадок специального предприятия «Новое поколение» г. Санкт-Петербурга.

Обследование проводилось по следующим методикам: полуструктурированное интервью (Н. Тарабрина), методика для оценки моделей поведения в стрессовых ситуациях (шкала SACS, Хобфол), опросник «Индекс жизненного стиля» (Плутчика-Келлермана-Конте), цветовой тест М. Люшера.

Статистическая обработка результатов проводилась с использованием пакета прикладных программ Statistica-6 [6; 7].

Результаты исследования и их обсуждение.

В таблице 1 представлены результаты обследования 1 и 2 групп подростков.

По всем показателям полуструктурированного интервью, за исключением критерия «А» (немедленное реагирование), отмечается достоверное более низкие показатели нарушений психики во второй группе детей, в сравнении с детьми из первой группы, подвергающихся жестокому обращению в семье.

В таблице 2 представлены результаты обследования указанных выше двух групп детей с использованием восьмицветового теста М. Люшера.

По всем показателям теста М. Люшера, за исключением одного – «работоспособность», выявлены достоверные отличия второй группы детей от первой, при этом значения показателей указывают на достоверно более положительное психоэмоциональное состояние у детей второй группы, которые не подвергались жестокому обращению в семье.

При этом, по показателю «работоспособность» хотя и не выявлено достоверных отличий, можно отметить более высокое его численное значение у детей второй группы.

Результаты, полученные по данным теста М. Люшера, указывают на формирование неблагоприятного функционального состояния у подростков, подвергающихся жестокому обращению в семье.

В таблице 3 представлены результаты изучения копинг-стратегий в двух группах подростков с использованием опросника SACS.

Были выявлены достоверные отличия по следующим моделям копинг-поведения: «ассертивные

Таблица 1

Показатели полуструктурированного интервью у подростков из различных групп

Показатели полуструктурированного интервью	Группа 1 (n=120)	Группа 2 (n=60)	P<
Критерий А (немедленное реагирование)	6, 7 \pm 0,3	5,1 \pm 0,5	0,01
Критерий В (навязчивое воспроизведение)	10,5 \pm 1, 2	7,8 \pm 0,7	0,05
Критерий С (избегание)	13,9 \pm 1,2	10,4 \pm 1,1	0,05
Критерий D (возросшая возбудимость)	14, 2 \pm 1,5	8,1 \pm 0,8	0,01
Критерий F (нарушения функционирования)	7,4 \pm 0,8	5,3 \pm 0,3	0,01
Total ПТСР (общий уровень посттравматических симптомов)	46,5 \pm 2,4	31,7 \pm 1,9	0,001

Таблица 2

Показатели по цветовому тесту М. Люшера психологического состояния детей из различных групп (X \pm m)

Показатели теста М. Люшера	Группа 1 (n=120)	Группа 2 (n=60)	P<
Психическое утомление	14,3 \pm 1,1	9,6 \pm 0,8	0,01
Психическое напряжение	13,4 \pm 1,1	10,7 \pm 1,2	0,05
Тревога	15,6 \pm 1,2	12,7 \pm 1,4	0,05
Эмоциональный стресс	13,2 \pm 1,0	10,2 \pm 0,3	0,05
Работоспособность	7,2 \pm 0,7	9,2 \pm 1,2	-
Суммарное отклонение	19,3 \pm 1,3	15,8 \pm 1,1	0,05
Вегетативный коэффициент	1,5 \pm 0,1	0,9 \pm 0,1	0,001

Таблица 3

Показатели стратегий преодоления стресса у детей из различных групп ($X \pm m$)

Стратегии преодоления	Модель поведения (действия)	Степень выраженности преодолевающих моделей		P<
		Группа 1 (n=120)	Группа 2 (n=60)	
Активная	Ассертивные действия	15,29±0,99	18,22±1,10	0,05
Просоциальная	Вступление в социальный контакт	18,44±1,11	20,93±1,38	-
Просоциальная	Поиск социальной поддержки	27,42±1,42	25,96±1,63	-
Пассивная	Осторожные действия	24,63±1,67	20,22±1,38	0,05
Прямая	Импульсивные действия	23,4±1,76	19,1±1,25	0,05
Пассивная	Избегание	24,5±1,31	21,4±0,85	0,05
Непрямая	Манипулятивные действия	23,3±1,34	24,7±1,21	-
Асоциальная	Асоциальные действия	16,3±1,24	12,1±1,02	0,01
Асоциальная	Агрессивные действия	22,6±1,68	17,7±1,19	0,05

Таблица 4

Выраженность механизмов психологической защиты у детей из различных групп ($X \pm m$)

Механизмы психологической защиты	Степень выраженности механизмов психологической защиты		P<
	Группа 1 (n=120)	Группа 2 (n=60)	
Отрицание	0,7±0,1	0,4±0,1	0,001
Подавление	0,6±0,1	0,4±0,1	0,05
Регрессия	0,7±0,1	0,3±0,1	0,001
Компенсация	0,5±0,1	0,7±0,1	0,05
Проекция	0,6±0,1	0,5±0,1	-
Замещение	0,6±0,1	0,5±0,1	0,05
Интеллектуализация	0,3±0,1	0,4±0,1	0,05
Реактивные образования	0,7±0,1	0,5±0,07	0,05

Таблица 5

Показатели индекса шкалы синдрома посттравматического стрессового расстройства

Показатель методики	Группа 1 (n=120)	Группа 2 (n=60)	P<
Индекс шкалы синдрома ПТСР (%)	57,8±2,6	37,5±1,3	0,001

действия», «осторожные действия», «импульсивные действия», «избегание», «асоциальные действия» и «агрессивные действия». По всем этим показателям отмечается положительная динамика, выражающаяся в росте показателей активных и адаптивных копинг-стратегий и снижении показателей пассивных и дезадаптивных в группе подростков, не подвергающихся жестокому обращению в семье.

Полученные результаты по тесту SACS указывают на то, что подростки, подвергающиеся жестокому обращению в семье, используют менее адаптивные копинг-стратегии поведения, чем дети из 2 группы, не подвергающиеся жестокому обращению в семье.

В таблице 4 представлены результаты обследования подростков при помощи опросника «Индекс жизненного стиля».

Результаты, полученные по тесту «Индекс жизненного стиля», показали наличие достоверно более высоких показателей всех психологических защит (за исключением проекции) во второй группе подростков. Этот результат свидетельствует о большей эффективности приспособительных защит, реализуемых подростками, не подвергающимися жестокому обращению в семье.

В таблице 5 представлены показатели индекса шкалы посттравматического стрессового расстройства указанных выше двух групп подростков.

По показателю шкалы синдрома ПТСР выявлены достоверные различия между первой группой и второй на уровне значимости $P<0,001$. Этот результат также подтверждает данные о более высокой степени выраженности посттравматических стрессовых расстройств у подростков, подвергающихся жестокому обращению в семье.

Следовательно, по результатам сравнения показателей ряда психодиагностических показателей у подростков, подвергающихся жестокому обращению в семье (1 группа) и не подвергающихся жестокому обращению (2 группа), можно сделать вывод о статистически достоверно более низкой эффективности адаптации у подростков из первой группы. Этот результат указывает на необходимость проведения коррекционно-реабилитационной работы с подростками, подвергшимися жестокому обращению в семье.

Выводы.

1. Насилие и жестокое обращение с детьми рассматривается как одна из возможных причин аномального развития ребенка и асоциального детства. Проблема влияния насилия и жестокого обращения на психику и личность детей доказана многими исследованиями, но недостаточно исследований, предполагающих её решение и оказание помощи детям и подросткам. Нарушения, возникающие вследствие перенесенного насилия, затрагивают все уровни развития личности ребёнка, его эмоциональную и когнитивную сферы, а также поведение.

2. Страх у детей и подростков выступает в качестве защитного психологического механизма и как специфическая копинг-стратегия, ориентированная на поиск и получение социальной поддержки в ситуации недостаточной оценки собственных сил и способностей справиться с кризисной ситуацией в виде жестокого обращения в семье.

3. Подростки, подвергающиеся жестокому обращению в семье, достоверно чаще используют неблагоприятные психологические защиты и копинг-поведение, что ведет к формированию у них неблагополучного функционального состояния.

4. Копинг-поведение рассматривается нами как один из психологических механизмов преодоления стресса и формирования ПТРС, его учет крайне необходим при проведении психологической, социальной, педагогической, медицинской реабилитации подростков – жертв жестокого обращения в семье.

Именно поэтому эмоциональные реакции в форме страха у детей и подростков вполне могут

расцениваться как копинг стратегии избегания или поиска социальной поддержки в случае недостаточности личностного ресурса. Выбор такой совладающей стратегии диктуется специфическим набором личностных детерминант, складывающимся в определенной среде ближайшего социального окружения ребенка.

5. Поскольку совладание как процесс и результат опосредовано требованиями ситуации и внутренней активностью субъекта, обусловленной системой личностных смыслов и диспозиционной структурой, особый интерес представляет анализ внутренних и внешних ресурсов подростка, подвергающегося жестокому обращению в семье, личность которого еще находится в процессе становления.

Библиографический список

1. *Алексеева И.А.* Жестокое обращение с ребенком: Причины. Последствия. Помощь. – М.: Генезис, 2005. – 256 с.
2. *Белов В.Г., Малинина Н.С., Парфенов Ю.А.* Фрустрация как предиктор девиантного поведения у подростков // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта». – 2011. – № 11 (81). – С. 26–31.
3. *Белов В.Г., Парфенов Ю.А., Кирьянов В.М.* Психологические особенности подростков с девиантной виктимностью // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта». – 2011. – № 9 (79). – С. 28–73.
4. *Вдовина М.В.* Межпоколенные конфликты в современной российской семье // Социологические исследования. – 2005. – № 1. – С. 102–104.
5. *Гомжина Е.А.* О психологических механизмах противоправного поведения несовершеннолетних // Вестник Российской Военно-медицинской академии. – 2008. – № 4. – С. 73–75.
6. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика: Методики и тесты. – Самара: Летопись, 2010. – 458 с.
7. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2007. – 350 с.

Самохвалова Анна Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Копылова Полина Владимировна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

kaf_sozpsi@ksu.edu.ru

ГЕНДЕРНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК ФАКТОР ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ СУБЪЕКТА

Статья посвящена описанию результатов исследования, направленного на выявление трансформаций гендерной идентичности женщин, работающих в правоохранительных органах. Рассматривается специфика затрудненного общения субъекта и роль гендерной идентичности в осознании и преодолении коммуникативных трудностей.

Ключевые слова: гендерная идентичность, ситуации затрудненного общения, женщины, работающие в правоохранительных органах.

Гендерная идентичность личности в настоящий момент является одним из интереснейших, но сложных предметов исследования в российской гуманитарной науке. Теоретико-методологические подходы к её изучению представляют собой комплекс философских, социологических, психологических и культурологических знаний, которые формировались в процессе развития и понимания самого термина гендер. Осмысление феномена гендерной идентичности прошло долгий путь от биолого-эволюционного понимания природы пола и гендера (психоанализ), через теории социальных ролей до современной теории гендерной идентичности.

Следует заметить, что понимание термина «гендерная идентичность» для многих исследователей неоднозначно. Например, Н.К. Радина определяет ее как принадлежность к той или иной социальной группе на основе полового признака (Радина, 1999). Т.В. Бендас – как отождествление себя с определенным полом, отношение к себе как к представителю определенного пола, освоение соответствующих ему форм поведения и формирование личностных характеристик (Бендас, 2000). Е.А. Здравомыслова и А.А. Темкина говорят о социально-психологическом феномене, продукте и процессе конструирования субъектом себя и социальной реальности посредством конструкторов маскулинности и феминности (Здравомыслова, Темкина, 1996). И.С. Клёцина понимает под гендерной идентичностью аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола (Клёцина, 1998). Несмотря на различия в трактовках, во всех определениях подчеркивается *системный характер гендерной идентичности* (связь с полом, культурой, институтами социализации), ее согласованность со всеми личностно принимаемыми образами «Я».

Э. Гидденс утверждает, что не биологический пол, а социокультурные нормы определяют, в конечном счете, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин (Гидденс, 2004).

В конце XX-начале XXI веков в различных сферах жизнедеятельности происходит переоценка гендерных ролей. Тенденции эмансипации и феминизации способствуют нивелированию различий между полами. Соответственно, *трансформируется гендерная идентичность*. Наиболее отчетливо это прослеживается в традиционных культурах, в которых гендерная идентичность поляризуется. Мужчины и женщины, сохраняя традиционные формы поведения, одновременно стремятся соответствовать современным интегрированным ценностям и новым гендерным эталонам, что неизбежно приводит к возникновению *ситуаций затрудненного общения*.

Многочисленные данные отечественных психологов (Е.В. Цукановой, А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева, В.Н. Куницыной, В.А. Лабунской, Ю.А. Мендерицкой и др.) подтверждают существование специфического по своему психологическому содержанию феномена *затрудненного общения*. В исследованиях подчеркивается, что под затрудненным общением понимается широкий спектр явлений, который можно свести к ненадлежащему, расстроенному, нарушенному, неблагополучному, дискомфортному, неэффективному общению.

Мы рассматриваем затрудненное общение в нескольких плоскостях:

- в качестве *социально-психологического феномена*, проявляющегося только в ситуации взаимодействия, социального общения людей;

- как явление *объективное*, представленное в несоответствии цели и результата выбранной модели общения и реально протекающего процесса;

- как явление *субъективное*, проявляющееся в различного рода внутренних переживаниях человека, в основе которых могут быть неудовлетворенные потребности, мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы, внутриличностные конфликты и т.д.

Любая ситуация затрудненного общения – это ситуация, в которой один или оба партнера являются *субъектами затрудненного общения*, один или оба партнера с разной степенью осознанности

и направленности мешают удовлетворению потребностей другого, ставят преграды на пути достижения целей общения. В результате этого, один или оба партнера испытывают острые эмоциональные переживания, демонстрируют несогласованность действий, проявляют коммуникативную неадекватность (Лабунская, 2001).

Затрудненное общение, по мнению различных ученых, детерминировано такими *факторами* как уровень коммуникативной компетентности человека (Г.А. Ковалев, В.А. Кан-Калик, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, И.В. Лабутова, В.И. Кашницкий); вид направленности, ориентации, установки личности на себя и других (А.Б. Орлов, В.Л. Навицкас, Т.А. Аржакаева, Т.И. Пашукова, С.В. Зайцев); тип субъективного контроля, мера ответственности (Т.Н. Щербакова, С.В. Кривцова, Е.К. Мухаматулина, Н.В. Чудова); социально-перцептивные образования – представления о другом как о трудном партнере общения (А.А. Бодалев, Е.В. Цуканова, В.А. Лабунская, М.Т. Ногерова). Однако *гендерная идентичность как фактор затрудненного общения* в современной науке не рассмотрена. Исходя из этого, *целью* нашего исследования стало изучение динамики гендерной идентичности женщин, работающих в правоохранительных органах; выявление роли гендерных характеристик субъекта в ситуациях затрудненного общения.

Следует учитывать, что гендерная идентичность не дается индивиду автоматически, при рождении, а вырабатывается в результате сложного взаимодействия его природных задатков и соответствующей социализации, «типизации» или «кодирования» (Кон, 1975). Активным участником этого процесса является сам *субъект*, который принимает или отвергает предлагаемые ему роли, детерминируя собственное поведение.

А.В. Брушлинский на основе анализа идей С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева и др., полагал, что *субъектом* является индивид, находящийся на соответствующем своему развитию уровне преобразовательной активности, целостности, автономности, свободы, деятельности, гармоничности и отличающийся своеобразной целенаправленностью и осознанностью (Брушлинский, 1996). Именно поэтому люди в ситуациях межличностного взаимодействия с разной степенью рефлексивности и адекватности используют вариативные модели коммуникативного поведения, апробируют новые гендерные роли, активно экспериментируют с методами психологического воздействия.

В нашем исследовании проверялась *гипотеза* о том, что гендерная идентичность женщин, работающих в правоохранительных органах, трансформируется: по мере увеличения стажа службы у сотрудниц приобретаются и актуализируются маску-

линные черты. Это в свою очередь сказывается на специфике поведения субъекта в ситуациях затрудненного общения.

В выборку вошли две группы женщин: исследовательскую группу составили 47 женщин в возрасте от 26 до 58 лет, работающих в правоохранительных органах от 1 до 15 лет. В контрольную группу вошли также 47 женщин, в возрасте от 23 до 48 лет, желающих поступить на службу в правоохранительные органы. В исследовательской группе первый срез проводился, когда женщины были только что приняты на службу в правоохранительные органы, второй срез проводился от 1 до 15 лет спустя, в зависимости от продолжительности службы, с целью выявления трансформаций гендерной идентичности и личностных особенностей сотрудниц за время работы в правоохранительных учреждениях.

Диагностический комплекс включал в себя методику С. Бем «Маскулинность-феминность», определяющую тип гендерной идентичности женщин; методики, выявляющие личностные и коммуникативные особенности респондентов: шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттелла, методика Г. Шмишека «Акцентуация характера», опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинда.

Анализируя результаты по методике определения гендерной идентичности, мы выявили, что в первом срезе, который проходил, когда сотрудники правоохранительных органов были приняты на службу, из 47 женщин андрогинный тип гендерной идентичности имеют 30 человек (64%), феминный – 17 человек (36%). По результатам второго среза, в котором принимали участие те же женщины, из 47 женщин, работающих в правоохранительных органах, 38 человек (80%) имеют андрогинный тип гендерной идентичности, 3 – маскулинный (7%) и 6 – феминный тип гендерной идентичности (13%).

Статистический анализ по критерию Вилкоксона подтвердил наличие значимого сдвига от первого ко второму срезу в показателях гендерной идентичности женщин, работающих в правоохранительных органах ($T=11$, $p=0,000001$). Это говорит о том, что у исследуемых в первом срезе преимущественно преобладали феминные характеристики, а во втором срезе, наравне с феминными качествами возросло количество маскулинных черт личности. Так же были получены данные о значимом сдвиге при отдельном рассмотрении шкалы маскулинности ($T=123$, $p=0,0001$) и феминности ($T=120$, $p=0,0008$). Таким образом, обнаружены изменения гендерной идентичности практически у всех исследуемых женщин, они становятся более маскулинными, и нет ни одной женщины, у которой гендерная идентичность изменялась бы в сторону феминности. Женщины, имеющие феминный тип гендерной идентичности в первом срезе, при втором замере показали преоб-

ладание андрогинных качеств; также три женщины, имеющие изначально феминный тип стали маскулинными. Женщины, у которых тип гендерной идентичности остался неизменным, также изменяют модели своего социального поведения. Следует отметить, что большинство женщин, сохранивших неизменным тип гендерной идентичности, работают в правоохранительных органах не более 5 лет, в то время как женщины, имеющие в первом срезе феминный тип, а во втором срезе маскулинный работают в данном учреждении свыше 10 лет. Исходя из представленных результатов, можно сказать, что трансформация гендерной идентичности – это длительный и неравномерный процесс, имеющий свои закономерности и этапы перехода от одного типа к другому. Наблюдается маскировка феминных качеств женщин и актуализация маскулинных форм поведения.

Также в исследовании принимали участие кандидаты, желающие поступить на службу в правоохранительные органы. Из них 42 человека (89%) имеют андрогинный тип гендерной идентичности и 5 человек (11%) феминный тип гендерной идентичности. Таким образом, женщины, желающие работать в правоохранительных органах, выбирают данный вид деятельности в независимости от типа своей гендерной идентичности, что еще раз косвенно подтверждает тот факт, что женщины, служащие в правоохранительных структурах, становятся маскулинными в связи с их профессиональной деятельностью.

Для более детального рассмотрения трансформации гендерной идентичности женщин, работающих в правоохранительных органах, мы разделили исследовательскую выборку на три группы, взяв за основу стаж службы в правоохранительных органах. В группе, где стаж работы не превышает 5 лет, 11 женщин (73%) имеют андрогинный тип гендерной идентичности и 4 женщины (27%) феминный

тип. В группе, где стаж работы не превышает 10 лет, все 16 женщин (100%) имеют андрогинный тип гендерной идентичности. В группе, где стаж работы более 10 лет, андрогинный тип гендерной идентичности имеют 11 человек (68%), маскулинный тип – 3 человека (19%), феминный тип гендерной идентичности 2 человека (13%).

Таким образом, мы видим, что среди женщин во всех трех группах преобладает андрогинный тип гендерной идентичности. Число женщин с андрогинной идентичностью значительно увеличилось во второй группе, со стажем работы до 10 лет, по сравнению с первой группой. В то же время все женщины, имеющие маскулинный тип гендерной идентичности, находятся в третьей группе, где стаж работы превышает 10 лет.

С помощью критерия Вилкоксона мы обнаружили значимые сдвиги гендерных характеристик женщин с разным стажем службы от первого ко второму замеру. В группе, со стажем работы до 5 лет существует сдвиг в показателях гендерной идентичности ($T=1$, $p=0,006$), во второй группе женщин, где стаж работы не превышает 10 лет, по гендерной идентичности ($T=0$, $p=0,0004$) и маскулинности ($T=24$, $p=0,02$). В третьей группе, со стажем службы свыше 10 лет так же обнаружены значимые сдвиги по гендерной идентичности ($T=0$, $p=0,0006$), маскулинности ($T=1$, $p=0,001$) и феминности ($T=6$, $p=0,006$).

Таким образом, в первой группе, где стаж работы не превышает 5 лет, гендерная идентичность меняется незначительно. С увеличением выслуги (во второй группе) происходит нарастание значений показателей по маскулинности, и в связи с продолжительностью службы (в третьей группе) снижаются показатели по феминности. Можно сказать, что на ранних этапах карьеры трудовая деятельность оказывает влияние, но недостаточное для резкой трансформации гендерной идентичности. Женщи-

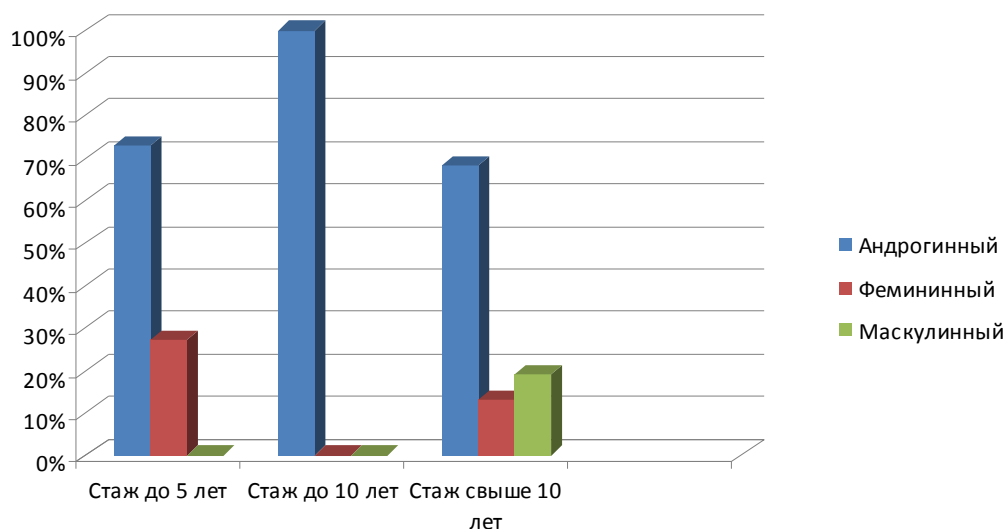


Рис. 1. Тип гендерной идентичности сотрудников правоохранительных органов

ны, которые работают в правоохранительных органах менее 10 лет, начинают проявлять маскулинные черты, но при этом успешно их совмещают со своими феминными характеристиками, такие женщины проявляют гибкость во взаимодействии, могут подстраиваться под требования коммуникативной ситуации, адекватно проявляя при этом как женские, так и мужские качества, в зависимости от целей общения и особенностей партнера. Женщины третьей группы уже с трудом совмещают в себе и маскулинные, и феминные черты. Они все чаще проявляют маскулинные характеристики. В общении становятся более властными, склонны к проявлению грубости, напористости, всегда уверены в своей правоте, поэтому часто становятся субъектами затрудненного общения, при этом, не осознавая того, что сами инициируют ситуации коммуникативной напряженности.

С помощью критерия Спирмена нами была предпринята попытка выявления взаимосвязей между гендерной идентичностью, стажем службы и возрастом сотрудниц правоохранительных органов. Корреляционный анализ не выявил значимых взаимосвязей между возрастом и гендерной идентичностью. Но существует обратная взаимосвязь между стажем службы в правоохранительных органах и индексом гендерной идентичности во втором замере ($R = -0,37$, $p = 0,009$), так же обнаружена прямая связь между стажем службы и маскулинностью ($R = 0,43$, $p = 0,002$). Это еще раз подтверждает, что женщина в процессе службы приобретает качества, относящиеся преимущественно к маскулинному типу гендерной идентичности, а именно становится более властной, настойчивой, самодостаточной, склонной вести за собой, уверенной в себе, стремящейся к индивидуализму, проявляющая склонность к риску.

Итак, можно констатировать, что служба в правоохранительных органах трансформирует гендерную идентичность, а именно женщина приобретает и актуализирует маскулинные черты личности. Значимым является тот факт, что эти изменения не связаны с возрастом. Более того, отмечено, что ни у одной из женщин гендерная идентичность не изменилась в сторону феминности.

Дальнейший анализ был направлен на изучение специфики затрудненного общения женщин, служащих в правоохранительных органах; на выявление гендерных различий их коммуникативного поведения. В связи с этим мы разделили исследовательскую выборку на две группы. Первую группу составили женщины, преимущественно обладающие маскулинными качествами, вторую – феминными.

Интерпретация всех эмпирических данных, полученных в процессе диагностических процедур, позволила создать обобщенные психологические характеристики женщин двух групп.

Женщины, составляющие первую группу, склонны к соперничеству, отстаиванию своей точки зрения, критичны по отношению к окружающим, обладают развитой способностью к анализу действий других людей. Избегают неопределенности во всем – в работе, отношениях, общении. Обычно устанавливают контакты без затруднения, но не стремятся к развитию интенсивных взаимоотношений, склонны к недоверчивости, предпочитают общаться с хорошо знакомыми, проверенными людьми. Не избегают конфликтных ситуаций, стараясь непременно разрешить спорный вопрос. В отношениях с другими придерживаются раз и навсегда принятых правил поведения, очень избирательны в общении, стремятся к точности и аккуратности в деловых отношениях. Предъявляют повышенные требования к окружающим и к их деятельности. Они часто создают ситуации затрудненного общения для других, поскольку многие сотрудники считают их заносчивыми, грубыми, невнимательными. Сами они испытывают коммуникативные трудности, связанные с перестройкой коммуникативного поведения и самоанализом.

Вторая группа женщин характеризуется стремлением к признанию, поддержке со стороны окружающих. Они чрезвычайно контактны, умеют поддерживать длительные беседы. Очень чувствительны к оценкам со стороны окружающих. Легко устанавливают контакты с другими людьми, отличаются высокой приспособляемостью к людям и к новой ситуации, быстро ориентируются в окружающей обстановке. Активно включаются в решение спорной, конфликтной ситуации, в то же время обладают способностью предупреждать конфликты, если они затрагивают их интересы. Склонны к нарушению принятых правил и норм, проявляют раздражительность в кругу близких. Часто не достаточно уделяют внимание мнению и точке зрения других людей. Проявляют легкомыслие, которое может приводить к небрежности в деловых вопросах. В ситуациях затрудненного общения стремятся замкнуться, уйти от решения проблемы. Иногда склонны к неадекватным коммуникативным реакциям: обида, враждебность, эгоцентризм, повышение голоса.

Интересно то, что в первую группу вошли женщины, работающие в правоохранительных органах от 9 до 13 лет, а во вторую от 3 до 5 лет. Таким образом, женщины за время службы в правоохранительных органах претерпевают значительные изменения в коммуникативном поведении, они становятся настойчивей, независимей, стремятся к самостоятельности, становятся подозрительными, недоверчивыми, практичными, самоуверенными, самостоятельными в принятии решений.

В заключение можно отметить, что изменение гендерной идентичности женщин в сторону маскулинности, несомненно, откладывает отпечаток на их

поведение в ситуации затрудненного общения. Интересным является то, что феминные женщины в ситуации общения лучше рефлексируют собственные коммуникативные трудности и видят причины затруднений в себе; женщины маскулинного типа чаще затрудняют общение для других, не рефлексируя это, и облегчают его для себя. Возможно, приобретение маскулинных черт в процессе службы является своеобразным адаптивным механизмом, позволяющим женщинам приспособливаться к «мужским» профессиям.

Библиографический список

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1996.
3. Гидденс Э. Трансформация интимности. Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах. – СПб.: Питер, 2004.
4. Здравомыслова Е., Темкина А. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России //

Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период: Сборник статей / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной – СПб.: Труды ЦНСИ, 1996. – Вып. 4. – С. 5–13.

5. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2006.
6. Каган В.Е. Стереотипы мужественности-женственности и образ «я» у подростков // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 53–62.
7. Клещина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2004.
8. Клещина И.С. Гендерная социализация. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998.
9. Кон И.С. Половые различия и дифференциация социальных ролей // Соотношение биологического и социального в человеке: Материалы к симпозиуму. – М., 1975. – С. 763–776.
10. Лабунская В.А., Менджершкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – М.: Академия, 2001.
11. Радина Н.К. К проблеме использования гендерного анализа в психологических исследованиях // Вопросы психологии – 1999. – № 2. – С. 22–28.

УДК 159.9

Виноградова Наталья Владимировна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
v1nogradova_nv@inbox.ru

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНФРОНТАЦИОННОМ ДИАЛОГЕ

Актуальность статьи определяется исследованием конфронтационного взаимодействия на основании дискурса, что является достаточно новым направлением в социальной психологии. Полученные автором результаты и сделанные на их основе выводы обогащают социально-психологическую науку новым знанием касательно процессов искажения понимания дискурса субъектами конфронтационного взаимодействия.

Ключевые слова: психология общения, коммуникативное взаимодействие, дискурсивный анализ, конфронтационный диалог, искажение понимания.

Диалог признается исходной формой коммуникации, он лежит в основе человеческого взаимопонимания (Библер, 1975). Исследователи обращают внимание на то, что взаимодействие предполагает не только обмен действиями, но и представлениями, идеями, настроениями, чувствами и установками (С.Л. Рубинштейн, 1973; Б.Ф. Ломов, 1984; А.А. Бодалев 1996; А.А. Леонтьев, 1997), поэтому процесс понимания людьми друг друга составляет важную часть взаимодействия.

Конфронтационные тенденции при непосредственном взаимодействии всегда имели место в любом общении. Очевидно, что конфронтация затрудняет общение между партнерами по взаимодействию и понимание происходящего в ситуации общения.

Целью нашего исследования было описание искажения понимания взаимодействия в конфронтационном диалоге субъектом дискурса средствами дискурсивного анализа.

Общая гипотеза исследования заключается в предположении о том, что понимание коммуникативного взаимодействия искажается субъектом дискурса в результате возникновения конфронтации между партнерами по диалогу.

Одним из основных методов исследования был контент-анализ видеозаписей. Была разработана схема анализа процесса коммуникативной интеракции, возникающей в коммуникативной ситуации. Схема включает в себя 9 категорий и 27 подкатегорий, имеющих когнитивную, экспрессивную и конативную составляющие. В качестве эмпирического материала нами были использованы видеозаписи ситуаций, проигрываемых на тренинге коммуникативных умений.

В нашей работе *искажение понимания происходящего в ситуации конфронтационного диалога*

за мы видим как процесс превращения, преобразования субъектом дискурса в конкретной ситуации коммуникативного взаимодействия собственных представлений, отношений, поведенческих норм, во внешне наблюдаемый акт поведения, наиболее ярко проявляемый в речи партнеров по общению.

Коммуникативное взаимодействие определяется как последовательность развернутых реакций партнеров на действия друг друга в процессе обмена информацией, отражающих совокупность взаимовлияний и возникающих по поводу содержания или формы подачи информации.

Конфронтационный диалог трактуется как противодействие, в основе которого – навязывание партнеру предпочтительного для субъекта решения, ориентация на собственные интересы, открытая борьба за реализацию собственных намерений.

В исследовании представлены результаты, позволяющие доказать частную гипотезу об *искажении понимания содержания высказывания за счет тенденциозной интерпретации смысла высказывания, слов партнера, ориентации на собственные представления о сути проблемы, собственное понимание фактов, домысливания и искажения их смысла.*

Согласно данным исследования, в ситуации конфронтационного взаимодействия в 84,85% случаев слова говорящего содержали интерпретацию мыслей собеседника, выражаемых собственным набором слов со сложным контекстным содержанием, при этом смысл слов не уточнялся; использовались многозначные слова, неопределенные существительные, значительное количество междометий.

При создании коммуникативной связи между партнерами по диалогу в 85,19% случаев наблюдалась тенденция к обособлению, разрыву связей, выражаемая в возражении, контраргументах, споре, перебивании, настаивании на своем мнении, критике действий партнера.

В своих невербальных реакциях в 91,07% случаев субъект демонстрирует повышенную эмоциональность, беспокойство, невербально отвергает слова и действия партнера, не слушает партнера, реагируя только на то, что соответствует его индивидуальным целям и представлениям.

Что касается представлений о сути проблемы, то здесь можно констатировать следующее: 90,37% фраз характеризует обмен высказываниями, которые связаны только с индивидуальным пониманием сути проблемы. Субъект сообщал лишь о своих интересах, ориентировался на свои мысли, считал свое мнение единственно правильным, ссылаясь на собственный опыт, что приводило к искажению понимания сути обсуждаемой проблемы; в речи содержались советы, требования следовать «правильным» способам поведения.

В ситуациях обмена информацией в 76,71% эксперты отмечали отсутствие уточнения позиции парт-

нера, соотнесение воспринимаемого с эталоном, приписывание услышанному значения, типичного для индивидуального опыта и картины мира.

На уровне установления коммуникативной связи все вышеперечисленное приводит к полному отвержению любого высказывания собеседника без анализа предъявляемых фактов (73,53% от общего числа высказываний).

Делается вывод о том, что в результате возникновения конфронтации происходит искажение понимания содержания высказывания партнера за счет концентрации субъекта дискурса на собственной, тенденциозной интерпретации содержания коммуникативного обмена, причинами чего является использование слов с неуточняемым контекстным содержанием, ориентация на собственные представления о смысле ситуации, на собственную картину мира и искаженном, неполном восприятии информации (фактов).

В нашем исследовании проверялась гипотеза об *искажении понимания в конфронтационном диалоге процесса развивающегося взаимодействия в результате тенденциозного отбора информации субъектом дискурса в соответствии с собственными целями, ожиданиями, индивидуально-социальными штампами и стереотипами.* При этом субъект дискурса ориентируется на собственную модель решения проблемы, стремится избавиться от когнитивного диссонанса за счет эмоциональной оценки происходящего, использует для прогнозирования развития процесса межличностного взаимодействия стереотипные представления.

Согласно результатам наблюдения, субъект дискурса, включаясь во взаимодействие, имеет собственную модель решения проблемы, которая жестко определяет его действия, мешая достижению договоренности. В речи говорящего 90,3% составляют слова и фразы, в которых присутствует уверенность в собственных представлениях: категорические высказывания, четкие короткие фразы, риторические и негативные вопросы, что провоцирует реакцию отрицания у партнера.

В 95,35% случаев мимика и пантомимика субъекта дискурса демонстрировали уверенность в том, что он совершенно правильно понимает собеседника: он кивал головой, поддакивал. В случае несогласия партнера субъект демонстрировал раздражение, нетерпение, что проявлялось в резких движениях, которые как бы отодвигали от него собеседника, что означало, что он настроен негативно.

Анализ коммуникативной связи показывает, что в 58,82% случаев субъект не стремится к достижению договоренности, настаивая на своих предложениях, упорно, категорично повторяя одно и то же, употребляет угрозы, оскорбления, демонстрирует отказ от взаимодействия, советует, дает рекомендации, настаивает на своем, использует манипулятив-

ные приемы давления на партнера, в том числе эмоционального характера.

Представляя желаемый результат, субъект дискурса определяет для себя, как он его будет достигать. Результаты наблюдения и экспертизы показывают, что 76,27% в словах говорящего прослеживается добавление информации, соответствующей цели субъекта, искажение и подтасовывание фактов ради достижения индивидуальной цели. В его высказываниях проявляется убежденность, что он лучше понимает состояние, намерение, представления партнера, чем сам партнер. В речи появляются высказывания, описывающие последствия необходимого субъекту варианта развития событий в утвердительных конкретных формулировках.

Результаты анализа невербальных реакций субъекта показывают наличие у него неудовлетворения происходящим, внутреннего напряжения, отрицательных эмоций, отсутствия направленности на контакт, отстраняющие жесты, что свидетельствует об отсутствии желания договориться, найти совместное решение (94,12% высказываний). Эмоциональные возгласы содержат оценки-отношения к тому, что происходит здесь и сейчас.

Анализ коммуникативной связи между партнерами по конфронтативному диалогу показывает, что в 87,5%, партнеры освобождаются от дискомфорта, вызванного рассогласованием реальности с ожиданием, упорно повторяя одни и те же воздействия на партнера, субъект оказывает давление, происходит «подталкивание» партнера к определенному, нужному субъекту поведению или решению.

Результаты анализа речевых высказываний в конфронтационном диалоге отражают стереотипность в понимании происходящего субъектом дискурса: в 76,71% случаев в высказываниях присутствуют ссылки на социальные стереотипы, типичность, схожесть между тем, что говорит партнер по диалогу и тем, что говорил бы на его месте любой другой человек, ссылки на авторитетные мнения, штампы.

Субъект стремится показать, как быстро он понимает происходящее в ситуации взаимодействия, прерывает речь собеседника, давит на партнера, занимает эгоцентрическую позицию (97,14% случаев).

Субъект дискурса ищет способы воздействия на партнера. В его поведении содержатся требования изменить мысли, действия и отношение партнера к предмету обсуждения в соответствии со своими ожиданиями, субъект «навязывает» известные ему способы решения «подобной» ситуации, что также приводит к искажению смысла реально происходящего в ситуации диалога (73,53% случаев против 26,47%, где эффект не наблюдался).

Таким образом, ожидание определенного развития взаимодействия в ситуации диалога вызывает добавление фактов, подробностей, необходимых для достижения договоренности; происходит подмена

понимания сути проблемы и способов ее решения представлением субъекта дискурса о «должном» развитии взаимодействия в диалоге с партнером; когнитивная оценка часто заменяется спонтанной эмоциональной реакцией и эмоциональной оценкой личности собеседника и происходящего; в речи партнеров появляются фразы, содержащие общепринятые заблуждения, предрассудки, индивидуально-социальные штампы, ссылки на собственный опыт, игнорируется информация об индивидуальном своеобразии позиции партнера по взаимодействию.

Гипотезу о том, что *понимание партнера по взаимодействию искажается в конфронтационном диалоге в силу аффективного оценивания субъектом дискурса личности партнера и его действий*, мы проверяли по следующим критериям: субъект ориентируется на аффективную оценку партнера, субъект ориентируется на социальную роль собеседника или другие индивидуально-личностные и социально-индивидуальные стереотипы; субъект совершает атрибутивные ошибки, связанные с личностью и позицией партнера.

По полученным нами данным, в возникновении конфронтации большое значение имеет эмоциональная оценка личности или действий партнера по взаимодействию, являющаяся ключевой на первом этапе взаимодействия, а в случае недостатка информации о собеседнике замещающая когнитивную оценку и интерпретацию.

На невербальном уровне, что особенно явно проступает при слушании, реакции-оценки проявляются в отрицательных жестах, отстранении от собеседника или, наоборот, приближении, в позе доминирования, напряжении, что демонстрирует стремление субъекта подавить, заставить подчиниться, принять безоговорочно мнение (91%).

В случае конфронтационного взаимодействия после указаний, требований, оценки партнера или информации наступает разрыв контакта (83%).

Искажение понимания возникает в конфронтационном диалоге и в результате ориентации на социальную роль собеседника, а не на индивидуальные особенности конкретного человека (87,18% случаев), фиксировались фразы, содержащие ролевую модель поведения партнера, отражающую технологию достижения результата или эталон, связанный с выполнением определенной социальной роли.

Анализ невербальной составляющей взаимодействия, реакции субъекта на слова и действия партнера по диалогу в 91,23% случаев как бы отвергали индивидуальное своеобразие его позиции, поза демонстрировала закрытость и недоверие.

Анализ коммуникативного обмена демонстрирует отсутствие связей между партнерами, субъект стремился подавить, научить, «спасти» ради блага партнера. Субъективное понимание роли навязывает образец поведения человека в этой роли и от-

клонение от этого представления дает простор для искажений понимания данного реального партнера (82,61% случаев от общего числа фраз).

Зависимость искажений при объяснении субъектом поведения собеседника от личностной атрибуции зафиксирована в 88,89% фраз, партнеру приписываются качество бесконечной воспроизводимости и повторяемости действий, чувств.

Поскольку личностная атрибуция предполагает вполне определенное развитие событий, в невербальных реакциях можно было зафиксировать жесты или мимические реакции, свидетельствующие о нетерпении, об отсутствии внимания к словам собеседника (82,61% случаев).

Следствием пристрастного отношения к поведению партнера, обусловленного атрибутивными ошибками, становится определенное поведение (77,27% случаев). Искажение понимания проявляется на всех трех уровнях: при передаче информации – она подается специфическим образом, исходя из приписываемых, воображаемых особенностей партнера без ориентации на его реальные свойства и действия; при слушании, когда несоответствующая ожиданиям информация игнорируется, пропускается часть информации, искажается ее смысл, что наблюдается в невербальных реакциях партнеров, а также в настойчивых просьбах, требованиях, язвительных замечаниях; при установлении контакта, когда слова или действия партнера не являются

продолжением слов и действий другого партнера, то есть поведенческие реакции партнеров противостоят друг другу.

Изучение процесса искажения понимания происходящего в ситуации общения субъектом дискурса позволит понять механизм неадекватных ситуативных реакций, обосновать условия эффективности коммуникативного взаимодействия в ситуациях конкретного личностного общения. Таким образом, с учетом выше изложенного, данное исследование представляется весьма актуальным как в теоретическом, так и в практическом отношениях.

Библиографический список

1. Бодалев А.А. Психология общения. – М.; Воронеж, 1996.
2. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. – Самара, 1998.
3. Знаков В.В. Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказываний в межличностном общении // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 144–160.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
5. Молчанова Н.В. Влияние эмоций на коммуникативное взаимодействие: Дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2005.

УДК 159.983

Гессманн Ханс-Вернер

кандидат психологических наук, профессор
Психотерапевтический Институт Бергерхаузен г. Дуйсбург, Германия
Перевод на русский язык – Елена Оладова
info@pib-zentrum.de

ЭМПИРИЧЕСКИЙ ВКЛАД В ПРОВЕРКУ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОДРАМАТИЧЕСКОЙ ГРУППОВОЙ ПСИХОТЕРАПИИ ДЛЯ ПАЦИЕНТОВ, СТРАДАЮЩИХ НЕВРОЗОМ (МКБ-10: F3, F4)

В статье излагается эмпирическое доказательство эффекта от лечения в результате участия в группе психодрама-терапии.

Ключевые слова: психодрама-терапия, стандартизированные опросники, испытуемые, личностные качества, невротические симптомы.

Данное исследование занимается сравнением результатов лечения при помощи психодрама-терапии в группе испытуемых с контрольной группой людей, не проходивших лечение. Группа испытуемых состоит из 8 женщин и мужчин, которые приняли участие в группе психодрама-терапии. Расстройства пациентов в группе испытуемых можно отнести к областям признаков рубрик F3 и F4 по МКБ-10.

Целью исследования является эмпирическое доказательство эффекта от лечения в результате участия в группе психодрама-терапии. Ведущей гипоте-

зой исследования при этом является следующее утверждение: психодрама-терапия вызывает редукцию симптомов, положительные изменения в личностной области, а также в социальном поведении, а эти изменения, в свою очередь, можно в значительной степени доказать при помощи измерительных инструментов FPI, MMPI и SVF. Относительно запланированных и достигнутых терапевтических целей клиенты интервьюируются при помощи стандартизированных опросников.

Психотерапевтический Институт Бергерхаузен.
Психотерапевтический Институт Бергерхаузен

(ПИБ), расположенный в Дуйсбурге, с 1973 года занимается осуществлением для населения психологического, психосоциального консультирования, а также психотерапевтического амбулаторного лечения. С 1974 года психодрама используется в качестве метода групповой психотерапии, а с 1979 года ведется обучение специалистов по данному направлению.

Методы. Для проверки эффективности терапевтических усилий используются психодиагностические методы.

При описываемом здесь исследовании эффективности в качестве психометрических измерительных методов используются Фрайбургский личностный опросник в 4-ой пересмотренной редакции (Фаренберг и др. 1984), Опросник переработки стресса (Янке и др. 1985), а также Миннесотский многоаспектный личностный опросник в сокращенном изложении (Старк Хатуэй и Джон МакКинли 2000).

Фрайбургский личностный опросник является основанным на вопросах методом, который возник в результате факторного анализа. Используемая форма теста (FPI-R) охватывает 138 заданий, которые объединяются по следующим шкалам: удовлетворенность жизнью, социальная ориентация, ориентация на успех, скованность, возбудимость, агрессивность, нагрузка, телесные жалобы, забота о здоровье, откровенность, а также две второстепенные шкалы – экстраверсия и эмоциональность. «Шкалы с высокой конфиденциальной валидностью воспроизводят важные концепции в самоописаниях среднего населения и обложены многочисленными эмпирическими указаниями относительно валидности» [1].

Для понимания мер, необходимых в трудных ситуациях, применяется Опросник преодоления стресса Янке, Эрдманна и Каллуса. (Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, K.W. 1985) На основании применяемой формы (SVF) оцениваются 19 стратегий:

недооценивание, действия, отрицание вины, уход от ситуаций, замещающее удовлетворение, самоутверждение, контроль над ситуацией, контроль над реакцией, положительная самоинструкция, потребность в социальной поддержке, избегание, побег, социальная замкнутость, мысленное продолжение деятельности, покорность, самосострадание, самообвинение, агрессия, прием лекарственных препаратов.

ММПИ, в отличие от Фрайбургского личностного опросника, скорее является инвентарем для исследования психических расстройств. Впервые тест был опубликован в 1943 году, а в 1963 году в Германии был издан ММПИ-Саарбрюкен, который в 2000 году прошел ревизию и был издан заново. «Целью авторов теста было конструирование объективного, независимого от испытуемого, его теоретической ориентации и подготовки вспомогатель-

ное средство для диагностики психических расстройств. По этой причине опросник сконцентрирован на клинико-психологических и психиатрических вопросах» [2].

Описание группы испытуемых и результатов исследования. В течение промежутка времени, составляющего три месяца, все испытуемые, отдельно друг от друга, обратились в психотерапевтическую амбулаторию Психотерапевтического Института Бергерхаузен с целью проведения терапии на основании личных проблем. После собеседования и консультации, а также составления анамнеза участники и участницы решились на участие в психодраматической групповой терапии.

Для того чтобы провести сравнение между изменениями в терапевтической группе и в группе людей, которые в данный момент времени не принимали участия в терапии, из других клиентов была сформирована первая контрольная группа. Входившие в состав данной группы пациенты соответствовали клиентам терапевтической группы по возрасту, полу, социальному статусу, образованию, а также диагнозу по классификации МКБ-10 (контрольная группа 1). Параллельно была создана вторая контрольная группа, состоящая из людей, не имеющих описанных жалоб (контрольная группа 2).

С терапевтической группой было проведено 20 встреч (каждая длительностью 2,5 часа) с частотой один раз в неделю. Контрольной группе, состоящей из людей, имеющих жалобы, позднее также была предоставлена возможность терапии.

От начала и до конца периода терапии при встречах прорабатывались психодиагностические опросники. Аналогичным образом, для проработки опросников приглашались и участники контрольной группы. Участников терапевтической группы также попросили о том, чтобы они сформулировали возможные цели терапии.

Клиентами были даны следующие ответы.

Клиент 01 (МКБ-10: F40.1, F60.7): проработка трудностей в успеваемости, игра протагониста относительно установления контакта, выяснение отношений с девушкой, уверенность в себе, тема родителей, самосознание.

Клиент 02 (МКБ-10: F43.21): новые знакомства, чувствовать себя уверенно, не испытывать нехватку воздуха и чувство стеснения, антидепрессанты, расставание с дочерью.

Клиент 03 (МКБ-10: F 32.0): самосознание в отношении женщин, прояснить отношение к родителям, настаивать на своем, несмотря на родителей, хочет выяснить профессиональные перспективы, завязывание отношений.

Клиент 04 (МКБ-10: F 32.1, F 52.2): не всегда подстраиваться под других, осмеливаться на конфликты, быть решительнее, хочет приобрести больше свободы, свободное отношение к сексуальности.

Клиент 05 (МКБ-10: F 32.0, F60.6): изъясняться более ясно и понятно, желание расстаться с мужем, желание все пережить, не обращать на все внимание, ограничиваться самым существенным.

Клиент 06 (МКБ-10: F 40.1): независимость, друзья, девушка, быть более открытым, никаких блокад, отказаться от долгих раздумий, никакого страха, никакого нарушения концентрации, стать крутым, держать близкую дистанцию с другими людьми, не уединяться.

Клиент 07 (МКБ-10: F40.1): уметь говорить перед группой, более высокая самооценка, показывать чувства в группе, более отчетливо показывать чувства, непонятно его отношение к девушке, он не может выносить дистанцию с ее стороны, тема увольнения.

Клиент 08 (МКБ-10: F32.1): уверенность в себе, проработать проблемы, изменения в отношениях, обсуждение с мужем серьезных вещей, проработка смерти родителей, хочет видеть больше нежности от своего мужа (не получает этого), хочет стать более настойчивой.

Описание терапевтических мер. Ведущими психодрамы в терапевтической группе являлись квалифицированный терапевт в области гуманистической психодрамы и котерапевт женского пола. Оба терапевта были в прошлом связаны с ответственным руководителем психотерапевтической амбулатории посредством ежемесячной супервизии. После каждого из заседаний терапевтической группы составлялись протоколы.

Актуализированные участниками группы темы методически подхватывались (фаза нахождения темы), уплотнялись до темы группы, для темы выбирался протагонист (социометрический выбор), который затем вместе с участниками группы в сопровождении терапевта прорабатывал данную тему в сцене (игра протагониста). Заключительной фазой являлся так называемый шеринг, в ходе которого группе сообщались идентификации с темой, а также с протагонистом. У двойника и у вспомогательного Я во время проигрывания сцены была возможность рассказывать из собственного опыта. Участники группы отразили изменения, которые были достигнуты в результате участия в организованной сцене.

Представление результатов. Наряду с проработкой стандартизированных методов, которая проводилась в конце, участников терапевтической группы попросили дать краткое письменное сообщение о воспринятых ими изменениях, которые, как они сами считают, были обусловлены принятием участия в терапии. Вопрос звучал таким образом: Какие из моих целей я достиг?

Клиент 01 чувствует себя работоспособным, завязывает отношения с противоположным полом, проходит практику, обращается в клинику по поводу псориаза (лечение, 4 недели), «новое пламя»,

настроен на то, чтобы в дальнейшем стать самостоятельным и независимым от родителей, признает ответственность за свое поведение, «у меня все хорошо, и я хочу, чтобы моя жизнь была бурной».

Клиент 02 соглашается с переездом дочери, она хочет начать новый отрезок жизни, после 5 месяцев жизни в одиночестве впервые чувствует себя хорошо, совершает поездку с группой кегельного клуба, дома чувствует себя стабильно, не принимает антидепрессанты.

Клиент 03 устанавливает отношения с возможной новой девушкой, настоял на своем (в том числе, повышая голос) против воли своей матери, становится более дистанцирован от родителей, хочет пережить «легкость бытия» и начать новые отношения, он переезжает в собственную квартиру в том же самом доме, позднее хочет переехать еще дальше, очень доволен своими успехами и считает, что «получил пользу от терапии».

Клиент 04. Столкновения в отношениях приводят к изменениям, чаще выражает критику и остается при этом спокойным и уравновешенным, видит прогресс и вступает в сексуальный контакт по собственной инициативе, расценивает терапию как стоящую, успешную.

Клиент 05 начинает заботиться о себе, ясность и границы стали более понятными, попытки в отношениях с мужем, которые ни к чему не приводят, прекращаются, в результате этого «освобождается собственная энергия».

Клиент 06 – удается завязать разговор с девушкой, но остается достаточно пассивным, «много узнал об отношениях», может хорошо установить в группе контакт, но с чужими людьми это еще тяжело, остается высокая потребность в уверенности, противостоит родителям, если они хотят нарушить его планы

Клиент 07 – удается лучше прислушиваться в своих отношениях, может расслабиться в группе, заседания действуют на него положительно, он чувствует себя все лучше и лучше, ему уже проще говорить перед большой группой, сильнее воспринимает свои чувства, стал более уверенным в себе, может приближаться к людям, осознает свое нетерпение, может поставить себя на место другого человека, головные боли не прекращаются, прислушивается к самому себе, может оспаривать мнения и убеждать других

Клиент 08 может обходиться с печалью, научилась настаивать на своем (например, при общении с коллегами), муж чаще обращает на нее внимание, может лучше принимать его границы, стала более спокойна, может лучше обороняться от нападения, уже не так легко уязвима, усилилась самооценка, чувствует себя более жизнерадостной

Все восемь клиентов, как показал опрос, оценивают время терапии как успешное и отмечают, что

FPI-R

 $t_0 = X$ $t_1 = 0$ 

Рис. 1. Результаты Фрайбургского личностного инвентаря.

Графическое изображение станайновых значений группы испытуемых до и после терапии

$$t_0 = x$$
$$t_1 = 0$$

FPI-R

 $t_0 = X$ $t_1 = 0$ 

Рис. 3. Графическое изображение станайновых значений контрольной группы 2 до и после терапии

Таблица 1

FPI-R до и после терапии

Шкала	Группа испытуемых		Контрольная группа 1	
	Z	p	Z	p
Удовлетворенность жизнью	-0,94	0,17	-0,59	0,28
Социальная ориентация	-1,35	0,09	-0,94	0,17
Ориентация на успех	-1,48	0,07	0,00	0,5
Скованность	-1,83	0,03	-0,91	0,18
Возбудимость	-1,98	0,16	-0,53	0,30
Агрессивность	-0,94	0,17	-0,40	0,34
Требовательность	-1,35	0,09	-0,31	0,38
Телесные жалобы	-2,2	0,01	-0,94	0,17
Забота о здоровье	-0,67	0,25	-0,94	0,17
Откровенность	-0,15	0,12	-0,28	0,39
Экстраверсия	-0,16	0,05	-0,73	0,23
Эмоциональность	-1,35	0,09	-0,51	0,31

достигли существенных, заранее сформулированных целей. Главным образом было описано, что в результате групповой терапии было достигнуто большее удовлетворение относительно личных социальных контактов и относительно профессиональной среды. Это удалось, с одной стороны, при помощи большего одобрения мнений и позиций других людей и, с другой стороны, при помощи возросшей способности дистанцироваться и уметь настаивать на своем. Уверенность в себе и, вместе с тем, самооценка у большинства участников группы увеличились. Также это касается и способности воспринимать собственные чувства и спокойнее с ними обходиться.

Эти изображенные клиентами результаты доказываются при оценке с использованием психометрических методов.

Для статистической проверки значимости отличий между личностными качествами до и после терапии применяется тест Вилкоксона. Он является непараметрическим методом проверки и подходит для небольших выборок с высокой эффективностью, для того чтобы проверить два ряда измерений на одинаковое распределение.

По окончании терапии на основании Фрайбургского личностного опросника можно выявить семь значимых изменений в области самооценки, три изменения являются характерными на 5%-ом уровне: уменьшение скованности, телесных жалоб и увеличение экстраверсии. Социальная ориентация и ориентация на успех, а также уверенность в себе и довольство самим собой значительно возросли. Чувство напряженности, нахождения «в стрессе», ощущение слишком высоких требований по отно-

Таблица 2

SVF до и после терапии

Шкала	Группа испытуемых		Контрольная группа 1	
	Z	p	Z	p
Недооценивание	-0,54	0,30	0,73	0,23
Действия при помощи сравнений	-1,68	0,05	-0,63	0,26
Отрицание вины	-0,51	0,31	-0,73	0,23
Уход от ситуации	-0,70	0,24	-0,76	0,22
Замещающее удовлетворение	-0,51	0,31	-0,34	0,37
Поиск самоподтверждения	-0,73	0,23	-0,73	0,23
Попытки контроля ситуации	-1,99	0,02	-1,01	0,16
Попытки контроля реакции	-2,37	0,01	-0,34	0,37
Положительная самоинструкция	-1,35	0,09	-0,34	0,37
Потребность в социальной поддержке	-0,76	0,22	0,00	0,50
Тенденция избегания	-1,19	0,12	-0,85	0,20
Тенденция побега	-2,03	0,02	0,00	0,50
Социальная замкнутость	-1,77	0,04	-0,63	0,26
Мысленное продолжение деятельности	-1,35	0,09	-0,31	0,38
Покорность	-1,54	0,06	-0,34	0,37
Самосострадание	-2,36	0,01	-0,84	0,20
Самообвинение	-1,82	0,03	-0,850	0,20
Агрессия	-2,02	0,02	-0,59	0,28
Прием лекарственных препаратов	-0,67	0,25	-0,59	0,28

SVF (стандартные значения)

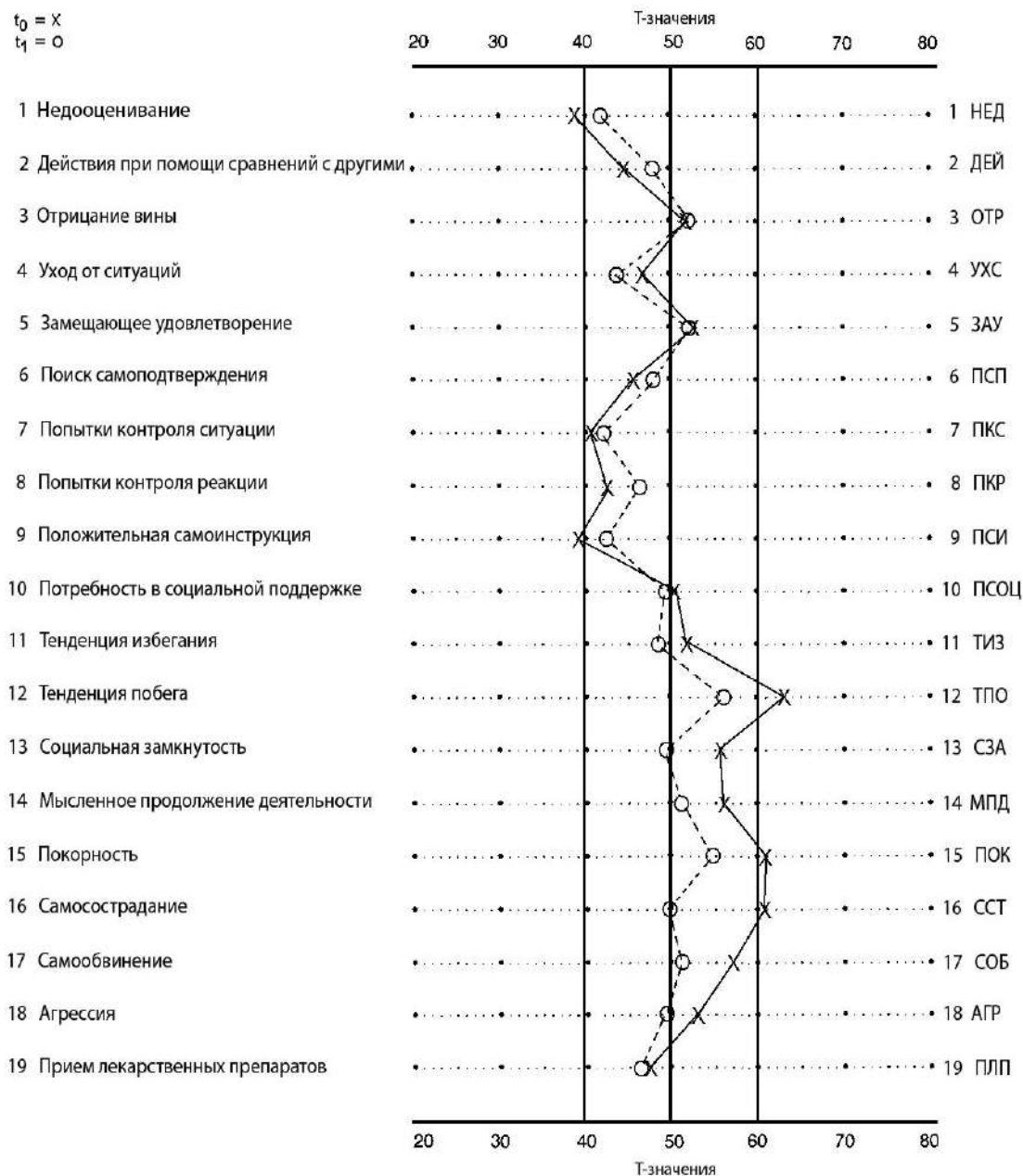


Рис. 4. Результаты опросника по проработке стресса.
Графическое изображение стандартных значений группы испытуемых до и после терапии

SVF (стандартные значения)

$t_0 = X$
 $t_1 = 0$

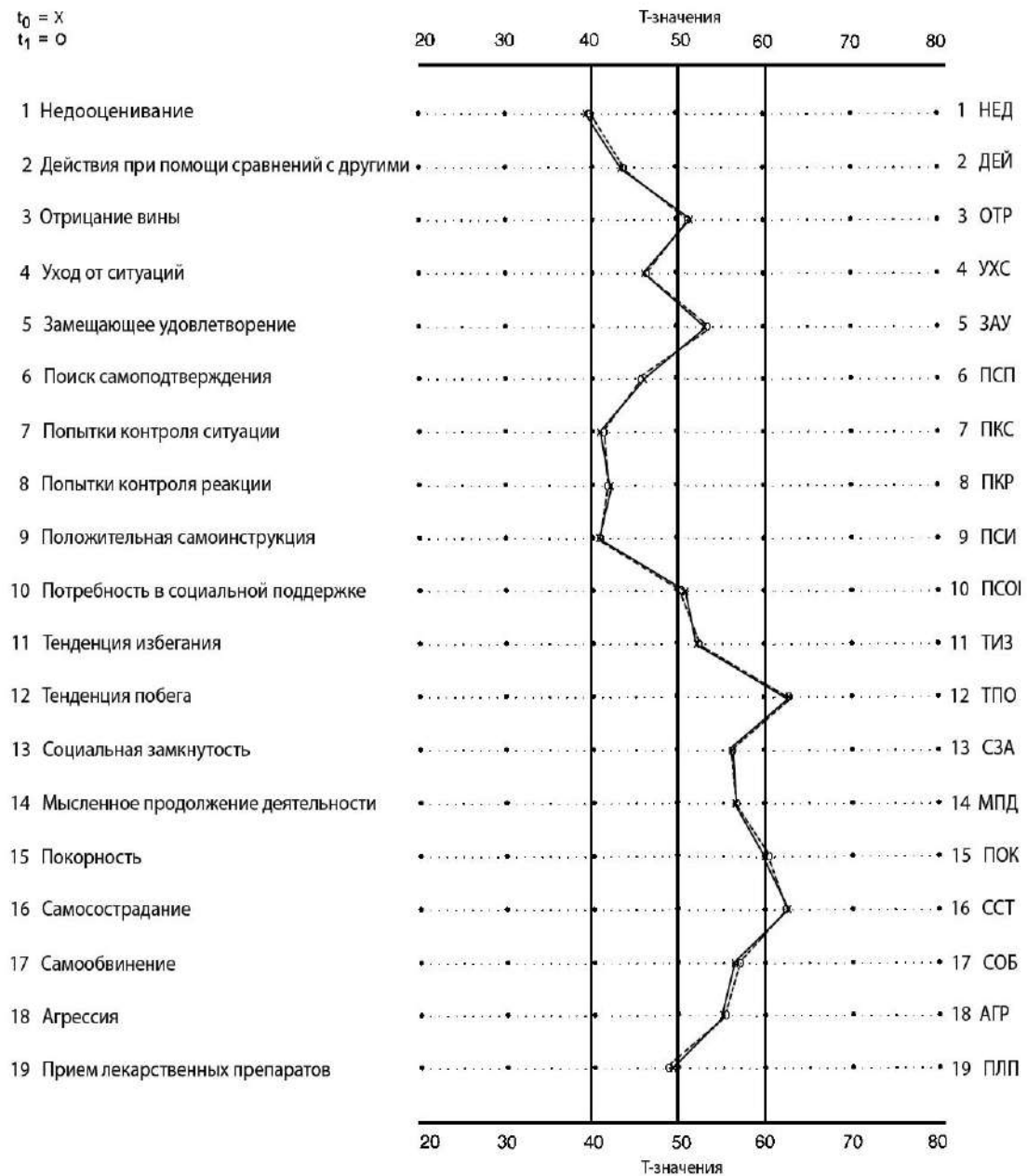


Рис. 5. Графическое изображение стандартных значений контрольной группы 1 до и после терапии

SVF (стандартные значения)

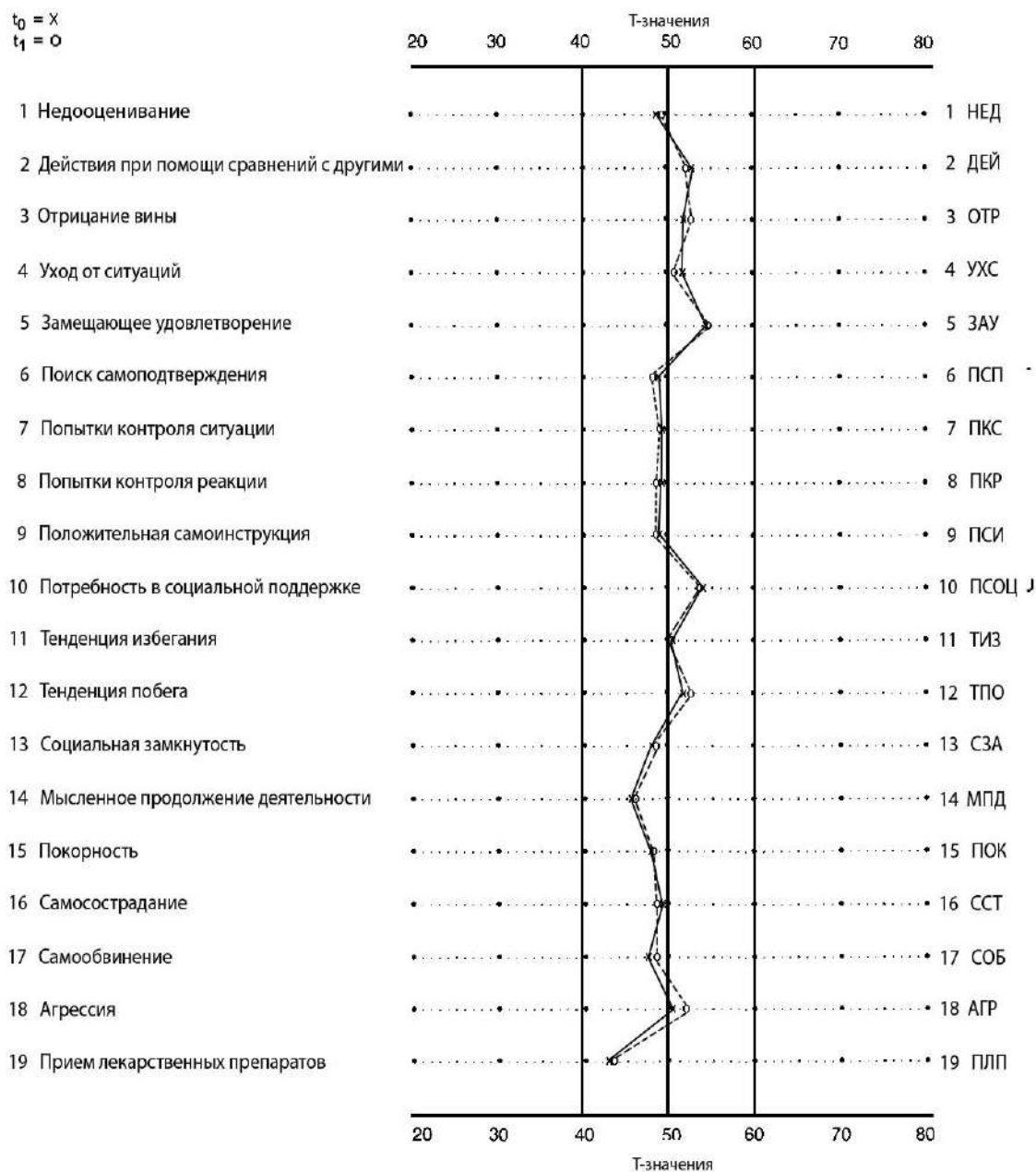


Рис. 6. Графическое изображение стандартных значений контрольной группы 2 до и после терапии

шению к себе значительно снизились, статистические значения расположены от 5 до 10%.

Соответственно, можно исходить из того, что возросла готовность участников группы испытуемых более непринужденно общаться с другими людьми и легче идти на контакт. В обществе других людей стала ощущаться большая удовлетворенность, участники группы стали более инициативными, разговорчивыми и перестали чувствовать себя обремененными. В результате этого улучшения в общении с людьми, стало легче вступать в отношения и дружбу.

После терапии снизились также и типичные симптомы психовегетативной лабильности, такие как расстройство пищеварения, холодные ладони и ступни, нарушения сна, дрожь в руках, нерегулярный ритм сердца. Помимо этого, стала ощущаться и большая толерантность в отношении требований в работе и нехватки времени. Субъективно наблюдаемое ощущение завышенных требований сократилось. Затем появилась готовность решительнее приступить к заданиям и быть более вовлеченным в профессиональном плане, что привело к новым успехам.

По сравнению с этими изменениями, в контрольной группе при сравнимых изначальных жалобах не было выявлено значительных результатов при проведении повторного исследования. Точно так же их не было и в контрольной группе людей без представленных жалоб.

При рассмотрении опросника по преодолению стресса видны значительные изменения в снижении стратегии «Действия при помощи сравнений», особенно при «Попытках контроля ситуации» и «Попытках контроля реакции», при «Тенденции побега», «Социальной замкнутости». Значительны они также и при «Самосострадании», «Самообвинении» и «Агрессии». Здесь все статистические значения составляют 5% и менее. Менее значимые изменения проявляются при «Положительной самоинструкции», «Мысленном продолжении деятельности»

и «Покорности».

После терапии участники группы испытуемых обладали низкой тенденцией преодоления сложных ситуаций при помощи того, чтобы лучше справляться с ними в результате сравнения с другими людьми. (Пример: «Я рад, что я не так чувствителен, как другие»). Сокращаются попытки регулирования ситуаций и реакций посредством усиленного контроля. (Примеры: «...я попытаюсь прояснить все подробности ситуации... и... я попытаюсь контролировать мое поведение»). Значительно снижается предрасположенность к побегу от сложной ситуации, а также желание: «Больше всего я хочу быть один» или «Я не хочу никого видеть». Реже возникают мысли «Я чувствую себя обделенным судьбой» или «Я спрашиваю себя, почему это должно было произойти именно со мной». Большее довольство собой становится четким в результате того, что человек меньше упрекает себя самого и реже приписывает себе вину за конфликтные ситуации. Реже возникают столкновения с другими людьми, а также реже возникает раздражительная, яростная и недовольная реакция.

Также и при использовании данного метода при сравнении измеряемых величин не наблюдается значительных изменений в контрольной группе до и после терапии.

Миннесотский многофазный личностный опросник после терапии в соответствии с тенденцией показывает изменения в семи шкалах: корректирующее значение, депрессия, истерия, психопатия, паранойя, психастения и в малой степени при шизоидии.

Корректирующее значение отражает установку испытуемого в отношении тестового метода. «Высокое значение показывает защитную позицию против душевных слабостей, которая может дойти до намеренного искажения ответов с целью вызвать «нормальное» впечатление. Низкое К-значение показывает, что испытуемый является слишком открытым и легко склонен к самокритике и к призна-

Таблица 3

MMPI-K до и после терапии

Шкала	Группа испытуемых		Контрольная группа 1	
	Z	p	Z	p
Ложное значение	-0,14	0,44	-0,67	0,25
Ложное значение	-0,14	0,44	-0,67	0,25
Валидность	-0,67	0,25	-0,37	0,36
Корректирующее значение	-1,43	0,08	-0,59	0,28
Ипохондрия	0,00	0,50	-0,85	0,20
Депрессия	-1,47	0,07	-0,73	0,23
Истерия	-1,40	0,08	-0,34	0,37
Маскулинность/Фемининность	-0,33	0,37	-0,85	0,20
Паранойя	-1,40	0,08	-0,68	0,25
Психастения	-1,52	0,06	-1,01	0,16
Шизоидия	-1,26	0,10	0,0	0,50
Мания	0,33	0,37	0,0	0,50
Социальная интроверсия	-0,67	0,25	-0,51	0,31

MMPI-K (стандартные значения)

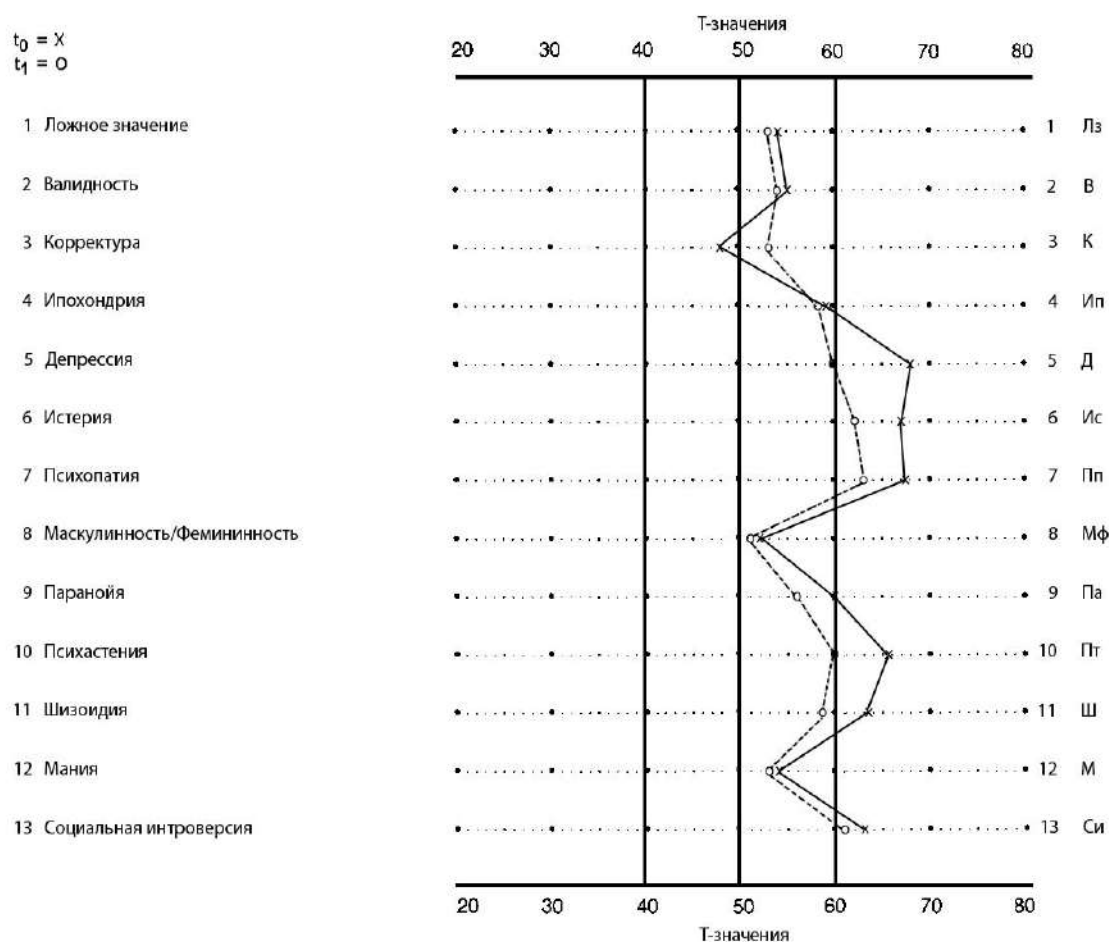


Рис. 7. Графическое изображение станайновых значений группы испытуемых до и после терапии

нию симптомов даже тогда, когда эти симптомы обладают минимальной силой» (Boesch, Ernst E., 1951, с. 26). В группе испытуемых К-значение снизилось. Это могло бы означать, что клиенты после терапии были в состоянии легче описать реалистичную картину себя самих и признать слабости и ошибки. Также и в FPI шкала «Откровенность», которая пытается охватить похожее намерение, изображает похожий результат.

Значение шкалы депрессии снижается: уменьшаются чувство никчемности, неспособность развития здорового оптимизма на будущее, эмоциональное расстройство.

Так называемая шкала истерии описывает людей с конверсионно-симптоматическими телесными жалобами. Здесь также снижается значение шкалы – точно так же, как и в FPI в шкале «Телесные жалобы». Повышенные значения в шкале психопатии указывают на людей, чья «основная трудность заключается в отсутствии глубокого эмоционального реагирования, в неспособности учиться на основании опыта и в неуважении социальных обычаев

и традиций» (Boesch, Ernst E., 1951, с. 30). У участников группы испытуемых можно наблюдать снижение этих описанных тенденций, а также у них уменьшаются асоциальные и антисоциальные способы поведения. Люди с высокими значениями в шкале паранойи склонны к недоверию, сверхчувствительности и идеям преследования. Во время терапии значения этой шкалы достаточно снизились. Люди с фобическими и навязчивыми способами поведения обладают, как правило, высокими значениями по шкале «Психастения». У участников группы также значительно уменьшаются такие симптомы, как страхи, преувеличенные заботы, недостаток доверия и неспособность к концентрации. Своеобразные, необычные мышление и действия характерны для людей с высокими показателями по шкале «Шизоидия». В группе испытуемых наблюдается тенденция установления прочной связи между мышлением и реальными действиями.

В контрольных группах при сравнении результатов до и после терапии не было выявлено значимых результатов.

ММРІ-К (стандартные значения)

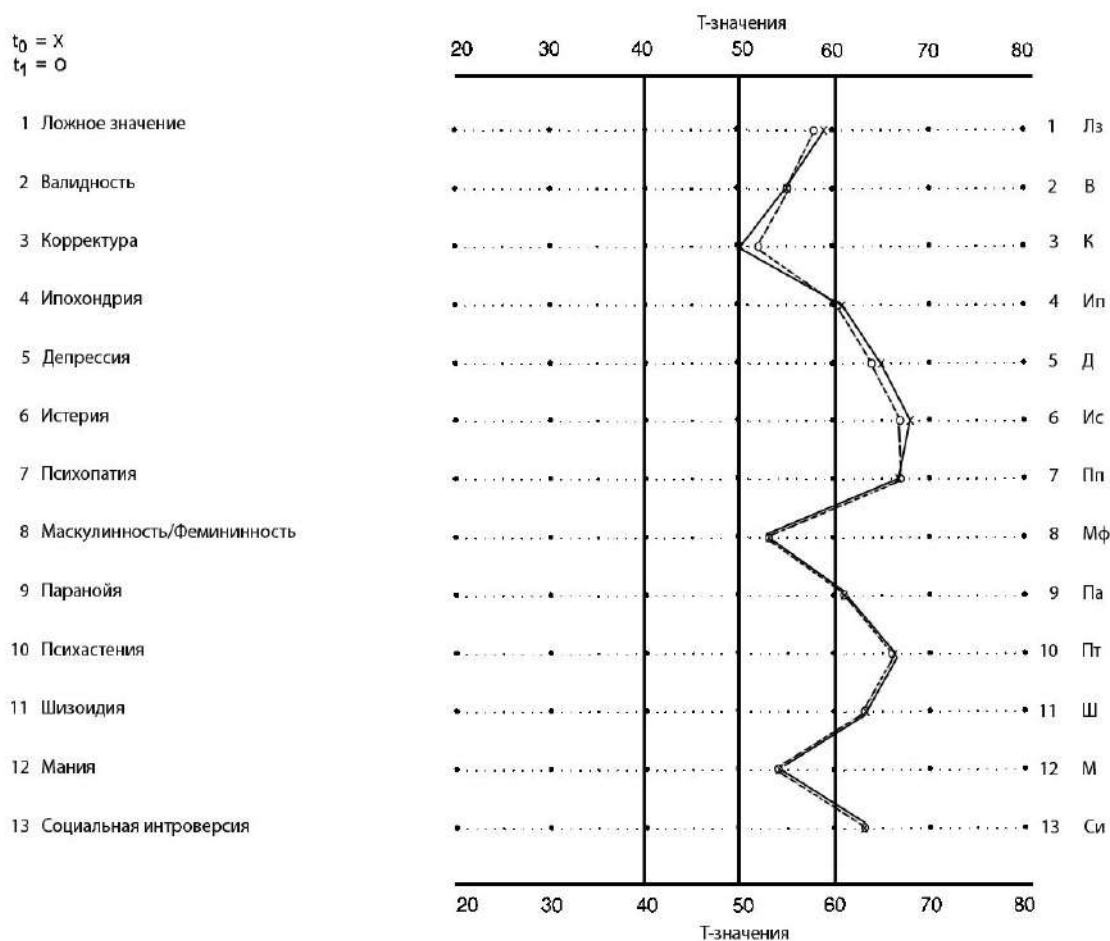


Рис. 8. Графическое изображение станайновых значений контрольной группы 1 до и после терапии

Дискуссия. Результаты Фрайбургского личностного опросника в данном исследовании в значительной степени совпадают с исследованием 1993 года, в котором рассматривалась действенность стационарной поведенческой терапии (Zielke, 1993).

«В период между 1986 и 1992 годами при помощи многочисленных опросников были исследованы 148 пациентов с невротами, функциональными расстройствами и нарушением приспособляемости (МКБ 9 рев.) на этапах начала лечения выписки, а также двумя годами позднее в катамнезе; кроме того, в распоряжении имелись данные медицинской и социодемографической базовой документации. В 8 из 12 FPI-R шкал между приемом и выпиской больных наблюдались значительные изменения: увеличение удовлетворенности жизнью, ориентации на успех и экстраверсии, уменьшение социальной ориентации, скованности, предъявления требований, телесных жалоб и эмоциональности. Между выпиской и датой катамнеза в группе мужчин не было обнаружено значимых изменений. В то же время

у женщин было установлено дальнейшее возрастание удовлетворенностью жизнью и дальнейшее снижение возбудимости, предъявления требований и эмоциональности» (Fahrenberg и др. 2001, с. 117).

Вуд и др. доказали в своем исследовании 1979 года, что групповая психодрама-терапия привела к значительно большему доверию, активности и эмоциональной стабильности. Среди прочего, в качестве инструмента для исследования они использовали Миннесотский многофазный личностный опросник в сокращенном изложении. Обнаруженные результаты могли быть в полной мере доказаны данным исследованием.

В собственном исследовании 1994 года было показано, что личностный признак «Эмоциональная лабильность» претерпел значительный спад после психодраматической групповой работы свыше 15 часов с молодыми людьми. Расстройства, подавленное, грустное и плохое настроение, а также раздражительность и раздумья описывались реже. Телесные жалобы и психосоматические общие рас-

ММРІ-К (стандартные значения)

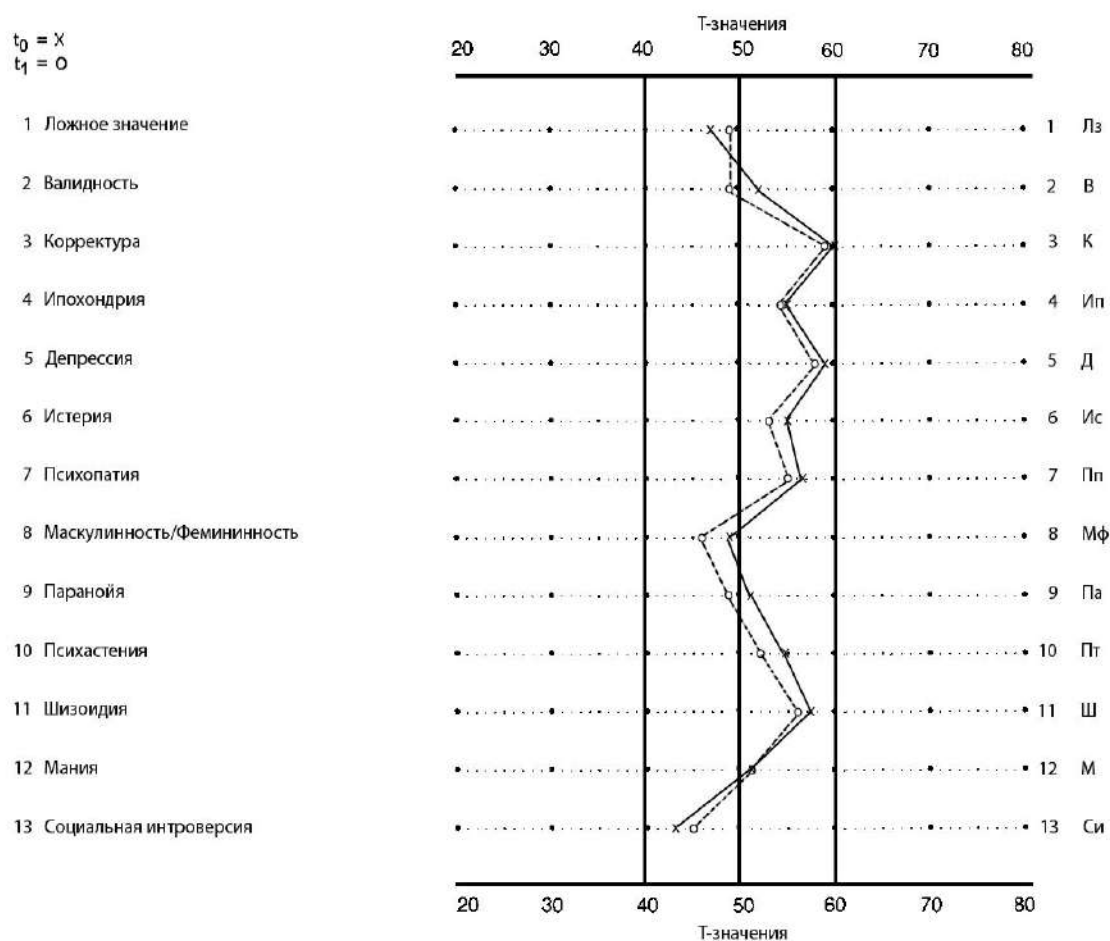


Рис. 9. Графическое изображение станайновых значений контрольной группы 2 до и после терапии

стройства сократились. Данные заключения также находят отклик в данном исследовании (Gessmann 1994).

В результате специфики данного группового терапевтического метода определенно стимулируется развитие особых личностных качеств, которые борются с возникновением и поддержанием так называемых невротических симптомов. Групповая психотерапия представляет собой, таким образом, эффективный, ориентированный на ресурсы метод.

Обобщение. Групповая психотерапия с применением гуманистической психодрамы показала после 50 терапевтических часов значительные изменения в существенных с точки зрения заданной терапевтической цели способах переживания и поведения.

Участники достигли существенные, изначально сформулированные цели. Субъективно описанные положительные изменения могли быть объективированы и проверены при помощи психометрических методов.

Библиографический список

1. Boesch Ernst E. MMPI Saarbrücken // Handbuch. – Bern; Stuttgart: Huber, 1951.
2. Fahrenberg J., Hampel R., Selg H. Das Freiburger Persönlichkeitsinventar: 7. überarbeitete Auflage. – Göttingen: Hogrefe, 2001.
3. Gessmann H.-W. Über die Wirksamkeit psychodramatischer Wochenendseminare auf die im Freiburger Persönlichkeitsinventar erfassten Merkmale und auf das Aggressionsverhalten gemessen mit dem Rosenzweig-Picture-Frustration-Test // Gessmann H.-W. Humanistisches Psychodrama 1. – Duisburg: Verlag des Psychotherapeutischen Instituts Bergerhausen, 1994. – S. 85–94.
4. Hathaway S.R. & McKinley J.C. MMPI-2. Minnesota Multiphasic Personality Inventory 2. Deutsche Bearbeitung von Rolf R. Engel. – Bern: Huber, 2000.
5. Janke W., Erdmann G. & Kallus K.W. Stressverarbeitungsfragebogen. – Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C. J. Hogrefe, 1985.

6. *Spreen O.* MMPI-Saarbrücken. Handbuch zur deutschen Ausgabe des MMPI von S. R. Hathaway und J. C. McKinley. – Bern: Huber, 1963.

7. *Wood D./Del Nuovo A., Bucky S./Steven F., Schein S./Michalik M.* Psychodrama With an Alcohol Abuser Population // Group Psychotherapy, Psychodrama, Sociometry. – 1979. – 32. – S. 75–88.

8. *Zielke M.* Wirksamkeit stationärer Verhaltenstherapie. – Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 1993.

9. <http://www.testzentrale.de/programm/freiburger-personalkeitsinventar.html> (31.05.2011 12:20 h)

10. http://de.wikipedia.org/wiki/Minnesota_Multiphasic_Personality_Inventary (31.05.2011 12:30 h)

УДК 159.922.736.4

Велумян Наира Александровна

Институт психологии Российской академии наук, г. Москва
naira_v@mail.ru

РОЛЬ ТЕМПЕРАМЕНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье анализируются результаты лонгитюдного исследования соотношения темперамента и профессиональных предпочтений у подростков 9-го и 10-го классов. Показано, что определенной модальности темперамента соответствует определенный предпочитаемый профессиональный тип.

Ключевые слова: темперамент, активность, эмоциональность, профессиональные предпочтения, лонгитюдное исследование, подростки.

Профессиональное самоопределение поэтапно формируется на протяжении всей жизни человека. Однако самым значимым периодом считается подростковый возраст, когда выбор будущей сферы деятельности и соответственно типа учебного заведения, определяют дальнейший жизненный путь юношей и девушек [3, с. 67].

Изучение закономерностей формирования профессионального самоопределения в подростковом возрасте особенно актуально в связи с комплексной программой в российской системе образования, основной задачей которой является создание условий для развития профессиональной компетентности. Однако в большинстве случаев выпускники общеобразовательных школ выбирают профессию «под давлением чисто внешних обстоятельств, которые могут не иметь ничего общего с индивидуальными особенностями и склонностями человека» [10, с. 5–6].

К числу таких особенностей относятся темпераментальные свойства старшеклассника. Анализ литературных данных показывает, что большинство исследований направлено на изучение влияния индивидуально-типологических (темпераментальных) особенностей на профессиональную направленность у лиц, которые уже приобрели профессиональный статус или находятся на стадии получения профессионального образования [1; 4; 6; 7].

Что же касается эмпирических исследований по теме нашей работы, посвященной изучению роли темперамента в профессиональном самоопределении старшеклассников, то такие данные отсутствуют. Однако в свете идей, развиваемых в рамках специальной теории индивидуальности В.М. Русалова, следует ожидать, что темперамент, являясь устой-

чивой природной характеристикой, играет важную роль на этапе формирования определенных интересов к той или иной профессии уже в школьном возрасте [8, с. 23–25]. В литературе имеются косвенные указания о возможной связи темпераментальных свойств с особенностями профессионального самоопределения.

Так, в диссертационном исследовании Ю.А. Селезневой, отмечается, что в ранней юности predisposition к выбору определенной профессиональной деятельности (по Климову) связана с определенным набором осознаваемых темпераментальных свойств. Сочетание высокой общей активности и общей эмоциональности является значимой предпосылкой для работы в сфере «Человек-Человек». Для рекомендаций выбора профессиональной категории «Человек-Техника» предлагается сочетание высокой общей активности и низкой общей эмоциональности. Выбор профессиональной деятельности «Человек-Знак» и «Человек-Природа» благоприятен при низкой общей активности и общей эмоциональности. При низкой общей активности и высокой общей эмоциональности рекомендуются художественные профессии [9].

Психологические особенности выпускников средней школы, имеющие также косвенное отношение к темпераментальным свойствам, в свете профессионального самоопределения изучались в работе Т.В. Кудрявцева и А.В. Сухарева. Установлено, что подростки с более выраженным значением по фактору А (по Кеттелу) проявляют повышенный интерес к профессиям категории «Человек-Человек» и «Человек-Художественный образ». Школьники с более выраженными значениями по фактору I склонны к профессиям категории «Человек-Природа». Подростки с более низкими значениями

по фактору А предпочитали профессии категории «Человек-Техника» и «Человек-Знак» [5, с. 86–93].

В приведенных исследованиях авторами была использована классификация профессий Е.А. Климова, в основе которой лежат специфические для каждой категории предметы труда. Учитывая сходство определенных профессиональных категорий, обусловленных формально-динамическими характеристиками, мы считаем целесообразным выделить три основных профессиональных типа. Первый тип объединяет профессиональные категории «Человек-Природа» и «Человек-Техника». Этот тип мы объединяем под одним общим термином – «мануально-предметные профессии». Ко второму типу относится категория «Человек-Знак». Данный тип мы называем «знаковые профессии». Третий тип профессий включает категории «Человек-Человек» и «Человек-Художественный образ». Этот тип профессий мы определяем, как «социальные профессии».

Исходя из вышеизложенного литературного обзора, функционального значения темпераментальных свойств и анализа психологического содержания профессий (по Климову) мы выдвигаем следующие гипотезы:

1. Старшеклассники, обладающие высокими значениями психомоторной активности (высокое мышечное напряжение, двигательная активность, подвижность), скорее предпочтут мануально-предметные профессии.

2. Учащиеся, обладающие высокими значениями интеллектуальной активности (тяга к умственным нагрузкам, гибкость мышления, способность к интеллектуальному обучению), по-видимому, будут чаще предпочитать знаковые профессии.

3. Школьники, с высокими значениями коммуникативной активности (потребность в общении, легкость в установлении социальных связей, речевая активность), с большей вероятностью будут предпочитать социальные профессии.

4. Старшеклассники с более высоким значением темпераментальной эмоциональности (впечатлительность, чувствительность к расхождению между задуманным действием и результатом, ранимость, эмоциональная неустойчивость) скорее всего, будут предпочитать социальные профессии в сравнении с подростками, проявляющими интерес к другим профессиям.

Целью нашего исследования является изучение взаимосвязи между темпераментальными особенностями подростков, измеренными с помощью современных методических средств, с особенностями профессиональных предпочтений. Данная работа является частью лонгитюдного трехлетнего исследования роли индивидуально-типологических особенностей при выборе профессии у подростков.

Методика и материал

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы г. Москвы. В исследовании первого года лонгитюдного проекта приняло участие 87 школьников, учащихся 9-х классов в возрасте 15–16 лет (мальчики, девочки). В исследовании второго года приняли участие 61 школьник (мальчики, девочки), продолживших обучение в 10-м классе, в возрасте 16–17 лет (26 учащихся выбыли из исследования по независящим от нас причинам).

Для оценки темпераментальных особенностей был использован Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ, В.М. Русалов, 2004). Данный метод позволяет помимо шкальных оценок вычислить не только суммарные значения той или иной модально-специфической активности (психомоторной, интеллектуальной, коммуникативной), но и общей эмоциональности, присущей отдельному индивиду. Выбор будущей профессии оценивался по модифицированному «Дифференциально-диагностическому опроснику» Климова (ДДО, Е.А. Климов, 1984). Опросник предназначен для определения категории профессии, которая наиболее подходит человеку в зависимости от его интересов, склонностей, темперамента.

Статистическая обработка материала проводилась на базе стандартных программ из пакета SPSS-10, для оценки достоверности различий использовался непараметрический метод Mann-Whitney.

Результаты исследования

Полученные результаты выявляют закономерности взаимоотношений между степенью выраженности определенной модальности темпераментальной активности (психомоторной, интеллектуальной, коммуникативной) и общей эмоциональности, с одной стороны, и предпочтением школьников того или иного профессионального типа в девятом и десятом классах, с другой стороны.

Для мануально-предметного типа профессий, объединяющего категории «Человек-Природа» и «Человек-Техника», в девятом классе характерны более высокие показатели психомоторной и коммуникативной активности темперамента в сравнении с показателями активности в интеллектуальной сфере ($p=0,01$; $p=0,001$; соответственно). Аналогичная динамика сохраняется у подростков при переходе в десятый класс ($p=0,01$; $p=0,004$).

Девятиклассники, так же как и десятиклассники, предпочитающие знаковый тип профессий, не проявляли повышенной интеллектуальной активности. Полученные различия между интеллектуальной и другими сферами темпераментальной активности оказались недостоверными.

Социальный тип профессий, в который входят категории «Человек-Человек» и «Человек-Художественный образ», в девятом классе характерны более высокие показатели интеллектуальной активности темперамента в сравнении с показателями активности в психомоторной и коммуникативной сферах ($p=0,01$; $p=0,001$; соответственно).

ственный образ», характеризует устойчивое преобладание коммуникативной активности в сравнении с активностью в психомоторной и интеллектуальной сфере, как в девятом, так и в десятом классе ($p=0,001$; $p=0,000$; $p=0,06$; $p=0,000$; соответственно). Также следует отметить высокие показатели психомоторной активности в сравнении с интеллектуальной активностью у девятиклассников, которые сохраняются у подростков при переходе в десятый класс ($p=0,004$; $p=0,001$).

У школьников, отдающих предпочтение социальным профессиям, уровень общей темпераментальной эмоциональности оказался существенно выше в девятом классе в сравнении с одноклассниками, проявляющими интерес к предметно-мануальному профессиональному типу ($p=0,02$).

Обсуждение результатов

Полученные результаты проведенного исследования подтверждают целесообразность предложенной нами типологии профессиональных категорий по Е.А. Климову. Вместо пяти категорий наша типология оперирует тремя типами профессий. Первый тип – мануально-предметные профессии, объединяет профессиональные категории «Человек-Природа» и «Человек-Техника». Ко второму типу относится категория «Человек-Знак». Третий тип профессий включает категории «Человек-Человек» и «Человек-Художественный образ».

Сопоставление выраженности специфических модальностей темпераментальной активности (психомоторной, интеллектуальной, коммуникативной) и общей эмоциональности школьников в 9-ом и 10-ом классе со склонностью к определенному профессиональному типу подтвердило в целом правильность высказанных гипотез.

Выявленные связи между темпераментальными свойствами и профессиональными намерениями не являются с нашей точки зрения случайными, и могут быть объяснены в рамках специальной теории индивидуальности В.М. Русалова. Темперамент, являясь основой или необходимым энергетическим компонентом вышележащих психологических образований, в том числе профессиональных интересов, как индикаторов мотивационной сферы человека, влияет на формирование и успешность определенного вида активности, которая обуславливает выбор конкретного вида деятельности [8, с. 23–25].

Полученные результаты показывают, что у учащихся, отдающих предпочтение первому типу, отмечается высокий уровень психомоторных характеристик темперамента, как в девятом, так и в десятом классе. Согласно содержательной интерпретации показателей темпераментальных свойств и индексов высокие значения психомоторной активности отражают потребность в движении, избыток физических сил, высокую мышечную работоспособ-

ность, стремление к разнообразию физической деятельности (ОФДСИ, В.М. Русалов, 2004). Устойчивое преобладание психомоторной активности у школьников на протяжении двух лет, является, по-видимому, той самой детерминантой (природной предпосылкой) к мануально-предметному типу профессий, что поддерживает выдвинутую нами гипотезу.

Ко второму типу профессий мы отнесли категорию «Человек-Знак». Эта профессия, согласно Е.А. Климову, требует высокой интеллектуальной работоспособности. Однако в нашем исследовании у девяти- и десятиклассников мы не наблюдали более высокий уровень интеллектуальной темпераментальной активности.

Об отсутствии такой связи на данном возрастном этапе профессионального становления свидетельствует исследование, проведенное Т.В. Кудрявцевым и А.В. Сухаревым. В их работе были сопоставлены психологические характеристики школьников при выборе профессии «Человек-Знак» и индивидуальные особенности учащихся ПТУ, достигших успехов в обучении профессиям этой категории. Авторы не выявили ни одного совпадения [5, с. 86–93]. Причиной несовпадения, по мнению Е.П. Ильина, являются неполные, а порою и неверные представления подростков о характере деятельности в данной профессиональной категории и требованиях, которые эта деятельность предъявляет к человеку [2, с. 24].

Третий тип профессий, который мы назвали социальным, включал профессиональные категории «Человек-Человек» и «Человек-Художественный образ». Результаты нашего исследования демонстрируют высокий уровень коммуникативной активности темперамента и в девятом, и в десятом классе у подростков, отдающих предпочтение социальному типу, что соответствует литературным данным. Так, Ф.Х. Уразаева с соавторами показали, что более высокие значения коммуникативной активности у старших подростков наблюдаются у тех из них, которые предпочитали профессии «Человек-Человек» и «Человек-Художественный образ» [11, с. 444–446].

Сопоставление эмоциональных характеристик темперамента с предпочтением того или иного профессионального типа показало, что у учащихся, проявляющих повышенный интерес к социальному профессиональному типу, в девятом классе в сравнении с их сверстниками, отдающими предпочтение мануально-предметным профессиям, уровень общей эмоциональности темперамента значимо выше. К сожалению, в десятом классе таких различий нами обнаружено не было. Можно полагать, что эмоциональность у десятиклассников претерпевает фазовые изменения, и еще не достигла своего дефинитивного уровня развития. У более старших подростков, выпускников школ 17–18 лет вновь выявляется связь между эмоциональностью и социальным типом про-

фессий, о чем свидетельствует исследование других авторов. В частности, Т.В. Кудрявцев и А.В. Сухарев выявили, что выпускники средней школы, предпочитающие профессии категории «Человек-Человек» и «Человек-Художественный образ», обладают повышенной впечатлительностью и эмоциональной лабильностью [5, с. 86–93].

Таким образом, полученные в нашем исследовании результаты лишь частично подтверждают гипотезу о связи общей эмоциональности с выбором профессий социального типа.

Выводы

1. Подростки с высокими значениями психомоторной активности темперамента проявляют повышенный интерес к мануально-предметным профессиям в девятом и десятом классе.

2. У старшеклассников, отдающих предпочтение знаковым профессиям, не выявлено значимых отличий в разных сферах темперамента.

3. Учащиеся с высокими значениями коммуникативной активности, проявляют повышенную склонность к социальным профессиям в девятом и десятом классе.

4. У школьников, предпочитающих социальные профессии, только в девятом классе отмечается высокая общая эмоциональность темперамента.

Библиографический список

1. Борисова Е.М. Проявление свойства лабильности нервной системы в формировании профессионально важных качеств ткачих // Дифференциальная психофизиология и ее генетические аспекты: Тезисы докладов. – М., 1975. – С. 29–30.

2. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.

3. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 1969. – 278 с.

5. Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 86–93.

6. Москалюк В.Ю. Темпераментальные факторы выбора профессии: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 176 с.

7. Пейсахов Н.М. Психологические и психофизиологические особенности студентов. – Казань, 1977. – 243 с.

8. Русалов В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – № 4. – С. 23–25.

9. Селезнева Ю.А. Профессиональное самоопределение в ранней юности в зависимости от осознания темпераментально-обусловленных особенностей: Дис. ... канд. психол. наук. – М.: 2001. – 159 с.

10. Собчик Л.Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе. – СПб.: Речь, 2002. – 72 с.

11. Уразаева Ф.Х., Уразаев К.Ф., Дашкина А.А. Психофизиологические и психологические свойства личности и их учет в профориентационной работе со старшеклассниками // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 3 (2). – С. 444–446.

«ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО» КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Актуальность проблемы формирования готовности к предпринимательской деятельности у студентов вуза обусловлено с одной стороны потребностью отечественной экономики в кадрах, обладающих способностью к организации новых производств, освоению новых технологий, с другой – недостаточной изученностью педагогических аспектов феномена российского предпринимательства. Данная статья посвящена раскрытию психолого-педагогических аспектов понятия предпринимательства.

Ключевые слова: предпринимательство, психолого-педагогические аспекты предпринимательства, подготовка к предпринимательской деятельности.

Анализ современного состояния экономики России приводит к заключению, что эффективное развитие страны возможно лишь при возрождении предпринимательской деятельности, при создании целого класса квалифицированных специалистов, способных к ведению такой деятельности. Однако прежде чем говорить, как именно можно это сделать, раскроем суть ключевых понятий в этой области, таких как «предпринимательство», «предприниматель» и др.

Предпринимательство зародилось в глубокой древности, когда люди придумали натуральный обмен. Более двух миллионов лет предпринимательство развивалось вместе с человеком. Но, хотя история предпринимательства уходит вглубь веков, современное его понимание сложилось в период становления и развития капитализма.

Понятие «предприниматель» появилось в XVIII в. и часто ассоциировалось с понятием «собственник». У его истоков стоял Р. Кантильон, впервые внесший термин «предприниматель» в экономическую теорию. Р. Кантильон характеризует предпринимателя как человека с неопределенными, нефиксированными доходами (крестьянин, ремесленник, торговец, разбойник, нищий и т.д.). Главная отличительная черта предпринимателя по Кантильону – риск, а его основная общественная функция состоит в приведении предложения в соответствие со спросом на различных товарных рынках.

А. Смит также характеризовал предпринимателя как собственника, идущего на экономический риск ради реализации какой-то коммерческой идеи и получения прибыли. Он сам планирует и организует производство, распоряжается его результатами и т.п.

Аналогичного взгляда на функцию предпринимателя в рыночной экономике придерживался и крупный французский экономист конца XVIII – начала XIX вв. Ж.-Б. Сэй, характеризовавший его как лицо, которое берется за свой счет и риск и в свою пользу произвести какой-нибудь продукт. Он подчеркивал активную роль предпринимателя как экономического агента, комбинирующего факторы производства как посредника, обладателя знаний

и опыта. Ж.-Б. Сэй довольно подробно описал специфические свойства предпринимателя и характер его доходов, часть которых является платой за его редкие предпринимательские способности.

Интересно определение понятия «предприниматель», данное известным немецким экономистом, социологом и историком Вернером Зомбартом (1863–1941). Он говорил, что предприниматель, прежде всего, является «завоевателем» (готовность к риску, духовная свобода, богатство идей, воля и настойчивость), «организатором» (умение соединять многих людей для совместной работы) и «торговцем» (умение убеждать людей купить свои товары, пробуждать их интерес, завоевывать доверие). Описывая цели предпринимателя, В. Зомбарт главной среди них выделяет стремление к процветанию и росту своего дела, а подчиненной – рост прибыли, поскольку без него невозможно процветание.

Несколько иначе понимает суть предпринимательства австрийский экономист, политолог, историк науки Й. Шумпетер, который вошел в историю экономической науки как глубокий исследователь теоретических проблем предпринимательства. В работе «Теория экономического развития» (1911 год) он трактует понятие предпринимателя как новатора. По его мнению, функция предпринимателя как раз и состоит в реализации нововведений, играющих важную роль в развитии экономики и обеспечении экономического роста страны. В свете нашего исследования важно, что именно с его работ в экономической литературе делаются попытки определения предпринимателя не просто как субъекта особого вида экономической деятельности, но как человека особого психологического типа, отличительные свойства которого могут проявляться и рассматриваться безотносительно к содержанию выполняемой им экономической функции.

Следует отметить, уже в XIX – начале XX веков ученые четко разграничивают понятия предприниматель и менеджер, так как функциональная сущность и того, и другого различна. Понятие предпринимателя гораздо шире, чем понятие руководителя, хотя они и имеют ряд сходных функций, таких как

организация, координация, контроль, несение ответственности за принятие решений и др. При этом необходимо отметить, что предприниматель – всегда собственник, а менеджер – всегда управляющий.

Новые грани в понятии предпринимательства описал австрийский экономист и философ Федерик Август фон Хайек. Он считал, что сущность предпринимательства заключается в поиске и изучении новых экономических возможностей, это характеристика поведения индивидуума, а не род деятельности. Подчеркнем, что последнее положение Хайека крайне важно применительно к теме нашего исследования.

Следует подчеркнуть, что «предпринимательство» – историческая категория. Оно не является чем-то окончательно сложившимся и застывшим. Меняются его содержание и форма, расширяется сфера приложения, т.е., закономерности и особенности развития предпринимательства определяются конкретными историческими условиями. Поэтому в аспекте нашего исследования важно рассмотреть сущность понятий «предприниматель» и «предпринимательство» применительно именно к российским условиям. Интересно, что еще В.О. Ключевской (1841–1911) обращал внимание на очень странное сочетание в характере русского предпринимателя (в отличие от европейских коллег) [6] – с одной стороны, расчётливости, а с другой – склонности принимать «подчас, очертя голову» самое, что ни на есть, безнадёжное и нерасчётливое решение. По его мнению, в этом проявлялось воздействие «своеобразия и капризов природы», которым противопоставляется «каприз собственной отваги». Эта склонность дразнить счастье, играть в удачу, считал он, и есть «великорусский авось».

Возраст русского предпринимательства давно перевалил за тысячу лет. Только опираясь на предпринимательство и частную инициативу, русское государство сумело освоить безбрежные просторы нашей страны. Политическое освоение гигантских территорий, осуществляемое Российским государством, шло параллельно с их экономическим освоением русскими предпринимателями, тяжёлым самоотверженным трудом. Однако следует подчеркнуть, что в России, по сравнению с Англией или США основная ставка делалась не на свободу предпринимательства, а на государственное регулирование, что предопределило относительно жесткую подчиненность предпринимательской деятельности общегосударственным задачам и достаточно равнодушное отношение к низкой эффективности хозяйствования. При этом жесткая опека предпринимательской деятельности путем административного надзора и всевозможной регламентации продолжалась вплоть до реформ 1861 г.

Предпринимательство в России во второй половине XIX – начале XX в. получило большие возможности развития. В этом велика заслуга С.Ю. Витте

и П.А. Столыпина. Однако в аспекте психолого-педагогического аспекта рассмотрения проблемы предпринимательства важно заметить, что проводимые реформы практически уничтожили недостаточно прочные основания частного интереса и социальной независимости. Тем более, что предпринимательская деятельность и ее носители давали много поводов для недовольства, даже ненависти, со стороны других групп населения. Но можно утверждать, что не сама предпринимательская деятельность, а условия, в которые она была поставлена в России, заставляли ее носителей обманывать, приспосабливаться, обходить закон, который все запрещает, – и все это в гораздо больших объемах, чем при нормальных экономических отношениях. Если бы капитализм развивался естественно и постепенно, он бы проник в жизнь людей определенными привычками, этическими и профессиональными нормами, которые бы передавались из поколения в поколение, как это произошло в Европе. Такой постепенности не было отпущено России даже в самый благоприятный период в истории предпринимательства – в конце XIX – начале XX в. Несомненно, это отложило отпечаток как на дальнейшее развитие предпринимательства в России, так и на складывающийся социально-психологический портрет предпринимателя.

Не менее значимым был в формировании образа российского предпринимателя период с октября 1917 года до начала 1920-х годов, который можно условно назвать вторым этапом развития отечественного предпринимательства. Его особенностью было широкое вытеснение предпринимательства из экономической жизни. Такая политика вытекала из марксистских представлений о коммунистическом обществе. В свете этого, предпринимательская деятельность связывалась, прежде всего, с частной собственностью и эксплуатацией рабочего класса. Поэтому во всех сферах общественной жизни установилась государственная монополия. Была осуществлена национализация крупных промышленных предприятий, а через некоторое время и мелких частных предприятий.

Формирование негативного отношения к предпринимателям продолжает формироваться и в период НЭПа. В.И. Ленин однозначно определил позицию в этом вопросе – держать предпринимателей для своих целей, «...лишь в меру допустить развитие этих отношений, которые полезны и необходимы в обстановке мелкого производства, и чтобы контролировать эти отношения» [7, с. 222]. Но даже в этих условиях предпринимательство стало развиваться на всех уровнях.

Такая политика государства по отношению к предпринимателям привела к трагической ситуации, которая развивалась и усугублялась с конца 20-х годов до второй половины 80-х годов XX века. Из легального сектора экономики предпринимательство практически было изгнано и перешло на неле-

гальное положение, переместившись в теневую экономику. В этот период предприниматели пытались реализовать свой предпринимательский потенциал через спекуляцию, организацию подпольного частного производства и т.п.

Трудности конца 80-х годов XX века потребовали принципиальным образом изменить отношение к таким явлениям, как частная собственность, конкуренция, предпринимательство. Впервые после НЭПа предпринимательство в отечественной экономике получило официальное признание. Под развитие предпринимательской деятельности подведена юридическая основа.

Особенности предпринимательства в России (особенно в послереволюционный период) сдерживали развитие теоретических основ предпринимательства как в экономической, так и социально-психологической сферах. Однако среди немногочисленных работ отечественных мыслителей, значимы работы С.Н. Булгакова (1871–1944), П.Б. Струве (1870–1944), П.Н. Савицкого (1895–1965) и др., в которых уделялось большое внимание социально-психологическим аспектам этого феномена: проблемам общения, взаимодействия и взаимоотношений между людьми и группами в хозяйственной деятельности. Например, П.Н. Савицкий [10] рассматривает предпринимательство не только как хозяйственно-экономическую, но и как особую духовно-экономическую деятельность. Хозяйское отношение включает в себя, по мнению автора, не только стремление к получению наибольшего дохода, но и стремление к сохранению и расширению удовлетворенности работающих в хозяйстве людей.

В последние годы к анализу феномена предпринимательства обратились и отечественные экономисты: В.С. Автономов, Л.И. Абалкин, А.И. Агеев, А.В. Бусыгин, философы: Т.В. Борисова, социологи: Р.Ф. Гибадуллин, Т.И. Заславская, В.В. Радаев, А.Ю. Чепуренко, психологи: В.П. Дружинин, А.Л. Журавлев, В.П. Позняков и др.

Однако, на сегодняшний день, как в отечественной, так и в зарубежной науке по-прежнему не существует общепринятого определения предпринимательства. По мнению В.Н. Дружинина [9], основные причины этого обстоятельства кроются в следующем: предпринимательство – сравнительно новый, по крайней мере, в масштабах исторического развития общества феномен; это развивающееся явление, поэтому оно подвержено серьезным изменениям даже в своих сущностных характеристиках и имеет глубокую специфику в различных исторических, экономических и социокультурных условиях; это сложное, многоаспектное явление, в котором тесно переплетаются экономические, социальные и психологические стороны.

Одна из трудностей определения предпринимательства состоит в том, что это слово является одно-

временно и общеупотребительным термином, и научным понятием. В первом случае его содержание может быть раскрыто, исходя из его толкования в словарях и энциклопедиях.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова «предприниматель» определяется как «...капиталист, владеющий предприятием», как «предприимчивый человек, делец» владелец предприятия, крупный деятель, предприимчивый и практичный человек» [8, с. 471].

Достаточно емкое определение предпринимательства дает В.И. Даль [3]. В частности, он пишет, что «предпринимать» означает «затевать, решаться исполнить какое-либо новое дело, приступать к совершению чего-либо значительного»: отсюда «предприниматель» – «предпринявший» что-либо.

В современной научной литературе предпринимательство рассматривается с разных точек зрения: как стиль хозяйствования, как процесс организации и осуществления деятельности в условиях рынка, как взаимодействие субъектов рынка и т.д. Например, американский ученый, профессор Р. Хизрич [11] определяет «предпринимательство» как процесс создания чего-то нового, что обладает стоимостью, а предпринимателя – как человека, который затрачивает на это все необходимое время и силы, берет на себя весь финансовый, психологический и социальный риск, получая в награду деньги и удовлетворение достигнутым.

Английский профессор А. Хоскинг [12] утверждает: «индивидуальным предпринимателем» является лицо, которое ведет дело за свой счет, лично занимается управлением бизнесом и несет личную ответственность за обеспечение необходимыми средствами, самостоятельно принимает решения. Его вознаграждением является полученная в результате предпринимательской деятельности прибыль и чувство удовлетворения, которое он испытывает от занятия свободным предпринимательством. Но наряду с этим он должен принять на себя весь риск потерь в случае банкротства его предприятия.

Согласно современному российскому законодательству [4], предпринимательская деятельность (предпринимательство) «...представляет собой инициативную самостоятельную деятельность граждан и их объединений, направленную на получение прибыли». Эта деятельность направлена на достижение намеченного результата (получение прибыли или предпринимательского дохода) путем наилучшего использования капитала и ресурсов экономически обособленными субъектами рыночного хозяйства, несущими полную имущественную ответственность за результаты своей деятельности и подчиняющимися правовым нормам (законодательству) страны регистрации.

Интересны в аспекте исследования работы Г.Л. Багиева, который рассматривает предпринимательскую деятельность как реализацию особых способностей индивида, выражающуюся в рациональ-

ном соединении факторов производства на основе инновационного рискованного подхода [1].

Таким образом, анализ приведенных и ряда других источников позволяет говорить, что в современных представлениях о предпринимательстве можно условно выделить два подхода: функционально-ролевой и структурный. В рамках первого подхода предпринимательство рассматривается как разновидность экономической или, более широко, социальной деятельности, связанной с реализацией определенных функций экономического и социального развития. При этом одни авторы ограничивают функции предпринимательства исключительно экономической сферой (оптимальной комбинации различных ресурсов для извлечения доходов, поиск и создание новых возможностей и комбинаций в экономике и др.), другие соотносят их со всеми видами человеческой деятельности (инновации как процесс создания чего-то нового, обладающего ценностью). Обобщая сказанное выше можно сказать, что при любых вариантах в рамках функционального подхода предпринимательство рассматривается обезличенно, как тип деятельности, не привязанный к характеристикам конкретных субъектов.

Более приемлем применительно к теме нашего исследования структурный подход, позволяющий рассматривать предпринимателей как особую социальную группу, что дает возможность исследовать эмоционально-волевую и мотивационную сферу личности предпринимателя. Например, в рамках структурно-функционального подхода проведены исследования Т.И. Заславской [5], что позволило ей выделить критерии идентификации субъектов предпринимательской деятельности и определить подгруппы внутри рассматриваемого социального слоя: собственно предприниматели, выступающие одновременно и собственниками, и руководителями своего предприятия (особую группу из их числа образуют т.н. самозанятые, т.е. занимающиеся индивидуальным бизнесом); полупредприниматели, совмещающие предпринимательскую деятельность с наемным трудом (в этой группе выделяются руководители и рядовые работники); менеджеры, осуществляющие функции руководства и распоряжения ресурсами, но не являющиеся собственниками предприятия (здесь выделяются совладельцы и наемные менеджеры).

Исходя из выше сказанного и придерживаясь структурного подхода в исследовании, мы определяем *предпринимательство как стиль деятельности субъекта, предпринятой с целью получения прибыли на основе новаторства, инициативы, ориентации на нововведения в процессы производства*.

Хотелось бы обратить внимание на последнюю часть определения и подчеркнуть, что предпринимательство – это не всякая деятельность, направленная на получение прибыли (бизнес), а стиль хозяй-

ствования, которому присущи принципы новаторства, антибюрократизма, постоянной инициативы, ориентации на нововведения в процессы производства, маркетинга, распределения и потребления товаров и услуг. Тогда как бизнес может быть связан с репродуктивной деятельностью в сфере организации, производства, распределения и реализации товаров и услуг без новаторства, без инициативы в развитии инновационных процессов. Это может быть осуществление или организация из года в год одного и того же производства, сбыта, распределения или другой деятельности в рамках апробированных технологий, норм и правил для удовлетворения сложившихся потребностей.

В свете этого значимо определение, данное президентом Российской академии предпринимательства, академиком В.С. Балабановым [2], согласно которому «...предприниматель – это человек, который находится в состоянии поиска, творчества, создавая нечто инновационное». Таким образом, понятие «предпринимательство» имеет не только экономическое (производство товаров и услуг с целью получения прибыли), но и психолого-психологическое содержание.

Библиографический список

1. Багиев Г.Л., Асаул А.Н. Организация предпринимательской деятельности. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. – 231 с.
2. Балабанов В.С. Профессия: Предприниматель [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecsocman.edu.ru/text/16154641/>
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2007. – Т. 2. – 672 с.
4. Закон Российской Федерации от 24 июня 1992 года № 3119-1 «О предприятиях и предпринимательской деятельности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: docs.kodeks.ru/document/9021151
5. Заславская Т.И. Бизнес-слой российского общества: Сущность, структура, статус // Социологические исследования. – 1995. – № 3. – С. 3–12.
6. Ключевский В.О. Русская история: избранные лекции. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 672 с.
7. Ленин В.И. Полн. собр. соч.: В 55 т. – М.: Политиздат, 1977. – Т. 43. – С. 562.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 2003. – 750 с.
9. Психология / под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер Ком, 2000. – 672 с.
10. Савицкий П.Н. Континент Евразия. – М.: Аграф, 1997. – 464 с.
11. Хизрич Р., Путере М. Предпринимательство, или как завести собственное дело и добиться успеха. – М.: Прогресс, 1993. – 157 с.
12. Хоскинг А. Курс предпринимательства. – М.: Международные отношения, 1993. – 352 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147.88

Пищулин Валерий Гаврилович

доктор педагогических наук, профессор
Челябинский государственный университет, Троицкий филиал

Циринг Раиса Абдулловна

кандидат педагогических наук
Челябинский государственный университет
Legneva_nv@mail.ru

ОРИЕНТАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ

Актуальность работы определяется потребностью современного общества в специалистах, обладающих готовностью к профессиональному саморазвитию, что зафиксировано в новых государственных стандартах, однако в педагогике высшей школы данная проблема до конца не решена. Данная статья посвящена обоснованию принципов содержания образования, ориентированного на формирование готовности студентов вуза к профессиональному саморазвитию.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, содержание образования, принципы отбора содержания образования.

Подготовка специалиста, в рамках новых государственных стандартов (ФГОС ВПО) ориентирует нас на развитие его субъектности в процессе профессионального становления. Не случайно на это указывают многие общекультурные и общепрофессиональные компетенции – «способен к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства»; «способен критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков»; «владеет навыками самостоятельной работы и самоорганизации»; «владению навыками анализа своей деятельности и умению применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции» и др.

Рассмотрение тенденций изменения высшего профессионального образования в аспекте темы исследования в нашей стране и за рубежом, а также обобщение результатов научных исследований [1; 3; 4; 5] позволило выделить те *принципы отбора содержания курсов базовой и вариативной части учебного плана*, реализация которых обеспечит эффективность профессионального саморазвития студента. К ним мы относим принципы: *гуманизации, природо- и культуросообразности; рефлексивности; актуализации субъектного опыта, проективности; целостности, открытости, активности, фасилитации, сотрудничества; проблемности, эвристичности, совместной творческой деятельности.*

Прежде всего, рассмотрим, каким должно быть содержание базовой части учебного плана. Кроме обязательной информации (образовательный минимум) базовые дисциплины включает и те знания, которые преподаватель считает необходимым дать сверх стандартного уровня. Таким образом, *инвариантная часть* играет главную роль в формировании *фундаментальных знаний*, необходимых для

дальнейшего профессионального саморазвития. *Вариативная* часть базовых курсов активно используется нами для формирования мотивационной и инструментальной основы профессионального саморазвития личности студента.

Принципы *гуманизации и культуросообразности* предполагают, прежде всего, формирование системы ценностей, которая, является ядром профессионального саморазвития личности. В студенческом возрасте (особенно на младших курсах вуза) особое смысловое значение приобретают процессы духовно-нравственной автономизации личности, физического и нравственного самосовершенствования, самореализации, социально-психологической адаптации. Поэтому в аспекте формирования субъектности студента в процессе его профессионального становления, данный компонент должен быть отражен в содержании не только гуманитарных курсов, но и включен в презентуемый материал специальных и общеобразовательных дисциплин.

Ориентируя содержание курсов на *мировоззренческие ценности*, мы опирались на синергетический подход, так как синергетическая картина мира является наиболее приемлемой основой для полноценной, продуктивной жизни в условиях непредсказуемости и неопределенности информационного общества. Знание устройства мира и законов, которые там действуют, позволяют человеку планировать свои действия, вписывать их в универсальные цепи самоорганизации, продуцируя себе тем самым реальные возможности достижения успеха [2].

Ориентация на *профессиональные ценности* особенно важна на начальной стадии обучения в вузе. Несмотря на то, что профессиональная направленность абитуриентов лишь на 30–35%, согласно проведенным нами исследованиям, определяют выбор специальности именно профессиональная

мотивация (а не мотивация профессионального саморазвития) может быть исходной точкой для формирования студента как субъекта профессионального образования. Как правило, столкнувшись со значительными трудностями адаптационного периода, большинству первокурсников достаточно сложно воспринимать с оптимизмом тот факт, что активная, насыщенная, далеко не всегда приносящая удовольствие учебно-профессиональная деятельность будет продолжаться на протяжении всей жизни. Однако, «потеря» и этих 30% профессиональной мотивации на начальной стадии обучения – явление далеко не редкое. Это объясняется тем, что учебный план первого–второго курсов большинства специальностей не включает достаточно дисциплин, формирующих целостное представление о профессии, о механизмах и возможностях профессиональной самореализации. Как правило, «соприкосновение» со специальностью происходит лишь в рамках курса «Введение в специальность». Специальные курсы теоретической направленности, отличающиеся достаточно высоким уровнем сложности, вызывают скорее сомнение в правильности выбранной специальности и своих возможностей по её освоению.

Введение профессионального компонента в ткань различных общеобразовательных курсов позволяет значительно повысить интерес к специальности (и как следствие к процессу её получения). Кроме того, планомерное, целенаправленное развитие профессионально важных качеств личности студентов на протяжении всего периода обучения позволяет достичь в этом направлении достаточно высоких результатов.

Однако, несмотря на необходимость формирования профессиональных ценностей в процессе изучения всех дисциплин базовой части учебного плана, трудно переоценить в этом аспекте роль курса «Введение в специальность» или аналогичных ему. В нем раскрывается не только достоинства самой профессии и показывается её место в мире профессий, но и формируется (развиваются) ценности профессиональной самореализации. Это достигается через исследование биографии ученых и практиков, внесших большой вклад в развитие профессии. Приглашение специалистов, достигших успехов в профессиональной деятельности, подбора личностно значимого для студентов материала.

На 2–3 курсах, принцип ориентации на профессиональные ценности не теряет своего значения, однако в этот период необходимо сосредоточить основные усилия на формировании ценностей личностного и профессионального развития, ценностей владения технологиями саморазвития, самосовершенствования.

Данная направленность сохраняется в формировании ценностных ориентаций на более старших курсах, однако при этом несколько меняются акцен-

ты. За оставшиеся годы обучения, в зависимости от уровня подготовки (бакалавр, магистр, специалист) – это 1–3 года – необходимо сформировать такую систему ценностей (вернее завершить в основном её формирование), которая бы позволила сохранить высокую степень активности личности в её профессиональном совершенствовании уже без педагогического содействия. Все это позволяет студенту к концу обучения принять ценности профессионального саморазвития как личностно значимые цели.

Кроме того, принципы *гуманизации* в интеграции с принципами *природосообразности*, *фасилитации*, *актуализации субъектного опыта* реализуются посредством придания материалу личностной значимости; опору на субъектный опыт студента; вариативности содержания на основе учета психологических особенностей и стиля учебной деятельности, начальной подготовки студентов и др.

Особое значение имеет вариативность содержания на младших курсах вуза, так как различный уровень подготовки студентов и их обучаемость не позволяют организовать продуктивную учебно-профессиональную деятельность без «компенсаторного» периода. В то время как для части успешно обучающихся студентов необходимо обеспечить обучение в достаточно высоком темпе в зоне ближайшего развития. На более поздних этапах обучения вариативность содержания не менее важна, но она несет и ряд дополнительных функций. Попробуем раскрыть их на основе синергетического подхода. Процесс становления студента как субъекта профессионального образования сверхсложный, нелинейный, вероятностный процесс. Для этого явно недостаточно формирование всех тех качеств личности, которые отображены в модели выпускника вуза – это лишь один из возможных наборов таких качеств. Важно, чтобы произошла их «нужная» интеграция, причем для каждой конкретной личности – своя уникальная. Какая именно, определяется, прежде всего, генетически обусловленными качествами личности студента и его субъектным опытом. Предугадать необходимое сочетание факторов и обеспечить их реализацию для каждого конкретного студента в условиях группового обучения практически невозможно. Исходя из этого, педагогическое содействие заключается в создании благоприятной информационно насыщенной среды. Такая среда, созданная на основе предоставления материала с учетом уровня подготовленности и исходного состояния мотивационной сферы; стиля обработки информации, развития сенсорных каналов; предпочитаемых форм работы, субъектного опыта и др., позволяет студенту самому выбрать необходимую для него информацию.

Кроме того, как было сказано выше, представляемый материал должен быть личностно значимым, т.е. коррелировать с ценностными ориентациями,

субъектным опытом студента, касаться тех проблем, которые волнуют студента в настоящее время. К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время стремление к максимальной «объективности», предъявляемых студентам фрагментов знаний, привело к тому, что из него почти полностью оказались исключены субъективные, личностные моменты. В такой ситуации социально-исторический опыт «...оказывается чуждым, дегуманизированным по отношению к студенту» [6, с. 6].

Личная значимость презентуемого материала, как показали наши исследования, позволяют существенно повысить мотивацию учебно-профессиональной деятельности уже на начальном этапе обучения и сохранить её на достаточно высоком уровне на дальнейших этапах.

Принципы *рефлексивности, активности, актуализации субъектного опыта, проективности* ориентируют выбор материала на *саморегуляцию учебно-профессиональной деятельности*.

К сожалению, в рамках вариативной части базовых курсов, в связи с ограниченностью времени, мы можем говорить лишь о закреплении на конкретном материале дисциплины знаний и умений в области проектирования, самоорганизации и самоконтроля учебно-профессиональной деятельности.

Однако, в ряде случаев на начальном этапе обучения в ряде случаев, как правило, связанных с крайне низким уровнем сформированности познавательной самостоятельности в школе, имеет смысл и в рамках дисциплин базового курса остановить свое внимание на формировании у студентов инструментальных основ учебно-профессиональной деятельности. Такой подход, как показывает практика, позволяет увеличить темп прохождения материала (без ущерба для его усвоения) уже во второй половине первого семестра. На более поздних этапах обучения такая проблема, применительно к базовым дисциплинам учебного плана возникает примерно у 32–37 % студентов. Поэтому целесообразно её решать индивидуально в рамках самостоятельной работы.

Количество дисциплин базовой части учебного плана на старших курсах не превышает 30% от общей трудоемкости учебных циклов, поэтому в формировании саморегуляции учебно-профессиональной деятельности играет лишь вспомогательную роль. Однако мы столкнулись с тем фактом, что игнорирование рассматриваемого принципа при отборе содержания базовых курсов существенно тормозит процесс формирования саморегуляции, «как бы делая её необязательной».

Принципы *проблемности, эвристичности, совместной творческой деятельности* при отборе содержания вариативной части базисных курсов проявляется через ориентацию на материал: раскрывающий теоретические и технологические основы творческой деятельности; создающий ситуацию ус-

пеха в творческой деятельности, что продуцирует устойчивый интерес к познавательной, научно-исследовательской, учебно-профессиональной видам деятельности; обладающий определенной степенью проблемности, дивергентности, что позволяет активизировать самостоятельность мышления, воспитать терпимость к неопределенности, стимулировать принятие самостоятельных ответственных решений; ориентированный на решение профессиональных проблем творческими, нестандартными методами, требующими анализа сложной ситуации; продуцирования идей, исходя из своего субъектного опыта; рассмотрения многовариантные последствия принимаемых решений; развивающий эвристическое мышление; позволяющий организовать совместную творческую деятельность.

Следует сказать, что, как и в предыдущем случае, вариативная часть базовых курсов имеет лишь вспомогательное значение (основной объем материала приходится на дисциплины вариативной части учебного плана). При этом важно учесть, что стимулирование творческой активности должно начинаться еще на начальном этапе обучения, так как стереотип обработки информации, в том числе и в творческой деятельности, складывается к концу второго курса. Однако, доопределяя материал, основное внимание в рамках базовых курсов следует уделять формированию мотивационной основы творческой деятельности и закреплению уже известных эвристических приемов деятельности. На последующих этапах целесообразно в рамках вариативной части базовых курсов уделить должное внимание материалу, обеспечивающему реализацию теоретических и инструментальных знаний в области творческой деятельности на основе содержания конкретной дисциплины.

Принцип *открытости* определяет связь с социумом, которая должна быть отражена и в отбираемом материале, т.е. в содержание курсов должен быть включен материал, ориентированный на проблемы и нужды региона. На начальном этапе такой материал, как правило, включается в лекционный материал непосредственно – в тех темах и предметах, которые прямо выходят на проблемы региона. Неисчерпаемыми источниками такой информации могут служить история региона, биография ученых, политиков, деятелей искусства и т.п. Такой материал позволяет включить в ткань занятия эмоциональный компонент, что может существенно повысить мотивацию профессионального саморазвития. На последующих этапах содержание вариативной части базовых курсов наряду с чисто информационным блоком должно включать «региональный материал» на деятельностной основе. Это могут быть упражнения и задания творческого характера, ориентированные на проблемы региона; информационно-поисковая работа. Целесообразно «подвести»

студента «к открытию» возможностей территории в плане профессиональных саморазвития и самореализации. На старших курсах содержание материала должно быть ориентировано на реальную помощь городу, области, района и т.п. Задания при этом носят проектный характер, выполняются на базе предприятий и организаций региона при консультационной или руководящей помощи со стороны заказчика. Ограниченный объем базовых курсов при этом заставляет привлекать потенциал курсового проектирования или кружковой работы. В этом случае целесообразно использовать модульный тип структурирования материала, который позволяет существенно «сэкономить» время на освоение содержания инвариантной части курса, продуктивно организовать самостоятельную работу, организовать индивидуальную консультационную помощь, контроль и самоконтроль уровня сформированности знаний и умений и др., т.е. обеспечить реализацию принципов *активности, фасилитации, сотрудничества*.

При определении содержания вариативной части учебных планов важность реализации указанных принципов полностью сохраняется, одна в этом случае появляются дополнительные возможности:

- высокая степень свободы выбора содержания, обусловленная отсутствием «жесткой политики» со стороны государственных стандартов;

- возможность организации компенсаторного обучения на младших курсах вуза, призванного нивелировать «недоработки» среднего образования (низкая сформированность познавательной самостоятельности; отсутствие навыков коллективной деятельности; информационная безграмотность и т.п.);

- ориентация материала на нужды студентов, социума и возможности вуза;

- возможность организации поисково-деятельностного представления материала, предопределяющего самостоятельное нахождение студентами необходимого для решения поставленной проблемы материала и его критической оценки и др.

Особую роль в этом случае играет принцип *целостности* образовательного процесса, выделения в нем ядра – фундаментальных знаний. Это предопределяет актуализацию уже пройденного в рамках базовых курсов материала в ходе выполнения заданий и проектов. При этом следует подчеркнуть, что речь идет не об элементарном повторении, а о выделении инварианта базовых курсов, остающегося значимым в течение длительного периода и являющегося основой дальнейшего профессионального саморазвития личности.

При определении содержания дисциплин вариативной части учебного плана нужно помнить, что главными психологическими новообразование должны стать: осознание реальной возможности самореализации своих способностей в профессиональной деятельности; желание использовать широкие, еще не реализованные возможности современного социума для творческого, продуктивного, хорошо оплачиваемого труда; мотивационная и инструментальная готовность включения в непрерывное многовариантное профессиональное образование в качестве его субъекта.

Библиографический список

1. Бим-Бад Б.М. Опережающее образование: теория и практика // Советская педагогика. – 1988. – № 6. – С. 51–65.
2. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
3. Леднев В.С. Непрерывное образование: Структура и содержание. – М., 1998. – 282 с.
4. Лернер И.Я., Журавлев И.К. Современная дидактика: теория и практика. – М.: Наука, 1992. – 243 с.
5. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / под ред. В.И. Моросановой. – М.: Психологический ин-т РАО, 2006. – 320 с.
6. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Академия, 2000. – 240 с.

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ**

Информационно-коммуникационные технологии способствуют развитию регуляционно-коммуникативных умений при условии стимулирования субъектной активности студентов, создания образовательной среды для их профессионально-личностного саморазвития.

Ключевые слова: регуляционно-коммуникативные умения, информационно-коммуникационные технологии, электронный учебно-методический комплекс, электронные учебники.

Регуляционно-коммуникативные умения будущих специалистов обеспечивают их способность осуществлять продуктивное общение в совместной деятельности, проявлять толерантность, соблюдая правила вербального и невербального поведения с учётом конкретной ситуации. Они служат также проявлению готовности студентов организовать свою коммуникативную деятельность в следующей логике: осознание ее цели – планирование коммуникативных действий – реализация намеченного – самоконтроль и самооценка достигнутого результата – коррекция. В этом случае регуляционно-коммуникативные умения выступают в качестве одной из ярких характеристик самоуправления коммуникативной деятельностью, поскольку включают целеполагание, планирование, прогнозирование, самоконтроль, коррекцию, самооценку, саморегуляцию.

Решение проблемы развития регуляционно-коммуникативных умений требует обращения к теории регуляции деятельности (П.А. Анохин, Н.А. Гордеева, В.Г. Зинченко, Ю.Н. Кулюткин, И.М. Сеченов, В.И. Слободчиков, С.Л. Рубинштейн, А.С. Шаров и др.), рассматривающей рефлексивную деятельность человека и функционирование регулятивных и рефлексивных механизмов психической активности человека [3].

А.С. Шаров в структуре регуляции учебной деятельности выделяет три подсистемы регуляции: ценностно-смысловых образований, активности и рефлексии. Так, ценностно-смысловая подсистема регуляции направлена на актуализацию знаний как ценностно-смысловых конструктов. Подсистема активности связана с формированием и развитием навыков и умений, причем эти навыки и умения могут быть когнитивными (запоминания, мышления, воображения и др.), аффективными (чувства и переживания, интуиция) и конативными (двигательные умения, приемы, навыки). Рефлексивная подсистема связана с самоорганизацией любого процесса, с его саморегуляцией и оформлением. Разворачивание этих подсистем в регуляции имеет свои закономерности и механизмы [3].

Ученые выделяют уровни регуляции: операционный (регуляция поступков, поведения в конкрет-

ной ситуации и с учетом внешних и внутренних факторов); тактический (постановка целей, планирование собственной деятельности с учетом конкретных условий жизнедеятельности); стратегический (ориентация на дальнюю временную перспективу и принятые человеком ценности) [7].

К регулятивным умениям Э.А. Первезенцева относит те умения, которые в соответствии с тремя подсистемами регуляции обеспечивают регуляцию самостоятельной информационной учебной деятельности и, в конечном итоге, ее осуществление и результат [3].

Необходимо отметить, что успешная коммуникация не может быть отделена от регуляции человеком своего поведения. Регуляционно-коммуникативные умения способствуют правильному построению субъектом своего поведения, самоуправлению им в соответствии с задачами общения (А.А. Максимова, О.В. Запятая и др.).

Регуляционно-коммуникативные умения характеризуются осознанностью коммуникативных действий обучающихся, выполняются на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности. Иначе говоря, регуляционно-коммуникативные умения представляют собой интеграцию регулятивных и коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовке личности, ее готовности к рефлексии, самоуправлению и творческому применению коммуникативных знаний и навыков, направленных на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе учебной, а затем и в профессиональной деятельности в условиях информатизации образования и общества.

Регуляционно-коммуникативные умения – это интегрированное качество личности, которое включает умения вступать в процесс общения, ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, соотносить средства вербального и невербального общения. К тому же, исследуемое нами умение основывается на способности личности делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнерам по общению; оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Наряду с вышеизложенным, регуляционно-коммуникативные умения состоят из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров по общению, доверять, помогать и поддерживать их, применять индивидуальные умения при решении совместных задач, оценивать результаты совместного общения.

Регуляционно-коммуникативные умения можно разделить на 3 группы согласно характеристике структуры общения Г.М. Андреевой:

- регуляционно-коммуникативные умения, соответствующие коммуникационной стороне общения, необходимые для регуляции процесса обмена информацией между общающимися индивидами;

- регуляционно-коммуникативные умения, соответствующие перцептивной стороне общения, необходимые для регуляции восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания;

- регуляционно-коммуникативные умения, соответствующие интерактивной стороне общения, необходимые для организации и регуляции взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями [1].

С развитием регуляционно-коммуникативных умений тесно связано психологическое понятие рефлексии. По А.С. Шарову, рефлексия является фундаментальной категорией, а значит «сквозной», которая пронизывает многие направления науки, так или иначе связанные с жизнью и самоорганизацией. Рефлексивный механизм – это самоорганизация интенциональной психической активности, которая осуществляется на различных уровнях психики (сознания, бессознательного) для достижения в процессе взаимодействия человека с миром синергизма, она проявляется в простраивании и связывании границ, их организации в ходе движения к основаниям собственной деятельности. Важно отметить, что в процессе самоорганизации реализуются функции рефлексии в соответствии с этапами разворачивания рефлексивного механизма.

Регуляционно-коммуникативные умения рассматриваются нами как система действий и операций, выполняемых в процессе выбора и реализации приемов коммуникативной деятельности в соответствии с поставленной целью. Они образуются в результате координации навыков, их объединения в системы с помощью сознательно-контролируемых действий. Предпосылки для обеспечения прочности вышеперечисленных умений создает система обучения, построенная на основе деятельностного, личностно ориентированного, рефлексивного, коммуникативного и регулятивного подходов.

Регуляционно-коммуникативные умения формируются и развиваются в активной, мотивированной деятельности, в полисубъектном диалогическом

взаимодействии на основе междисциплинарных научных знаний.

Под развитием регуляционно-коммуникативных умений мы будем понимать качественное изменение умений студентов в области регуляции своего поведения, направленное на овладение обучающимися умениями согласовывать свои действия с потребностями товарищей по общению, применять индивидуальные умения при решении совместных задач (навыки межличностного и межколлективного взаимодействия), оценивать результаты совместного общения, анализировать коммуникативные ситуации, осуществлять целеполагание и планирование коммуникативной деятельности, выполнять объективную оценку собственной коммуникативной деятельности и ситуаций коммуникативного взаимодействия через интеллектуальную и личностную рефлексию.

Развитие регуляционно-коммуникативных умений обусловлено целым рядом факторов. Однако ведущая роль принадлежит субъекту профессионального образования, его субъектной активности. Согласно Т.И. Шамовой, Г.Н. Подчалимовой, в процессе развития регуляционно-коммуникативных умений важно рассматривать личность обучающегося как самоорганизующегося субъекта, наделенного способностью к самопознанию, самоанализу, постановке целей саморазвития, планирования работы над собой, самоконтроля и саморегулирования [4].

В целях профессионально-личностного саморазвития будущих специалистов, повышения эффективности процессов самопознания, самоуправления, самоопределения, самовыражения, актуализации творческих способностей обучающихся в вузе с успехом может быть реализован богатый педагогический потенциал информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Как показало наше исследование, использование ИКТ является одним из педагогических условий эффективности развития регуляционно-коммуникативных умений. ИКТ способствуют индивидуализации и интенсификации всех уровней развития вышеперечисленных умений, повышению результативности этого процесса. ИКТ, обладая развивающим педагогическим потенциалом, служат построению открытой системы образования, усилению мотивации саморазвития обучающимися регуляционно-коммуникативных умений. ИКТ позволяют разработать эффективную систему самоуправления образовательной деятельностью обучающихся за счет создания индивидуализированных средств информационно-методического обеспечения самообразования, проведения процедур диагностики и мониторинга, необходимых для развития исследуемых нами умений.

Системообразующую роль в ИКТ-технологиях, способствующих развитию регуляционно-коммуни-

кативных умений, выполняет электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК). ЭУМК развития регуляционно-коммуникативных умений – это аудиовизуальное интерактивное средство обучения, содержащее IT-компоненты [2]; система учебно-методического обеспечения развития регуляционно-коммуникативных умений и дидактических средств контроля и оценки освоения содержания образования, представленная с использованием информационных технологий [5].

Основой ЭУМК является его интерактивная часть.

Состав ЭУМК определяется целями и содержанием соответствующей учебной дисциплины. В ЭУМК включаются: рабочая программа дисциплины, методические указания по изучению дисциплины, проведению и подготовке практических занятий, выполнению лабораторных работ, выполнению самостоятельной работы студентами, выполнению контрольных работ студентами заочной формы обучения, организации и выполнению курсовой работы (проекта); лекции, глоссарий по терминам курса, с гиперссылками из разделов курса, практикум по решению задач, лабораторный практикум (компьютерные лабораторные работы и тренажеры), семинары, аттестационные тестовые задания, итоговые тестовые задания. Данная структура может быть скорректирована с учетом специфики дисциплин [5].

К принципам разработки ЭУМК для развития регуляционно-коммуникативных умений относятся принципы стимулирования самостоятельной деятельности обучающихся, единого стиля представления учебной информации, принципы диалога (эргономические принципы) (пригодность для решения задачи, самоопиываемость, управляемость, согласованность с ожиданиями пользователя, устойчивость к ошибкам, возможность индивидуализации, удобство обучения), принципы удобства восприятия и понимания (обнаруживаемость, различимость, ясность, четкость, последовательность, лаконичность, удобочитаемость, облегчение понимания, устранение перегрузки восприятия, учет особенностей восприятия, содействие пониманию информации, удобство и поддержка изучения, поддержка ориентации пользователя, поддержка понятной навигации, обеспечение альтернативных методов навигации, структурирование информации, возможность возврата к важным точкам, обеспечение функций поиска и навигации, различные ракурсы объектов, привлекательность) [5].

Одним из эффективных средств развития регуляционно-коммуникативных умений является лично-стно ориентированный электронный учебник. Лично-стно ориентированный электронный учебник позволяет не только индивидуализировать процесс обучения и контроля, повысить активность обуча-

ющихся, интенсифицировать процесс обучения и контроля, увеличить мотивацию студентов, создать необходимые условия для самостоятельной работы, но и обеспечить развитие эмоционально-ценностной сферы личности студентов, создать условия для их личностного саморазвития, решения задач самоактуализации, самосовершенствования, самоорганизации, самоконтроля и др.

Качество самоорганизации студентом своего личностного образовательно-развивающего пространства во многом зависит от оптимального использования потенциальных возможностей электронного учебника. Одна из его задач – обеспечить смещение акцентов в сторону усиления деятельности составляющей, обогащения человеческого потенциала обучающегося, формирования опыта его личностного саморазвития [4].

Как показало исследование, успешное развитие регуляционно-коммуникативных умений студентов в образовательном процессе вуза с применением информационно-коммуникационных технологий осуществляется при наличии следующих педагогических условий: личностных (создание положительной мотивации, опирающейся на внутренние потребности, индивидуальный опыт общения и коммуникативные способности обучающегося; учет возрастных особенностей обучающихся); развивающих (расширение коммуникативной базы, путем использования системы упражнений, в которых формирование регуляционно-коммуникативных умений будет рассматриваться как специальная педагогическая и дидактическая задача; погружение в коммуникативную деятельность через организацию работы в диалоговых режимах с применением информационно-компьютерных технологий; конструирование «образа Я» посредством рефлексивных заданий, рассматриваемое как условие развития регуляционно-коммуникативных умений на продуктивном и творческом уровнях); ресурсных (высокий уровень сформированности регуляционно-коммуникативных умений преподавателя вуза, наличие компьютерной базы, а также разработанного и установленного ЭУМК для целей развития регуляционно-коммуникативных умений) [6].

Примером ЭУМК для развития регуляционно-коммуникативных умений может служить разработанная нами система учебно-методического обеспечения развития названных умений и дидактических средств контроля и оценки на основе упражнений, представленная с использованием информационных технологий.

Таким образом, эффективное формирование регуляционно-коммуникативных умений возможно только при условии саморазвития студентов, их самостоятельной деятельности. В значительной степени это возможно достичь с помощью ИКТ.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 416 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://krip.kbsu.ru/ps/glava12.html#litra> (дата обращения: 16.02.2011).
2. Методическое руководство по разработке электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uara.ru/fileadmin/DO/Metod_ruk_po_razrab_EUMK... (дата обращения: 16.05.2011).
3. Первезенцева Э.А. Классификация практических заданий для электронного образовательного ресурса на основе регулятивного подхода // Сборник тезисов Международной конференции «Информационные технологии в образовании». – М., 2010. – Ч. II. – С. 257–261.
4. Подчалимова Г.Н. Проектирование содержания дополнительного профессионального образо-

вания руководителей школ: теория и практика. – М.: Изд-во МПГУ; Курск: Изд-во КГПУ, 2001. – 503 с.

5. Стандарт электронного учебно-методического комплекса. Термины и определения. Требования и система оценки качества. СМК 4.2.3.10.2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tsogu.ru/media/files/2009/06_10/standart_reliz31.pdf (дата обращения 16.05.2011).

6. Тищенко В.А. Классификация коммуникативных умений студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/Tishchenko_VA/ (дата обращения: 16.02.2011).

7. Шаров А.С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2000.

УДК 159.923:316.6

Гавронова Юлия Дмитриевна

Смоленский государственный университет
kozadereza2@yandex.ru

ЦЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИЕЙ СТУДЕНТОВ

В статье исследуются ценности культуры, их взаимосвязь с такими видами профессиональной мотивации, как внутренняя, внешняя положительная и внешняя отрицательная мотивация. Установлена взаимосвязь ценностей культуры с профессиональной мотивацией и выявлено, что степень выраженности профессиональной мотивации зависит от значения переменных «ценности культуры».

Ключевые слова: ценности культуры, внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация, корреляции.

Взаимосвязь ценностей культуры и профессиональной мотивации студентов представляет интерес в связи с тем, что современные студенты родились и выросли в период резких изменений в мотивационно-ценностной системе общества. С ценностями тесно взаимосвязаны профессиональные и личностные мотивы: ценности – нравственные императивы поведения и основаны на объективном признании обществом определенного типа поведения как непререкаемой нормы, а в основе мотивов лежит субъективная оценка поведения [6, с. 220–221]. Отсюда следует, что изучение ценностей культуры и их соотношения с профессиональной мотивацией позволит конкретизировать представление о структуре внутренних и внешних мотивов студентов, лучше разобраться в психологических проблемах, с которыми сталкивается современный молодой человек и осуществить адекватное психологическое сопровождение учебной и профессиональной деятельности.

Цель исследования: определить характер взаимосвязи ценностей культуры с профессиональной мотивацией студентов.

Гипотеза исследования: ценности, отражающие интересы индивида, более значимы для студентов

по сравнению с ценностями, отражающими интересы группы, и положительно связаны с внутренней и внешней положительной мотивацией профессиональной деятельности.

Процедура исследования. Участники заполняли опросник, в который входил набор методик, позволяющих оценить социокультурные и личностные характеристики респондентов, а также их профессиональную мотивацию. В опросник вошли следующие методики:

1. Опросник ценностей Шварца для выявления ценностных ориентаций культуры [4, с. 377–380]. Респонденту предлагалось с помощью семибальной шкалы оценить важность каждой из 57 ценностей: 0 – данная ценность совершенно не важна, т.е. не является основополагающим принципом жизни; 3 – данная ценность важна; 6 – данная ценность очень важна. Чем выше балл, тем выше значение данной ценности как основополагающего принципа жизни. -1 означает, что данная ценность противоречит основополагающим принципам жизни. 7 – данная ценность важнейшая и является основополагающим принципом жизни; обычно таких ценностей не более двух.

2. Методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации

А. Реана для определения соотношения внешних и внутренних мотивов профессиональной деятельности студентов [1, с. 280–283]. Данная методика измеряет семь видов мотивов: удовлетворение от самого процесса и результата работы, возможность наиболее полной самореализации (внутренняя мотивация), денежный заработок, стремление к продвижению по работе, потребность в достижении социального престижа и уважения (внешняя положительная мотивация), стремление избежать критики, возможных наказаний и неприятностей (внешняя отрицательная мотивация). Оценка производилась с помощью пятибалльной шкалы. Чем больше сумма баллов, тем предпочтительнее данный мотив. Результаты по данной методике могут свидетельствовать, насколько личность мотивирована содержанием учебной деятельности.

Выборка. В исследовании приняли участие 300 студентов Смоленского государственного университета. Возраст испытуемых от 17 до 23 лет (средний возраст 18,6 лет), из них 73 мужчины и 227 женщин.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение. Проанализируем иерархическую структуру ценностей студентов на культурном уровне, полученную с помощью методики С. Шварца и представленную в таблице.

Как видно из данных таблицы, наибольшие баллы получили ценности индивидуалистического направления Равноправие (4,93) и Мастерство (4,66), служащие личностному росту и развитию (по Шварцу, это: Мастерство, Автономия и Равноправие). Ценности Интеллектуальная автономия и Аффективная автономия получают также высокие значения (4,60 и 4,51). Наряду с ценностями индивидуалистического полюса высокое значение (4,62) принимает и такая ценность коллективистского полюса, как Принадлежность (Консерватизм), занимающая третье место в иерархической структуре ценностей.

Известно, что ценности Консерватизма и Равноправия на культурном уровне служат групповой гармонии. Ценности Равноправия составляют основу демократии [4, с. 70]. Кроме того, исходя из предпочтений студентов ценностей Консерватизма и Равноправия, можно полагать, что их идеалом является

стабильность и определенность. Помимо этого, предпочтение ценностей Мастерства и Автономии на культурном уровне свидетельствует о стремлении к независимости и активности [5, с. 68].

Наименьший балл и наименьшую значимость для студентов приобрели ценности Гармонии (4,27) и Иерархии (3,69). Аналогичные результаты были получены также в исследовании Л.Г. Почебут [3, с. 121]. Отвержение ценностей Гармонии и Иерархии означает, что для современных молодых людей характерна переориентация с природной культуры на технологическую и неприятие иерархического порядка в обществе [3, с. 121].

Сравнение иерархии ценностей студентов, принявших участие в нашем исследовании и исследованиях Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко [4, с. 233], выявило определенные различия: показатели ценностей блока коллективистского полюса (Принадлежность, Иерархия, Гармония) у смоленских студентов выше, а показатели другого полюса, отражающего ценности индивида (Интеллектуальная автономия, Аффективная автономия, Мастерство), – ниже. Исключение составила ценность Равноправие (признание морального равенства и забота о благе других), абсолютные показатели которой у смоленских студентов оказались несколько выше (4,93) по сравнению со студентами, исследованными Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко (4,69). Более того, эта ценность для смоленских студентов оказалась самой значимой, тогда как в структуре ценностей студентов Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко ценность Равноправие стоит на третьем месте. Как отмечают исследователи, в последние годы у студентов наблюдается значимый рост ценностей Равноправия [4, с. 69], что нашло свое подтверждение в нашем исследовании.

Опираясь на устоявшиеся культурные ценности, человек наполняет их субъективным содержанием и формирует систему основополагающих мотивов, которые служат ему руководством в жизни. В ходе обработки данных исследования были получены средние показатели выраженности трех видов мотивации профессиональной деятельности: внутренняя мотивация (ВМ), внешняя положительная мотивация (ВПМ), внешняя отрицательная мотивация (ВОМ). Согласно эмпирическим данным, показатель выраженности внутренней мотивации достигает самый высокий балл (среднее значение равно 4,39), далее идет внешняя положительная мотивация (4,06), и самый низкий балл у внешней отрицательной мотивации (3,38). Высокая степень выраженности внутренней мотивации означает, что для студентов имеют значение обучение в вузе и будущая профессиональная деятельность сами по себе. Стремление реализовать свои способности выступает для студента как психологическая потребность. Руководствуясь внутренней мотивацией, студент занимается профессиональной деятельностью

Таблица

Средние показатели блоков ценностей культурного уровня по методике Шварца

	Блок ценностей	Значение
1.	Равноправие	4,93
2.	Мастерство	4,66
3.	Принадлежность	4,62
4.	Интеллектуальная автономия	4,60
5.	Аффективная автономия	4,51
6.	Гармония	4,27
7.	Иерархия	3,70

с удовольствием без внешнего давления [2, с. 69]. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты, боязнь осуждения и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются здесь на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы – это денежное вознаграждение, карьерный рост, одобрение со стороны коллег и профессионального коллектива, престиж, т.е. это стимулы, ради которых приложить усилия человек считает выгодным и необходимым. Отрицательные внешние мотивы – определенная система наказаний, штрафов, критика, осуждение.

В соответствии с методикой мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ. Считается, что оптимальными мотивационными комплексами являются следующие два типа сочетания: ВМ>ВПМ>ВОМ и ВМ=ВПМ>ВОМ.

Согласно эмпирическим данным, мотивационный комплекс у студентов имеет вид: ВМ(4,39)>ВПМ(4,06)>ВОМ(3,38) и относится к оптимальному сочетанию указанных видов мотивации. При этом стоит обратить внимание, что мотивационный комплекс внутренней мотивации не слишком превосходит мотивационный комплекс внешней положительной мотивации. Это небольшое превосходство говорит о том, что для студентов обучение в вузе является не просто самоцелью, но и средством для достижения определенных личных выгод: получение высшего образования, карьера, уважение со стороны других. Эти два комплекса сильно превосходят комплекс внешней отрицательной мотивации, что свидетельствует о согласованности ВМ и ВПМ.

У половины участников исследования (151 человек или 50,3%) наблюдаются 2 самых оптимальных комплекса: ВМ>ВПМ>ВОМ и ВМ=ВПМ>ВОМ. Внутренняя мотивация доминирует над внешней у 188 человек (62,7%). Это говорит о том, что активность студентов мотивирована содержанием самой профессиональной деятельности и профессионального обучения. Они осознают свои мотивы и эмоции и на основе этого осознания принимают решения. Иными словами, большинство студентов вовлекаются в профессиональное обучение и профессиональную деятельность не ради получения каких-либо внешних наград, а ради нее самой.

Перейдем теперь к рассмотрению результатов корреляционного анализа. В ходе исследования были выявлены значимые корреляции ценностей культуры с профессиональной мотивацией. Положительные корреляции отмечены между ценностями Ма-

стерство, Аффективная автономия и внешней положительной мотивацией ($k=0,39$, $p<0,01$) ($k=0,28$, $p<0,01$). Наличие взаимосвязи говорит о том, что чем выше в иерархии ценностей студентов стоят такие ценности, как Аффективная автономия и Мастерство, тем чаще их профессиональное поведение будет обусловлено внешней положительной мотивацией. Данную взаимосвязь можно проинтерпретировать следующим образом: руководствуясь внешней положительной мотивацией, человек стремится получить материальное вознаграждение, сделать карьеру, добиться признания в профессиональном коллективе. Ценности амбиции, успеха, дерзости, компетентности, активного самоутверждения, которые предполагает Мастерство [4, с. 49], только способствуют этому. В основе Аффективной автономии лежит самостоятельность. Самостоятельность является внутриличностным регулятором, который помогает осознать значимость профессионального образования и сформировать к нему положительное эмоциональное отношение [7, с. 14].

Кроме того, с внешней положительной мотивацией отрицательно коррелируют Интеллектуальная автономия ($k=-0,12$, $p<0,03$) и Иерархия ($k=-0,19$, $p<0,01$). Следовательно, чем в большей степени профессиональное поведение обусловлено внешней положительной мотивацией, тем ниже уровень Иерархии и Интеллектуальной автономии. Интеллектуальная автономия включает в себя широту взглядов, любознательность, творчество [4, с. 48]. Когда человек руководствуется внешней положительной мотивацией, то на первом плане у него не любознательность и творчество, а внешние стимулы: зарплата, престиж и т.п. Ценности Иерархии, которая предполагает социальную власть, авторитетность и подчинение, также расходятся с внешней положительной мотивацией, которая направлена на совсем другое: уважение и одобрение. Иными словами, если человек ищет уважения и одобрения в профессиональном коллективе, то он не будет стремиться к подчинению окружающих и власти над ними.

С внутренней мотивацией позитивно коррелирует ценность Равноправие ($k=0,11$, $p<0,05$). Наличие взаимосвязи говорит о том, что чем выше в иерархии ценностей студентов стоит такая ценность как Равноправие, тем чаще их профессиональное поведение будет обусловлено внутренней мотивацией. Иными словами, ценности равенства, социальной справедливости, ответственности, помощи и честности тесно связаны с развитием внутренней мотивации.

С внешней отрицательной мотивацией позитивно коррелируют ценности Интеллектуальная автономия ($k=0,17$, $p<0,01$) и Иерархия ($k=0,19$, $p<0,01$). Наличие взаимосвязи говорит о том, что чем выше в иерархии ценностей студентов стоят такие ценности, как Интеллектуальная автономия и Иерархия,

тем чаще их профессиональное поведение будет обусловлено внешней отрицательной мотивацией. Если личность руководствуется внешней отрицательной мотивацией, то она старается избежать наказаний, штрафов, критики, осуждений и т.д. Видимо, чем больше широта взглядов и выше уровень креативности, тем легче это удастся. А при неравномерном распределении власти и подчинении, что предполагает Иерархия, чаще возникает необходимость в избегании наказаний, штрафов и т.д.

Выводы:

1. Наиболее важным результатом нашего исследования стало подтверждение гипотезы. В ходе анализа ценностей на культурном уровне вершину ценностной структуры студентов занимают Равноправие и Мастерство – ценности индивидуалистической направленности, способствующие личностному росту и развитию. Наименее значимыми в иерархии ценностей студентов оказались ценности коллективистской направленности Гармония и Иерархия, ценности предсказуемости и психологического комфорта.

2. Ценности студентов взаимосвязаны с их профессиональной мотивацией. Ориентация на ценности Равноправия (ценности демократии) приводит к актуализации внутренней мотивации, что проявляется в стремлении к профессиональному развитию и совершенствованию профессионального мастер-

ства. Ориентация на поддержку ценностей Мастерства и Аффективной автономии положительно связана с внешней положительной мотивацией, т.е. развитие данных ценностей стимулирует стремление к карьере, социальному престижу и уважению со стороны других.

Библиографический список

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
2. Замфир К. Удовлетворённость трудом. Мнение Социолога. – М.: Политическая литература, 1983. – 142 с.
3. Крылов А.А. Психология. – М.: Изд-во Проспект, 2005. – 495 с.
4. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Культура как фактор общественного прогресса. – М.: ЗАО «Юстицинформ», 2009. – 408 с.
5. Лебедева Н.М. Ценности культуры, экономические установки и отношение к инновациям в России // Психология: Журнал Высшей школы экономики – 2008. – №2 – С. 68-88.
6. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. – СПб.: Речь, 2002. – 298 с.
7. Романова Т.В. Развитие самостоятельности как ценностной ориентации старшеклассников на образовательную деятельность: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2011. – 24 с.

УДК 378:159.947.5

Репин Сергей Арсеньевич

доктор педагогических наук, профессор
Челябинский государственный университет
psy100@csu.ru

Лежнева Мария Сергеевна

Челябинский государственный университет, Троицкий филиал
Legneva_nv@mail.ru

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К МЕЖПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Актуальность исследования определяется противоречием между необходимостью подготовки специалистов в области информационных технологий, обладающих способностью к продуктивному взаимодействию с представителями других профессий и недостаточной разработанностью этой проблемы в теории и практике высшей школы. Представленная работа посвящена важнейшей составляющей проблемы – развитию мотивационной готовности специалистов к межпрофессиональному взаимодействию.

Ключевые слова: профессиональное взаимодействие, мотивационная готовность к межпрофессиональному взаимодействию, информационные технологии, подготовка специалистов в области информационных технологий.

Проблема подготовки бакалавров (магистров) к межпрофессиональному взаимодействию в полной мере нашло свое отражение в образовательных стандартах нового поколения, по направлениям «Фундаментальная информатика и информационные технологии», «Прикладная математика» и др., связанными с информационными технологиями (ИТ-специальности). При этом, по мнению многих ученых и практиков [6],

проблема во многом определяется отсутствием у ИТ-специалистов *мотивационной готовности* к осуществлению этого процесса. Исходя из этого, мы предлагаем один из вариантов педагогического содействия развитию мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих специалистов в области информационных технологий в процессе изучения психолого-педагогических и профессиональных дисциплин.

Прежде чем рассмотреть особенности содержания педагогического содействия, мы считаем необходимым уточнить, что в исследовании мы рассматриваем *мотивационную готовность к межпрофессиональному взаимодействию ИТ-специалистов* как качество личности, определяющее направленность и характер её взаимодействия с представителями других профессий – будущих пользователей разрабатываемых ИТ-проектов, с целью повышения продуктивности совместной выполняемой работы на всех её этапах. При этом в состав мотивационной готовности мы включаем: *установочный компонент* (мотивация профессионального взаимодействия, познавательная мотивация, профессиональная мотивация, мотивация достижения успеха); *когнитивный компонент* (психолого-педагогические и технологические основы мотивационной готовности личности к межпрофессиональному взаимодействию; творческое и критическое мышление); *деятельностный компонент* (умения: целеполагания, планирования, самоконтроля в ситуациях изменения внешних условий на основе изменений мотивационной системы, флексибельность, рефлексивность, субъективный контроль, позитивное отношение к себе и другим).

Уточненные понятия и структура мотивационной готовности применительно к предмету исследования позволили нам разработать содержание педагогического содействия формированию мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих ИТ-специалистов и технологию его реализации. При этом под педагогическим содействием применительно к теме исследования мы будем понимать педагогическую деятельность, направленную на обеспечение многовариантного развития мотивационной готовности студентов ИТ-специальностей к межпрофессиональному взаимодействию на основе активизации их внутреннего потенциала.

К основным принципам построения содержания педагогического содействия мы отнесли:

- направленность на формирование *ценностей*, связанных с межпрофессиональным взаимодействием. Ориентация на этот принцип позволит сформировать у студентов систему ценностей, которая, определит внутреннюю мотивацию будущего ИТ-специалиста к профессиональному взаимодействию. К таким ценностям мы относим профессиональные ценности, ценности межпрофессионального взаимодействия, корпоративные ценности. Кроме того, как показывает практика, большое значение при формировании мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию имеют такие ценности как «новаторство», «инициатива», «творчество», «профессиональная самореализация», заставляющие искать новые пути и решения при выполнении межпрофессиональных проектов;

- принцип *адаптивности* при формировании мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию реализуется через личностную значимость отбираемого для занятия материала, т.е. материал изучаемых дисциплин должен касаться тех проблем, которые волнуют студентов в настоящее время, рождать вопросы к себе, затрагивают эмоциональную сферу. При этом содержание образования должно опираться на предшествующий субъектный опыт обучаемого (ценностно-смысловую его часть) и предусматривать возможности его преобразования. Именно такие знания становятся основой принимаемых решений при межпрофессиональном взаимодействии, поэтому их роль при рассмотрении проблем, связанных с формированием мотивационной готовности будущих ИТ-специалистов трудно переоценить;

- выбор принципа *креативности* при формировании мотивационной готовности вытекает из самой деятельности по созданию сложных межпрофессиональных проектов, основанной на новаторстве, инициативе, изобретательстве, принятии нестандартных решений. Испытав радость творчества еще в студенческие годы, будущий специалист, как правило, испытывает потребность в осуществлении её в различных жизненных ситуациях, в том числе и в межпрофессиональном взаимодействии;

- исходя из выделенной структуры мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию, куда входят такие компоненты как умения целеполагания, планирования, самоконтроля в ситуациях изменения внешних условий, мы сочли необходимым при отборе материала ориентироваться на принцип *саморегуляции*. Данный принцип нацеливает на поэтапное формирование осознанной саморегуляции своей деятельности при совместной работе на основе управления своей мотивационной сферой.

Данные положения остаются значимыми в течение всего процесса развития мотивационной готовности, однако на каждом из этапов они имеют свои особенности:

- цель *ориентационного этапа* заложить основу построения индивидуальной траектории развития мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию. В связи с этим он ориентирован на проведение диагностики и самодиагностики студентов и содействие формированию у студента на этой основе адекватных представлений о своих возможностях и способностях в рассматриваемой области, развитию ценностно-смысловой позиции в области межпрофессионального взаимодействия. Студент осознает существующие возможности в области совместной деятельности;

- цель *базового этапа* – сформировать теоретическую и инструментальную основу саморегуляции деятельности при совместной работе, развить

на рефлексивной основе гибкость, субъективный контроль, позитивное отношение к себе и другим – качества, существенно влияющие на мотивационную готовность к межпрофессиональному взаимодействию. На этом этапе продолжает развиваться ценностно-смысловая позиция в области межпрофессионального взаимодействия. Студент приходит к выводу, о *возможности* продуктивного взаимодействия со специалистами в других областях;

– цель *рефлексивно-регулятивного* этапа – содействие развитию способности студентов управлять своей деятельностью в процессе межпрофессионального общения на основе рефлексии событий и активизации мотивационного потенциала. На этом этапе происходит укрепление ценностно-смысловой позиции в области межпрофессионального общения – студент приходит к выводу о необходимости тесного межпрофессионального, видит реальные пути повышения эффективности своей работы посредством использования потенциала такого взаимодействия.

Использование в нашем исследовании антропологического, акмеологического и синергетического подходов предопределяет выбор технологий реализации содержания дисциплин, ориентированных на развитие мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию. В аспекте нашего исследования вызывает интерес технологии, позволяющие стимулировать внутреннюю мотивацию межпрофессионального взаимодействия и осуществить поэтапное наращивание самоуправляющих функций студентов в мотивационной сфере. Анализ научной литературы показывает, что необходимо, прежде всего, обратиться к личностно ориентированным технологиям [1; 4; 7 и др.].

Интересен в аспекте исследования перечень принципов, гарантирующих личностно-развивающую направленность технологий. На наш взгляд, он наиболее полно представлен в трудах Э.Ф. Зеера [4]. По мнению ученого, они заключаются в следующих положениях: мотивационное обеспечение субъектов педагогической деятельности и учение, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе; наличие четкой и диагностически заданной цели образования, т.е. измеримого представления об ожидаемом результате; представление учебного материала в виде системы познавательных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.; указание способов взаимодействия субъектов профессионально-образовательного процесса; обозначение границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагогов, допустимого отклонения от правил; обеспечение открытости обучения профессиональному будущему, направленность на его предвосхищение [4, с. 32–33].

Указанные выше принципы позволяют нам реализовать синергетический подход в исследовании, согласно которому процесс развития сугубо индивидуален и, следовательно, инициатива в нем должна принадлежать в равной степени, как студенту, так и преподавателю. Это означает, что мы, не только должны обеспечить на занятиях информационное богатство среды, но и подготовить студента к её восприятию, т.е. создать условия благоприятствующие развитию позитивной мотивации студентов (желательно внутренней); раскрепощению его мышления; научить его технологическим приемам управления своей мотивационной сферой при межпрофессиональном взаимодействии; научить обоснованно выбирать оптимальные решения в нестандартных ситуациях и др. т.е. личностно ориентированные технологии должны обеспечить индивидуальную траекторию развития мотивационной готовности студентов к межпрофессиональному взаимодействию.

Построение индивидуальной траектории развития невозможно без обращения к субъектному опыту студентов. Применительно к теме исследования, связанной с мотивационной сферой личности, мы рассматриваем, опираясь на определение М.А. Холодной [8], субъектный опыт как систему наличных психических образований и инициируемых ими психических состояний, лежащих в основе отношений человека к миру и обуславливающие особенности его мотивационной сферы.

Какой именно опыт нам важно активизировать при развитии мотивационной готовности студентов ИТ-специальностей к межпрофессиональному взаимодействию мы определили из анализа трудов А.К. Осницкого [5, с. 16–17]. Это: ценностный опыт, рефлексивный опыт, опыт привычной активизации, операциональный опыт, опыт сотрудничества.

Каждый из компонентов субъектного опыта играет важную роль при развитии готовности к межпрофессиональному взаимодействию, в том числе её мотивационной составляющей.

Однако особое внимание мы уделяем обогащению рефлексивного опыта как основы саморегуляции мотивационной сферы будущего ИТ-специалиста при его работе в межпрофессиональной области, так как именно рефлексивные способности «...позволяют найти существенные основания собственных действий» [3, с. 199–200]. Т.е. способность к рефлексии и знание ее механизмов позволяет не только сформировать устойчивую систему мотивов, побуждающих к межпрофессиональному взаимодействию, но и иметь возможность осознанно управлять своей мотивационной сферой.

При этом рефлексия мы рассматриваем как сложное интегративное качество личности, предопределяющее поиск оснований собственной деятельности в процессе совместной работы с представителями других профессий по выполнению ИТ-про-

ектов. Важно отметить, что рефлексия является развиваемым качеством личности, и наиболее эффективно это развитие происходит в условиях специально организованного образовательного процесса, характеризующегося наличием проблемного поля, актуализацией опыта деятельности, свободной и активной межличностной коммуникацией, опорой на процедурные элементы рефлексии, дискуссионностью.

В связи с этим, эффективность формирования мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию достигаются при использовании метода диалога, придающего образовательному процессу эмоциональную окраску, развивающей умение слушать и взаимодействовать, стимулирующей субъектную активность будущих ИТ-специалистов. Кроме того, в аспекте исследования важно, что в рамках этого метода достаточно удачны приемы обращения к субъектному, научному и производственному опыту. Для организации диалога, способствующего развитию мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию через обращение к субъектному опыту студента и стимулирование его выхода в рефлексивную позицию, обратимся к идеям Г.А. Балла и М.С. Бугрина [2], которые выделяют в качестве направлений анализа педагогического взаимодействия следующие аспекты: интенциональный аспект определяется тем, на вызывание или предотвращение каких изменений воздействие ориентировано; операциональный аспект касается того, каким образом, посредством каких операций воздействие осуществляется; результативный аспект определяется тем, какой результат достигается благодаря воздействию (он не всегда совпадает с исходными интенциями); статусно-ролевой аспект касается того, равны ли субъект воздействия и реципиент по социальному или социально-психологическому статусу; в какой роли выступает каждый из них [2, с. 57].

В свете исследования важно, что авторы подчеркивают, что, в диалогических воздействиях, предназначенных для регулирования процесса становления мотивационных качеств воспитуемых, необходим и определенный нормативный (а значит, монологический) аспект «...такие воздействия призваны содействовать приобщению реципиентов (через раскрытие индивидуальных возможностей каждого из них) к определенной апробированной обществом и разделяемой педагогом системе ценностей – этических, эстетических, гражданских» [2, с. 63].

Таким образом, содействие развитию мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих ИТ-специалистов будет эффективным, если оно включает следующие компоненты:

– разработку и поэтапную реализацию содержания гуманитарных и общепрофессиональных дисциплин, ориентированного на развитие мировоззренческих ценностей, связанных с межпрофессиональным общением, адаптивности, креативности, саморегуляции;

– использование при реализации содержания образования диалогических методов, обеспечивающие индивидуальную траекторию развития мотивационной готовности студентов через активизацию их субъектного опыта и стимуляцию выхода в рефлексивную позицию.

Эффективность педагогического содействия была проверена в ходе эксперимента, проводимого с 2008 по 2011 гг. в Челябинском государственном университете (ЧелГУ) и Троицком филиале ЧелГУ. По всем выделенным критериям (установочный, когнитивный, деятельностный) у студентов ИТ-специальностей в экспериментальных группах наблюдались значимые приращения по сравнению с контрольной на 21–32%. Наибольшие отличия 29–32% были отмечены в экспериментальных группах по установочному и когнитивному критериям. Исходя из этого, можно сделать вывод о правильности выдвинутых теоретических положений при разработке содержания педагогического содействия формированию мотивационной готовности будущих ИТ-специалистов к межпрофессиональному взаимодействию и эффективности их реализации.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ педагогических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56–66.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
4. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с.
5. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
6. Сборник избранных трудов IV Международной научно-практической конференции «Современные информационные технологии и ИТ-образование» / под ред. В.А. Сухомлина. – М.: ИНТУИТ, 2009. – 848 с.
7. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических схем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
8. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ГУМАНИТАРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЕЙ АБИТУРИЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ**

Статья посвящена методологическим принципам гуманитарного проектирования деятельности абитуриентов при обучении. В статье представлена характеристика проектирования как виду деятельности абитуриентов. Рассматривается гуманитарное проектирование и выделяются 5 методологических принципов гуманитарного проектирования деятельности абитуриентов.

Ключевые слова: деятельность, проектирование, гуманитарное проектирование, методологические принципы, абитуриент.

Деятельность представляет собой процесс, в ходе которого человек воспроизводит и творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности. Именно деятельности, труду, обязан человек, как своим первоначальным становлением, так и сохранением и развитием в ходе исторического процесса всех человеческих качеств. В деятельности человек относится к каждому предмету не как носитель чуждой этому предмету потребности и цели, а адекватно его природе и особенности: он осваивает предмет, делает его мерой и сущностью своей активности. При этом человек не просто взаимодействует с природой, а постепенно включает ее саму в состав своей материальной и духовной культуры. Изменение внешнего мира есть только предпосылка и условие для самоизменения человека.

Таким образом, деятельность как целостный процесс включает в себя также и общение. По своей сути деятельность и есть именно социально преемственное бытие, адресующее себя людям и поколениям. Секрет творчества – в динамике деятельности. Исторически первый ее акт – производство орудий с помощью орудий. Деятельность есть единство опредмечивания и распредмечивания: она непрерывно переходит из формы действующей способности человека в форму предметного воплощения и обратно.

Человек познакомился с проектной деятельностью гораздо раньше, чем это может показаться на первый взгляд. Нужно отметить, что проектная активность сознания носит врожденный характер. Уже на ранних этапах развития общества она проявлялась на уровне ремесла, создания мифов, детских игр.

Проектирование сегодня, предполагающее создание проекта, замысла, идеи, с реализацией которых связана жизнь абитуриента, – важнейший фактор развития образования и практика его организации многообразна. Большинство авторов, чьи работы посвящены данному вопросу, проектирование рассматривается как осознанная и целенаправ-

ленная поэтапная деятельность, заканчивающаяся созданием определенного продукта как результата реализации этой деятельности, как деятельность по созданию образа будущего, предполагаемого явления. Так, например, Н.Г. Алексеев определяет проектирование как «деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть» [1].

Проектирование, как отмечает Н.П. Сибирская [7], является одним из аспектов творчества человека и основано на планировании, прогнозировании, принятии решений, разработке, научном исследовании.

Краткую характеристику проектированию дают А.В. Хуторской [8] и Г.К. Селевко [6], обозначая его как целенаправленную деятельность по нахождению решения проблем и осуществлению изменений в окружающей среде (естественной или искусственной). Проектирование предполагает наличие проблемы, которая носит практический характер и разрешается в процессе организации различных видов деятельности.

Существуют самые различные виды, методы и способы проектирования. Например, различают:

- техническое проектирование;
- проектирование по прототипам, т.е. организованное задачным образом (например, решение определенного круга задач при разработке проектно-сметной документации, разработка реализационных проектов по достижению заранее известных целей);
- гуманитарное проектирование или собственное проектирование в узком и точном смысле слова, с которым связана проблемная организация мышления и деятельности. Гуманитарное проектирование – это технология осуществления преобразований в том случае, когда результат проектного решения наперед неизвестен, технология, реализация которой обеспечивает развитие.

Различие этих видов проектирования – теоретический спор, идущий в рамках особой проблематики: оснований или методологических принципов.

Под методологическими принципами проектирования деятельности понимается совокупность

сознательных, рефлексированных и бессознательных, неотфлексированных установок, определяющих получаемый в итоге продукт по схеме акта деятельности (постановка задач; используемые для их решения средства; общая организация процесса и т.д.) [2].

В этих принципах выделяются два взаимосвязанных, но далеко не тождественных слоя:

- онтологический (слой видения и понимания);
- организационно-деятельностный (слой действия и его организации).

Без подобной двухслойности организации любой методологический принцип перестает работать. Любые преобразования осуществляются сперва в мыслительной имитации и лишь затем в действии.

Проектирование строится на основе работы по согласованию понятий, выстраиванию собственных представлений, т.е. концептуализации. Концептуализация тогда – средство формирования идеальной действительности; соорганизации разнонаправленных и многообразных течений; образования и самообразования, самосотворения участников процесса работы с будущим [4].

Рассматривая проектирование как деятельность, более подробно остановимся на гуманитарном проектировании.

Гуманитарное проектирование – это технология работы с будущим, включающая в себя разработку замыслов преобразования мира (ситуации, деятельности и т.д.) и их реализацию, в результате которой преобразуемое становится не просто другим (как оно изменилось бы в ходе естественной эволюции), но именно таким, как было задумано. В таком случае будущее не прогнозируется, а строится. При этом разработка концептуального проекта есть собственно проектирование, втягивающее в себя и процесс его реализации. Такого рода деятельность необходима при проектировании многокомплексных динамических систем, к которым можно отнести и образовательные системы. Ее осуществление возможно при появлении методологической позиции, которая не фиксируется институционально, а присваивается сообществом неформальным образом. Методолог не проектирует системы, он занимается соорганизацией деятельности субъектов, ее проектирующих.

Могут быть выделены пять методологических принципов гуманитарного проектирования, которые достаточно полно очерчивают совокупность деятельностей и их возможную соорганизацию в общем процессе проектирования систем:

1. Построение взаимодействующей системы субъектов проектирования (их совместимость).
2. Развитие мыследеятельности как ядро создания и организации образовательных общностей.
3. Функциональная ориентация в проектируемой сфере других сфер деятельности (как ведущий процесс построения сферы образования).

4. Рефлексивное развертывание одновременных и взаимосвязанных процессов проектирования и реализации.

5. Индивидуализация проектирования.

Таким образом, гуманитарное проектирование – это искусственное, целенаправленное, осуществляемое за счет собственных усилий преобразование, обеспечивающее развитие; форма (наряду с программированием) реализации проблемной организации мышления и деятельности.

Методологические принципы гуманитарного проектирования деятельности содержат определенный инвариант мыслительных операций, когда движение идет от определения целей к поиску средств, протравиванию результата и возможных последствий в реализации проекта: позиционное самоопределение – анализ ситуации – проблематизация – концептуализация (целесолагание) – программирование (создание программы мероприятий по достижению задуманного) – планирование (этапы выделены в соответствии с определениями этой деятельности в работах ряда авторов, таких, как Н.Г. Алексеев, В.Р. Имакаев).

Методологические принципы гуманитарного проектирования предполагают решение целого ряда организационных задач, стратегии собственно проектировочной деятельности, перестройки темпоральной структуры деятельности человека (проектировщика) и его ближайшего окружения. Этап промышления организационно-деятельностных аспектов решения проблемы в процессе проектирования всегда связан, как указывают вышеперечисленные авторы, с онтологическим (для чего нужно решить данную проблему, в чем смысл деятельности по нахождению этого решения) и аксиологическим началом, ценностями субъекта проектирования (какую лично значимую ценность может иметь эта деятельность и для дальнейшего жизнестроительства проектанта, и для его личностного саморазвития). Таким образом, реализация проекта в этом смысле – воплощение в реальности человеческих ценностей, выражающих «то или иное отношение человека к окружающему его миру, другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь» [1], и которые соответствуют его потребности созидать, а весь целостный акт проектирования, включающий и разработку проекта и его реализацию, «предполагает движение от повседневной деятельностной ситуации к ценностям и обратно» [3].

Данное положение приобретает особое значение в контексте первого методологического принципа гуманитарного проектирования и гуманистической парадигмы современного образования, предполагающие пристальное внимание к личности абитуриента и его развитию. Осмысление абитуриентом как субъектом образовательного процесса собственных целей, ценности своих замыслов для

личного продвижения в последовательности сменяющих друг друга проектов должно способствовать превращению рутинной деятельности на занятиях в систему творческих проектно-деятельностных программ особого рода (естественно, при этом необходима компетентная помощь преподавателя).

Принципиальной особенностью второго и третьего методологических принципов гуманитарного проектирования является их органичное вплетение в процесс его конструирования такого этапа мыследеятельности как рефлексия. Если проектирование, начинаемое с этапа самоопределения как «первого такта» в этом процессе, связано реализацией замысла, то рефлексия связана с концом этой деятельности, с осознанием уже проделанного, именно эта связь является основанием, базовой предпосылкой, как отмечает Н.Г. Алексеев [1], для объединения техник рефлексии с техниками проектирования.

Согласно четвертого методологического принципа гуманитарного проектирования выход абитуриента в рефлексию предполагает осмысление им «содянного», в рефлексии он движется от локального события к интегральному переосмысливанию собственной деятельности.

Таким образом, весь процесс гуманитарного проектирования деятельности абитуриентов предполагает следующие этапы: от проблемной ситуации через социальную (совместно с другими участниками проекта) коррекцию своих действий и далее к критической рефлексии собственной деятельности.

Заостряя внимание на пятом методологическом принципе гуманитарного проектирования, совокупности деятельности и их воплощение в практику может реализовываться одним человеком – субъектом проектирования, что означает субъектный характер этого процесса, в котором человек относится к себе как к деятелю, созидателю, творцу самого себя. Однако это не означает полной автономии проектировщика от его окружения. Поэтому субъектность гуманитарного проектирования деятельности может означать только то, что хотя проектный замысел разрабатывается и реализуется одним человеком, но при этом как на этапе разработки, так и на этапе реализации проекта необходима коммуникация автора проекта с другими субъектами проектирования.

«Абитуриенты, организованные во временные коллективы для решения конкретной задачи или составления проекта, абитуриенты, переключающиеся с работы в группе на индивидуальную и самостоятельную работу» [3] – таковы, с точки зрения Э. Тоффлера, некоторые признаки адекватного современного образования, в котором педагог будет стремиться организовать для абитуриентов такую атмосферу обучения, в которой бы они полнее раскрыли свой внутренний мир в процессе общения

друг с другом, были бы индивидуально свободны в процессе коллективного сотворчества, достигали успеха и чувствовали себя комфортно рядом друг с другом.

При этом ощущение своей индивидуальности, осознание личностных результатов труда лишь ярче проявляются и усиливаются в коллективном творчестве, способствуя созданию положительной мотивации. Именно поэтому реализация процесса проектирования предполагает возникновение гибких групп, команд, сообществ, где абитуриенты смогут получать необходимый социальный опыт.

Реализация деятельностного начала в процессе такой коммуникации осуществляется двояко: с одной стороны – используя в процессе создания конечного продукта конкретную информацию, определённые знания и собственный опыт, абитуриенты конструируют свою деятельность практически, с другой стороны – осозная и осмысливая свою практическую деятельность, абитуриенты вовлекаются в активную мыслительную деятельность.

Таким образом, способность к гуманитарному проектированию деятельности абитуриентами (при консультирующей роли преподавателя) будет способствовать соблюдению важнейшего принципа современного образования: связи теории с практикой. «Внутренняя деятельность постоянно включает в себя отдельные внешние действия и операции, а развитая внешняя практическая деятельность – действия и операции внутренние, мыслительные. В их общности и выражается целостность жизни» [5].

Резюмируя вышесказанное, следует ещё раз подчеркнуть, что именно в проектировочной деятельности пересекаются во многом процессы смысло- и жизнетворчества, реализуемые в форме рефлексии в процессе переосмысления и преобразования человеком жизни, что и соответствует тому принципу саморазвития, который является спецификой проектной деятельности, когда решение одних задач и проблем стимулирует развитие новых форм проектирования. Во-первых, в гуманитарном проектировании деятельности абитуриент становится ведущим субъектом процесса образования, он сам отбирает необходимую информацию, сам определяет её необходимость, исходя из смысла проекта. Во-вторых, в проектировочном процессе отсутствуют готовые систематизированные знания. Их систематизация, приведение в порядок, установление истины – дело и забота самого абитуриента. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, знаний, понятий строит свой проект, своё представление о мире.

Библиографический список

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 92–115.

2. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. – М.: Флинта; Наука, 2003.

3. Имакаев В.Р. Феномен учительства в социально-философском и гуманитарно-проектном измерениях: Дис. ... д-ра филос. наук. – Пермь. 2005.

4. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Лич-

ность. 2-ое изд. – М. 1977.

6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

7. Сибирская Н.П. Проектирование педагогических технологий // Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. – М., 1999. – Т. 2. – С. 344–345.

8. Хуторской А.В. Проектирование нового содержания образования // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 74–80.

УДК 378.147

Даськова Юлия Викторовна

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства
daskowa_yliy@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ (на примере изучения дисциплины «Основы производственного мастерства»)

В статье рассматриваются процессуальные аспекты создания педагогически комфортной среды включенности студентов-дизайнеров в творческую деятельность в процессе изучения учебной дисциплины «Основы производственного мастерства». Предлагаются способы повышения уровня мотивации к творческой самостоятельной работе.

Ключевые слова: творчество, самостоятельная деятельность, творческая самостоятельность, профессионально-ориентированный подход обучения.

Профессиональная деятельность дизайнера с одной стороны предполагает наличие разносторонних инженерно-технических знаний, а с другой стороны, является искусством, т.к. дизайнер, проектируя, мыслит художественными, эмоциональными образами. Дизайнер – это всегда творец, изобретатель и художник в одном лице. Специфика профессии связана с ее творческим характером, требующим нестандартных подходов, как к продукту деятельности, так и к процессу ее протекания. Востребованный специалист, в сфере дизайна умеет творчески решать поставленные перед ним задачи, использовать в своей работе, наряду с историческим опытом в данной области, знания о современных технологиях и материалах. Поэтому творческая самостоятельность классифицируется нами как ключевая характеристика профессиональной компетентности дизайнера. Для формирования и развития творческой самостоятельности студентов-дизайнеров необходимо преодоление традиционной когнитивной модели обучения, в рамках которой доминирует репродуктивная деятельность обучающихся студентов. Концепция развивающего обучения предполагает развитие творческой самостоятельности.

Цель данной статьи – теоретический анализ процесса формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров в процессе изучения учебной дисциплины «Основы производственного мастерства».

В психолого-педагогической литературе освещены различные аспекты по проблеме формирования творческой самостоятельности студентов (Б.М. Теплов, В.В. Сериков, С. Медник, И.Я. Лернер, М.Н. Бажин и др.), структура и компонентный состав творческой самостоятельности (П.И. Пидкасистый, В.Б. Бондаревская, Н.В. Бордовская, М.Г. Гарунов, П. Кравчук, В.И. Орлов и др.); проблема критериев и показателей сформированности самостоятельной творческой профессиональной направленности (В.Я. Виленский, А.М.Новиков, В.Д. Чепик и др.); процесс формирования творческой самостоятельности (В.И. Андреева, В.А. Горский, Я.А. Пономарев и др.).

Понятие «творчество» – один из основных компонентов творческой самостоятельности и является наиболее значительным проявлением человеческой сущности. Приведем несколько трактовок понятия «творчества»:

– творчество – процесс движения [4];

– в основе творчества лежит проблема; творчество – живое переживание в данный момент; внутренние сомнения и противоречия, поиск истины и мучительные усилия на этом пути; творчество связано с воображением, выходом за границы действительности; новаторство и преемственность – две стороны творчества [1];

– суть творчества – в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного син-

теза и в использовании широкого поля ассоциаций [5];

- в творческом процессе, по описанию С. Медника, присутствуют как конвергенция, так и дивергенция, которые являются двумя взаимосвязанными составляющими [5];

- по мнению В.Д. Шадрикова, творчество – универсальная способность к концентрации творческих усилий, креативности в деятельности, независимость в суждениях и ответственности за свои действия и поступки [4].

Творчество – это сложное, многоаспектное понятие. По мнению Л.С. Выготского, Л.Б. Ермолаевой-Томиной творчество проявляется и реализуется в деятельности в меру наличия специальных способностей к той или иной конкретной деятельности. Значит, творчество проявляется и реализуется в любой (совместной, игровой, учебной, самостоятельной и др.) деятельности. Мы исследуем самостоятельную деятельность студента – это деятельность, идущая от него, в которой студент не только приобретает способность к творчеству, но активно участвует в ее появлении и развитии. Поэтому, нами творчество рассматривается, как качественная характеристика самостоятельной деятельности личности. Основы современного понимания самостоятельности как качества личности заложил С.Л. Рубинштейн. В его определении самостоятельность является своего рода интегральным выражением интеллекта, способностей, характера и сознательных мотивов личности. Способности и потребности личности принимать и осуществлять решения по собственной инициативе на основе значимых убеждений являются сущностью самостоятельности. Одной из характерных черт самостоятельности, по мнению П.И. Пидкасистого, является умение, способность студента ориентироваться в новой ситуации, самому видеть вопрос, задачу, находить подход к ее решению и осуществлять его [1].

В научной литературе самостоятельность определяется как:

- потребность и умение самостоятельно мыслить; видеть новую проблему и решать ее своими силами; способность ориентироваться в новой ситуации (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, М.А. Данилов и др.);

- готовность и потребность решать без посторонней помощи новые задачи, находить свои способы их решения (Е.П. Есипов, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый и др.);

- избирательное устремление активности к определенному характеру деятельности и готовность к собственному целеполаганию и действию (Н.А. Половникова и др.);

- черта личности, обеспечивающая выбор и реализацию определенного способа решения задачи (А.Н. Леонтьев, А.Я. Пономарев и т.д.).

Принимая во внимание педагогические трактовки творчества и самостоятельной деятельности, мы определяем понятие творческой самостоятельности, как продуктивной деятельности личности, основанной на способности видеть и формулировать проблему; применять рациональные приемы поиска, отбора, систематизации и использования информации; синтезировать набор возможных решений творческой задачи и подходов к ее выполнению, выбирать наиболее эффективные из них; планировать, анализировать, критически оценивать и корректировать творческий процесс. Формирование и развитие творческой самостоятельности студентов предполагает выявление творческого потенциала, который образуется и совершенствуется в условиях самостоятельной деятельности. В процессе формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров можно условно выделить три этапа:

- 1) подготовительная деятельность (самостоятельная работа), которая осуществляется под руководством преподавателя на всех этапах учебного проектирования;

- 2) частичная деятельность (самостоятельная работа), когда преподаватель корректирует, направляет, консультирует, помогает составить план и способы выполнения работы. Но в отличие, от первой стадии, обучающейся проявляет инициативу, и имеет определенные возможности выполнения части проекта самостоятельно;

- 3) творческая самостоятельная деятельность, когда преподаватель выступает в роли координатора действий; помогает в нахождении способов самоконтроля. Студент может выполнить проект полностью самостоятельно, опираясь на свои знания и умения.

Характерной особенностью первого и частично второго этапов является преобладание репродуктивной деятельности студентов. В дальнейшем доля самостоятельности студента возрастает, переходит на более качественный уровень, и репродуктивная деятельность сменяется продуктивной, с присущими признаками творчества, такими как: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; поиск решения или способа решения, а также учет альтернатив при решении проблем; комбинирование известных способов решения проблемных задач.

Эффективность формирования творческой самостоятельности зависит от уровня внутренней учебной мотивации, от понимания необходимости приобретения знаний, умений и навыков творческой самостоятельности для становления высококвалифицированным специалистом. Проведенные нами исследования показали, что у большинства студентов-дизайнеров третьего курса, качественное освоение профессиональных знаний, умений и на-

выков, является важной потребностью в их учебной деятельности. В основном студенты-дизайнеры (65%) считают важным профессиональным качеством творчество; 35% студентов – самостоятельность. Таким образом, студенты придают большее значение наличию творческой составляющей профессиональной деятельности. В их понимании творчество проявляется в конкретном объекте деятельности: рисунках, эскизах, проектах, макетах, при этом незаслуженно забывается сам процесс создания оригинального творческого объекта. Мы считаем, в учебном процессе необходимо акцентировать внимание на способах самостоятельной деятельности студентов по получению продукта учебной деятельности, дать им прочувствовать важность и возможность подходить к этой деятельности творчески.

Изучение дисциплины «Основы производственного мастерства» строится с использованием профессионально-ориентированного подхода, что позволяет: создать условия для самоактуализации и активизации студентов; обеспечить удовлетворение внешних и внутренних мотивов студентов в освоении методов профессиональной деятельности; обеспечить условия для самооценивания, саморегуляции и самоактуализации. Цель курса по учебной дисциплине «Основы производственного мастерства» – углубить профессиональные знания студентов через ознакомление с принципами и методами технического проектирования, художественного оформления основных видов оборудования, декоративных элементов и объектов дизайнерского оформления интерьера; вместе с тем научить студентов осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умение непрерывного самосовершенствования. Курс состоит из практических занятий, объединенных темой курсовой работы. Мы предлагаем далее этапы разработки проекта, которые станут основой для организации учебной деятельности по теме курсовой работы. Выполняя задачи каждого этапа, студенты имеют возможность, освоить традиционные методы их решения и также применить индивидуальные подходы к выполнению деятельности будущего дизайнера. Каждый этап характеризуется набором заданий, направленных на использование методов творческой самостоятельности дизайнера: методы социального взаимодействия, методы получения, хранения, переработки информации, методы планирования, организации и контроля самостоятельной деятельностью. Тематики курсовых работ направлены на обеспечение активной, познавательной и сознательной деятельности студентов и отвечают следующим требованиям: посильности, привлекательности, соответствию имеющимся у студентов знаниям и умениям, реальной востребованности

в регионе. В соответствии с этим нами выделены два направления содержания курсовых работ: темы по ознакомлению с различными техниками оформления интерьера (изготовление витражей, фресок и мозаик, техника декупажа и батика) и темы социальной направленности. Тематика социальной направленности могут быть: изготовление подарка для детей детского дома в рамках акции приуроченной ко дню защиты детей (шкатулки – сюрприз); разработка социальной рекламы в рамках конкурса «Жизнь – священный дар; разработка логотипа и рекламной продукции общественной организации «Благовест»; оформление летнего лагеря «Ковчег» для детей-сирот г. Пензы. Рабочая программа курса предусматривает: включение творческих и проблемно-исследовательских заданий в аудиторной и внеаудиторной работе, направленных на овладения методами профессиональной творческой самостоятельности дизайнера; планирование заданий самостоятельной работы в соответствии с профессиональными стадиями дизайн-проекта:

этап поиска – сбор, обобщение, анализ научной, исторической, информации; подбор аналогов; работа с заказчиком; продумывание проблемы,

этап разработки – прорабатывание (при помощи эскизирования) вариантов их решения; уточнение промежуточных данных; работа с технической документацией,

этап защиты готового решения – актуализация теоретических знаний из смежных областей знаний в процессе самостоятельной работы по теме курсовой работы.

Погружение студентов в профессиональную среду в процессе выполнения курсовой работы позволяет им: прочувствовать профессиональные проблемы, возникающие в процессе работы над заказом; отработать отдельные действия творческого подхода к работе; выработать методы самоорганизации, самокорректировки и самоконтроля. Методическое сопровождение курса включает: планы курсовых работ; график и формы самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы; методические рекомендации по выполнению курсовых работ; разработанные критерии и подходы оценки к работе студентов; список дополнительных вопросов для изучения; список основной и дополнительной литературы; электронный каталог аналогов, необходимых для выполнения курсовых работ; электронный каталог курсовых работ студентов 3–5 курсов.

Важным фактором является контроль и оценка деятельности студентов. Применяемые нами методы контроля и оценки можно разделить по двум признакам:

– по результату (продукту) деятельности. Критерии оценки: соответствие поставленным задачам (выбор композиционного, цветового, стилистического решения; отображение идейного замысла; соблюдение

Таблица 1

Год	Кол-во соц. проектов	Кол-во выставок	Кол-во конкурсов
2008	1	0	0
2009	3	1	0
2010	4	2	2 – региональных 1 – международный
2011	5	2	2 – региональных 1 – международный

ние технологии выполнения, степень индивидуальности);

– по способу протекания деятельности (процессу). Методы контроля: промежуточные и творческие клаузуры; эскизирование; участие в круглых столах; выступление на семинаре; защита творческой работы. Критерии оценки: полнота раскрытия идеи; наличие графического и аналогового электронного материала по изучаемой технологии; грамотное обоснование собственной позиции в выборе композиционного и цветового решения; наличие знаний по технологии; степень самостоятельности. Итоговая оценка за работу в семестре выставляется в соответствии с рейтинговой системой оценки знаний студентов с учетом вышеизложенных методов контроля.

Программа внедрена в 2008 году. Для оценки эффективности предложенной программы наряду с объективными показателями учебной деятельности такими как: количественная и качественная успеваемость, посещаемость учебных занятий, потеря контингента учащихся был замерен показатель мотивация творческой деятельности. О данном показателе можно судить по увеличению количества участия студентов в разработке проектов социальной направленности, а также конкурсах различного уровня. Результаты приведены в таблице 1.

Таким образом, творческая самостоятельность студентов – сложная структура, осознанных дей-

ствий, на основе устойчивых мотивов освоения способов и методов самостоятельной деятельности. Важную роль в формировании творческой самостоятельности студентов-дизайнеров играет раскрытие творческого потенциала самостоятельной деятельности. Решение данной задачи связано с решением учебных педагогических задач профессиональной направленности. В условиях профессионально-ориентированного подхода студент учится анализировать, прогнозировать, планировать и корректировать свою деятельность; прослеживает связь между задачами, условиями и индивидуальным решением, тем самым отработывать несколько вариантов решения; собственной деятельностью участвует в процессе формирования творческой самостоятельности, приобретая качественно новые представления о значении творческой составляющей в профессиональной деятельности дизайнера.

Библиографический список

1. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования. – М.: Стройиздат, 1982. – 224 с.
2. Пидкасистый П.И. Педагогика. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
3. Саркисов С.К. Основы архитектурной эвристики. – М.: Архитектура-С, 2004. – 352 с.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
5. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОЕКТНО-ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В статье рассмотрены требования к обоснованию критериев и показателей оценки сформированности проектно-творческих компетенций /компетентностей в подготовке будущих учителей технологии к профсамоопределению учащихся.

Ключевые слова: критерий, показатели, оценка, компетенция /компетентность, творчество, технология, стандарт, профсамоопределение.

Важной задачей профессионального образования будущих учителей технологии является определение эффективности данной подготовки. Обычно под эффективностью понимается степень достижения поставленных целей с учетом оптимальности (необходимости и достаточности) затраченных усилий, средств и времени. В нашем исследовании необходимо было определить критерии и показатели эффективности сформированности проектно-творческих компетенций студентов технологического факультета педвуза.

Многие исследователи отмечают, что критерии должны удовлетворять определенным требованиям и обладать определенными признаками, в том числе следующими: должны быть объективны, то есть отражать признаки, присущие изучаемому предмету, независимо от воли и сознания субъекта; должны содержать существенные признаки предмета; в силу своей существенности, эти признаки должны постоянно характеризовать этот предмет или явление; характерным признаком критерия является его повторяемость.

Учитывая требования Государственного стандарта высшего образования и разработанной нами модели формирования проектно-творческих компетенций будущих учителей технологии, мы определили критерии эффективности их сформированности, суть которых заключается в совершенствовании обучения студентов педвуза. Они направлены на развитие личности обучающегося, владеющего в достаточном объеме проектно-творческими компетенциями в профессиональном самоопределении учащихся.

К основным критериям и показателям эффективности обучения студентов относятся: самостоятельность в учебной, практической и педагогической деятельности. Способность будущих учителей принимать оптимальное решение, выполнение профессиональных требований, освоение инновационных методов и приемов в педагогической деятельности, включая профсамоопределение учащихся; профессионально- педагогическое мышление, проявляющееся в способности активного наблюдения, анализа, обобщения. Способность критического

самоанализа и самоконтроля; культура педагогического труда – способность планирования обучения учащихся, выбора оптимальных приемов и способов профориентационной работы, способность внедрять в процесс самоопределения школьников передовые педагогические технологии, мультимедийное сопровождение профессиональной деятельности.

Кроме того, к наиболее важным критериям и показателям эффективности обучения студентов необходимо отнести показатели, связанные с развитием личности обучаемого, формированием важных мотивов проектно-творческих компетенций/компетентностей, результативности обучения. Основным показателем результативности профессиональной подготовки будущих учителей технологии к практической деятельности является качество компетенций.

На основе разработанной нами модели формирования проектно-творческих компетенций будущих учителей мы попытались выделить следующие критерии и показатели эффективности их формирования – это когнитивный, операционно-практический и личностно – мотивационный.

Когнитивный (теоретический) критерий – совокупность компетенций, приобретаемых во время вузовского обучения и практической деятельности; успеваемость по специальным дисциплинам (средний балл и качество знаний); систему знаний по гуманитарному и естественно-научному циклам, ориентированную на проблемно-поисковую деятельность; знания технологии производства и участие в научно-технических кружках, студенческих научных обществах. Он включает личностную и социальную составляющие педагогической деятельности учителя (реализация личностного ресурса для себя и других). Владея системой знаний о процессе проектирования, педагогу целесообразно использовать их в целях образовательного процесса на всех уровнях взаимодействия учителя и учащихся. Когнитивный критерий включает компетенций об основных профессиональных процессах педагогического труда. данный критерий выявляет у будущих учителей технологии соответствующий уровень сформированности компетенций. Он включает

объем знаний (полнота, глубина, прочность); осознанность знаний (самостоятельность суждений, доказательность, постановка проблемных вопросов); интерес к теории (изучение научно-педагогической литературы, участие в конкурсах, научно-исследовательской работе). Данный критерий занимает особое место в теоретической подготовке студентов, так как полученный уровень компетенций будет способствовать формированию проектно-творческому росту и успешной готовности выпускников педвуза к деятельности в школе в качестве методиста по профориентации.

Операционно-практический критерий уровня сформированности компетентностей: полнота действий, выполняемых студентами на практических и лабораторных занятиях при использовании оборудования или инструмента. Операционно-практический критерий включает следующие профессиональные компетентности: компетентно решать профессиональные задачи и составлять педагогическую документацию, грамотно применять методы и приемы профориентационной работы; умения анализировать классификацию профессий; умение исследовать потребительский рынок и определять источники информации, необходимые для работы; использовать компьютерные информационные ресурсы в профориентационной работе.

Личностно-мотивационный критерий – отношение студента к педагогической деятельности: степень удовлетворенности работой; отношение к неудачам и трудностям; отношение к деятельности по профессиональному самоопределению учащихся. Личностно-мотивационная сфера личности – это интегральное качество, характеризующееся совокупностью личностных и социальных компетентностей, ценностных ориентаций, составляющих основу мотивов, то есть все то, что включает понятие направленности личности. Основными составляющими личностно – мотивационной сферы являются потребности, мотивы, цели деятельности. Приемы и способы стимулирования в педагогической деятельности весьма разнообразны.

Под личностно-мотивационным критерием мы понимаем следующие личностные компетентности: это жизненная и гражданская позиции студентов, отношение их к профессиональной деятельности; психологическая готовность к профориентационной работе в школе. В качестве показателей личностно-мотивационного критерия выступает социально-нравственная и профессиональная направленность, способствующая формированию проектно-творческих компетенций будущих учителей технологии. Личностно-мотивационный критерий содержит

следующие признаки: наличие педагогического интереса, проявляющегося в изучении научно-педагогической и специальной литературы; участие в научных и других студенческих кружках и научно-исследовательской работе; участие в технико-технических конкурсах; повышение общей и педагогической культуры; готовность студентов к работе по профессиональному самоопределению учащихся.

В организации педагогической подготовки студентов большое значение имеет эмоциональная устойчивость, способность противостоять тем отрицательным эмоциям, которые могут проявиться при выполнении конкретных этапов формирования проектно-творческих компетенций.

Выделены и обоснованы нами критерии и показатели, которые содействуют единству компетенций/компетентностей, социальных значимых качеств и свойств личности, обусловленных соответствующей мотивацией, системой потребностей, адекватной самооценкой, профессиональным самосознанием, позволяют в целом обеспечить успех в формировании проектно-творческих компетенций будущих учителей технологии, необходимых в работе по профсамоопределению учащихся.

Библиографический список

1. Желбанова Р.И. Развитие в процессе педагогики творческих способностей будущих учителей // Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Часть 1. – Тула, 1998.
2. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном образовании // Образование и наука. – 2000. – № 3.
3. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения // Высшее образование в России. – 2005. – № 10.
4. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: монография. – Ульяновск: УИПКПРО, 2002.
5. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. – М.: Советская педагогика, 1990. – № 8.
6. Матяш Н.В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя. – Брянск: БГУ им. академика И.Г. Петровского, 1994.
7. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
8. Тихомиров Ю.А. Теория компетенций. – М.: Вестник высшей школы, 2001.
9. Тамур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.

АКТУАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

Статья посвящена проблеме формирования положительной мотивации у студентов-менеджеров в условиях компетентностно-ориентированного образования. В работе раскрывается содержание таких понятий как «педагогические условия» и «мотивация», выделяются внешние и внутренние мотивы, определяются роль и место мотивации в структуре личности и ее деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, мотивация, внутренние мотивы, внешние мотивы.

Теоретический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы доказывает необходимость рассмотрения категории условий как составляющей любого процесса, в том числе и процесса формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих менеджеров организации.

Философский энциклопедический словарь дает определение условия как того, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которых с необходимостью следует существование данного явления [5, с. 707].

При рассмотрении понятия «педагогические условия» следует исходить как из основных характеристик категории «условие», так и из специфики педагогического процесса, заключающейся в его направленности на формирование личности обучающегося, на осознание мотивированности своих поступков при решении задач обучения и воспитания. Педагогические условия формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих менеджеров определяются исходя из особенностей учебно-познавательной деятельности как дополнительного фактора при формировании компетентности и требований ГОС ВПО к подготовке специалистов.

Мотивационная сфера в учебно-профессиональной деятельности студентов имеет большое значение, т.к. мотив является первичной побудительной силой и причиной взаимодействия и доверительного общения. Всё это оказывает положительное влияние на качество познавательной деятельности обучающихся. В процессе опытно-экспериментального обучения использовались такие приемы обучения, которые вызвали интерес к содержанию и результатам учебно-профессиональной деятельности, давали возможность студентам проявлять самостоятельность и инициативность. Использование на занятиях исследовательских, развивающих методов способствовало обеспечению мотивации учебной деятельности и, соответственно, процессу формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих менеджеров.

Мотивированность проявляется в поиске реальных стимулов к профессиональной коммуникации. Учебные действия должны носить характер естественно стимулированного речевого общения в деловой среде, а также мотивированы необходимостью непосредственно предстоящей коммуникации. Данное условие вытекает из мобилизирующей роли, которую играют эмоционально-образные импульсы в возникновении речевого намерения и в процессе вербализации мысли.

Понятие мотивации используется для объяснения того, что движет поведением, деятельностью человека, и определяется как процесс, метод, средство побуждения, в основе которых лежат некоторые мотивы. Наибольшее развитие проблема мотивации получила в психолого-педагогической литературе. Данной проблеме посвящены исследования таких ученых как П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. В Педагогическом словаре мотивация определяется как совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения [2, с. 88]. По мнению Н.И. Шевандрина [6], понятие мотивации употребляется в двух смыслах: 1) мотивация как система факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека, включающая такие образования как потребности, мотивы, намерения, цели, интересы, стремления; 2) мотивация как характеристика процесса, обеспечивающего поведенческую активность на определенном уровне.

Мотивационная сфера как феномен развития коммуникативного общения исследовалась учеными еще в первой половине XX века. У. Мак-Дугалл считал, что в поведении человека можно выделить два компонента: побудительно-мотивационный, опирающийся на инстинкты, и познавательно-исполнительный, как обслуживающий первый компонент. З. Фрейд вводит понятие «влечение» в качестве источника активности человека; мотивация представляет собой не биоэнергетику, а психоэнергетику. С данной точкой зрения многие современные ученые не могут согласиться, указывая на то,

что в системе З. Фрейда нет места для разума, сознания, на первом месте – эмоции и инстинкты.

Роль и место мотивации в структуре личности и ее деятельности с позиции системности исследовал Б.Ф. Ломов. По его мнению, мотив является не просто одной из составляющих деятельности, он выступает в качестве компонента сложной системы – мотивационной сферы личности [1, с. 34–47]. Российская школа психологов (В.Г. Асеев, А.Г. Асмолов, Б.Ф. Ломов и др.) склонна утверждать, что мотивация является глубоко личностным образованием. Личность находится в центре преобразования мира. Мотив обеспечивает типологические особенности личности, ее характер, темперамент и потребности. Мотив как бы пронизывает все структурные образования личности, в том числе характер и уровень когнитивного общения.

Мотивы и эмоции представляют важный компонент процесса обучения. Создание соответствующего эмоционального настроения – условие успешного протекания процесса обучения. По мнению С.Л. Рубинштейна, для того чтобы обучаемый по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только «понятными, но и внутренне приятными им, т.е. чтобы они приобрели значимость и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании. Уровень сознательности существенно определяется тем, насколько личностно значимым для учащегося оказывается то, что объективно, общественно значимо» [3, с. 81].

Деятельность человека направляется не одним мотивом, а их совокупностью. Можно выделить внутренние мотивы и внешние мотивы. В основе внутренних мотивов лежат потребности человека, его эмоции, интересы. К внешним мотивам относятся цели, исходящие из ситуации (факторы среды). Совокупность внутренних и внешних мотивов определенным образом организуется и составляет мотивационную сферу личности. По мнению Н.Ф. Талызиной: «При внутренней мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. В этом случае получение знаний выступает не как средство достижения каких-то других целей, а как цель деятельности учащегося. Только в этом случае имеет место собственная деятельность ученика как непосредственно удовлетворяющая познавательную потребность. В прочих же случаях человек учится ради удовлетворения других потребностей, а не познавательных» [4, с. 71].

Внутренние мотивы носят личностно значимый характер, обусловлены познавательной потребнос-

тью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личного потенциала. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением высокой познавательной активности студента в процессе учебной деятельности, овладение учебным материалом является и мотивом и целью учения. Студент непосредственно вовлечен в процесс познания, и это доставляет ему эмоциональное удовлетворение.

Внешние мотивы характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью, а выступает средством достижения других целей. При внешней мотивации обучаемый, как правило, отчужден от процесса познания, проявляет пассивность, переживает бессмысленность происходящего либо его активность носит вынужденный характер. Содержание учебных предметов не является для него личностно значимым.

Одним из приемов повышения мотивации студентов является трансформация внешних мотивов во внутренние, личностно значимые. Необходимо показать студентам, каким образом приобретаемые на данном этапе знания и практические умения могут быть использованы ими в их профессиональной деятельности. Также необходимо сформировать у студентов-менеджеров понимание важности умственного труда для развития личности и становления их профессиональных качеств и ценностей.

Таким образом, актуализация мотивационной сферы учебной деятельности студентов является важным условием эффективного функционирования системы формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих менеджеров.

Библиографический список

1. Ломов Б.Ф. Категория деятельности и общения в психологии // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 34–47.
2. Педагогический словарь / под ред. Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1971. – 424 с.
4. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – С. 71.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
6. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: В 2 ч. Ч. 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 554 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ СРЕДСТВАМИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В статье идет речь о принципиально новых подходах к подготовке будущих архитекторов к активной социальной деятельности средствами индивидуального социального проектирования и формировании у них компетенций социализации и коммуникации.

Ключевые слова: компетенции социализации, коммуникативная компетенция, деятельностный подход, деятельностный метод.

В Концепции модернизации Российского образования до 2025 года записано, что «...Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования».

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» указано на необходимость формирования у молодежи трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции [1].

Современный этап развития общества характеризуется внедрением в нашей стране различных социальных проектов, вложением сил и средств в самое главное – в человеческий капитал. С 2005 года в Российской Федерации успешно реализуются приоритетные национальные проекты, направленные на качественное улучшение жизни россиян: строительство доступного и комфортного жилья в городе и на селе, медицинских центров высоких технологий, инновационных школ и вузов. В стране назрела острая необходимость в высокопрофессиональных специалистах, владеющих всесторонними знаниями не только в области выбранной профессии, но и в области социального проектирования.

С введением в Пензенском университете архитектуры и строительства в 2007 году дисциплины «Реализация национальных проектов РФ» появилась реальная возможность готовить таких специалистов, в частности на архитектурном факультете.

До введения в учебные планы вуза вышеназванной дисциплины **компетенции социализации**, например, формировались на основе изучения гуманитарного блока дисциплин. Но это были компетенции общей направленности. Они, не могли готовить будущих архитекторов к активной социальной дея-

тельности, а профессиональные компетенции архитектора, соответствующие основным видам профессиональной деятельности, выглядели следующим образом:

- овладение приемами проектирования объектов архитектурной среды;
- осуществление мероприятий по реализации принятых проектных решений;
- планирование и организация процесса архитектурного проектирования;
- способность продолжить образование.

С другой стороны в требованиях к уровню подготовки архитекторов указано, что будущий специалист должен:

- владеть объемом общегуманитарных, естественнонаучных, инженерно-технических и профессиональных знаний, необходимых для высокопрофессионального осуществления своей деятельности, методами их использования при выработке перспективных решений преобразования среды;
- знать этические и правовые нормы, регулирующие отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде, уметь учитывать их при разработке экологических и социальных проектов.

Однако выделенные требования учитывают формирование лишь некоторых знаний и умений, которыми должен обладать будущий архитектор, а дисциплины, которая конкретно отвечает за перспективное изменение социальной среды и непосредственную разработку социальных проектов ранее в учебных планах архитектурно-строительных вузов не было.

Дисциплина «Реализация национальных проектов РФ», предназначенная дать студентам архитектурного факультета знания обо всех приоритетных направлениях развития РФ и основах социального проектирования, формирует у них **компетенции социализации**, которые проявляются в умении использовать профессиональные знания для создания индивидуальных социальных проектов. Она призвана развивать способности будущих архитекторов к самореализации в новых социально-экономических условиях и адаптации к различным изменениям в жизни общества. Тесно связана с компетенцией социализации коммуникативная компетенция.

Формирование *коммуникативной компетенции* существенно расширит возможности самореализации и адаптации будущих архитекторов. Коммуникативная компетенция способствует разностороннему развитию личности студентов-архитекторов и предполагает необходимость сочетания учебной деятельности с социальным проектированием в ракурсе выбранной профессии, направленным на развитие личностных качеств обучающихся (нравственность, гражданственность, соучастие, сопричастность, равнодушие), их познавательной активности (анализ насущных социальных проблем страны), самореализации и социализации.

Формирование коммуникативной компетенции немислимо без деятельностного подхода. Комплекс контрольных работ и, в частности, заключительное контрольное задание «Пятый виртуальный социальный проект» с выполнением презентации или видеороликов предполагают осуществление студентами целенаправленной деятельности – индивидуального социального проектирования. Это наглядный пример эффективной реализации принципов деятельностного подхода и того, как учебно-воспитательная деятельность правильно организована и увязана в общем контексте с учетом интересов, ценностных ориентаций и возможностью участия будущих архитекторов своей профессией в решении социальных проблем нашей страны.

Адаптированные к дисциплине «Реализация национальных проектов РФ» принципы деятельностного подхода трактуются следующим образом:

- принцип ценностно-мотивированного подхода к индивидуальному социальному проектированию;
- принцип индивидуального проектирования, конструирования и создания ситуации, способной вызвать сопереживание, участие, сопричастность;
- принцип нравственного обогащения, усиления и углубления развития студента с целью развития у него равнодушного отношения к социальным проблемам отечества;
- принцип результативности индивидуального социального проектирования (наряду с целями, задачами, финансированием, сроками реализации, студенты-архитекторы обязательно «прописывают» ожидаемые результаты проекта и свое личное профессиональное участие в создаваемом проекте).

Разработанную последовательность деятельностных шагов называют технологией деятельностного метода, которая в нашем случае имеет следующую последовательность:

1. Анализ социальных проблем в стране, который стимулирует мотивацию выбора наиболее интересной темы для разработки индивидуального социального проекта.
2. Самостоятельный подбор материала к будущему социальному проекту на основе полученных

знаний в ходе изучения дисциплины «Реализация национальных проектов РФ» и основ социального проектирования.

3. Текстовое описание проекта (проблема, способы ее решения, цели, задачи, деятельность в рамках проекта, финансирование, ожидаемые результаты).

4. Коррекция ошибок (устные аудиторные сообщения, индивидуальные консультации с педагогом, обсуждения в группах и подгруппах).

5. Самостоятельная работа студентов-архитекторов над созданием презентаций или видеороликов индивидуального социального проекта с использованием полученных профессиональных знаний (клаузная разработка архитектурного объекта для своего социального проекта).

6. Аудиторный просмотр презентаций в специальных мультимедийных аудиториях с коллективным обсуждением.

Реализация технологии деятельностного метода в практическом преподавании дисциплины «Реализация национальных проектов РФ» обеспечивается следующей системой дидактических принципов:

- принцип целостности;
- принцип непрерывности;
- принцип деятельности;
- принцип психологической комфортности;
- принцип вариативности;
- принцип творчества.

Эти принципы конкретны и отражают насущные общественные потребности. Но и они под влиянием социальных изменений в жизни страны, позитивных изменений в высшем профессиональном образовании, внедрением инновационных методов обучения качественно меняются и совершенствуются. Современные принципы обуславливают требования ко всем компонентам учебного процесса – логике, целям и задачам, формированию содержания, выбору новых форм и методов, стимулированию, планированию и анализу результатов.

Выделим несколько принципов, которые являются важным фактором подготовки будущих архитекторов к активной социальной деятельности:

Принцип сознательности и активности. Осознанная познавательная активность студентов архитектурного факультета является важнейшим фактором не только обучения, но и подготовки к активной социальной деятельности.

Принцип наглядности обучения. Групповые просмотры презентаций и видеороликов индивидуальных социальных проектов с последующим обсуждением позволяют целенаправленно формировать у студентов архитектурного факультета профессиональный вкус, шрифтовые навыки, умения колористических оформлений. Это позволит будущим архитекторам на деле проявить свою социальную профессиональную значимость.

Принцип систематичности и последовательности. Дисциплина «Реализация национальных проектов РФ» дает будущим архитекторам систему знаний в той последовательности, которая определяется внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями учащихся; процесс обучения, состоящий из отдельных шагов, протекает тем успешнее, чем логичнее составлена программа курса: от ценностных мотиваций, через когнитивный компонент к профессиональному участию в индивидуальном социальном проектировании.

Принцип прочности знаний. Если будущие архитекторы поймут ценность преподаваемого материала по основам социального проектирования, создадут свой индивидуальный социальный проект, приобщатся к судьбе своей отчизны, проявят свою сопричастность к проблемам родины, целенаправленно профессионально участвуют в позитивных изменениях социума (пусть пока виртуально), то все эти действия примут характер прочных знаний и обязательно принесут положительные результаты в их дальнейшей жизни и карьере.

Принцип доступности обучения. Он вытекает из возрастных закономерностей студенческого возраста. Студентам 3 курса, изучающим дисциплину «Реализация национальных проектов РФ», достаточно несложно освоить знаниевый компонент дисциплины и осознанно перейти к индивидуальному социальному проектированию.

Принцип научности. Этот принцип обеспечен самим содержанием дисциплины, его соответствием уровню социального и научно-технического прогресса, освоением межпредметных навыков, плавным переходом от теории к творческой про-

фессиональной деятельности направленной на улучшение жизни социума.

Принцип связи теории с практикой. Чем тщательнее и более заинтересованно студенты архитектурного факультета анализируют социальные проблемы общества, тем больше возникает мотиваций к целенаправленной активной социальной деятельности через выбранную профессию с целью положительных изменений жизни социума.

Сформулированные дидактические принципы задают систему необходимых и достаточных условий организации непрерывного процесса формирования коммуникативной компетенции у будущих архитекторов.

В заключении хочется отметить, что правильно сформированная система подходов, формирование компетенций социализации и коммуникаций в рамках дисциплины «Реализация национальных проектов РФ» позволяет эффективно готовить будущих архитекторов к активной социальной деятельности.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. О перспективах теории деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1993. – № 2. – С. 25–31.
2. Зайцев В.Н. Практическая дидактика. – М., 2000.
3. Наймиш Л.А., Фетисов А.Н., Кожеев А.А. Педагогические условия подготовки конкурентоспособного специалиста в рамках ассоциации «Университетский учебный комплекс». – Пенза, 2008
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года.
5. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М., 2002.

УДК 37

Хасия Татьяна Владимировна

Волжский государственный инженерно-педагогический университет, г. Н. Новгород
tatyana-hasia@yandex.ru

ИННОВАЦИОННАЯ ИДЕЯ ОБУЧЕНИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩЕГО РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье рассматривается инновационная идея обучения, которая заключается в том, что студент в своей учебной деятельности должен сам побывать в разных ролях технологического процесса образования: в роли постановщика задачи, в роли исполнителя и в роли потребителя. Особое внимание при этом уделяется групповой работе, так как именно работа в команде формирует профессиональную компетентность специалиста.

Ключевые слова: инновация, социально-профессиональная компетентность, стратегия образования, реальные запросы образования, модернизация российского образования.

Берущая свои истоки в первой половине XX века, инноватика изучает закономерности процесса создания и освоения нововведений и первоначально была связана с экономической, технико-технологической, управленческой деятельностью человека, и в наименьшей степени с социокультурной. Лишь последние десятилетия отмечены развитием социальной инноватики,

в том числе, педагогической, которая опирается на два плодотворных результата развивающей теории инновационного образования.

«Дайте мне рычаг и я переверну Землю!». Кто-то может сказать, что Архимед не собирался перевертывать Землю, его знаменитая фраза лишь иллюстрировала возможности рычага. На самом деле он предложил одно из самых глобальных новшеств

в истории человечества. Новшество заключалось в возможности изменить все, даже основы мироздания.

Новшество – инновация (в переводе с латинского – обновление, изменение) – понятие не новое для мировой экономики, промышленности, рекламного дела, однако, педагогическая инноватика – наука молодая.

Сегодня педагогическая инноватика находится в стадии становления и эмпирического поиска. Ряд ученых всерьез и надолго занялись изучением и внедрением инноваций (инновации-модернизации, инновации-трансформации, радикальные инновации, комбинированные, модифицирующие и т.д.).

Проанализировав, поистине титанический труд таких ученых и учителей, как Н.И. Лапин, Е.И. Потопова, А.И. Пригожин, С.Д. Поляков, А.В. Хуторской, О.Б. Шамина можно с уверенностью сказать, что все проблемы инноватики учебно-воспитательного процесса и творческого развития успешно реализуются в педагогике.

К инновациям, работающим на современную модернизацию, следует отнести компетентностную модель профессионального обучения, составляющую основу образовательных стандартов нового поколения. Это обеспечивает гарантированную востребованность в социуме профессионального образования, так как результат деятельности последнего связывается не с освоением студентами обязательного минимума содержания дисциплин, а с формированием компетенций – способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области, в различных ситуациях.

Комплекс инновационных решений представлен и в нормативных условиях реализации основных образовательных программ. К этим условиям относятся:

- реализация технологического подхода к обучению, что обеспечивает коренную модернизацию образовательного процесса за счет проектирования, целостной реализации педагогической системы и дидактичности обоснованного выбора в отношении способов и средств обучения, гарантированного достижения запланированного результата. Именно технологизация образовательного процесса обеспечивает его эффективность. Приоритетное значение имеют технологии активного, интерактивного обучения, реализующие деятельностное, личностно-развивающее обучение, наиболее отвечающее целям формирования компетенций;

- применение информационно-коммуникативных технологий, которое связывается, например, с организационно-управленческой областью, где действуют инновационному менеджменту на операционном, идеологическом и даже психологическом уровнях. Появившаяся удаленная форма сете-

вого обучения – дистантная – дает такие организационные преимущества, как доступность обучения и его непрерывность; формирование открытого образовательного пространства, позволяющего осваивать и выбирать необъятные образовательные ресурсы; значительные возможности обеспечения гибкого учебного плана, гибкого графика обучения, оперативной связи с преподавателем.

- проектирование средств и процедур оценивания учебной деятельности и результатов обучения, что является условием реализации рейтингового компонента компетентностной модели, а также технологического подхода к обучению. Рейтинговая система позволяет мотивировать, систематизировать учебную деятельность студентов, сделать ее более интенсивной, творческой, эффективной. Для достижения этого необходима модернизация системы педагогического контроля в профессиональном образовании;

- модернизация высшего профессионального образования является многосложным процессом, который не возможен без инновационного менеджмента. К настоящему времени вариантом такого менеджмента является нормативно оформившаяся система управления качеством образования, которая позволяет решать вопросы, связанные, например, с качеством преподавательского состава; материально-технической базы учебного заведения; качеством учебных программ; качеством инфраструктуры; качеством знаний студентов; инновационной активностью руководства; внедрением процессных инноваций; востребованностью выпускников; конкурентоспособностью выпускников на рынке труда и их достижениями. Все перечисленные аспекты непосредственно содействуют модернизации образовательного процесса.

Наконец, к числу инновационных решений, стоит отнести расширение переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов страны по профессионально-педагогическому направлению.

Ключевой фигурой качества образования является, прежде всего, компетентность носителя знаний (преподавателя), который передает знания с помощью различных методик обучающимся в процессе реализации всех ступеней образования. Сам преподаватель должен обладать, развивать и уметь использовать свой творческий потенциал, быть для образования творчески мыслящим специалистом.

Ведущие вузы страны заметно расширяют подготовку магистров, аспирантов по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»: количество будущих преподавателей вузов, получивших соответствующие дипломы, увеличилось за последние пять лет на 27%. Профессионально-преподавательскому развитию преподавательских кадров содействует заметно возросшее количество про-

веденных и запланированных научных, научно-методических конференций по различным проблемам модернизации высшего профессионального образования.

Качество образования – одна из острейших проблем современности. Выпускник высшей профессиональной школы должен получить такую подготовку, которая позволит ему занимать активную позицию в сфере развивающегося информационного взаимодействия и быть востребованным специалистом в обществе.

Профессиональная компетентность выпускников – одна из важнейших задач концепции модернизации российского образования. Чрезвычайно важно еще в процессе профессиональной подготовки формировать и развивать у обучающихся ключевые компетенции, к которым по мимо знаний, умений и навыков, относятся профессионально важные качества личности.

Среди ученых и производственников все более активно обсуждается проблема формирования социокультурной модели специалиста. Составной частью такой модели является социализация специалистов в профессиональной сфере. Социализация же подразумевает вхождение личности не только в мир конкретной профессии, но и в те социальные отношения, которые присущи данной профессиональной сфере. Очевидно, социальное поведение в профессиональной сфере и вне ее весьма различно. Кроме того, перенос стереотипов социального поведения из непрофессиональной сферы в профессиональную или наоборот имеет, как правило, негативные последствия. Поэтому необходимо рассматривать социальное поведение в профессиональной среде как самостоятельный объект. Следовательно, и овладение компетенциями, обеспечивающими адекватное социальное поведение в профессиональной сфере, должно быть изучено как отдельный предмет педагогического исследования.

Для того чтобы разобраться в этом феномене необходимо уточнение понятия социально-профессиональной компетентности. Мы определяем социально-профессиональную компетентность как интегральную характеристику личности выпускника-специалиста основанную на владении компетенциями, которые позволяют эффективно реализовать потенциал имеющейся профессиональной подготовки в социальной сфере трудового коллектива.

Важным аспектом в профессиональной деятельности специалиста становится освоение ими основ межпрофессиональной деятельности еще во время обучения в вузе. Такое освоение включает в себя приобретение навыков коммуникативного поведения в профессиональном общении, что актуализирует необходимость разработки инновационных подходов к подготовке будущих специалистов, то есть необходимо создать такие педагогические ус-

ловия, при которых у будущего специалиста будут развиваться и профессиональные и межпрофессиональные компетенции, необходимые ему в реальном деле при создании новой конкурентоспособной продукции.

А.В. Хуторской пишет: «инновационной идеей называется заявка о появившемся замысле чего-либо нового, требующего привлечения внимания возможных участников инновационного процесса... В основе инновационного процесса заложено, как правило, общее теоретическое представление об объекте, процессе, явлении, сформированное на основе интуитивной догадки и эмпирических данных» [6].

Наша инновационная идея заключается в том, что для успешной будущей трудовой деятельности студента необходимо обучить его не только профессиональным знаниям и умениям, но и экспертному подходу в трудовой деятельности. Такой подход требует от специалиста владения знаниями, которые позволили бы ему ориентироваться в запросах, идущих от представителей смежных профессий. Так, например, программист должен уметь не только составлять алгоритмы и реализовывать их на языках программирования, но и иметь полное представление о цели и результатах разрабатываемого программного обеспечения. В этом случае он может оценить результаты своего труда как с точки зрения заказчика и потребителя. Специалист, имеющий узкопрофильную специализацию, попадает в тупик при изменении условий задачи или возникновении нестандартных ситуаций, и поэтому он не может качественно выполнить поставленную перед ним задачу. Узкий специалист занимается решением частных задач, в то время как эксперт может найти общее решение, оптимизировать процесс и разработать инновационный подход.

Основой для эффективного взаимодействия специалистов различных областей в их совместной трудовой деятельности, является представление о деятельности представителей смежных специальностей. Например, торговая компания хорошо демонстрирует рабочее взаимодействие специалистов следующих профессий: менеджер, логист, бухгалтер, управленец. В слаженной компании каждый специалист выполняет свою работу, но обязательно учитывая задачи коллег, так например, компетентный менеджер должен знать требования бухгалтерского учета, четко представлять стратегические и тактические задачи управляющего и оптимизировать взаимоотношения с клиентами с точки зрения логистики. Бухгалтер зачастую, должен быть способен заменить менеджера, обладать финансово-экономическими знаниями управляющего и детально представлять работу логиста. Управляющий обязан иметь комплексное представление о деятельности компании и каждого члена коллектива.

Таким образом, чтобы стать компетентным специалистом, студенту необходимо в своей учебной деятельности не просто пройти этапы производства: от постановки задачи до ее реализации, – и познакомиться с разными видами деятельности, но и научиться взаимодействию с представителями этих этапов. Только в этом случае он сможет стать востребованным специалистом.

Чтобы обеспечить развитие социально-профессиональной компетентности, необходимы соответствующие условия близкие к условиям реальной жизни, т.е. создание среды которая моделирует меж- профессиональные отношения складывающиеся в ходе производственной деятельности. Развивая социально-профессиональную компетентность необходимо ставить задачи, при которых происходит взаимодействие разных профессий, так как они реально функционируют на производстве. Специалисты смежных профессий занятых на производстве должны уметь понимать профессиональные задачи друг друга. Решение этих задач возможно в организации творческих мастерских, виртуальных коллективов, ситуационных центров. Кроме того, необходимо в учебном процессе моделировать ситуации, когда студенту приходится решать задачи не свойственные его будущей профессии. Например, специалисту творческой профессии рассматривать алгоритмическую проблему, а техническому специалисту решать творческую задачу. В такой концепции обучения становится важным не только конечный результат, сколько процесс его получения. Процесс, инициированный студентами, не требует дополнительной мотивации от преподавателя. Роль преподавателя в этом процессе состоит в том, чтобы помочь студентам преодолеть разрыв между тем, что они знают, и тем, что не хотят знать, а также отвечать на вопросы студентов и удовлетворять их потребности в новых знаниях.

На примере учебного курса «Программирование компьютерной графики» было проведено графическое исследование и получены результаты опытно-экспериментальной работы. На практических занятиях необходимо создать условия для коммуникационных, креативных и творческих качеств учащихся. Для этого мы использовали активные технологии обучения: тренинги, игры. Игровая форма обучения больше понравилась всем студентам, по результатам анкетирования наибольший успех имели такие личностные качества, как увлеченность, сообразительность и общительность. Практика курса была построена на проектной технологии обучения. Внедрение проектной технологии позволило эффективно решить задачу трансформации теоретических знаний в новые инженерные решения. Темы проектных работ проектировались учащимися и были ориентированы на их интересы, не только познавательные и прикладные, но и творческие. Реализация методов

проектов позволила активизировать познавательную деятельность учащихся, способствовала развитию организаторских и коммуникативных качеств. Практика показала, что чем больше самостоятельности предлагается проявить студенту, тем большую заинтересованность проявляет он при выполнении работы. В конце курса 100% учащихся подтвердили, что дисциплина «Программирование компьютерной графики» повысила их профессиональный уровень образования, курс способствовал развитию творческих способностей и коммуникативных качеств.

Жизнь современного студента из 92% состоит из общения. Ничто не оказывает большего влияния на формирование личности, привычки и стиль жизни, чем люди, с которыми каждый индивид общается. Недаром говорят, что тот, кто владеет информацией, управляет ситуацией. Соответственно, люди, которые общаются правильно, успешны во всем.

Профессиональная деятельность специалистов предусматривает социально-психологические связи и отношения, что неразрывно связано с формированием знаний и умений в сфере общения.

В результате изучения учебной дисциплины «Психология общения» продолжается формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов; развиваются навыки эффективного общения, необходимого для работы. Студенты учатся использовать знания в области психологии общения в предотвращении и регулировании конфликтных ситуаций, формируются навыки соблюдения этических норм общения.

Каждый, кто хочет взойти на олимп, достичь высот, добиться успеха, как самопозиционирование. Если этим не заниматься, никто не будет знать ни о качествах человека, ни о том, каков его потенциал. Одни обладают врожденной способностью демонстрировать окружающим свои лучшие качества и навыки. Другие могут научиться этому и тем самым значительно облегчить свое продвижение по карьерной лестнице.

Очень важно представлять себя с лучшей стороны. Профессиональные качества, навыки, умения являются результатом труда человека, а значит и товаром, обладатели которого имеют полное право его продавать. Систематическое повышение своей рыночной стоимости принято называть самопозиционированием. Именно владение искусством самопозиционирования, или самопрезентации, может вам найти достойную работу. Человеку необходимо относиться к себе как к товару, который он хочет выгодно продать. Следовательно, в самопозиционировании применено большинство законов торговой рекламы, в том числе знаменитая формула: внимание, интерес, желание, уверенность и действие.

Можно сформулировать основные вопросы, на которые необходимо дать ответы человеку, желающему развиваться профессионально:

– как привлечь внимание интересующего человека?

– как пробудить интерес к своей персоне?

– как разжечь желание пригласить к себе на работу на интересующую вас должность?

Для того, чтобы заинтересовать работодателя, нужно для начала привлечь его внимание, выделить из массы молодых людей, имеющих подобные навыки и умения. Необходимо определить, что требуется данному работодателю, и в процессе презентации показать ему необходимые умения.

В нашем современном мире продвижение вверх по карьерной лестнице без дополнительного обучения просто невозможно. Если нет денег и времени на курсы, нужно заняться самообразованием.

Успех в любом начинании невозможен без чувства уверенности в себе, в своем деле.

Уверенность – это один из ключевых моментов достижения желаемой цели в жизни.

Развитию уверенности способствуют различные факторы: самоконтроль, эмоциональное спокойствие, внешний вид и уровень образования. Ясно, что чем больше соискатель уверен в себе, тем меньше беспокоят те или иные события.

Для профессионального образования такой маркетинговый подход к организации собственной деятельности означает необходимость поиска реализации таких методов, которые обеспечивали бы будущему специалисту комфортное существование с точки зрения личностных и общественных целей развития. Таким методом является компетентностный, целью которого является подготовка специалиста, успешного в построении своей профессиональной карьеры.

Основываясь на результатах нашего педагогического опыта можно сделать вывод, что создание дружественной среды, внедрение игровых форм обучения и проектной технологии продуктивно способствовали становлению и развитию социально-профессиональной компетентности будущих специалистов.

Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующей личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование представляет как высокомотивирован-

ное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

Дж. Равен под компетентностью понимал специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия.

По мнению А.Г. Бермуса: Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и индустриальные особенности и компоненты.

Компетентный в своем деле специалист готов к взаимодействию, сотрудничеству, профессиональному и личностному общению, социально адаптирован к условиям рыночных отношений, а значит, востребован современным обществом, способен внести существенный вклад в его развитие, Компетентность как способность будущего специалиста, имеющего право по своим знаниям и полномочиям делать и решать что-либо, судить о чем-либо, не имеет границ и проявляется лишь в высоком уровне реализации профессиональной деятельности и общения.

Библиографический список

1. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. – Ростов-на-Дону: Логос, 1999.
2. Жильцова В.И., Попова И.В. Дидактические основания применения информационно-коммуникативных технологий в дистанционном образовании: Материалы международного форума. – СПб., 2008.
3. Карпенко М.П. Телеобучение. – М., 2008.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р.
5. Опыт инновационной деятельности в сфере образования и науки / сост. С.А. Рогожин; под общ. ред. В.П. Прокопьева. – Екатеринбург, 2005.
6. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М., 2005.

Пушкарева Татьяна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент
Московский педагогический государственный университет
kafppmospi@mail.ru

ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТАМИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обсуждается проблема интериоризации профессионально-ориентированных знаний социальных педагогов в процессе вузовской подготовки, описаны конкретные способы и методы данного процесса, даны рекомендации по их проведению.

Ключевые слова: интериоризация профессиональных знаний, личностные качества социального педагога, профессиональная подготовка, технология формирования практической готовности.

Профессиональная подготовка социального педагога – процесс сложный, многоплановый и предусматривает глубокое освоение студентами профессионально-ориентированных знаний и практическую готовность к социально-педагогической деятельности. Результативность этого процесса зависит от многих факторов. Конечно, учебный процесс занимает особое место и имеет свою специфику. Кроме того, личностные качества педагога, его черты характера чрезвычайно важны для профессиональной деятельности. Процесс интеграции обучения и развития личностных качеств может быть обеспечен в процессе конкретной практической деятельности будущего социального педагога. Одной из важнейших доминант профессиональной готовности социального педагога является интериоризированные профессиональные знания, ориентированные на практическую деятельность [1].

Сложность современной социально-политической и психологической обстановки в обществе, характеризующейся переоценкой старых ценностей, отказом от идеологических доминант в сложном процессе нравственного становления личности, привела к поиску принципиально новых подходов к профессиональной подготовке социального педагога, основанных на гуманизации всей системы образования, сущность которой определяется самой гуманистической природой педагогической деятельности, в центре которой находится формирующаяся личность как «высшая ценность».

Гуманизация педагогического образования предусматривает, прежде всего, субъектное развитие и саморазвитие личности социального педагога, готового на профессиональном уровне участвовать не только в учебном, но и воспитательном процессе, реализовать на практике современные педагогические технологии, осуществлять в различных сферах профессиональной деятельности. И это сложный процесс, предусматривающий формирование у профессионала потребности в освоении и присвоении знаний, использование их в практической педагогической деятельности и вновь в потребности их обновления, поиска и присвоения. К сожалению,

сегодня организация учебной практики в вузе не дает в полной мере реализовать задачу интериоризации профессионально-ориентированных знаний из-за слабой организации практики, из-за неготовности, а то и нежелания отдельных руководителей социальных центров допускать студентов к реальной социально-педагогической работе и т.д. Результативность в предлагаемой нами технологии формирования готовности социального педагога к практической педагогической деятельности, обеспечивается реализацией принципа субъектного развития и саморазвития личности. Разработанные и апробированные технологические карты обучения студентов в реальном процессе практической педагогической деятельности предусматривают наряду с формированием профессионально значимых качеств личности овладение каждым студентом системными знаниями о закономерных связях человека с природой, государством, о процессах становления личности в реальном социокультурном и образовательном пространстве, развитие творческого потенциала каждого будущего педагога, формирование внутренней установки на самообразование, самовоспитание и саморазвитие. Одним из возможных вариантов реализации этого принципа является самостоятельная творческая педагогическая деятельность, какой в процессе обучения может быть легкая педагогическая практика. Она дает возможность студенту почувствовать себя действительно субъектом своего профессионального становления и субъектом педагогического процесса.

Отсюда важнейшим условием готовности к осуществлению практической педагогической деятельности является наличие наряду с основательными знаниями предметов и педагогическим мастерством, таких качеств, как эмпатия, искренность, положительное самовосприятие, отсутствие тревожности и неуверенности в себе. Р. Бернс говорит о необходимости формирования позитивной трансформации «Я»-концепции студента педагогического вуза. Изучая индивидов с ярко выраженной тенденцией к позитивному восприятию себя и окружающих, с тенденцией к самоактуализации, он обнаружил, что они отличаются от остальных более адекватно,

ватным восприятием реальности и испытывают более комфортное состояние в окружающем мире [4]. И поскольку «Я» человека составляет неотъемлемую и важнейшую часть той реальности, которую он воспринимает, «самоактуализирующаяся личность лучше знает себя и легче принимает себя таким, какой он есть», что чрезвычайно важно для социального педагога. Реализовать задачу формирования профессионально-ориентированной личности социального педагога возможно только в процессе реальной педагогической деятельности. Примером такой практики может быть и студенческий педагогический отряд. Сама идея педагогических отрядов не так уж нова, и на протяжении практически всей истории как советского, так и российского периодов высшего образования педагогические отряды в той или иной форме существовали. Если в первые годы советской власти это были отряды вожатых, которые работали с детьми по месту жительства, то сегодня – это совсем другое явление, это сложное, многоплановое, многогранное объединение студентов, призванное решать свои профессиональные задачи в нескольких направлениях, прежде всего это социальное педагогическое сопровождение детей и подростков в самых разных детских учреждениях: детских оздоровительных лагерях, клубах по месту жительства, школах, психологических консультационных пунктах для детей и подростков, находящихся в зоне действия учреждений дополнительного образования детей [3].

Второе направление работы педагогических отрядов – это формирование собственной устойчивой профессиональной позиции, профессиональной установки на социальное взаимодействие еще в процессе «ученичества», т.е. студенчества, что также является важной составляющей профессиональной подготовки педагога.

Естественно, участие в педагогическом отряде формирует значимые профессиональные качества личности будущего педагога и, конечно же, помогает сформировать операциональные умения и навыки.

Выпускник любого вуза, начиная свою профессиональную деятельность, проходит репродуктивный период, период калькирования чужого опыта. Будущий социальный педагог, прошедший школу педагогического отряда, этот период оставляет позади и, приступая к профессиональной деятельности, начинает моделировать собственную педагогическую деятельность, наращивать собственный педагогический опыт, постоянно актуализируя знания интериоризируемые им в учебном процессе. Кроме того, работа в педагогическом отряде дает огромный, ни с чем не сравнимый опыт педагогической коммуникации, который в перспективе ложится в основу всей профессиональной деятельности специалиста, но, как правило, именно на эту сторону менее всего обращается внимание в процессе про-

фессиональной подготовки в вузе: умение работать в команде, работать с напарником, подчинять свои интересы решению общих задач – то, с чем педагог в первую очередь сталкивается, приходя в школу или детское учебно-воспитательное учреждение. Очень часто выпускник вуза не умеет работать в команде, работать на основе сотрудничества и педагогически грамотно общаться. Естественно, профессиональная готовность. Социальный педагог – это очень сложное целостное личностное образование, соединяющее в себе и мотивационный, и содержательно-деятельностный, и интеллектуальный, и коммуникативно-технологический, и результативно-деятельностный, и оценочно-прогностический компоненты – все то, что ложится потом в основу так называемой практико и личностноориентированной технологии собственной педагогической деятельности [2].

Мы исходили из того, что педагогический отряд – это своеобразная, очень сложная форма профессионального становления социального педагога. В этом концептуальное отличие нашего педагогического отряда от других; оно заставляет выстраивать целую иерархию ценностных ориентиров, по которым человек приходит в отряд, а также диктует нам многоплановость, многопрофильность работы в педагогическом отряде. Целый большой пласт – это теоретическая подготовка, которая идет в отряде; несоизмеримо больший пласт – работа практическая, причем в разных формах взаимодействия с детьми и с взрослыми: с учителями, родителями и т.д. И, конечно же, это собственно коммуникативная культура, которая формируется в условиях жизни такого отряда.

Процесс формирования практической готовности социального педагога может быть управляемым, если он реализуется как технологический процесс, отвечающий требованиям диагностичности (измеряемости), интенсивности, воспроизводимости, социально-игровой контекстности, моделирования профессиональных коммуникаций, сочетания дидактических, коммуникативных и личностно-смысловых функций, субъективности и избирательности, роли творческой индивидуальности педагога. Наша исследовательская и опытно-экспериментальная работа показала, что наибольшую эффективность обеспечивают личностно и практико-ориентированные педагогические технологии, подтверждая вывод о том, что ведущей тенденцией формирования практической готовности является тенденция технологизации педагогического образования.

Разрабатывая технологию формирования практической готовности, мы исходим из того, что противопоставление теоретической и практической подготовки учителя неправомерно, но и противоречиво. Теоретическая подготовка включает не только теорию, систему понятий, тенденций, противоречий, законов и закономерностей, но и их глубокие взаи-

мосвязи и взаимозависимость, изучение динамики которых позволяет формировать у студентов системность. В процессе теоретического познания осуществляется выделение реальных, действительных элементов явления или процесса, выступающих в мышлении в форме определенных понятий. В этих внутренних процессах мышления проявляется творчество, предвидение, прогнозирование, которые непосредственно отражаются на практике в виде умений. Мышление студента приобретает практическое значение и способствует интериоризации практико-ориентированных знаний.

УДК 378.145

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005.
2. *Леванова Е.А.* Технология конструктивного взаимодействия с подростком: Методическое пособие. – М., 2002.
3. *Леванова Е.А., Волошина А.Г., Плешаков В.А., Соболева А.Н., Телегина И.О.* Игра в тренинге: возможности игрового взаимодействия. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008.
4. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: Монография. – М.: МОСУ, 2001.

Полуянов Валерий Борисович

доктор педагогических наук, профессор

Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург

Носырева Анна Николаевна

Носырев Алексей Николаевич

*Новоуральский технологический институт НИЯУ МИФИ, г. Новоуральск
anna_ok@inbox.ru*

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗАТО

В статье затронута актуальная проблема, вызванная тем, что в связи с переходом на уровневую систему обучения, а также в рамках высокого уровня конкуренции, ВУЗы должны быть заинтересованы в выявлении «узких мест» в организации образовательного процесса, в том числе, с точки зрения основного потребителя – студента.

Ключевые слова: закрытое административно-территориальное образование, качество образования, студент, анкета.

На сегодняшний день на территории России насчитывают 45 объектов, которым присвоен статус закрытого административного территориального образования, в это число входит Новоуральский городской округ (НГО).

Особенности режима закрытого административно-территориального образования (далее – ЗАТО) оказывают прямое воздействие на множество сфер жизнедеятельности лиц и организаций. Сложно оспаривать и тот факт, что статус ЗАТО, в значительной степени, влияет и на систему образования.

На территории НГО достаточно хорошо развита система высшего профессионального образования. Помимо филиалов различных вузов, имеется мощный образовательный центр – Новоуральский технологический институт НИЯУ МИФИ (далее – Институт). Данное учебное заведение было создано в 1952 году как вечернее отделение Московского механического института, оно было призвано удовлетворять потребности базового предприятия атомной отрасли Уральского электрохимического комбината (УЭХК) в квалифицированных специалистах.

На сегодняшний день в связи с реструктуризацией градообразующего предприятия УЭХК возникла острая проблема трудоустройства выпускников Института. По данным исследования «Центра Ато-

минновации» [1] особую озабоченность вызывает отток молодежи из НГО. По итогам 2009–2010 учебного года, согласно данным Управления образования НГО, только 33% учащихся выбирают по окончании школы аттестацию по естественнонаучным дисциплинам ЕГЭ, сдача которых позволила бы приобрести востребованные в городе Новоуральске профессии, остальные предпочитают сдавать экзамены по гуманитарным предметам. Применительно к Институту такая ситуация представляет перспективу развития лишь кафедре экономики и управления, абитуриентам которой требуются результаты ЕГЭ не по физике, а по естествознанию. Но обучение студентов кафедры экономики и управления осуществляется на полной компенсационной основе и для поддержания государственного статуса и, как следствие, выделение бюджетных ресурсов, особое внимание следует уделять управлению качеством образовательного процесса в бюджетных группах, набор которых производится на других кафедрах Института, где данная работа не проводится.

Поэтому в целях оказания содействия коллегам ежегодно проводится анкетирование студентов всех специальностей с целью выявления «узких мест» в организации образовательного процесса и разработки рекомендаций по их устранению.

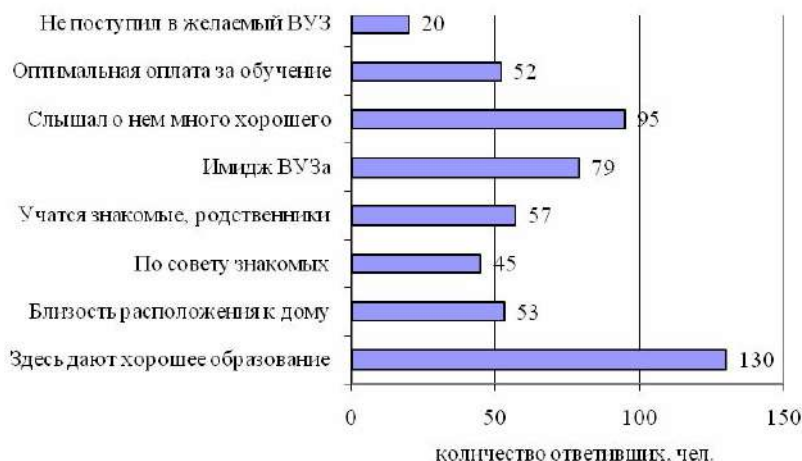


Рис. 1. Сегментация причин выбора вуза

В октябре – декабре 2010 года было проведено анкетирование 143 студентов Института, обучающихся как на бюджетной, так и внебюджетной основах.

Результаты обработки ответов на вопрос «Почему Вы выбрали для обучения именно Новоуральский технологический институт?» представлены на рисунке 1.

В ходе обработки ответов на вопрос: «Какие факторы сыграли решающую роль в выборе Вами специальности?» – было выявлено, что 115 чел. руководствовались личной склонностью к данному виду деятельности, 54 чел. прислушались к мнению и рекомендациям родителей, в равных частях (по 20 чел.) отметили, что на выбор специальности повлиял низкий проходной балл, информация на сайте ВУЗа и перечень сданных предметов по ЕГЭ, 92 чел. посчитали выбранную профессию перспективной для трудоустройства.

В настоящее время профориентационная работа среди выпускников школ НГО ведется слабо. Абитуриенты лишь примерно представляют особенности возможной будущей профессии, специфику

решаемых задач специалистов в конкретной области и при выборе профиля не анализируют перспективную динамику рынка труда в ЗАТО. Не составляют исключения и студенты Института. Данные рисунка 2 свидетельствуют, что лишь 45% опрошенных уверены в правильности выбора профессии.

Согласно государственных образовательных стандартов ВПО максимальный объем учебной нагрузки студента устанавливается 54 часа в неделю, включая все виды его аудиторной и внеаудиторной работы, тогда как объем аудиторных занятий при очной форме в среднем должен составлять 27 часов в неделю. Следовательно, 50% нагрузки студентов очной формы обучения отводится на самостоятельную работу, а при заочной форме – порядка 75%.

Особую роль самостоятельная работа приобретает при внедрении ФГОС, так как именно она определяет качество подготовки специалиста [2]. Поэтому в ходе анкетирования был затронут вопрос о качестве организации самостоятельной работы студентов, на который лишь 35% ответивших анкетирзуемых отмечают высокий уровень организации



Рис. 2. Сегментация понимания студентами содержания получаемой профессии

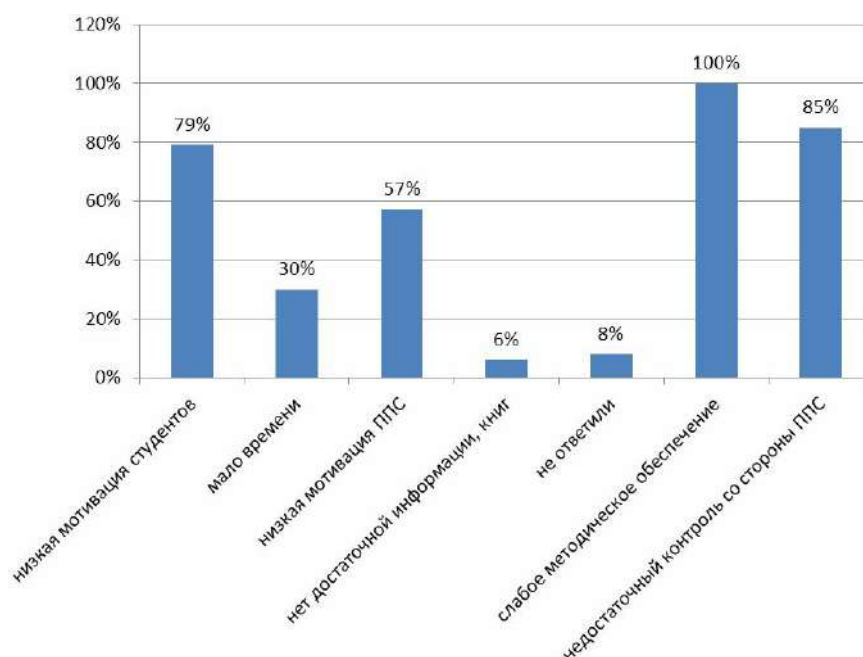


Рис. 3

самостоятельной работы, остальные респонденты более склонны к низкому и среднему уровню (10% и 55% соответственно). В качестве явных факторов, обуславливающих низкий уровень организации самостоятельной работы, респонденты отметили слабое методическое обеспечение (в котором недостаточно четко прописан темп и технологии выполнения работы), слабый контроль со стороны профессорско-преподавательского состава, а также низкую заинтересованность основных участников образовательного процесса: студентов, преподавателей, администрации Института (рис. 3).

На открытый вопрос, что, по мнению студентов, может помочь в трудоустройстве, респонденты отметили два наиболее важных мероприятия: органи-

зация встреч с работодателями (26%) и расширение базы предприятий для практик (30%). Более детальная обработка ответов представлена на рисунке 4.

К слову о престижности получаемого диплома Института. Лишь 2% отметили низкий уровень, остальные респонденты настроены более позитивно: 80% в обозримом будущем видят свою профессиональную карьеру.

Особое внимание в ходе исследования было уделено проблеме повышения качества учебного процесса. Отмечается, что основная претензия студентов нашла отражение к форме подачи учебного материала профессорско-преподавательским составом и организации практических занятий (отсутствие наглядного материала отмечают 23%, необходи-

Сегментация ответов на вопрос "Что может помочь в трудоустройстве выпускника?"

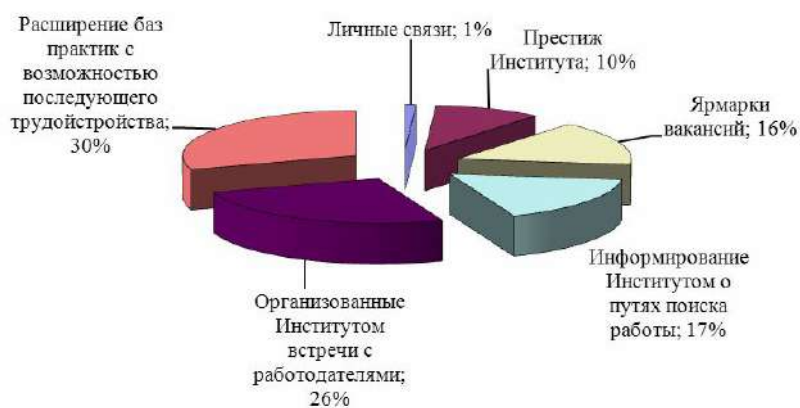


Рис. 4.

мость диалога «преподаватель-студент» – 28%), особенно в рамках внедрения ФГОС ВПО, согласно требованиям которых, 30% всех практических занятий преподаватель должен проводить в интерактивной форме.

Отвечая на вопрос о значении научно-исследовательской работы, большинство студентов отметили, что курсовые и выпускные квалификационные работы, а также участие в научных семинарах, конференциях дают импульс к творческой самостоятельной работе и развитию. 33% респондентов подчеркнули, что это также повышает заинтересованность в учебе.

По результатам проведенного анкетирования были составлены рекомендации по устранению «узких» мест в образовательном процессе Института с учетом географии расположения (на территории ЗАТО):

1. Выпускающим кафедрам включить в учебный рабочий план дисциплину «Введение в специальность» (в расчете 2 часа в неделю, 1-й семестр) в целях формирования четкого образа будущего специалиста и его сферы деятельности.

2. Включить в перечень учебно-методических комплексов дисциплин обязательным элементом «Методические указания по организации самостоятельной работы студентов».

3. Создать центр содействия трудоустройству выпускников, задачами которого являлась бы работа с предприятиями для определения вакантных мест, условий работы, социального пакета, предлагаемого работодателем, проведение анкетирования работодателей для корректировки содержания образовательных программ и внесения корректирующих мероприятий в рамках системы менеджмента качества [3] (в Институте отдел трудоустройства был создан в январе 2011 г.).

Библиографический список

1. Новоуральск не утратит статус закрытого города [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.e1.ru/news/spool/news_id-339283.html (дата обращения 09 сентября 2011 г.)

2. *Полуянов В.Б., Перминова Н.Б.* Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО РГППУ, 2006. – Вып. 1 (39). – 308 с.

3. *Калмыков Б.Ю., Соловьев С.Г.* Система качества трудоустройства // Качество инженерного образования: материалы 3-й Междунар. науч.-метод. конф. (17–18 февраля 2009 г., г. Брянск) / под ред. О.А. Горленко, В.И. Попкова. – Брянск: ББГТУ, 2009. – 218 с.

УДК 378

Баранова Екатерина Владимировна

*Волжская государственная академия водного транспорта, г. Нижний Новгород
katjakatusheva@rambler.ru*

ЗНАЧЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье представлены результаты исследования, проводимого среди студентов технического вуза. Целью тестирования являлось определение значения гуманитарных дисциплин в развитии личности студентов, а также качество процесса гуманитаризации в техническом вузе.

Ключевые слова: гуманитаризация, гуманитарные дисциплины в техническом вузе, формирование личности студента.

Неотъемлемой частью процесса формирования личности студента является воспитание. Методики и приемы воспитания, существовавшие в советское время, не подходят к современным условиям, а новые формы находятся еще в периоде разработки. Поэтому значительная часть воспитательных функций возлагается на процесс профессионального обучения. Наиболее органично элементы воспитания вплетаются в преподавание гуманитарных дисциплин. И.А. Гричаникова отмечает, что «на смену политэкономии, научному коммунизму, истории КПСС пришло изучение психологии, культурологи, социологии, политологии, правоведения и других. Преобразились и «неизменные» курсы, например, философия, история. На базе этих дисциплин высшее образование может создать новый подход к формированию и кор-

ректировке нравственной стороны личности современного студента» [4].

Размышляя о значении гуманитарных дисциплин в техническом вузе, в первую очередь, нужно думать о том, какой важный вклад они вносят в культурное и нравственное развитие студентов, в формирование их мировоззрения, которое, в свою очередь, окажет решающее значение для будущего развития нашей страны. А.О. Чубарьян, директор института всеобщей истории РАН, подчеркивает, что гуманитарное знание это «проблема осознания места государства, места общества, места человека» [6].

Предметы гуманитарного цикла обладают дополнительными особенностями, поскольку они в большей мере, нежели любые другие дисциплины несут духовную нагрузку, побуждая тем самым к переос-

мыслению и осознанию того, что познано или усвоено, то есть вносят значительный вклад в процесс формирования личности человека.

Многие представители технической интеллигенции полагают, что для достижения определенного результата нет необходимости выходить за рамки узкой специализации. Однако, если считать основной задачей инженерно-технического образования овладение общенаучными, общетехническими, специально-техническими знаниями, то в результате получаем абсолютно технократического специалиста, причем узконаучного, узкопредметного, профессионально решающего частные проблемы, т.е. проблемы отдельных сфер человеческого знания. «Инженер, воспринимающий только технические идеи, может лишь тиражировать технику, но не может создавать что-либо качественно новое, значимое» [5]. Кроме того, как утверждают социологи, продуктивность деятельности специалиста на 1/5 определяется профессиональными качествами, а на 4/5 – надпрофессиональными [3].

Гуманитаризация высшего технического образования, по нашему мнению, должна ориентироваться на сущность самого человека, то есть, иметь в своей основе следующие представления: во-первых, человеку свойственно саморазвитие, чему высшее образование должно способствовать; во-вторых, человек открыт для мира и он должен научиться взаимодействовать не только с его материальными, но и духовными ценностями. Все вышесказанное подтверждают слова М.А. Акоповой, которая утверждает, что «при изучении дисциплин гуманитарного блока делается акцент на формировании личности обучаемого, владеющего технологией творческого труда, позволяющей не только усваивать готовое знание, но и генерировать новое» [2]. Гуманитарное знание является основным источником нравственных знаний, которое, в свою очередь, воздействует на нравственное воспитание личности.

Нравственная воспитанность человека определяется не только знанием моральных норм, функционирующих в обществе. Поскольку оценки, суждения и действия в плоскости морали связаны с мыслительными операциями, т.е. с гибкостью интеллекта и наличием теоретических знаний, можно говорить о необходимости и взаимосвязи умствен-

ного и нравственного развития человека, которое осуществляется учебными средствами.

Дисциплины гуманитарного цикла в обязательном порядке присутствуют в учебном плане каждого технического вуза в объеме, установленном Министерством образования. По каждой учебной дисциплине существует «Государственный образовательный стандарт», содержащий минимальный перечень требований к усвоению учебного материала, который предъявляется студенту.

Так, например, студенты, учащиеся на факультете кораблестроения, гидросооружений и защиты окружающей среды в Волжской государственной академии водного транспорта (г. Нижний Новгород), наряду с профессиональными техническими дисциплинами изучают следующие гуманитарные дисциплины: в качестве федерального компонента – философия, иностранный язык, физическая культура, отечественная история; в качестве вузовского компонента – экономику и правоведение; в качестве дисциплин по выбору – введение в высшую школу и специальность, культурологию и культуру речи, политологию, социологию, психологию и педагогику.

Таким образом, в техническом вузе представлен целый ряд гуманитарных дисциплин различной направленности, но количество часов, отведенных для их изучения, с одной стороны, недостаточное, а, с другой стороны, несбалансированное между самими гуманитарными предметами, что определенным образом сказывается на качестве развития личности студента. Помимо этого, иногда возникают серьезные проблемы, связанные и с содержательным наполнением данных предметов.

Для более полного отображения ситуации, связанной с определением значения и места гуманитарных предметов в техническом вузе, было проведено масштабное исследование на базе Волжской государственной академии водного транспорта (ВГАВТ). К исследованию были привлечены студенты I-го курса (60 человек) и IV-го курса (60 человек) гуманитарного факультета (юридического), а также студенты I-го (60 человек) и IV-го (60 человек) курсов факультета технических специальностей (кораблестроение и гидросооружений и окружающей среды). Всего было опрошено 240 человек. Нами ис-

Таблица 1

Степень интереса к изучаемым гуманитарным дисциплинам студентов гуманитарных и технических специальностей (в %)

Отношение к гуманитарным дисциплинам	Студенты, обучающиеся гуманитарным специальностям	Студенты, обучающиеся техническим специальностям
Изучаю с интересом	75,2	32,8
Изучаю, поскольку есть в учебном плане	19,8	62,2
Считаю ненужными	3,4	3,9
Другое	1,6	1,1

Таблица 2

Оценка студентами качества вузовской подготовки (в %)

Содержательные аспекты	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1. Общеобразовательная подготовка	30,2	62,3	7,5
2. Профессиональная подготовка	29,8	64,2	6
3. Умение работать с людьми	10,4	48,5	41,1
4. Уровень культурного развития	8,1	50,2	41,7
5. Уровень нравственного развития	3,2	35,5	61,3

Таблица 3

Оценка воспитательного воздействия вуза на личность студента (в %)

Оценка воспитательного воздействия вуза	Студенты, обучающиеся гуманитарным специальностям	Студенты, обучающиеся техническим специальностям
значительно	72,1	52,2
немного	18,5	36,5
никакого	5,4	9,4
затрудняюсь с ответом	4	1,9

пользовалась методика, которая представляет собой тесты – одна из разновидностей сбора информации об объекте, некий «стандартизированный набор высказываний» [1]

В первую очередь, представляется важным определить степень интереса студентов к изучаемым гуманитарным дисциплинам в зависимости от типа специальности, по которой студенты обучаются.

Как видно из таблицы 1, среди студентов-гуманитариев с интересом изучают гуманитарные дисциплины 75,2%, в то время как среди студентов-технарей эта цифра составляет 32,8%. Изучают эти предметы только потому, что они присутствуют в учебном плане 19,8% студентов-гуманитариев и 62,2% студентов-технарей. Из оставшихся вариантов ответов цифры распределились примерно одинаково, гуманитарные предметы считаются ненужными лишь небольшим процентом респондентов, как в гуманитарной, так и в технической среде.

Всем респондентам было предложено оценить каждую из составляющих вузовского образования по трехмерной шкале «высокий уровень», «средний уровень», «низкий уровень». Результаты оказались неутешительными.

Представленные результаты (табл. 2) говорят сами за себя. Если общеобразовательная и профессиональная подготовка еще отличается качеством, то после-

дние три аспекта, в которые, в том числе, входит и нравственное развитие оценены очень низко.

На вопрос, оказывает ли вуз воспитательное воздействие на Вашу личность, мы попросили ответить как студентов, обучающихся гуманитарным специальностям, так и студентов, обучающихся техническим специальностям.

Данные таблицы 3 доказывают следующий факт, предметы гуманитарного цикла, которые в естественно большем количестве присутствуют в учебной программе гуманитарных специальностей, имеют непосредственное влияние на качество воспитания личности студента. Студенты-технари показали очень средний показатель, что может свидетельствовать, с одной стороны, о нехватке гуманитарной составляющей технического образования, а, с другой стороны, о ее низком качестве.

Среди студентов технических специальностей было проведено дополнительное тестирование на определение роли гуманитарных наук при подготовке будущего специалиста на I и IV курсах. Студентам можно было выбрать несколько из предложенных вариантов.

Данные таблицы 4 показывают, что на протяжении учебы в высшем учебном заведении происходит переоценка роли гуманитарных дисциплин. Наибольший прогресс замечен у студентов IV курса. Они

Таблица 4

Роль гуманитарных наук для студентов технических специальностей на I и IV курсах (в %)

Роль гуманитарных наук	Курс I	Курс IV
Помогают разобраться в окружающей действительности, в самом себе и других людях	49,1	61,4
Обогащают нравственную и эстетическую культуру	28,5	47,3
Способствуют развитию самостоятельного мышления и формированию мировоззрения	50,9	55,2
Облегчают изучение естественных и специальных наук, усвоение их методологии	10,5	13,1
Недостаточно вооружают для будущей деятельности	9,5	14,2
Перегружают чтением обширной литературы	29,6	26,5

достаточно высоко оценили, что предметы гуманитарного цикла помогают разобраться в окружающей действительности, в самом себе и других людях (61,4%), обогащают нравственную и эстетическую культуру (47,3%), способствуют развитию самостоятельного мышления и формированию мировоззрения (55,2%). Однако в данном исследовании следует обратить внимание и на увеличение процента студентов, которые считают, что гуманитарные дисциплины, преподаваемые в вузе на факультетах технических специальностей, недостаточно вооружают для будущей деятельности. Следовательно, можно констатировать, что в настоящее время существует разрыв в преподавании гуманитарных и технических дисциплин, свидетельствующий о неполноценности процесса гуманитаризации в техническом вузе, что, в конечном итоге, затрудняет подготовку квалифицированного инженера.

Представленные нами результаты исследования могут быть обобщены и представлены в следующих положениях:

1. Студенты, изучающие технические специальности получают недостаточное количество и качество гуманитарных предметов, а, следовательно, и нравственного воспитания, по сравнению со студентами, изучающими гуманитарные специальности.

2. В программах не учитывается специфика технической направленности вуза. Увеличивается разрыв между профессиональными и гуманитарными предметами.

3. Качество подготовки в вузе находится на среднем или низком уровне, особенно та ее часть, которая отвечает за формирование личности студента.

4. В технических вузах воспитательная составляющая гуманитарных предметов не имеет четко сформированной, целенаправленной структуры и не отвечает требованием самих студентов.

5. В техническом вузе, на факультетах технических специальностей занижена роль нравственного воспитания, в том числе, и средствами гуманитарных дисциплин, что ведет не только к неполноценному развитию личности студента, но и к отсутствию высокого профессионализма будущего инженера.

Именно сейчас в технических вузах России идет процесс поиска эффективного способа гуманитаризации профессионального образования. Эта проблема требует широкого обсуждения для нахождения оптимального варианта ее разрешения.

Нельзя не согласиться с тем, что все предметы гуманитарного цикла без исключения оказывают значительное влияние на формирование культурной высоконравственной личности будущего специалиста. Само содержание гуманитарных предметов помогает развитию не только деловых качеств, но и профессионального мышления с позиции нравственного смысла. Кроме того, на занятиях по гуманитарным дисциплинам студенты учатся отбирать нужную информацию, говорить по существу проблемы, принимать участие в дискуссиях, логично мыслить, решать поставленные задачи, уметь применять правила межличностного общения, этикета и т.д.

Библиографический список

1. *Аванесов В.С.* Тесты в социологическом исследовании / отв. ред. Г.В. Осипов. – М.: Наука, 1982. – С. 47–48.
2. *Акопова М.А.* Высшее профессиональное образование в России: проблемы и перспективы // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб.: НЕСТОР, 2003. – Вып. 5. – С. 3–8.
3. Воспитательная работа в вузах России в новых условиях / А.А. Бартоломей, М.Б. Немировский, В.Н. Стегний, Л.И. Коханович, И.П. Ивановская. – М., 1997. – 40 с.
4. *Гричаникова И.А.* Формирование нравственной культуры в техническом вузе. – Белгород: Изд-во БелГТАСМ; Крестьянское дело, 2002. – 144.
5. Проблемы гуманитаризации технического образования / В.Н. Васильев, Г.Н. Дульнев, В.М. Золотарев, А.М. Коровкин // Научно-технический вестник СПб ГИТМО (ТУ): Новые направления гуманитарной составляющей технического образования. – 2002. – Вып. 2. – 171 с.
6. Программы развития вузов как фактор совершенствования высшего профессионального образования // Ректор вуза. – 2011. – № 3.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 001.8

Расчетина Светлана Алексеевна

доктор педагогических наук, профессор

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

svetlanaras@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИСТОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье дана краткая характеристика разных методологических подходов к анализу исторических событий в области социальной педагогики. На конкретном примере показано, что одно и то же историческое событие в рамках классического, неклассического, постнеклассического подхода «поворачивается» к исследователю разными сторонами, позволяет извлекать из себя разные исторические факты.

Ключевые слова: классическая, неклассическая, постнеклассическая методология, историческое событие, исторический источник, исторический факт.

В настоящее время существуют разные научные концепции, стратегии и тактики исследования исторических явлений, у исследователя есть право выбора научного подхода, который представляется наиболее перспективным для выявления сущности исторического события [см., напр. 12]. История социальной педагогики может быть прочитана с опорой на классический, неклассический и постнеклассический варианты осмысления процесса становления и развития социально-педагогической поддержки нуждающегося ребенка.

Поливариативный подход к анализу исторических явлений заложен в исторических источниках, несущих двойную информацию: событийную (объективную) и авторскую (субъективную). При этом следует помнить, что историческое событие вписано в контекст эпохи, оно осмысливалось и переживалось его непосредственными участниками с различных, часто диаметрально противоположных точек зрения. Поэтому у историка есть возможность исследовать, во-первых, объективную сторону события (классический подход), во-вторых, субъективную сторону переживания события (неклассический подход), в-третьих, обратиться к анализу множества текстов: описаний, объяснений и оценочных суждений авторов ушедшей эпохи по поводу анализируемого события (постнеклассический подход). В этой связи исследователи, ориентирующиеся на разные методологии и одни и те же источники, извлекают из них разные исторические факты.

Ниже представлена предельно краткая характеристика трех методологических подходов к анализу исторических процессов по нескольким параметрам, включающим: комплекс идей, лежащих в основе методологии, позицию исследователя, основной метод исследования исторического события, способ реконструкции события, отношение к идее преемственности событий в цепочке «прошлое, настоящее, будущее».

В качестве примера в статье рассмотрено событие, отраженное в исторических документах последней трети XVIII века, в которых зафиксирована статистика смертности младенцев первого года жизни, побудившая Екатерину II и ее сподвижника И.И. Бецкого принять законы о создании в России государственного института поддержки несчастнорожденного ребенка. Важный шаг на этом пути состоял в организации воспитательных домов, защищающих жизнь ребенка, готовящих из числа покинутых детей третье сословие людей [1].

Отметим, что понятие «поддержка» трактуется в статье расширительно как поиск нравственных оснований жизнедеятельности, смыслообразующее отношение человека к человеку, вытекающее из потребности «творить добро» окружающим. По мере движения к нашему времени этот феномен принимал все более независимое значение. Сегодня поддержка переводится в ранг самостоятельных процессов, играющих, наряду с воспитанием и образованием, важную роль в становлении личности.

На уровне общественной ситуации отношение поддержки может быть проанализировано как социальный институт. В истории этот институт развивался от форм социальной поддержки, представленной разными видами религиозного, государственного, общественного вспоможения, к формам социально-педагогической поддержки, представленной включением ребенка в процессы воспитания и образования, адекватные его сословному статусу. На уровне индивидуальной ситуации поддержка может рассматриваться как процесс межличностного взаимодействия двух субъектов (нуждающегося ребенка и помогающего взрослого), носящего посреднический и педагогический характер. Отметим, что такое рассмотрение социально-педагогической поддержки базируется на исторических фактах: в трудах XIX века филантропия рассматривалась как «практическое приложение к существующей педагогике» [3, с. 551]. По мнению отечествен-

ного благотворителя Г.П. Смирнова-Платонова, «филантропия тем внимательнее обязана быть к здоровым педагогическим требованиям, чем серьезнее желает служить детям неимущих родителей» [там же].

1. *Классический подход к историческому исследованию* обозначим строкой из произведения А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: «...ума холодных наблюдений...».

1.1. Основополагающая идея классического направления в исследовании исторического события – единство научного подхода в познании природы и общества, ориентация на тип рациональности, для которого характерно утверждение о возможности познания исторических событий на основе процедур, разработанных в естественных науках. Классическая методология базируется на идеях, согласно которым интеллектуальные способности человека безграничны, что позволяет ему выявлять закономерности развития социального мира и прогнозировать будущее состояние социума. Системный подход укореняется в трудах немецкого историка XIX века И.Г. Гердера, писавшего: «...времена полны мнимого хаоса, и, однако, человек сотворен, очевидно, чтобы искать порядок, чтобы внести ясность в свой малый промежуток времени, чтобы грядущее строить на прошедшем, иначе – зачем человеку память, зачем воспоминания» [2, с. 9].

1.2. Позиция исследователя: она должна содействовать получению объективного знания об историческом событии. Работая с источником, историк устраняет возможность личностных оценок изучаемого события, стремится быть беспристрастным.

1.3. Методы исследования: реконструкция исторического события в этом варианте исследования осуществляется на основе использования методов системного анализа, которые позволяют объединять разрозненные факты истории на основе выявления общих закономерностей. С точки зрения этой методологии исторические социально-педагогические процессы могут быть проанализированы как системные образования, скрепленные руководящими идеями эпохи, в русле которых были выстроены поддерживающие ребенка социально-педагогические процессы и учреждения. Соответственно анализ поддерживающих практик может быть осуществлен во взаимосвязи с религиозными (X–XVII в.), просветительскими (XVIII в.), культурологическими (первая половина XIX в.), позитивистскими и социалистическими (вторая половина XIX в.) взглядами на проблемы ребенка и способы их решения.

1.4. Классическая методология опирается на линейный подход к истории, в соответствии с которым прошлое, настоящее и будущее скреплены глубинными процессами, «перетекают» одно в другое в преобразованном виде. Линейный подход вносит свой вклад в осмысление прошлого, настоящего и будущего посредством выстраивания событий в исто-

рические ряды. «... человек носит в своей душе альтруистические стимулы, – писал известный благотворитель конца XIX – начала XX века П.В. Каменский, – и благодаря этому на протяжении всей истории человечества можно подметить проявление заботливости со стороны жизненных удачников об их братьях неудачниках» [7, с. 8].

Линейный подход несет в себе идею оптимизма. Предполагается, что человечество развивается по восходящей линии, что каждый исторический этап привносит в жизнь облагораживающие идеи, что типовые ситуации и способы их разрешения совершенствуются по ходу исторического процесса на основе развития науки. Актуализация на новом уровне и в новом облике идей социального воспитания, добровольчества, приемной семьи, защиты ребенка от жестокого обращения и др., вообще второе рождение теории и практики социальной педагогики на перепутье XX–XXI веков позволяет ориентироваться на идею позитивной преемственности, которая выступает как основополагающая в системном анализе исторического события.

1.5. Согласно классической методологии в поле зрения социального педагога должны находиться в основном институциональные системы, их компонентный состав, структурные связи между компонентами. Потребность феодальной России 60–80-х годов XVIII века, находящейся в окружении государств, вступающих на новые пути общественного развития, в так называемом третьем сословии российского общества, была актуализирована в ряде документов, приобретающих силу закона. Анализ объективного содержания исторического документа «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества, конфермованное Ея императорским величеством 1764 года марта 12 дня» и других сопутствующих источников позволяет рассматривать становление системы социально-педагогической поддержки ребенка двояко. Во-первых, она строилась как система учреждений, структурно и функционально связанных с органами государственного управления. Имеются в виду институциональные процессы государственного регулирования всех сторон жизни общества, в том числе – воспитательных домов как учреждений поддерживающей практики. Во-вторых, поддержка представлена в разных документах как идущий на смену милосердной практике законодательно закрепленный процесс призрения, базирующийся на просветительских идеях естественной природы ребенка, недоверия к основам семейного воспитания, сохранения чистоты ребенка на основе минимизации связей с порочным миром. Здесь поддержка ребенка выступает как институциональный процесс призрения, лечения, воспитания детей в закрытых учреждениях (воспитательных домах). Таким образом, из источников извлекается объективное содержание, связанное с организа-

цией социально-педагогических учреждений, реализующих процессы поддержки, воспитания, образования в соответствии с просветительскими идеями.

1.6. Обращение к истории показывает историческое движение социально-педагогических процессов к системной организации. Средневековые характеризовались стихией милосердных контактов. Церковь на протяжении тысячелетия возвышала духовное начало человеческого существования и при этом предлагала преодолевать «соблазны мысли». По мере движения к XVII веку нарастала общественная потребность повернуть человека лицом к своим проблемам, дать ему возможность рационально мыслить, снять сопротивление на пути научного осмысления явлений действительности. Становление социально-педагогических систем осуществлялось через преодоление стихийного характера этих процессов и введение их в рациональное русло. Потребность в упорядочивании стихии, желание обеспечить практике поддержки «человека нуждающегося» рациональную организацию, прочертить некоторые организованные маршруты ее осуществления нарастала по мере движения к XVII веку и реализовалась в XVIII–XIX веках. В XIX веке идея «порядка», «упорядоченности» становилась все более актуальной для формирования общей системы социально-педагогической поддержки. С этой целью выделялись территориальные единицы, в границах которых разворачивалась деятельность по оказанию помощи, формировались государственные учреждения, которые концентрировали контакты взрослого и ребенка и тем самым стремились устранить стихийный характер поддерживающей практики, разрабатывались проекты ее рациональной организации на основе изучения этого вида человеческой деятельности в западноевропейских странах.

2. *Неклассический подход к историческому исследованию* обозначим строкой из произведения А.С. Пушкина «Евгений Онегин» «...сердца горестных замет...».

2.1. Основополагающая идея неклассического направления в исследовании исторического события: явления жизненного ряда не могут исследоваться на основе процедур, разработанных в естественных науках, поскольку, согласно трудам немецкого ученого В. Дильтея, природу человек объясняет, а душевную жизнь – постигает [5, с. 8]. Неклассическая методология укореняется в философии жизни, персонализме, экзистенциализме. Выделение в качестве уникального объекта исследования понятия «жизнь» рассматривается в науке как антропологический (экзистенциальный) поворот в осмыслении исторических событий.

2.2. Позиция исследователя: в отличие от классического подхода, в рамках которого историк должен дистанцироваться от исторического события, исследователь, осуществляющий поиск в русле неklas-

сической методологии, анализирует жизненную ситуацию, представленную в источнике, на основе вживания в ее ткань. Из исторического источника извлекается субъективное знание об авторе ушедшей эпохи, его суждениях, переживаниях, оценках.

2.3. Метод исследования: реконструкция исторического события в этом варианте исследования предполагает отказ от методов системного анализа, нацеленного на выявление надличностных причинно-следственных связей. Неклассическая методология обращает историка к методам понимания, основанным на диалоге с автором ушедшей эпохи. Такой подход, по мнению В. Дильтея, возможен, поскольку существует сходство жизненных структур человека прошедшей и настоящей эпохи [4]. От исследователя требуется «вживание» в событие, максимально возможное приближение к прошлому, «понимание текста, исходя из него самого, а не из его исторического объяснения через контекст» [8, с. 17].

2.4. Неклассическая методология не отрицает линейного видения исторического процесса, но нацеливает исследователя скорее на анализ возобновляемых в мире событий, актуализирующих тревожные чувства человека. Антропологический поворот в осмыслении исторических событий совпал по времени со становлением экзистенциализма, для которого было свойственно трагическое мироощущение. На волне глубоких революционных преобразований и военных потрясений XX века вопрос о ценности человеческой жизни встал особенно остро, породил россыпь идей экзистенциальной философии, заостривших проблему отчужденности мира и человека. Она выражена понятиями: «изначальное одиночество» (Х. Ортега-и-Гассет), «страх и трепет» (С. Кьеркегор), «тошнота» (Ж.П. Сартр), «тревога» (Хайдеггер), «творчество без расчета на будущее» (А. Камю). Навстречу этому потоку идей стали вырисовываться мысли о том, что «...из глубины изначального одиночества, каковым, бесспорно и является наша жизнь, мы то и дело стремимся выбраться наружу, достичь столь же подлинного общения, мы жаждем другого человека...» [9, с. 511]. В российских источниках, посвященных детским проблемам, задолго до появления этого философского течения фиксируется трагическое мироощущение благотворителей, обращенных к поддержке социально незащищенного ребенка, вписанное в контекст художественной литературы XIX века, посвященной «маленькому человеку».

2.5. Неклассическая методология предлагает отказать от изучения надличностных структур, ориентирует исследователя на анализ деятельности конкретных людей, творящих историю. Согласно неклассическому подходу, в поле зрения историка должны находиться процессы исканий человеческим сообществом смыслообразующих оснований собственной жизни. «Знаковой» фигурой последней трети

XVIII века становится И.И. Бецкой – основатель воспитательных домов. В его мировоззрении слились воедино просветительская концепция детства и глубокая озабоченность судьбами несчастнорожденных младенцев. Воспитательный дом выступил как историческая модель, на материале которой российский просветитель стремился воплотить идеи представителей западноевропейского Просвещения, утверждающих возможность пересоздания общественной жизни путем воспитания. Таким образом, из источника извлекаются факты, отражающие субъективное содержание события, связанное с личными воззрениями автора на проблему.

2.6. Историю социальной педагогики можно рассматривать как историю индивидуального поиска разными представителями российского сообщества ценностных оснований собственной жизнедеятельности. Анализ источников позволяет выделить нравственное основание формирующегося сознания, истоки которого следует искать в далеких временах средневековья. Имеются в виду широко распространенные в средневековом обществе милосердные акты, вошедшие в историю культуры под названием милостыни. В акте милосердия были представлены характерные, переходящие из века в век особенности: братолюбивая мотивация и индивидуальная направленность помощи человеку. Значение этого вида практики подчеркнуто в словах нашего соотечественника А.Е. Измайлова (1804 г.): «...благотворительность, когда она бывает самопроизвольной, когда не имеет другого источника, другой причины, кроме облегчения судьбы страждущего, почитается в числе первых добродетелей» [6, с. 3].

Эта линия рождения социальной педагогики, связанная с поиском смысла жизни в логике творения добра, претерпевала глубокие изменения в связи с распространением в XVII–XVIII просветительской теории и переориентацией на идеи «благотворящего разума». Обращение человека в поиске нравственного основания собственной жизнедеятельности к филантропическим идеям, рациональное к ним отношение не утрачивало своего значения на протяжении всего времени становления социально-педагогической поддержки ребенка в XIX веке. Участие в благотворительности становилось источником смыслообразования для значительного числа российских общественных деятелей, разделяющих идеи позитивизма и социальной справедливости, опережающих свое время в теоретических и практических построениях, относящихся к социально-педагогической поддержке ребенка.

Обращение к неклассическому подходу дает возможность оперирования образами служения человека миру на разных этапах исторического развития. Каждый период развития системы может быть условно обозначен именами известных благотворителей, жизнь которых связана с решением соци-

альных проблем ребенка через организацию поддерживающих учреждений. Поэтому есть возможность раскрыть единичные характеристики наиболее известных учреждений в их динамике, охарактеризовать те их особенности, которые придают им непреходящую ценность, осмыслить качественное своеобразие жизнедеятельности отдельных учреждений социальной поддержки, концентрирующих в себе ведущие идеи эпохи. Каждый из уникальных объектов, таких как «Императорское человеколюбивое общество», «Ведомство учреждений императрицы Марии», «Московский дамский попечительный о тюрьмах комитет», «Синий крест» и др., обозначен именами их организаторов.

3. *Постнеклассический подход к историческому исследованию* обозначим строкой из произведения В. Шекспира «Гамлет»: «...слова, слова, слова...».

3.1. Основополагающая идея неклассического направления в исследовании исторического события: пост-история отказывается от поиска каких-либо закономерностей исторического процесса посредством привычных схем системного и культурологического анализа. Ученые, ориентирующиеся на постнеклассическую методологию, рассматривают мир как хаос, отрицают наличие в историческом процессе познанных закономерностей и возможность прогноза будущего на основе изучения прошлого. В рамках этой методологии историческое событие рассматривается как пространство хаоса, «где все на все влияло, где трудно было сказать, какие факторы главные, а какие второстепенные» [11].

3.2. Позиция историка определяется отказом от сложившихся универсальных схем познания исторических событий. Она характеризуется понятиями «децентрации» (отторжение от однозначного видения события), «постмодернистской чувствительности» (установка на восприятие исторического события как хаоса), «проблематизации» (превращение исторического события в предмет рефлексивного осмысления). Исторические источники выступают в качестве носителей бесконечного многообразия повествований о том, что некогда произошло, предлагают «взглянуть на мир глазами людей той эпохи» [11].

3.3. Метод исследования: постнеклассическая методология обращает исследователя к познанию конкретного события через анализ речевых практик людей, творящих историю. Соответственно историческое событие рассматривается как «текст», «дискурс», «повествование». «Речевой акт из простого средства коммуникации, отражающего некую «объективную реальность», – пишет современный историк П.Ю. Уваров, – становится структурообразующим элементом социальной реальности» [11]. Основным методом исторического анализа выступает деконструкция, допускающая возможность множества разнонаправленных суждений о собы-

тии, нацеленная на процесс интерпретации исторического текста, удержания того, что произошло, «в присущей ему разрозненности» [10, с. 151]. В ходе исследования историк сталкивается с фактами бесконечного толкования одного текста другим текстом. Поэтому история мыслится как дискурс, в котором нельзя определить «метапредложения, регулирующие всю совокупность высказываний, циркулирующих в человеческом коллективе» [10, с. 596].

3.4. Пост-история отказывается от линейного представления исторических процессов, текущих из прошлого в настоящее и будущее. «Речь идет именно об отказе от линейного осознания времени, предполагающего понятия минувшего и грядущего, и от основанного на нем линейного прочтения истории как необратимо развернутой из прошлого через настоящее в будущее» [10, с. 596]. «Мы полагаем, — пишет французский философ М. Фуко, — что наше настоящее опирается на глубинные интенции, на неизменные необходимости; от историков мы требуем убедить нас в этом. Но верное историческое чувство подсказывает, что мы живем, без специальных разметок и изначальных координат, в мириадах затерянных событий» [10, с. 597].

3.5. Постнеклассический подход предполагает, что исторический процесс исследуется как панорама жизни «в ее стереофонии» [10, с. 596]. Многочисленные тексты, относящиеся к последней трети XVIII века, служат подтверждением тому, что организация учреждений, сохраняющих жизнь ребенка и обеспечивающих его воспитание и образование, осуществлялась в хаосе оценочных суждений относительно незаконнорожденности младенцев и оказания поддержки этой группе матерей и детей. В источниках представлен широкий разброс мнений: от требования «учинять» подобным матерям телесное наказание до взывания к сострадательному чувству. Из источника извлекаются факты, отражающие многообразие субъективного содержания события, связанные с личностными воззрениями разных людей на проблему. Они позволяют вписать процесс становления первых учреждений призрения детей в широкий контекст жизни последней трети XVIII века.

3.6. Отметим, что история социальной педагогики в России может служить идеальной площадкой исследования процессов поддержки нуждающегося ребенка как хаоса, беспорядка, множественности взглядов на проблему ее организации. На протяжении длительного времени, охватывающего средневековье, поддержка осуществлялась как стихия милосердной практики, как хаос индивидуальных, обезличенных контактов дающего и принимающего милостыню. Попытки упорядочивания практики поддержки в более позднее время наталкивались на внутреннее сопротивление людей, поскольку милостыня стала, по выражению отечественного историка И.Е. Забелина, родом археологических памят-

ников древней общественности. На другом уровне эта ситуация повторилась во второй половине XIX века, после отмены крепостного права, когда дело благотворительности государство передало общественности и тем самым ослабило регуляцию процесса. Количество работ, несущих информацию о хаосе в делах российской благотворительности, превышает количество работ, рисующих системную картину явления. Попытки системной организации поддерживающей практики по примеру стран Европы наталкивались на стихию общественного сознания, предлагающего разнообразие подходов.

Таким образом, каждый этап истории социальной педагогики может быть прочитан:

- как время крупных событий, упорядочивания институциональных структур человеческой жизнедеятельности, обеспечивающих социально-педагогическую поддержку ребенка на основе ее системного осмысления;

- как автобиографическое повествование, отражающее поиск российским сообществом смыслообразующих оснований жизнедеятельности в рамках социально-педагогической поддержки ребенка;

- как история повседневности, насыщенная ситуациями проблемного существования взрослого и ребенка. В последнем случае она может внести существенный вклад в активно формирующуюся социальную историю.

Библиографический список

1. *Бецкой И.И.* Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества, конфермованное ея императорским величеством 1764 года марта 12 дня // Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоего пола благородного и мещанского юношества. Т. 1. — СПб., 1789. — С. 1–11.
2. *Гердер И.Г.* Идеи к философии истории. — М.: Наука, 1977. — 703 с.
3. *Смирнов-Платонов Г.П.* По вопросам благотворительной помощи детству // Детская помощь. Журнал для всех интересующихся общественной благотворительностью (Орган общественного попечения о неимущих детях в Москве). — Т. 1. — Первое полугодие. — 1885. — № 10. — С. 550–555.
4. *Дильтей В.* Наброски к критике исторического разума // Вопросы философии. — 1988. — № 4. — С. 135–152.
5. *Дильтей В.* Описательная психология. — 2-е изд. — СПб.: Алтейя: 1996. — 153 с.
6. *Измайлов А.Е.* Рассуждение о нищих, каким способом можно уменьшить у нас в России великое число оных и доставить всем просящим безнужное пропитание безо всякого на то иждивения от казны, написанное Александром Измайловым. Е. Измайлов. — СПб., 1804. — 7 с.
7. *Каменский П.В.* Врачевание бедности. Опыт исторического исследования. — М., 1909. — 119 с.

8. Методология истории / под ред. А.Н. Алпеева и др. – Мн.: НТООО «ТерраСистемс», 1996. – 260 с.
9. *Ортега-и-Гассет Х.* Избранные труды. – М.: Весь мир, 2000. – 704 с.
10. Постмодернизм. Энциклопедия. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2001. – 1040 с.
11. *Уваров П.Ю.* Реванш социальной истории // Электронная газета ПОЛИТ.РУ Регистрация – Эл

№. 77-8425 от 1 декабря 2003 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://polit.ru/article/2010/03/23/history/> (Дата обращения 05.04.2012).

12. *Шеина Е.Н.* Ценностное отношение к «феномену детства» в основных формах его репрезентации (философия, социология, педагогика) // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 156–162.

УДК 37.02

Макаров Михаил Иванович

Московский гуманитарный педагогический институт
michaelmakarov1@rambler.ru

КОНЦЕПЦИЯ ПРОВИДЕНЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье рассматривается концепция провиденциально ориентированного воспитания в современной отечественной педагогике. Автор делает вывод, что в этой концепции отразился единый замысел индивидуального и коллективного поиска провиденциалистских смыслов воспитания и обозначились исходные положения, принципы, установки, несущие в себе провиденциалистские ориентиры воспитания.

Ключевые слова: концепция провиденциально ориентированного воспитания, провиденциалистская идея воспитания, христианское учение о человеке.

В наше время понимание воспитания как приближение к познанию божественного промысла привело к тому, что в отечественном научно-педагогическом сообществе сформировалась концепция провиденциально ориентированного воспитания как некое теоретическое положение, некий мыслительный продукт. Эта концепция наметила общие ориентиры и, по сути, явилась идейным фоном, на котором решается широкий диапазон вопросов воспитания и образования. Непосредственной же теоретической основой концепции провиденциально ориентированного воспитания выступает христианское учение о человеке, содержащее провиденциалистскую трактовку важнейших педагогических проблем, таких как сущность воспитания, место человека в мире, цель и назначение человеческой жизни, природа свободы человека и возможности совершенствования и самосовершенствования личности.

В этом случае ориентация на провиденциалистские установки к воспитанию рассматривается в качестве важнейшего механизма трансляции культурно-педагогической традиции, истоком которой, по мнению современного учёного В.Г. Александровой, является христианское учение, повлиявшее на развитие педагогической мысли. Педагог отмечает, что «следуя христианской доктрине, элементы духовности изначально даны человеку Богом» [1, с. 18]. На подобные выводы, безусловно, повлияли мысли о воспитании, связанные с провиденциалистской интерпретацией педагогических постулатов, высказанные Ш.А. Амонашвили: «...я понимаю всеобщее Божие провидение, или непрестанное воздействие

божественной благодати, чтобы во всём совершать всё, а именно, во всяком творить то, для чего оно предназначено. Ибо дело божественной мудрости заключается в том, чтобы ничего не создавать напрасно, то есть без какой-либо определённой цели и без средств, соответствующих достижению цели» [2, с. 156].

Ориентация в педагогике на провиденциалистские установки, в частности, приводит к интерпретации воспитания как «возвышения» к духовной жизни. Эта задача включает в себя помощь педагога в понимании каждым воспитанником своего особого пути, своего «креста», который предлежит ему в земной жизни с целью достичь жизни вечной. Кроме того, такое воспитание предполагает свободное раскрытие в ребёнке таланта и всей полноты личности. Иными словами, провиденциалистский смысл воспитания восходит к стимуляции роста души, понимаемой как истинное «Я», когда сознание выводит человека за пределы бытового и заставляет искать особого назначения в бытийном.

В педагогических трудах Н.Д. Никандрова, Т.И. Петраковой, М.С. Жирова, Е.В. Шестуна, Н.В. Маслова, М.Ю. Ширмановой, А.В. Бородиной и др. идея провиденциализма апеллирует к высветиванию божественного образа человека, раскрытию истинного разумного основания человеческого бытия и утверждению действительности его вечного смысла. Тем самым в современной отечественной педагогической науке концептуально утверждается положение о том, что выполнить эту задачу может воспитание, имеющее провиденциалистские ориентиры.

Всё чаще в современной педагогике отмечается, что воспитание есть неминуемо воспитание чувств. В этом отношении провиденциалистские смыслы воспитания приводят к пониманию того, что воспитание в человеке главного чувства – чувства истины – помогает становлению личности, ведь в сущности человек может считаться состоявшейся личностью только тогда, когда у него не просто появились понятия о добре и зле, а когда они руководят его волей. Только тогда он становится способным к настоящему диалогу с миром, не растворяясь в нём, не теряя своей совести. Это делает возможным утверждать, что путь воспитания человека в человеке пролегает через его сердце и душу. На этот факт указывает Т.И. Петракова, отмечая, что воспитание, пролегающее через сердце, подавляет в человеке расположение к злу и направляет его в сторону добра и любви. Рассуждая о сердце как объекте духовно-нравственного воспитания, педагог выявляет провиденциалистскую связь воспитания с Богом, ибо Творец, желая исправить человека, прежде всего, воздействует на его сердце. Поэтому сердце является провиденциалистским «чувствилищем», которое правит всеми чувствами и волей, оно обладает способностью восприятия духовных воздействий. Сердцем человек молится, т.е. говорит с Богом» [5, с. 49]. Поэтому задача воспитания состоит в научении сердца любви, в даче ему сил и направления, соответствующих главной цели бытия человека, что является не только условием спасения души, но и условием постановки и решения важнейшей воспитательной задачи.

Современное состояние педагогической науки свидетельствует об утверждении в ней положения, что истинная педагогика должна быть наделена христианскими смыслами и связана с пониманием спасения человечества как неким откровением о человеке. На этот факт указывают Н.Д. Никандров, Т.И. Петракова, Н.В. Маслов, Е.Н. Шестун и др. В частности, Т.И. Петракова отмечает, что учение о спасении позволяет заложить глубокую смысловую основу всех категорий и понятий педагогики. Учение о спасении «задаёт направленность содержанию понятий, служит онтологическим фундаментом в раскрытии как их внешнего, «назывного», так и внутреннего, духовного смысла, даёт возможность глубоко проникнуть в их суть» [5, с. 57]. Единомысленниками Т.И. Петраковой являются православные педагоги-учёные Е.Н. Шестун и Н.В. Маслов. Они раскрывают объективную сторону учения о спасении и определяют его значение для теории и практики воспитания и обучения [5, с. 257].

Разделяя позицию Н.В. Маслова, объясняющего значение христианского учения о спасении для теории и практики воспитания, Е.Н. Шестун предлагает рассматривать провиденциализм в качестве научного метода, наполняющего педагогику как теорию

и как науку особым смыслом, восходящим к преображению и прояснению образа Божия в человеке. Это положение позволяет учёному сделать вывод, что в основе педагогики лежит понимание того, что вне учения о спасении достичь основной цели воспитания и жизни не представляется возможным. Истинность этих мыслей подтверждает В.Г. Александрова, называя учение о спасении сакральной ценностью, позволяющей идти учителю к воспитанию души [1, с. 19]. Педагог подчёркивает, что эта спасительная, сакральная ценность веками определяла педагогическое сознание.

Общим для педагогических выводов современных учёных, рассматривающих провиденциалистские смыслы воспитания, является желание пробудить в человеке божественное начало, укрепить и развить совесть, достоинство, честь, чувство ответственности, объяснить воспитанникам, в чём состоит смысл жизни человека, помочь им в уяснении смысла понятия «человек создан по образу и подобию Божию».

Что касается цели провиденциально ориентированного воспитания, то её концептуальные положения в настоящее время разрабатываются Т.И. Петраковой, Е.Н. Шестуном, Н.В. Масловым и др. В частности, Т.И. Петракова отмечает, что цель воспитания должна быть внеположена обыденному человеческому существованию. В таком случае, как замечает Е.Н. Шестун, можно представить, какую роль в достижении этой цели играет природа человека, что поддаётся воспитанию, а что создается лишь действием божественной благодати. Поэтому нераздельное сочетание божественного и человеческого начала, по мысли Е.Н. Шестуна, наделяет педагогику провиденциалистскими смыслами, что делает возможным понять цель воспитания и образования, которая неотделима от цели жизни человека и пути её достижения. Углубляя представления о цели воспитания, Е.Н. Шестун приходит к выводу, что она должна включать в себя открытие образа Божьего в человеке и осознание им цели и смысла жизни, своего предназначения в мире и ответственности за свою жизнь перед лицом вечности. С этой точки зрения, как отмечает педагог, жизнь человека нельзя рассматривать только как земную – её следует рассматривать как Богом данную вечную жизнь. Поэтому полезность человеческой жизни определяется не только рынком труда, но и тем, что Бог призвал каждого из небытия в бытие, а значит, у каждого человека есть своё предназначение в мире. Е.Н. Шестун делает особый акцент на том, что эта цель педагогична, потому что она позволяет человеку ориентироваться как в социальном мире, так и в мире природы, а также даёт возможность получить точный критерий различения добра и зла.

Таким образом, цель провиденциально ориентированного воспитания совпадает с целью и смыс-

лом жизни человека, обозначенной в учении о спасении, и состоит в развитии всех его духовных сил, направлении их к богоуподоблению. Как отмечает В.Г. Александрова, эта цель не изменялась на протяжении всей истории христианской педагогики, кроме того, по замечанию учёного, эта цель внесла в педагогику «те высокие идеалы, на основе которых складывается система целеполагания и мотивации человеческой деятельности, её устремлённость к возвышению над обыденностью и определяется при этом динамика внутренней культуры личности, а в конечном итоге – весь жизненный путь» [1, с. 102].

Определяющее значение в понимании провиденциалистских ориентиров воспитания в современной культурно-педагогической традиции имеют промыслительные смыслы духовно-нравственного воспитания. По убеждению Т.И. Петраковой, духовно-нравственное воспитание идёт от определения человека, данное христианской антропологией, потому что именно она располагает традиционным учением о его природе, сущности, происхождении и конечной цели его бытия. В таком случае совершенно очевидно, что духовно-нравственное воспитание имеет провиденциалистское основание, ведь объект этого воспитания – человек – создан по образу и подобию Бога. Не случайно духовно-нравственное воспитание понимается Е.Н. Шестуном как онтологическое основание духовно-нравственного становления богоподобной личности в контексте её педагогического понимания. Кроме того, проецирование провиденциалистских характеристик человека на педагогику позволяет, по мысли Т.И. Петраковой, аппелировать интенции духовно-нравственного воспитания к конечной цели его земной жизни – достижение идеала богоподобия.

Очевидно, что провиденциалистские ориентиры открывают имплицитные возможности духовного воспитания. Ш.А. Амонашвили отмечает, что через «питание духовной оси, питание души», чем является воспитание в представлении педагога, происходит восхождение, становление того самого главного в человеке, что и составляет суть его личности – души и духовности. Педагог делает вывод, что воспитание нельзя воспринимать как узкоматериальное понятие о формировании отдельных внешних качеств нравственности [2, с. 35]. Оно – суть проявления, развития, восхождения внутреннего, духовно-душевного состояния личности, того состояния, которое является источником и направляющей силой всей жизни человека. Педагог, таким образом, сосредотачивается на провиденциалистском значении воспитания и делает вывод о предопределённой роли воспитания в восхождении ученика к горным высотам духа.

Педагогические посулы Ш.А. Амонашвили о том, что «душа человека есть реальная субстан-

ция, она устремлена к вечному восхождению и совершенствованию», а «земная жизнь есть отрезок пути восхождения», получают своё развитие в трудах Т.И. Петраковой. В интерпретации учёного формула «дух творит себе формы» в уяснении специфики духовно-нравственного воспитания имеет провиденциалистское значение, поскольку из неё становится очевидным, что дух может реализовываться не только в духовной практике, но и в реальных человеческих поступках, творениях культуры, в высоком эмоциональном переживании. Не случайно Е.В. Шестун, рассматривая духовность как благодать Божию, как божественную энергию, оживляющую индивидуальный дух человека и устремляющую его к Богу, делает вывод, что эта особая сила даёт человеку возможность нравственного совершенствования.

Обобщая выводы учёных, отметим, что в результате использования в воспитании провиденциалистских ориентиров можно выявить следующий совокупный комплекс ценностей: стремление к истине; социальное и духовное благополучие; социальная справедливость; патриотизм; ценность личности; здоровье; сохранность природы; уважительное отношение к национальной истории и культуре; ценность других народов, их специфика и культура; ценность творчества; ценность традиций и ряд других. Провиденциально-воспитательные установки находят выражение в уровне развития самосознания воспитуемых, поскольку формирование самосознания как установление адекватного отношения воспитуемого к самому себе является важнейшей задачей и промысла, и воспитания. Таким образом, провиденциально-воспитательное воздействие даёт возможность включения полученных знаний в личный духовный опыт самопознания и духовно-нравственного самовоспитания и совершенствования воспитуемых. В этом случае воспитуемые смогут обрести чёткие критерии для понимания содержания провиденциалистского смысла нравственного добра, развить способность различения добра и зла, укрепить волю в противодействии злу и желание активного противления ему как на личностно-духовном уровне, так и в сфере своего социального служения.

Обращаясь к идеям христианского учения как педагогическим первоисточникам и рассуждая о воспитании через призму христианского восприятия, современные педагоги-учёные развивают провиденциалистскую идею воспитания в отечественной культурно-педагогической традиции. Этот факт позволяет сделать как минимум три вывода. Во-первых, концепция провиденциально ориентированного воспитания в наше время утверждается в исходных положениях, принципах, установках – в едином замысле индивидуального и коллективного поиска провиденциалистских смыслов воспитания. Во-вторых, концептуальные положения общей методики

провиденциально ориентированного воспитания преломлены к умению работать в современном образовательном пространстве, анализировать и оценивать провиденциалистские смыслы и духовно-нравственные явления и категории как в контексте общей культурно-педагогической традиции, так и в современном педагогическом контексте, организовывать отношения с воспитуемыми в соответствии с христианской гуманистической педагогической традицией и культурно-педагогическими нормами российского общества. В-третьих, осмысление педагогической реальности через призму провиденциалистского восприятия расширяет границы и параметры вселенской бытийности, рассматривает образование как всеобщую онтологическую форму развития человека, общества и мироздания.

УДК 373

Библиографический список

1. *Александрова В.Г.* Христианское учение и развитие педагогической мысли. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 224 с.
2. *Амонашвили Ш.А.* Гуманная педагогика: Актуальные вопросы воспитания и развития личности. — М.: Амрита, 2010. — 288 с.
3. *Жиров М.С.* Основы православной культуры. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. — 237 с.
4. *Маслов Н.В.* Основы русской педагогики: Православное воспитание как основа русской педагогики. — М.: Самшит, 2006. — 510 с.
5. *Петракова Т.И.* Духовные основы нравственного воспитания. — М.: Импэто, 1997. — 94 с.
6. *Шестун Е.В.* Православная педагогика. — Самара: Самар. информ. концерн, 1998. — 575 с.

Алмазова Ирина Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

КОЛЛЕКТИВНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА*

*В статье рассматривается феномен культурно-образовательной среды Липецкого региона, г. Ельца и его окру-
жи. Проанализированы условия, которые создаёт данная среда для гражданского воспитания младших школьников.
Определены возможности использования коллективной творческой деятельности в контексте гражданского вос-
питания подрастающего поколения в заявленных условиях.*

Ключевые слова: коллективная творческая деятельность, культурно-образовательная среда, школьное обучение, младшие школьники.

Образование на современном этапе развития мирового сообщества представляет собой одновременно и выражение перемен, имеющихся во всех сегментах структуры упомянутого сообщества и их значительный фактор, определяющий направление будущего развития общества. Модернизация начальной школы как основной институции системы общего образования выступает ключевым звеном процессов реформирования, поскольку именно она задает вектор творческого саморазвития на весь дальнейший жизненный путь личности. Вступив в Открытое общество, Россия активно стремится в сфере начального общего образования гарантировать подрастающему поколению высокий уровень доступности, качества и эффективности образования.

Современная система начального образования в России работает в режиме активного развития. Она первой испытывает положительные сдвиги и первой определяет пути дальнейшего развития общеобразовательной школы. Потенциала у учёных, педагогов-теоретиков и педагогов-практиков для инновационного развития достаточно. Основным стимулом та-

кого развития являются дети - их новые потребности, интересы, отношения. Именно состояние детской души было и остается основным показателем успешности системы начального образования (Котова С.А., Граничина О.А., Савинова Л.Ю., 2007).

Учитывая основные направления Программы ЮНЕСКО «Образование для всех», содержание Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», стратегии Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, в начальном образовании России осуществляется активное внедрение в практику школ Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (далее ФГОС). Данный процесс выступает одним из ярких примеров инноваций в начальном образовании и требует грамотного научно-методического сопровождения. ФГОС рассматривается как особая система требований к различным сторонам организации образования: основным образовательным программам, условиям их реализации и результатам освоения. Принципиальным отличием ФГОС второго поколения является новое понимание ре-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта: «Гражданское воспитание младшего школьника в условиях культурно-образовательной среды региона» № 11-16-48009 а/Ц.

зультатов образования. В качестве основы ФГОС выступают запросы семьи, общества и государства; Фундаментальное ядро содержания общего образования 2010 г.); Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (далее Концепция) (2011 г.). В таком сложном и динамичном процессе, как введения ФГОС начального общего образования, безусловно, возникают определённые проблемы и намечаются значимые перспективы как федерального, так и регионального уровня.

Современный период в развитии российского общества и образования, как замечено в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, время смены ценностных ориентиров. Ценности личности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и других коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т.д. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни [1, с. 5]. Именно в школе, как гласит текст Концепции, должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося. Отношение к школе как единственному социальному институту, через который проходят все граждане России, является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства.

Младший школьник наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию. Гражданское воспитание младших школьников ориентировано на «...базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (представлений): патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству... доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство; гражданственность – служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания; ...труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремлённость и настойчивость; наука – ценность знания, стремление к истине, научная картина мира; традиционные российские религии – представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога; искусство и литература – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие; природа – эволюция, родная земля,

заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание; человечество – мир во всём мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество» [1, с. 18].

В контексте нашего исследования, среди базовых национальных ценностей особо определены ценности патриотизма, гражданственности, малой родины, творчества и созидания в коллективе младших школьников. Воспитание юного гражданина России является ключевым фактором развития города, региона, страны. Гражданское воспитание младшего школьника, формирование у него свойств духовно развитой личности, любви к своей малой родине и стране в целом, потребности творить и созидать, совершенствоваться самому и совершенствовать мир вокруг есть важнейшее условие успешного развития личности растущего гражданина и коллектива младших школьников [2, с. 142].

Культурно-образовательная среда (далее КОС) Липецкого региона, г. Ельца и его исторической округи уникальна и может рассматриваться как действенный фактор образовательного процесса в регионе (Е.П. Белозерцев, С.В. Краснова, В.П. Кузовлев, А.В. Новосельцев, Д.А. Пряхин, А.В. Усачев и др.). Воспитательный потенциал памятников истории и культуры, архитектуры, литературные и живописные произведения; дух и аура старинного города: города-защитника, труженика, созидателя создают необходимые предпосылки к результативному и продуктивному гражданскому воспитанию младших школьников в условиях культурно-образовательной среды региона.

Идея уникальности г. Ельца и его округи развивается в исследованиях ученых Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (отец Александр (Иванов), В.В. Макаров, В.И. Мясцова и др.), как с позиции суммы отдельных значимых субъектов (памятников, произведений и т.п.), так и через системный взгляд на уникальность Елецкой земли как целостного явления с позиций литературно-краеведческого, религиозно-педагогического, историко-педагогического и прочих воззрений. Культурно-образовательная среда г. Ельца как малого города в контексте её духовного содержания, определяемого культурным уровнем населения; доминирующими ценностными ориентациями; наличием святынь, храмов, памятников, музеев, культурных и образовательных учреждений; географическими и социальными условиями создаёт уникальные условия для гражданского воспитания, в том числе и младших школьников.

Культурно-образовательная среда в качестве неповторимого социального феномена при использовании его в практике воспитания в начальной школе будет способствовать становлению гражданского, национального самосознания, воспитанию чувства малой родины, родной истории, развитию по-

тенций к созиданию и творчеству во благо родного города.

Педагоги (В.Н. Мезинов, Л.И. Сизова, И.Б. Стояновская и др.), историки (В.Н. Плесьякова, Н.А. Тропин, А. Иншаков и др.), культурологи (Е.Т. Атаманова, Р.М. Иванова, Н.А. Трубицына и др.), краеведы (Н.В. Борисова, А.А. Дякина, С.А. Сионова и др.), лингвисты и психологи активно разрабатывают региональный компонент и формы его наиболее эффективного использования в школьном обучении и воспитании. Город и его улицы, люди и их истории, памятники и музеи «ждут» того момента, когда образовательный процесс активизирует их потенциал и обозначит их культурное значение.

По мнению учёных, Липецкая область в некотором смысле онтологическая модель России, позволяющая выявить удивительные черты русской культуры и отечественной гражданственности. Липецкой области без малого 60 лет, г. Липецк – экономический и административный центр области. В её составе, безусловно, выделяется славной своей историей город Елец. В 2011 г. он отметил свой 865-летний юбилей. Согласно статистике, он на один год старше г. Москвы, первое летописное упоминание о нём относится к 1146 г. Город имеет свою икону Божьей Матери, именно она (согласно легенде) спасла его от полчищ Тамерлана. В Ельце множество музеев, архитектурных памятников – около двухсот достопримечательностей.

Культурно-образовательная среда нашего региона включает опыт, традиции и инновационную современную образовательную практику: Липецкий опыт в школьном обучении, созданный К.А. Москаленко; опыт работы с временными детскими коллективами С.А. Шмакова. Управление науки и образования Администрации Липецкой области известно в России своей профессиональной и гражданской позицией, демонстрирует образцы служения Отечеству через образование, умелое руководство развитием образования в области.

Уникальному Ельцу посвящена уникальная литература – С.Н. Булгаков, И.А. Бунин, М.М. Пришвин, В.В. Розанов и др.

Следовательно, культурно-образовательная среда Липецкого региона, г. Ельца и его окружи рассматривается нами как необходимое и достаточное условие актуализации прошлого и укоренения настоящего. Особенности КОС Ельца предполагают особое соединение традиционности и новаторства; обеспечивают максимизацию возможностей гражданского воспитания школьника как целостной, органичной, социально адаптированной личности; ориентируют педагогов на значимость преемственности поколений, ретрансляцию базовых ценностей в предметное поле мировоззренческих, культурно-исторических элементов образования.

В основе ФГОС нового поколения лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и профессионального образования. Обеспечивает продуктивность данного подхода при введении федерального государственного образовательного стандарта в Липецкой области, как отмечено в итоговых документах Региональной научно-практической конференции при анализе опыта и перспектив в данном направлении работы, грамотно организованная коллективная творческая деятельность (далее КТД). Коллективная творческая деятельность выступает, по нашему мнению как наиболее действенное средство гражданского воспитания младших школьников в условиях культурно-образовательной среды региона.

Такого рода деятельность младших школьников можно организовывать как в учебно-воспитательном процессе начальной школы, так и во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность позволяет организовать работу школьников одного возраста или разновозрастного объединения таким образом, чтобы в процессе КТД в ходе коллективных творческих дел (это самая распространённая форма КТД) были достигнуты воспитательные результаты *первого уровня* (приобретение школьниками первичных знаний о социуме, стране, регионе проживания, малой родине, окружающем мире, социальном творчестве, продуктах творчества; первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни, гражданственности и её проявлениях); результаты *второго уровня* (формирование позитивных отношений детей к базовым ценностям общества и, в первую очередь: патриотизму, а в том числе: любви к своей малой родине, служению Отечеству; гражданственности – посильному служению Отечеству, творчеству – творчеству и созиданию, целеустремлённости и настойчивости и т.п.); результаты *третьего уровня* (получение школьниками опыта самостоятельного социального действия, коллективной творческой деятельности гражданской направленности). В качестве преимущественной формы достижения воспитательных результатов во внеурочной коллективной творческой деятельности мы рассматриваем коллективное творческое дело.

По данным отечественных исследователей (И.П. Иванова, В.А. Караковского, С.Д. Полякова, А.Н. Лутошкина, Н.П. Сакулиной, Т.С. Комаровой, В.С. Кузина, А.И. Савенкова и др.), наибольшее влияние творческая деятельность, и в том числе её коллективные формы, оказывают на формирование у детей способности понимать и передавать в продуктах своего творчества окружающий мир, красоту родного края, внутреннее состояние других людей, их чувства, переживания. В КТД гражданской

направленности наиболее полно и ярко обобщаются впечатления и личный опыт младших школьников, а значит, повышается эффективность формирования их представлений о мире, Отечестве, малой родине, гражданской позиции человека.

При определении специфических особенностей организации коллективной творческой деятельности младших школьников в процессе формирования их гражданских представлений, на наш взгляд, чрезвычайно важно, охарактеризовать наиболее известные формы совместной активности. Нас наиболее всего интересуют: совместная деятельность во всём многообразии её видов: трудовая, учебная, познавательная, игровая и, в первую очередь, коллективная творческая; внутригрупповое взаимодействие в любых его формах, включая социально-перцептивные, интерактивные и др., направленные на формирование или реализацию межличностных и других (между личностью и группой или её частью, между микрогруппами и т.п.) отношений, на установление коммуникаций, общения, творчество; групповое поведение (совместные действия, выражение групповых мнений, оценок, отношений к социальным и другим объектам окружающего мира и т.д.); групповое самопознание (саморефлексия) с целью, например: установления групповых норм, правил поведения, их самокоррекции, оценки своих способностей, потенциальных возможностей и т.п.; межгрупповое взаимодействие по самому широкому спектру вопросов, связанных с активностью своей и чужих групп, направленной как на установление взаимных связей, определение взаимных оценок, т.е. межгрупповых отношений, так и на реальное межгрупповое общение.

Обобщая психолого-педагогическую теорию, считаем важным, заметить, что *специфика организации коллективной творческой деятельности гражданской направленности определяется следующими основными положениями*. 1. Создание коллектива на основе привлекательных для детей идеалов, не провозглашаемых в виде лозунгов, а рождаемых в процессе повседневной, совместной КТД педагогов и воспитанников. Центральное звено КТД – общая, творческая забота об улучшении окружающей жизни. В этом значении забота включает одновременно и общую коллективную творческую деятельность, и её мотив, и эмоциональное человеческое отношение к тем, о ком заботятся дети. 2. Организация КТД как общественно значимой, интересной для каждой личности и творчески, художественно оформленной. 3. Построение самоуправления на принципах периодической сменяемости организаторов с целью включения всех воспитанников в общую, коллективную творческую деятельность гражданской направленности. 4. Особые отношения в коллективе, проникнутые заботой о каждом ребёнке и взрослом, включающие помощь,

поддержку, заинтересованность в судьбе товарища, в его успехе. В результате КТД и её анализа рождаются доверие и сотрудничество, необходимые для образования «встречного движения» в процессе воспитания.

КТД как формы коллективной творческой деятельности от других форм отличаются, прежде всего, характером постановки воспитательных задач и освоения опыта учащихся. В процессе КТД воспитатель ставит перед детьми задачи незаметно. Школьники как бы сами «открывают» эти воспитательные задачи, вместе со взрослыми и под их руководством создают новый опыт, применяют ранее усвоенные знания и умения, приобретая новые.

В контексте нашего исследования коллективная творческая деятельность рассматривается нами как мощное педагогическое средство формирования гражданских представлений об окружающем мире у младших школьников. Она стимулирует творчество в коллективе и оказывает влияние на развитие личностных качеств ребёнка. В ней гражданские представления являются определенными ступенями освоения окружающего мира, ведущими к формированию основных понятий: Отечество, родина, регион, г. Елец, гражданин и т.п., общей эрудиции учащихся.

К основным группам механизмов коллективной творческой деятельности относим: 1. Поиск неизвестного с помощью ассоциативного механизма. 2. Поиск неизвестного с помощью механизма «анализ через синтез» (С.Л. Рубинштейн). Этот механизм означает выявление свойств объекта окружающего мира через установление его взаимосвязей с другими объектами. В процессе решения любой творческой задачи происходит расчленение её на несколько частей: что известно, что надо найти (анализ), а потом результаты решения данных вопросов объединяют в единый, который и будет ответом к задаче. 3. Механизм творческой рефлексии: осознание и понимание, каким образом происходит творческое изменение и улучшение деятельности. Применение рефлексии способствует расширению и увеличению зоны внутреннего плана и внешней активности. 4. Поиск неизвестного на основе взаимодействия интуитивного и логического начал. 5. Позитивное переконструирование своего опыта с помощью различных эвристических приёмов: переформулирование требований задачи; рассмотрение крайних случаев; блокирование составляющих; аналогия.

КТД – эффективное средство решения многих воспитательных и дидактических задач. Детей радуют коллективные занятия, их совместная деятельность по созданию общего творческого продукта. Особое удовлетворение им доставляет общий результат, который в этом случае всегда богаче по содержанию, производит на них более яркое впечатление, чем индивидуально выполненное творчес-

кое задание. Коллективная творческая деятельность младших школьников гражданской направленности предполагает объединение индивидуальных усилий для получения наиболее полного, общественно значимого результата. Она имеет характерные особенности и ряд отличительных признаков, о которых мы уже говорили ранее, а также возрастные этапы технологии коллективной творческой деятельности. К ним относятся следующие: *начальная школа*: игровые формы творческой деятельности; знакомство (общение) с памятниками, литературными произведениями наших земляков, произведениями искусства, музейными экспонатами и т.п.; освоение элементов творчества в практической деятельности (педагогические пробы); обнаружение в себе автора, способного создать какие-то творческие продукты; формирование коллективно-оценочного отношения к продуктам творчества людей, своим результатам. *Среднее звено*: техническое творчество по широкому кругу прикладных отраслей (моделирование, радиолюбительство, конструирование и т.д.); участие в литературных, театральных, музыкальных мероприятиях; изобразительное творчество. *Старшая ступень*: проектная деятельность школьников: выполнение творческих проектов, направленных на то, чтобы сделать окружающий мир лучше; исследовательские работы; литературные, художественные и музыкальные сочинения [3, с. 15].

Проведение историко-педагогического анализа заявленной проблемы; разработка методологического и теоретического блоков модели гражданского воспитания младших школьников в процессе коллективной творческой деятельности с учетом разноразмерной включенности в воспитательный процесс учителя, школьного коллектива, семьи, ближнего окружения, экономических, социальных и культурных особенностей региона; определение возможностей коллективной творческой деятельности гражданской направленности позволило нам сделать вывод о том, что коллективная творческая деятельность гражданской направленности выступает как наиболее действенное средство гражданского воспитания младших школьников в условиях культурно-образовательной среды региона.

Библиографический список

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2011. – 24 с.
2. Педагогика: учебное пособие. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина (Россия); Благовещенск: ЮЗУ им. Н. Рильского (Болгария), 2011. – 539 с.
3. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.

УДК 37.0+374+378+316.3\4

Андриенко Елена Васильевна

доктор педагогических наук, профессор

Шульга Ирина Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент

Новосибирский государственный педагогический университет,

Институт физико-математического и информационно-экономического образования

eva_andrienko@rambler.ru, shulga.61@mail.ru

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНИМАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В статье дается понятие гражданского воспитания, педагогической анимации, как специальной педагогической деятельности, направленной на организацию детского и молодежного досуга; обсуждаются проблемы профессиональной подготовки педагогов-аниматоров.

Ключевые слова: свободное время, досуг, социализация, социальное воспитание, социально-культурная анимация.

Современное общество отличается целым рядом особенностей, которые обуславливают необходимость поиска новых средств для оптимизации гражданского воспитания детей и молодежи. Глобализация, как процесс всемирной культурной, экономической и политической интеграции, в известной степени определяет некоторую идентичность социальной активности молодых людей разных стран. В последние годы достаточно быстро создаются социально-ориентированные молодежные движения, которые поддерживаются государственной системой. В то же время суще-

ствует немало неформальных молодежных группировок, дестабилизирующих социальную ситуацию в любой стране или регионе. В рамках таких групп нередко осуществляется диссоциальное воспитание. Этот термин ввел А.В. Мудрик для обозначения «целенаправленного формирования антисоциального сознания и поведения у членов контркультурных (криминальных и тоталитарных – политических и квазикультурных) организаций [2]. Все это свидетельствует о социальной значимости и важности определения новых подходов к организации гражданского воспитания молодежи в современных условиях.

Под **гражданским воспитанием** мы понимаем *целенаправленное создание организационных и психолого-педагогических условий для формирования и развития политической, социальной, правовой культуры личности как самостоятельного, независимого, полноправного участника общественных отношений в государстве*. Сегодня гражданское воспитание усложнено целым рядом обстоятельств социально-экономического, культурного и политического характера. В то же время нельзя не отметить качество и глубину гражданского воспитания в Советском Союзе, когда с самых ранних лет молодой человек воспитывался как гражданин великой страны. Патриотизм, любовь к Родине, отношение к гражданам своей страны – все это развивалось в ребенке уже с детского сада. При этом использовались различные психолого-педагогические средства, обеспечивающие преемственность такого воспитания на всех уровнях образовательного процесса.

В любые времена в гражданском воспитании большое значение имеет эффективная организация детского и молодежного досуга, которая была и остается одной из важнейших проблем педагогической деятельности. После распада Советского Союза, имевшего уникальный и богатый опыт организации досуговой жизнедеятельности подрастающего поколения, российская педагогика утратила многое из того, что было наработано в те годы. Конечно, нельзя использовать в неизменном виде старый опыт для решения новых задач, но, в то же время, вряд ли стоит игнорировать уникальные возможности осмысления и анализа его эффективности. Кроме того, продуманность и обоснованность педагогически целесообразной организации свободного времени представителей подрастающего поколения является не только актуальным вопросом, но и необходимостью.

Проблема организации свободного времени – досуга в философском и социологическом аспектах стала наиболее активно рассматриваться с середины 50-х годов XX века, когда общество получило возможность кардинально изменить образ жизни. Образ жизни, включающий в себя совокупность наиболее типичных для человека видов жизнедеятельности (труд, быт, досуг, культура и т.д.), всё в большей степени ориентируется на досуг, который уже с 80-х годов прошлого века (обозначенных как «эра изобилия») начинает вытеснять работу в сознании многих, превращаясь постепенно в один из главных жизненных интересов. При этом отношения между работой и досугом являются достаточно сложными и не сводятся только к вытеснению одного другим.

Досуг начинает выступать в качестве «сферы растущего сопротивления» к товаризации и стандартизации жизни [4], становится важнейшей сфе-

рой саморазвития и самоактуализации личности. Обладая уникальными функциями, такими как восстановление сил человека, отдых, расслабление, развитие и т.д., современный досуг в то же время характеризуется большой сложностью, и отражая наиболее существенные характеристики того или иного типа общества, имеет и некоторые негативные тенденции, наполняясь различным, а подчас и противоречивым содержанием [4]. Свободное время человека, а особенно молодого человека может быть заполнено весьма негативным содержанием, связанным с явлениями антикультуры.

Для представителей подрастающего поколения досуг имеет особую ценность в связи с их возрастными особенностями, определяющими стремление к эмансипации, свободе и независимости; потребность в высокой динамике событийности, а также направленность на взаимодействие со сверстниками. Однако опасности стихийной социализации и связанные с ними негативные последствия, как для самого молодого человека, так и для общества вынуждают сегодня более зрелое поколение весьма внимательно и серьезно относиться к тому, каким образом структурируется досуг детей и молодежи. И похоже, что сегодня ответы на эти вопросы есть **в теории и практике педагогической анимации**.

Слово *анимация* (от лат. *anima* – душа; франц. *animation* – оживление, одушевление) в житейском плане чаще всего употребляется для обозначения мультипликации, однако имеет несколько значений, в том числе значение, касающееся сферы развлечений – это организация досуга на корпоративных мероприятиях, детских праздниках; направление, предполагающее личное участие отдыхающих в культурно-массовых мероприятиях [7]. Поэтому когда мы говорим об анимации, имеется в виду целенаправленность, продуманность и организованность досуга с обязательной активизацией всех участников. При этом предполагается гармонизация решения социально-ценных и индивидуально-ценных задач: для общества и для личности.

Педагогическая анимация акцентирует профессиональный подход, нацеленный на образовательные (развивающие, воспитательные, обучающие и др.) задачи. Воспитательный, созидательный смысл детско-юношеского досуга центрируется на проблеме одухотворения и воодушевления личности в сфере свободного времени. В наиболее общем виде данная проблема исследуется в *теории анимации*.

На сегодняшний день нет единого понимания анимации как профессионального феномена, но существуют разные уровни трактовки данного феномена. Можно выделить три таких уровня: первый определяет самостоятельный статус сферы свободного времени, как пространства социального воспитания подрастающего поколения [5]. Он позволяет использовать возможности любых социальных

институтов общества: учреждений образования, семьи, культуры, спорта, молодежных организаций, масс-медиа, шоу-бизнеса.

Второй уровень можно рассматривать как элемент воспитательной системы общества и социально-педагогическую подсистему в виде совокупности специальных (государственных, общественных, частных и иных социальных) институтов, призванных обеспечить социально-одобряемые виды досуга молодых людей, деятельность которых отвечает интересам общества и закреплена в соответствующих нормативно-правовых актах.

Педагогическая анимация, как профессиональная деятельность педагога – третий уровень понимания и интерпретации. Она определяется как многомерная и многоплановая деятельность педагога, которая целенаправленно обеспечивает формирование культурно-досуговой компетентности личности, включающей в себя осознанный выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность [5].

Таким образом, педагогическая анимация выступает как:

- социальное явление;
- социально-педагогическая подсистема;
- профессиональная педагогическая деятельность в сфере детского досуга.

Если рассматривать анимацию как профессиональный феномен, то следует отметить приоритет взаимодействия в качестве его основы. При этом значимым является как можно большее разнообразие форм и видов взаимодействия, специально организованного и целенаправленного. И, разумеется, конечным результатом такого взаимодействия является обретение способности проводить свой досуг интересно, продуктивно и счастливо, с максимальной пользой для себя и других. Иными словами – это формирование и развитие культурно-досуговой компетентности личности. Педагогическая анимация, как профессиональная деятельность педагога, – это совокупность различных видов и форм педагогического взаимодействия в сфере свободного времени детей, целенаправленно содействующих формированию и развитию культурно-досуговой компетентности личности.

Специфика педагогической анимации как профессионального феномена проявляется в следующем. Во-первых, она направлена на развитие личности (которое, как известно, идет вслед за обучением), поэтому в содержание анимации заложена специально подготовленная и обоснованная обучающая по своей сути, но не по форме (!) программа. Во-вторых, главным эмоционально-ценностным содержанием педагогической анимации является одухотворение досуга, связанное с увлеченностью, воодушевлением, творчеством, душевным подъемом человека, а также гуманизацией его деятельно-

сти посредством совершенствования и самоактуализации. В-третьих, педагогическая анимация осуществляется только в процессе взаимодействия, в процессе общения педагога-аниматора и воспитанников, а также при организации взаимодействия между воспитанниками (взаимодействие осуществляется во всех его формах при реализации всех функций). В-четвертых, многообразие игровых форм деятельности, общения и взаимодействия в процессе фасилитирующего (т.е. обеспечивающего психологическую поддержку) влияния педагога, способствуют функционированию психических процессов воспитанника на непроизвольном уровне, что предопределяет оптимизацию психолого-педагогического воздействия. Таким образом: целенаправленность воздействия, развитие личности, фасилитирующее взаимодействие, одухотворение досуга, непроизвольность психических процессов воспитанника, а также оптимизация психолого-педагогического воздействия в совокупности определяют педагогическую анимацию как профессиональный феномен.

Педагогическая анимация – особый тип профессиональной педагогической деятельности по целенаправленной организации развивающего детского и молодежного досуга, обеспечивающего формирование культурно-досуговой компетентности личности на основе фасилитации процессов взаимодействия, гуманизации содержания свободного времяпрепровождения, одухотворения субъективных ценностей и смыслов, а также приоритета непроизвольного вовлечения воспитанников в творческую деятельность.

Очевидно, что педагогическая анимация должна быть важным объектом подготовки профессиональных педагогов, поскольку современная образовательная деятельность включает в себя не только обучение, но и воспитание, которое, к сожалению, в последние годы постепенно уходит на второй план. И не только в работе учителя. Многие отечественные педагоги-исследователи, анализируя последние нормативно-правовые документы, посвященные образованию, не обнаружили в них вообще никаких упоминаний о воспитании. Как правило, речь идет о развитии, поддержке, инновациях, технологиях, инфраструктуре и т.д. Иными словами, сам понятийный аппарат является не столько педагогическим, сколько производственным. А это несёт в себе опасность недооценки профессиональной педагогической деятельности и как следствие – те самые результаты, которые мы нередко получаем сегодня в школе, детском лагере отдыха и других образовательных учреждениях.

Каникулярное время для детей это – как правило, сплошной досуг, требующей очень тщательной профессиональной подготовки и серьезной работы преподавателя. Но если он не готов к продуманной

и педагогически эффективной деятельности в этом направлении, если не знает, как организовать ребят, то не сможет обеспечить не только развивающего отдыха, но как выясняется даже элементарных и очевидных условий безопасности их жизни. Именно поэтому теория и практика педагогической анимации является сегодня важнейшим направлением профессиональной подготовки педагогов. В Новосибирском государственном педагогическом университете в течение многих лет исследуются и осуществляются различные направления педагогической анимации как в условиях школьного образования, так и в каникулярное время. Здесь десятилетиями развивалась научно-педагогическая школа, изначально ориентированная на решение актуальных проблем социального воспитания и духовно-нравственного становления подрастающего поколения, педагогически целесообразной организации игры, творческого развития детей и молодежи.

Педагогическая анимация, рассматриваемая в качестве самостоятельной профессиональной деятельности и объекта подготовки в системе высшего образования, имеет целью формирование культурно-досуговой компетентности личности; направлена на:

- создание позитивных форм творческого времяпрепровождения;
- обеспечение развивающего общения;
- организацию событий и праздников на основе реализации различных видов досугового взаимодействия всех субъектов образовательного процесса: индивидуально-помогающего, группового-творческого и массового-праздничного.

Готовность к педагогической анимации, выступает в качестве результата профессиональной подготовки и включает совокупность: компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивного, процессуального, креативного, рефлексивно-оценочного); компетенций, (способов профессиональных действий в сфере досуга на основе сформированных ценностных отношений к личности, к процессу ее развития в сфере свободного времени, к себе, как к носителю досуговой культуры); показателей (конкретных проявлений владения знаниями, досугово-воспитательными умениями, профессиональными способностями и ценностями в сфере детского досуга.). В качестве интегрирующего механизма процесса подготовки педагога к педагогической анимации выступает компетентностная модель в образовании, которая позволяет целенаправленно и последовательно повышать уровень готовности педагогов к педагогической анимации на основе активизации ценностно-смыслового отношения, развития общения и взаимодействия в процессе обучения

и учета изменяющихся условий в образовательной практике. Проективной основой обучения студентов является трехуровневая модель профессиональной подготовки к педагогической анимации, учитывающая специфику формирующейся социально-педагогической системы, отражающая потребности и ресурсы в педагогических кадрах для сферы детского досуга, использующая возможности системы профессионального образования.

При профессиональной подготовке педагогов-аниматоров целесообразно использовать совокупность образовательных технологий, направленных на формирование различных видов социального опыта и зарекомендовавших себя в системе высшего педагогического образования: когнитивные, активно-деятельностные и гуманистические технологии [1; 3]. Все эти технологии имеют свою специфику при подготовке именно к организации эффективного детского досуга. Велика роль летней педагогической практики в подготовке педагога-аниматора.

В целом, технологическое обеспечение процесса профессиональной подготовки педагогов к педагогической анимации в системе высшего профессионального образования характеризуется внедрением следующих технологий: когнитивных (блочноконтекстного обучения, индивидуального сопровождения профессиональных проб и самостоятельной деятельности специалистов в сфере детско-юношеского досуга); активно-деятельностных (театральных, педагогической импровизации, игровых); гуманистических (формирования и развития позитивных установок на профессиональную деятельность в сфере досуга, активизации личностно-творческого потенциала социального педагога – аниматора), а также созданием информационно-методического сопровождения образовательного процесса, что позволяет повысить уровень формируемой готовности и развить на ее основе профессиональную компетентность педагога в сфере досуга.

Библиографический список

1. Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм. – Новосибирск, 2011.
2. Мудрик А.В. Диссоциальное воспитание – «воспитание, отягощенное злом» // Вопросы воспитания. – 2010. – № 4 (5). – С. 99–106.
3. Сластенин В.А. Педагогическое образование: вызовы XXI века // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 23–27.
4. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
5. Шульга И.И. Педагогическая анимация: Развитие профессионального образования организаторов досуга. – Новосибирск: НГПУ, 2008.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматривается модель развития социальной компетенции студентов вуза, анализируется модель формирования и развития социальной компетентности. Характеризуется понятие «модель».

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, модель.

Проектировочная деятельность процесса формирования социальной компетентности начинается с создания модели современного бакалавра, специалиста, магистра на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОСВПО) по существующим в нашей стране направлениям подготовки. В современных госстандартах третьего поколения (2011) наблюдается переход от квалификационной к компетентностной модели подготовки кадров. Такая модель носит системный характер и объединяет преимущества квалификационной и компетентностной моделей (И.А. Зимняя).

Согласно системной модели выпускник вуза, освоивший образовательную программу бакалавра, специалиста, магистра, должен характеризоваться не только общепрофессиональными, специальными, но и социально-личностными компетенциями.

Данные компетенции должны формироваться как общие для широкого круга профессий. Они обеспечивают гибкое поведение выпускника вуза на рынке труда и в сфере дополнительного и послевузовского образования.

В современных социокультурных условиях эффективность процесса воспитания связаны с созданием в обществе развивающей образовательной среды как системы условий и возможностей для саморазвития личности.

Организация воспитания как педагогического процесса в условиях вуза не может быть эффективной только в рамках традиционной педагогики, рассматривающей процесс воспитания студенческой молодежи как однонаправленную передачу прежних образцов культурно-исторического опыта и воспроизведение его уже «готовых» ценностей, культурных форм, норм и правил социального взаимодействия и коммуникации. Методологической основой эффективной воспитательной работы со студенческой молодежью в современных социокультурных условиях выступает гуманистическая образовательная парадигма с опорой на личностно ориентированный подход, нацеленная на максимальную самореализацию студентов. В соответствии с этим, воспитание выступает важнейшей составляющей образовательного процесса вуза, обеспечивающей образовательный процесс вуза, более эф-

фективное и профессиональное развитие студентов, формирование у них социальной активности и способствующей их полноценной самореализации.

В этом случае можно говорить об усилении воспитательной функции образовательного процесса в вузе. Основными воспитательными целями высшей школы в современных социально-экономических условиях выступают формирование у студентов социально-профессиональной компетентности, воспитание личности выпускника вуза с качествами гражданской ответственности и патриотизма, готовит к активному участию в экономической и социально-культурной жизни страны.

В этой связи представляется актуальной проблема разработки модели формирования социальной компетентности студента вуза.

Для достижения поставленной нами задачи, в первую очередь, необходимо рассмотреть современное состояние педагогических, теоретических подходов решения данной проблемы и дать общее определение «модели».

Модель – это воспроизведение или схема чего-либо [7, с. 318]; норма, образец, служащий эталоном (стандартом), описание, схема, прообраз какого-либо объекта [3, с. 339]. Таким образом можно утверждать, что модель – это символ любой науки.

Модель – мысленный или условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящей в символической форме их основные типические черты; символическое изображение структуры, типа поведения и образцов взаимодействия в социальных процессах [7, с. 157].

Процесс создания моделей в современной науке называется моделированием. Оно выступает в качестве исследовательского инструментария для изучения отдельных аспектов и свойств прототипа и позволяет свести сложное к простому, сделать объект или процесс более доступным для тщательного и всестороннего изучения.

Модели нередко классифицируют на описательные, дающие представление о сути, структуре основных элементов педагогического процесса, явления; на функциональные, отображающие процесс, явление в системе их связей с социальной средой; прогностические, дающие теоретически аргументированную картину будущего состояния рассматриваемого процесса или явления [6, с. 256].

Таким образом, модель есть теоретическая конструкция, в которой отражается набор существенных положений, дающих представление о целостности процесса.

Мы за основу берем описательную модель и, в связи с ее логикой, будем вести речь о теоретических подходах, компонентах модели и содержании каждого из них.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что в настоящее время авторы предлагают разные модели социальной компетенции личности (В.М. Басова, Д.Б. Воронцов, Х.И. Галимзянова, Н.Н. Кормягина, И.В. Леднева, М.И. Рожков и др.)

В частности В.М. Басова в своем исследовании в структуру такой модели включает: 1. Целевой компонент; 2. Ценностный блок; 3. Содержательный блок; 4. Организационный блок; 5. Результативный блок [2, с. 17].

Исследователь рассматривает образовательный процесс и педагогическую деятельность в нем как институт поддержки и развития «самости» личности студентов, приобретения, наращивания и интериоризации ими социального опыта. Исходя из этого, целью воспитательных программ по формированию социальной компетентности определяется создание условий для освоения обучаемыми социальных знаний, обретения опыта принятия решений, осуществления личного выбора, развития навыков социального взаимодействия и чувства ответственности.

Придерживаясь точки зрения, что ценности не могут быть просто трансформированы, опираясь на особенности экзистенциального подхода к процессу и результатам воспитания, В.М. Басова отнесла к ценностному блоку развитие у обучаемых признания уникальности личности, ценности человеческой жизни, совместного бытия, взаимосвязи темпоральных модусов (прошлого, настоящего, будущего).

Ключевым понятием содержательного компонента педагогической деятельности по формированию социальной компетентности учащихся, признается диактония ориентирования и содействия, которая включает проблемное, экзистенциальное, социальное и практическое ориентирование.

В других источниках формирование социальной компетентности студентов рассматривается как основа для создания модели специалиста, которая глубоко исследуется во многих работах (В.А. Адольф, Л.Г. Антропова, В.М. Басова, А.И. Тимонин и др.). Как отмечает И.Ш. Галеева, модель специалиста включает в себя профессиональную подготовку, физическое и нравственное здоровье, образованность, общекультурную грамотность [5, с. 44–45]. По мнению Н.Н. Кормягиной, модель специалиста – это цель для построения процесса его подготовки и критерий определения качества, условия развития его личности как субъекта профессиональ-

ной деятельности [4, с. 70].

По нашему мнению, создавая модель формирования социальной компетентности студента вуза необходимо ответить на вопросы: что это такое, для чего, чему и как учить, как воспитывать обучаемого, какие задачи он должен уметь решать, какими знаниями и умениями владеть и на каком уровне, какими должны быть его личностные качества?

При разработке модели формирования социальной компетентности студентов вуза мы исходим из следующего:

1. Важнейшей составляющей успешной профессиональной деятельности будущего специалиста является его социальная компетентность. Основы ее закладываются и формируются непосредственно в период обучения в университете.

Этот процесс предполагает совокупность социально-психологических характеристик, способствующих формированию у них знаний, умений, навыков, установок, личностных качеств, которые позволят им успешно осуществлять социальную деятельность в правовом поле.

В течение жизни любому человеку предстоит постоянно делать выбор и принимать решения для преодоления проблем в различных социальных ситуациях, и в разных временных рамках – от ежедневных, ежечасных проблем до отдаленных жизненных перспектив.

2. В адаптации и самореализации студентов в новых социально-экономических условиях велика роль социальной компетентности и развития навыков принятия альтернативных решений, предусматривающих развитие умений определять проблемы, их осознавать, осмысливать, анализировать ситуации; находить возможные варианты решения проблемы; просчитывать последствия различных вариантов; осуществлять выбор одного из возможных вариантов реализации принятого решения.

По нашему мнению, одним из основных навыков в структуре социальной компетентности студента вуза в современных условиях становится навык анализа социальных ситуаций и принятия самостоятельных решений, позволяющий делать выбор адекватной стратегии поведения в условиях неопределенности и риска. Именно этот навык позволяет ему ориентироваться в усложнившейся социальной среде, эффективно решать социальные проблемы и достигать самореализации в быстро изменяющихся социальных условиях.

3. В качестве составляющих в структуре социальной компетентности студентов можно выделить еще и такие компоненты, как: ценностный аспект процесса принятия решений; рефлексивный, включающий знания человека о себе и социальной среде; исполнительно-деятельностный, отражающий целеустремленность и независимость личности в принятии и реализации решений.

4. Представляется, что социальная компетентность – это интегратор целостности студентов вуза, отвечающий за их поведение в отдельных ситуациях и за самореализацию на протяжении профессиональной карьеры и жизненного пути.

Процесс социальной компетентности студентов вуза может характеризоваться как постоянно действующая система освоенных специальных знаний, установок, способов, приемов, навыков, приобретенных в ходе профессиональной и правовой, морально-психологической, физической, подготовок.

5. Определенными потенциалами формирования социальной компетентности студентов вуза обладают различные формы воспитательной работы. Они обусловлены соответствием интересам студентов, оказанием социально-педагогической помощи обучаемым в социально-экономической и правовой, в психолого-педагогической и культурно-досуговой сферах.

Таким образом, целью модели является формирование социальной компетентности студентов, рассматриваемой в образовательном пространстве вуза в соответствии с возрастными особенностями и индивидуальным жизненным опытом личности.

В соответствии с этим, составными элементами модели являются ценностно-ориентационный, содержательный, деятельностно-практический и оценочно-рефлексивный блоки.

Ценностно-ориентационный блок такой модели предполагает направленность воспитательной деятельности студентов в мир ценностей, по таким направлениям, как:

1. Выработка общемировоззренческих, социально-политических, нравственно-правовых взглядов и убеждений (как, например, гражданская позиция специалиста).

2. Развитие у будущих специалистов системы нравственных убеждений, ценностных ориентаций, потребностей и мотивов профессиональной деятельности.

3. Привитие культуры профессионального поведения и общения с людьми.

Содержательный блок – основная его цель воспитать, сформировать и развить личность специалиста, способного эффективно решать служебные задачи как в обычных, так и в экстренных ситуациях. Для этого решаются следующие задачи:

- проведение диагностики исходного уровня профессиональных и личностных качеств студентов;
- формирование установки на самосовершенствование;
- развитие навыков общения и поведения в учебном коллективе;
- общее повышение уровня культуры студентов, развитие их творческого мышления;
- формирование культуры профессионального общения и взаимодействия;

– формирование служебной активности, чувства социально-правовой защищенности, развитие навыков обеспечения личной безопасности;

– уяснение сущности социальных и профессиональных ролей будущей служебной деятельности;

– формирование психической подготовленности к выполнению служебных обязанностей, а также навыков самообразования и самовоспитания в условиях практической деятельности.

Следующий блок – деятельностно-практический. В него комплексно входит воспитательная работа в университете. В принципе основные задачи воспитательной работы похожи на то, что было представлено в предыдущих блоках.

Оценочно-рефлексивный блок предусматривает обзор собственной профессиональной культуры студентов, сложившуюся на конкретный момент обучения. Он определяется по следующим критериям:

– знания человека о себе и социальной среде, на основе которых он анализирует ситуации и принимает решения;

– способность изменить себя для достижения успеха в самостоятельной познавательной деятельности (анализ и коррекция отношений между целями, средствами и последствиями действий);

– ценностный критерий;

– исполнительно-деятельностный критерий (способность к реализации принятых решений);

– саморегуляция.

Для всех блоков характерны следующие методы воспитательной работы:

1) методы изучения личности: наблюдение; анализ практической деятельности; тестирование, письменные опросы, устные беседы (индивидуальные и групповые);

2) методы воспитательного воздействия: убеждение, пример, включение студентов в различные виды деятельности; поощрение.

Умелое применение всей совокупности методов воспитания обеспечивает успех в развитии обучаемых и формировании у них социальных компетенций.

Библиографический список

1. Басов Н.Ф. Подготовка специалистов по социальной работе в университете. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005.
2. Басова В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004.
3. Большой психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 2000.
4. Кормягина Н.Н. Формирование социальной компетентности студентов экономико-управленческих специальностей. – Ярославль, 2007.
5. Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 44–45.
6. Психолого-педагогический словарь. – Ростов-на-Дону, 1998.

7. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2002.

8. Тимонин А.И. Концептуальные основы соци-

ально-педагогического обеспечения профессионального становления студента вуза. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.

УДК 621.391

Мосина Софья Викторовна

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
sofiamosina@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Рассматриваются проблемы разработки научно-методических подходов к формированию коммуникативной компетентности в образовательно-воспитательном процессе.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, компетентностный подход, коммуникативные навыки и умения, образовательно-воспитательный процесс, методология.

В условиях, происходящих в России социально-экономических преобразований; развития, роста демократических институтов и движений, становления демократического гражданского общества, – роль коммуникации, коммуникативных процессов и взаимодействий становится ведущей социальной силой созидания, осмысления, утверждения и конструирования новых отношений во всех сферах социальной жизни.

В последние десять лет во всем мире активизировались поиски в области обновления образования, и, в частности, его содержания. Инновационным подходом для обновления содержания общего образования является компетентностный подход, который «предполагает усиление практической направленности образования» и «выдвигает на первый план не информированность ученика, а умение разрешать возникающие в жизни проблемы» [5], что, однако, не исключает возможности разумного сочетания предметно-знаниевой и компетентностной моделей образования.

Сегодня можно констатировать, что коммуникация в российской системе образования приобретает особое значение. В условиях модернизации современного образования большое внимание уделяется формированию компетентностной модели качества подготовки выпускников ВУЗов и колледжей. Само понятие «компетентность» в современном трактовании ведущими учеными определено следующим образом: а) компетентность как знания, умения, навыки и опыт; б) компетентность как способность; в) компетентность как проявление компетенции. В работах Л.А. Петровской, М.Б. Бергельсон, А.В. Назарчука, А.А. Леонтьева, А.А. Бодалева, А.В. Хуторского, И.А. Зимней компетентность рассматривается как сложное, интегративное качество личности, четко разграничивая понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция выступает общей нормой, стандартизированной для многих индивидов, а компетентность – «характеристикой меры соответствия какого-то явления, про-

цесса заданному или задаваемому эталону», способствующей личностной самореализации [2; 3; 4].

Анализ научной литературы позволил выделить важнейшую особенность компетентностного подхода: он позволяет человеку в результате образования не только овладеть знаниями и умениями, но и обеспечить применение их на практике, в реальной социально-экономической среде. Компетентностный подход способствует максимальной востребованности личностного потенциала учащегося и нахождению им своего места в мире (В.А. Болотов, В.В. Сериков); значительно усиливает практическую направленность образования (Л.И. Боголюбов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, А.В. Хуторской); являясь системным и междисциплинарным характеризуется как личностным, так и деятельностным аспектами (И.А. Зимняя), в связи с чем, в полной мере способствует подготовке учащихся к жизни и к практической деятельности. По мнению С.Е. Шишова, быть компетентным, не означает быть ученым или образованным, быть компетентным означает умение мобилизовать в данной конкретной ситуации полученные знания и опыт реализации.

Среди принятых Советом Европы (Совет Культурной Кооперации) (1996) пяти ключевых компетенций, которыми должны обладать все современные молодые люди, называется и коммуникативная компетентность, которая относится к владению устной и письменной коммуникацией и особенно важна для успешной работы и социальной жизни. Обобщение данных отечественных и зарубежных исследований позволяет определить коммуникативную компетентность человека как важнейший фактор его успешного трудоустройства (Л.В. Гостюшин, И.В. Зорин, С.Л. Карташов, Ю.Г. Олегов, И.А. Кокорев). С другой стороны, показано (Л.П. Егоршин, Е.Е. Смирнова, Е.В. Резапкина), что коммуникативно-компетентные специалисты наиболее востребованы на современном рынке труда [1; 2; 5].

Под коммуникативной компетентностью понимается комплекс профессионально-личностных ка-

честв и навыков, обеспечивающих результативность коммуникационного процесса.

В самом общем плане компетентность в общении предполагает развитие адекватной ориентации человека в самом себе – собственном психологическом потенциале, потенциале субъектов коммуникативного общения [3; 4].

В настоящее время в Российской Федерации проводятся научные исследования, в которых анализируется уровень коммуникативной компетентности студентов ВУЗов, колледжей, учащихся общеобразовательных школ, осуществляется поиск методических подходов к формированию коммуникативной компетентности, коммуникативных умений и навыков. В Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского (КГУ) такие исследования проводятся под руководством профессора С.И. Маслова, молодыми учеными, соискателями и специалистами О.Е. Молчановой, В.О. Филоновой, Е.В. Карповой, Е.Ю. Савиным, Е.И. Сахаровой, Н.А. Аксеновой, С.В. Мосиной.

В рамках таких исследований во главу угла ставится то, что нормативным правовым ориентиром в подготовке студентов педагогических ВУЗов и колледжей является компетентностный подход, декларируемый ФГОС третьего поколения. Цели профессионального образования конкретизированы в понятии «профессиональная компетентность», интегрирующем личностный, теоретический и практический аспекты.

В соответствии с требованиями образовательных нормативных документов, компетентностный подход предполагает существенные системные преобразования, затрагивающие преподавание учебного предмета, его содержание, использование образовательных технологий.

Подготовка специалистов в учреждениях высшего и среднего профессионального образования является важным звеном в системе образования Калужской области. Все более возрастающие требования к организации педагогического процесса обязывают образовательные учреждения, занимающиеся подготовкой педагогов и воспитателей обеспечивать компетентность будущих специалистов.

Однако, при этом, анализируя сложившуюся ситуацию, следует констатировать, что большинство российских педагогов сегодня по-прежнему мало представляют себе теоретическое содержание этих коммуникативных дисциплин (что именно они изучают) и их педагогико-методическое наполнение (чему и как в рамках этих дисциплин учат). Коммуникативные знания и умения все больше признаются обязательным компонентом современного образования. По-прежнему актуальны для российских специалистов в сфере образования вопросы концептуального осмысления: Что понимается под коммуникативным подходом в современных социальных

науках? Как этот подход отличается от более традиционных наук: лингвистики, психологии, социологии? Как соотносятся категории «коммуникация» и «общение»? Существует ли методология в данной области? В попытках современных авторов учебников и учебных пособий коммуникация трактуется преимущественно как «обмен информацией в процессе деятельности и как пути сообщения», как «передача информации от человека к человеку», а вопросы методического обеспечения подготовки педагогов не находят должного внимания и проработки в современной научной и методической литературе.

Проанализировав научные работы в области роли коммуникации в образовательном процессе, развития коммуникативной компетентности студентов педагогических вузов, подготовке студентов педагогических колледжей к общению с детьми, формирования социально-педагогической, профессиональной компетентности педагогов, профессионально-педагогической компетентности преподавателей средних специальных учебных заведений, можно сделать вывод о необходимости и актуальности разработки научно-методической базы профессиональной подготовки студентов ВУЗов и колледжей. При этом итогом такой подготовки должна стать способность педагогов-выпускников в рамках образовательно-воспитательного процесса на высоком профессиональном уровне формировать коммуникативные навыки и умения и, в конечном счете, коммуникативную компетентность у детей.

Для обеспечения повышения эффективности и качественного уровня образовательно-воспитательного процесса предлагается разработка специальной программы по формированию коммуникативной компетентности, навыков и умений учащихся педагогических колледжей и лицеев. Разработка такой программы будет осуществляться в рамках диссертационных исследований в КГУ им. К. Э. Циолковского.

При разработке программы можно учесть опыт разработки компетентностного подхода в развитии образовательных программ в ИТИП РАО [5]. Предлагается, что в ходе обучения учащиеся будут осваивать коммуникативные компетенции, навыки и умения, которые систематизированы по блокам, соответствующих компетентности обучающихся в определенных сферах коммуникативной деятельности.

А. Умения в работе с различными источниками информации: читать и понимать прочитанное, вычленять главное из полученной информации, отбрасывать ненужную информацию, обрабатывать ее (классификация, систематизация, обобщение), отбирать необходимые и достаточные, полные и достоверные источники информации, использовать информацию для достижения поставленных целей.

Б. Установление контактов с другими людьми – знания: психологических основ коммуникативной

деятельности, приемов установления контактов с другими людьми; умения: войти в контакт с любым человеком, поддерживать контакты с другими необходимым время, располагать к себе, умение оказать сочувствие и поддержку другому человеку, оказывать и принимать знаки внимания от окружающих, обратиться к другому человеку с просьбой, адекватно реагировать на критику, быстро перейти с одного уровня общения на другой.

В. Умения передать информацию другим людям так, чтобы она была ими понята: четко и последовательно излагать свои мысли в устной и грамотно — в письменной форме; вести диалог; задавать вопросы и отвечать на них; использовать оптимальный темп речи.

Г. Активное слушание и понимание партнера — навыки: этических норм делового общения, активного слушания, восприятия информации других людей; умение понять другого человека, использовать приемы невербальной поддержки собеседника.

Д. Ведение бесед и переговоров — навыки проведения бесед и переговоров; умения: провести самооценку своих возможностей, осуществлять самопрезентацию во время собеседований и конкурсных испытаний.

Создание методологии, разработка научно-методологических подходов к формированию комму-

никативной компетентности в образовательно-воспитательном процессе на всех его стадиях и уровнях — актуальная задача будущих диссертационных исследований в данной области.

Библиографический список

1. *Боголюбов Л.Н.* Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2002. — № 9. — С. 45–48.
2. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: Авторская версия. — М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2004. — 236 с.
3. *Леонтьев А.А.* Психология общения. — Тарту, 1974. — 367 с.
4. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.
5. *Чернов С.В.* Развитие коммуникативных компетенций учащихся при освоении технологии трудоустройства // Современные тенденции развития образовательных программ в системе непрерывного образования: Сб. науч. статей / под ред. В.А. Ермоленко. — М.: ИТИПРАО, 2007. — С. 158–165.

УДК 378

Царан Александр Александрович

Магнитогорский педагогический университет
kompsan@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема возможного оказания педагогического содействия нравственному самоопределению студентов в учебном процессе. Автором рассмотрены виды самореализации, разработана модель нравственного самоопределения будущих менеджеров, определены методологические подходы построения модели и ее компонентов.

Ключевые слова: самоопределение личностное, модель профессиональное, нравственное, моделирование, организационно-педагогические условия.

Проблема, связанная с профессиональным становлением и развитием личности студентов, постоянно находится в центре внимания педагогов и психологов. В настоящее время в связи с глубокими и быстро протекающими социально-экономическими изменениями, происходящими в нашей стране, нравственное самоопределение студентов, их самореализация в профессиональной деятельности, приобретают особую актуальность.

В новых экономических условиях определенная часть студентов — будущих менеджеров, не имеет четкого представления о своем профессиональном будущем. Перед преподавателями вуза ставится задача оказания студентам своевременной педагогической поддержки на всех этапах профессиональ-

ного обучения. Для ее реализации этой задачи требуется владение психолого-педагогическими знаниями особенностей самоопределения студентов, факторов и условий, влияющих на нее.

Понятие «самоопределение» употребляется в научной литературе в самых различных смысловых значениях. Среди них можно выделить следующие смыслы: профессиональное самоопределение («кем быть?»): выбор профессии, способа и места обучения, пути профессиональной самореализации); личностное («каким быть?»): выбор поведения, отношения к себе и к людям, пути личностного развития); жизненное самоопределение («как жить?»): выбор способа, стратегии, стиля жизни); нравственное, моральное самоопределение. Это разделение условно, так как эти области самоопре-

деления тесно взаимосвязаны и зачастую перекрываются между собой. В одних случаях они предшествуют друг-другу, например, личностное самоопределение тесно связано с профессиональным, чаще всего они рассматриваются как причина и следствие, а нравственное самоопределение отождествляют с моральным.

Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте детерминации и выдвинутого им принципа – «внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. Сама специфика человеческого существования заключается в мере соотношения самоопределения и определения другим (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия» [5, с. 260].

На наш взгляд, самоопределение студента – это установление им своих собственных возможностей, способностей, места и роли в конкретном социуме и обществе, социального статуса. Самоопределение студента – активный процесс осмысления своего места в обществе. Это сложный, многоступенчатый процесс развития молодого человека.

Личностное самоопределение связано с определением себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшей действенной реализацией себя с учетом этих критериев. Личностное самоопределение задает ориентацию на достижение определенного уровня в системе социальных отношений, требования, предъявляемые к нему, т.е. задает социальное самоопределение. На их основе вырабатываются требования к конкретной профессиональной области, осуществляется (не без влияния многих других факторов) профессиональное самоопределение. По мнению М.Р. Гинзбурга личностное самоопределение включает в себя:

1) потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире;

2) личностное самоопределение ориентировано в будущее;

3) личностное самоопределение связано с выбором профессии, но не сводится только к нему [2, с. 25].

Личностное самоопределение является системообразующим компонентом профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение – это определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма. Сущность профессионального самоопределения можно определить и как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполня-

емой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

В процессе профессионального обучения студент вынужден совершать множество выборов. Мир профессий динамичен и изменчив. В условиях рыночных отношений подход к проблеме профессионального выбора изменился: возможны крупные перемены, неоднократная смена профессии и социальных ролей.

Вместе с тем в профессиональном самоопределении можно выделить два принципиальных отличия [4, с. 6]:

1) профессиональное самоопределение – более конкретное, его проще оформить официально (получить диплом и т.п.); личностное самоопределение – это более сложное понятие;

2) профессиональное самоопределение больше зависит от внешних (благоприятных) условий, а личностное самоопределение – от самого человека, более того, часто именно плохие условия позволяют кому-то проявить себя по настоящему.

От выбора профессии зависит социальное благополучие человека. Как показывают исследования, правильно выбранная профессия повышает самоуважение человека, формирует его позитивный взгляд на себя, усиливает удовлетворенность жизнью, снижает риск физических и психических проблем, связанных со здоровьем, и т.д. Именно поэтому выбор профессии является крайне важным шагом в жизни человека, выбирающего свой жизненный путь.

Профессиональная подготовка студентов в вузе опирается на технологии дифференциации и индивидуализации обучения, которые позволяют достаточно полно учитывать интересы, склонности и способности студентов в соответствии с их профессиональными интересами. Такой подход к профессиональной подготовке позволяет выполнить социальный заказ общества на формирование конкурентной личности, ориентированной на извлечение пользы не только для себя, но и для общества. Но при этом она не в полной мере реализуется гуманитарная, нравственная сущность человека. В этой стратегии, учитывающей современные реалии, выявляются проблемы, имеющие теоретический и практический интерес для педагогической науки. Одной из таких проблем является проблема ориентации студентов вуза на нравственное самоопределение.

При осмыслении понятия нравственного самоопределения необходимо выявить различия между понятиями «нравственное самоопределение» и «моральное самоопределение», которые многие ученые определяют как синонимы, отмечая, например, что нравственное самоопределение можно рассматривать в плане выявления специфических моральных средств определения нравственных позиций.

Суть различий между данными категориями заключается в том, что мораль, имеющая предписательный, рекомендательный характер, есть совокупность норм, принципов, требований, предъявляемых к человеку извне – обществом, коллективом, группой. «Нравственность – это субъективная ценностная система человека. Другими словами, это то, что находится в его сознании, что определяет и характеризует его индивидуальную нравственность. Мораль всегда задается индивиду извне, от имени социальных образований, к которым он принадлежит. Нравственность связана с областью личностного «Я» [1, с. 166].

Учитывая то, что пространство морали есть отношения между людьми, дает нам основание утверждать, что моральное самоопределение студента имеет место тогда, когда он определяет свое место среди людей, отношения между которыми конкретны. Данные отношения при определении студентом своего места среди людей строятся для определенных целей. Но это уже не столько его личные, индивидуальные цели, сколько цели, объединяющие его и других в коллективе, группе.

Таким образом, моральное самоопределение студента есть определение своего места, себя самого в отношениях, которые и есть пространство морали. Другим основанием, по которому становится возможным отличать моральное и нравственное самоопределение студента, является то, что нравственность есть рефлексия человека на себя. Рефлексия на себя, выявляющая нравственность студента, есть осмысление выбранных им отношений, образующих содержание и позиции и реализуемых в деятельности и поведении.

Нравственное самоопределение студента есть процесс и результат выбора им собственной позиции, в основании которой находятся принятые и освоенные им ценности, принимающие форму мотива по выработке я нравственных принципов, которыми он руководствуется в своей жизнедеятельности и поведении в отношении себя, окружающих людей и профессии. Такое понятие нравственного самоопределения согласуется и с определением ученых о том, что самоопределение – процесс и результат выбора личностью своей позиции [3].

При моделировании процесса нравственного самоопределения будущего менеджера следует помнить, что речь идет о достаточно сложном объекте в системе воспитания. По своим свойствам система воспитания, может быть отнесена к различным классам систем: социальным, открытым, самоорганизующимся, гомеостатическим, адаптирующимся, многоуровневым, вероятностно-детерминированным.

В процессе моделирования возможно построение моделей различных типов: вербальных, невербальных, статических, динамических и других. Схе-

мы построения моделей также разнообразны: логико-смысловая модель; модель развития духовно-нравственных качеств, учитывающая как нравственное, так и духовное развитие индивидуума; модель подготовки будущего специалиста как субъекта межличностных отношений.

Важными особенностями моделирования нравственного самоопределения будущего менеджера являются его сложность и незавершенность. Незавершенность указанного процесса (невозможность абсолютно нравственного поведения) определяет важную роль активности самой личности, ее заинтересованности в дальнейшем развитии уровня нравственности и сложность оценки эффективности осуществляемых воспитательных воздействий.

Сложность целеполагания, прогнозирования результатов в нравственном самоопределении (а соответственно, и всех остальных компонентов процесса воспитания: содержания, методов, форм, оценки) и реализация исследуемого процесса обуславливается следующими факторами:

1) в 1980–1990-е годы была разрушена советская система воспитания без адекватной замены;

2) в процессе становления рыночных отношений в экономике России стали востребованными в большей степени безнравственные качества: цинизм, лицемерие, равнодушие; в сознании молодежи сложился идеал, в котором нравственность занимает отнюдь не первое место;

3) низкий уровень мотивации части студентов: выбор будущей профессии зачастую обуславливается соображениями престижа, пользы или необходимостью получить хоть какое-нибудь высшее образование. Как результат – выпускник вуза не осознает ответственности за последующую профессиональную деятельность;

4) дискредитация содержания профессиональной деятельности: в современной экономической ситуации. Квалификация «менеджер» присваивается практически всем работникам торговли, туристического бизнеса и пр.;

5) ориентация фирм на показатели прибыли предопределяет в качестве критерия оценки эффективности деятельности менеджера (оценки его профессиональных и личностных качеств) прибыльность: чем выше прибыль, тем более эффективна деятельность менеджера.

Рассматривая процесс нравственного самоопределения будущего менеджера как систему (совокупность компонентов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегративных качеств, не присущих отдельно взятым образующим систему компонентам), мы предлагаем следующую схему структурно-функциональной модели нравственного самоопределения будущих менеджеров в процессе их профессиональной подготовки в вузе (рис. 1).



Рис. 1. Схема структурно-функциональной модели нравственного самоопределения будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе

В основе модели положено развивающее взаимодействие всех участников воспитательного процесса, которое актуализирует имеющийся нравственный потенциал студента и содействует его нравственному самоопределению.

Структурными компонентами системы являются: целевой, функционально-нормативный, организационно-методический, оценочно-результативный.

Целевой компонент включает в себя социальный заказ (подготовка высоконравственных специалистов в области менеджмента), как цель – нравственное самоопределение будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Функционально-нормативный компонент включает в себя подходы, этапы нравственного самоопределения и функции.

Этапами нравственного самоопределения являются следующие.

Первый этап – это мотивация нравственного самоопределения. В сознании студентов необходимо поддерживать, укреплять и развивать те социально значимые ценностные ориентиры и установки, которые позволят воспитать высоконравственную личность. Второй этап – это организация нравственного самоопределения через реализацию комплекса организационно-педагогических условий. И, наконец, контрольно-оценочный компонент, обеспечивающий оценку и осмысление студентом собственного опыта.

Организационно-методический компонент включает в себя организационно-педагогические условия, при наличии которых возможно эффективное функционирование разработанной нами модели:

- расширение критического мышления будущих менеджеров и введение системы нравственных управленческих задач;

- предоставление студентам свободы выбора в разрешении этических проблем в учебных ситуациях и ситуациях учебной практики.

Содержание определяется программой «Нравственное и профессиональное самоопределение менеджера на основе базовых моральных ценностей». Первая часть программы предполагает индивидуальную форму общения и включает психолого-педагогические консультации, индивидуальные беседы по нравственно-правовой тематике, морально-этическим, профессиональным устоям и принципам бизнеса и менеджмента. Вторая часть программы предполагает групповую форму общения, при которой обсуждаются различные производственные ситуации, возможные варианты правовых, управленческих, деловых решений с точки зрения морально-нравственных принципов профессии менеджера.

Оценочно-результативный компонент включает в себя критерии и показатели уровня нравственно-

го самоопределения: нравственное самоопределение к себе, к окружающим людям и к своей профессии.

Результатом реализации модели является переход будущего менеджера на качественно новый, более высокий уровень развития нравственного самоопределения.

Таким образом, структурно-функциональная модель процесса нравственного самоопределения позволяет комплексно рассмотреть исследуемый процесс, более глубоко его изучить, охватить в единой системе основные направления, этапы и компоненты процесса нравственного самоопределения, их функции, педагогические условия, обеспечивающие успешное воспитание высококачественных управленцев в вузе.

Проблема качественного профессионального обучения специалиста-менеджера очень актуальна, особенно в части усиления нравственного компонента в его профессиональной подготовке. Воспитывать морально-нравственные начала студентов, уже сложившихся как личности, задача весьма сложная, но необходимая, поскольку в производственной среде возрастающая роль культурного фактора в управлении (в том числе в управлении предприятием) есть важнейшее требование современности. Востребованность специалиста-менеджера определяется слагаемостью многих качеств, навыков и умений, имеющихся в его профессиональном арсенале, где управленческая культура, которая складывается из нравственных ценностей психологической культуры, гуманистического мировоззрения занимает особое место [6, с. 246].

Библиографический список

1. *Бездухов В.П.* Культура и образование // Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина. – Самара, 2002. – 190 с.
2. *Гинзбург М.Р.* Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 19–26.
3. *Жияков А.И.* О соотношении понятий «нравственное самоопределение» и «моральное самоопределение» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – № 5. – С. 611–614.
4. *Пряжников Н.С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М.: МПСИ, 2002. – 400 с.
5. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
6. *Слесарев Ю.В.* Введение в профессиональную подготовку специалистов-менеджеров нравственного компонента // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 246–255.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В данной статье раскрывается роль нравственного воспитания в образовательной среде, компоненты нравственного воспитания, приведены основные задачи нравственного воспитания и обозначены условия, необходимые для успешного формирования нравственного воспитания.

Ключевые слова: воспитание, нравственность, нравственное воспитание, нравственное мышление, критерии нравственности.

Прежде чем выявить психолого-педагогические особенности нравственного воспитания в конкретной образовательной среде, необходимо уточнить дефиниции исследуемых понятий. Под воспитанием понимается целенаправленное развитие каждого растущего человека как неповторимой человеческой индивидуальности, обеспечение роста и совершенствования нравственных и творческих сил этого человека, через построение такой общественной практики, в условиях которой то, что у ребенка находится в зачаточном состоянии или пока только составляет возможность, превращается в действительность. *Воспитание* – процесс целенаправленного формирования личности. Это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу [7, с. 153].

Более широкое понятие воспитанию дает М.Г. Яновская, которая пишет, что это двусторонний процесс, основанный на взаимодействии воспитателя и воспитуемых, а если речь идет о взаимодействии, школьник уже не только объект воспитания. «Он субъективно идет навстречу воспитательным влияниям педагога, он их принимает. А еще лучше, если школьник просто не замечает педагогических воздействий; ему кажется, что он сам так хотел, он сам к этому стремился, потому что для него это и важно, и интересно. В такой ситуации школьник – уже субъект собственного развития. Это важнейшая педагогическая закономерность, следование которой строго обязательно» [9, с. 25].

В настоящее время в современной педагогической науке, несмотря на достаточную разработанность представлений о нравственном воспитании, нет однозначных определений. Изначально термин «нравственность», берет свое начало от слова нрав. В трактовке латинских источников нравы синонимизируют с (*moralis*) моралью. Б.В. Селиванова определяет нравственное воспитание как одну из важнейших сторон многогранного процесса становления личности, освоение индивидом моральных ценностей, выработка им нравственных качеств, способности ориентироваться на идеал, жить согласно

принципам, нормам и правилам морали, когда убеждения и представления о должном воплощаются в реальных поступках и поведении. Воспитание представляет собой не приспособление детей, подростков, юношества к наличным формам социального бытия, не подгонку под определенный стандарт. Формирование ориентации детей на определенные ценности, самостоятельности в решении сложных нравственных проблем выступает как результат присвоения общественно выработанных форм и способов деятельности происходит дальнейшее развитие. «Условие эффективности нравственного воспитания – самостоятельный выбор или осознанное принятие детьми содержания и целей деятельности».

По мнению Ю.К. Бабанского нравственное воспитание – это трансляция эталонов и норм, которыми руководствуются люди в своем поведении, в своих повседневных поступках [8, с. 155].

Нравственное воспитание определяется правовыми положениями, которые диктуются обществом и государством в отличие от неизменных категорий – нравов, которые воспроизводятся силой привычки масс, поддерживаются авторитетом общественного мнения. Именно поэтому, как нам кажется, воспитание нравственности – это прерогатива государства, а школа и семья должны выполнять идеологическую программу государственного заказа.

В бытовом сознании моральные требования, нормы, нравы получают определенное обоснование в виде представлений о том, как надо человеку жить, вести себя в обществе и т.д.

Мораль исторически конкретна, она изменяется с развитием общества, нет морали, единой для всех времен и народов. По мере смены общественно-экономических формаций менялись представления о нравственности, приличествующих нормах и нравах поведения в общественной среде.

В свою очередь Л.А. Григорович дал следующее определение: *нравственности* как личностной характеристики, объединяющей такие качества и свойства личности, как доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм [2, с. 104]. Автор как атрибут нравственной воспитанности рассматривает нравственные нормы, как правила, требования, определяющие поступки человека в той

или иной конкретной ситуации. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них, выполняя роль педагогического регулятора [2, с. 104].

И.С. Марьенко обозначил нравственность как неотъемлемую сторону личности, обеспечивающую добровольное соблюдение ею существующих норм, правил, принципов поведения. Они находят выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу, отдельным людям, к самому себе, труду и т.д. [5, с. 7].

Понятие нравственное воспитание всеобъемлюще, оно пронизывает все стороны жизнедеятельности человека. Именно поэтому выдающийся педагог современности В.А. Сухомлинский, разработав воспитательную систему всестороннего развития личности, вполне обосновано считал, что ее системообразующий признак – нравственное воспитание. «Сердцевина нравственного воспитания – развитие нравственных чувств личности» [10].

В классическом учебнике педагогики И.П. Подласый утверждает, что «нравственное воспитание – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали» [6, с. 163].

Нравственное воспитание, основанное на диалоге, общении, сотрудничестве, становится для младшего подростка значимым и привлекательным, а потому и эффективным, если педагог заботится о выполнении следующих *условий*: опираться на положительные возрастные потребности и интересы, создающие эффект актуальности и обеспечивающие эмоциональную насыщенность общей деятельности; организует совместные коллективные усилия и переживания, объединяющие ее участников; создает атмосферу эмоционально-волевого напряжения, ведущего к успеху; утверждает радостный, мажорный стиль жизни детского коллектива и каждой личности; учитывает положительное воздействие общественного мнения (интересно, важно), выполняющего функцию эмоционального заражения; заботится о создании атмосферы доброжелательного взаимопонимания» [10, с. 29].

Таким образом, нравственное воспитание эффективно осуществляется только как целостный процесс педагогической, соответствующей нормам общечеловеческой морали, организации всей жизни младших подростков: деятельности, отношений, общения с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Результатом целостного процесса является формирование нравственно цельной личности, в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения.

Нравственное воспитание включает: формирование у подростков сознания связи с обществом, зависимости от него, необходимости согласовывать свое поведение с интересами общества; ознакомление с нравственными идеалами, требованиями общества, доказательство их правомерности и разумности; превращение нравственных знаний в нравственные убеждения, создание системы этих убеждений; формирование устойчивых нравственных чувств, высокой культуры поведения как одной из главных проявлений уважения человека к людям; формирование нравственных привычек.

Практически все авторы утверждают, что нравственное воспитание личности – сложный и многогранный процесс, включающий педагогические и социальные явления. Однако процесс нравственного воспитания в известной мере автономен. На эту его специфику в свое время указывал А.С. Макаренко, видевший основные задачи нравственного воспитания: формирование нравственного сознания; воспитание и развитие нравственных чувств; выработка умений и привычек нравственного поведения» [6, с. 163].

Безусловной целью нравственного воспитания является формирование нравственного сознания личности и поведение должно являть собой активный процесс отражения ребенком своих нравственных отношений, состояний в деятельности пласт. Субъективной движущей силой развития нравственного сознания является нравственное мышление – процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, осуществление ответственных выборов. Нравственные переживания, мучения совести выражаются единством чувственных состояний, отраженных в сознании, и их осмыслением, оценкой, нравственным мышлением. Нравственность личности складывается из субъективно освоенных моральных принципов, которыми она руководствуется в системе отношений и постоянно пульсирующего нравственного мышления» [1, с. 266].

Практикующий педагог должен в процессе воспитания личности сформировать нравственные чувства, сознание и мышление, которые являются основой и стимулом проявления нравственной воли. Вне нравственной воли и действительно практического отношения к миру не существует реальной нравственности личности. Она реализуется в единстве нравственного чувства и сознательной непреклонной решимости осуществить свои нравственные убеждения в жизни.

Основополагающей базовой категорией нравственного воспитания является, по мнению Б.Т. Лихачева, «... понятие нравственного чувства – постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий» [4, с. 265].

Нормы морали преобразуются в субъективную нравственность благодаря их чувственному освоению ребенком. Нравственность для него, прежде всего живое чувство, реальное состояние и переживание глубокого удовлетворения или, напротив, дискомфорта, страдания, физического отвращения, самоосуждения и горького раскаяния. Нравственное чувство является системообразующим началом человеческой нравственности. Благодаря ему моральное сознание, знание норм поведения, привычные поступки приобретают нравственный смысл. Нравственное воспитание, игнорирующее эмоциональную сферу, эстетическое отношение к действительности является слабосильным, неспособным формировать внутренние стимулы и побуждения высоконравственных поступков детей, управлять их поведением.

Целью нравственного воспитания должно стать развитие моральных привычек как стереотипов поведения. В.А. Сухомлинский, описывая процесс рождения гражданина, писал: «Источник моральных привычек – в единстве глубокой сознательности и личной эмоциональной оценки явлений, взаимоотношений между людьми, их моральных качеств. Моральные привычки – это азбука моральных идей и убеждений. Формирование моральных привычек – это тот путь проникновения воспитателя в духовный мир воспитанника, без которого невозможно понимание человека и влияние на него тончайшими средствами – словом красотой» [9, с. 192]. Благодаря моральной привычке нормы общественной сознательности и общественной морали становятся духовным приобретением личности. Без моральной привычки невозможны самоутверждение, самовоспитание, уважение к самому себе.

Оценка нравственного чувства как основообразующего начала не означает пренебрежения нравственным сознанием. Развитое нравственное сознание предполагает знание моральных принципов, норм и одновременно, постоянное осознание и осмысление своего нравственного положения в обществе, морального состояния, ощущения, чувства. Именно поэтому так тесна связь педагогики с психологической наукой.

Под критерием нравственности понимается совокупность представлений о добре и зле, справедливости как содержании моральных требований к поведению и действиям.

По И.Ф. Харламову содержание нравственности заключается в следующем:

1. В отношении к Родине (патриотизм) – любовь к своей стране, истории, обычаям, языку, желание стать на ее защиту, если это требуется.
2. В отношении к труду (трудолюбие) – предполагает наличие потребности в созидательной трудовой деятельности, понимание пользы труда для себя и общества, наличие трудовых умений и навыков и потребность в их совершенствовании.

3. В отношении к обществу (коллективизм) – умение согласовывать свои желания с желаниями других, умение координировать свои усилия с усилиями других, умение подчиняться и умение руководить.

4. В отношении к себе – уважение себя при уважении других, высокое сознание общественного долга, честность и правдивость, нравственная чистота, скромность.

5. В человеколюбии или гуманности [3, с. 380].

Результатом нравственного воспитания является нравственная воспитанность. Она материализуется в общественно ценных свойствах и качествах личности, проявляется в отношениях, деятельности, общении. О нравственной воспитанности свидетельствует глубина нравственного чувства, способность к эмоциональному переживанию, мучениям совести, страданию, стыду и сочувствию. Она характеризуется зрелостью нравственного сознания: моральной образованностью, способностью анализировать, судить о явлениях жизни с позиций нравственного идеала, давать им самостоятельную оценку.

«Нравственная воспитанность – это устойчивость положительных привычек и привычных норм поведения, культура отношений и общения в условиях здорового детского коллектива. О нравственной воспитанности говорит также наличие у школьника сильной воли, способность осуществлять нравственно – волевой контроль и самоконтроль, регулицию поведения. Она проявляется в активной жизненной позиции, единстве слова и дела, гражданском мужестве и решимости в сложных жизненных ситуациях оставаться верным своим убеждениям, самому себе» [1, с. 269].

Нравственным следует считать такого человека, для которого нормы, правила и требования выступают как его собственные взгляды и убеждения, как привычные формы поведения. Говоря точнее, в своем истинном значении нравственность не имеет ничего общего с послушно-механическим исполнением, вынужденным только внешними требованиями установленных в обществе моральных норм и правил. Она есть как не что иное, как внутренний категорический императив личности, в качестве побудительных сил которого выступают ее здоровые общественные потребности, связанные с ними моральные знания, взгляды, убеждения и идеалы.

Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980.
2. *Григорович Л.А.* Педагогика и психология. – М., 2001.
3. *Лебон Г.* Психология народов и масс. – СПб., 1986.
4. *Лихачев Б.Т.* Педагогика: Курс лекций. – М., 1996.
5. *Марьенко И.С.* Нравственное становление личности. – М., 1985.
6. Педагогическая энциклопедия. – М., 1999.

7. Подласый И.П. Педагогика. – М., 1999.
8. Ратанова Т.А. Психофизиологические особенности интеллектуального развития старших подростков // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 2. – С. 90–102.
9. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М., 1979.
10. Яновская М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности // Классный руководитель. – 2003. – № 4. – С. 24–29.

УДК 373

Махрова Ирина АлександровнаСаратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
irinamkhrv@rambler.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена проблеме формирования у школьников культуры межнационального общения. Автором раскрыта сущность и содержание понятия культуры межнационального общения, предложены практические формы эффективного формирования культуры межнационального общения школьников, развитию у них навыков межнационального взаимодействия.

Ключевые слова: общение, межнациональное общение, культура межнационального общения, навыки межнационального взаимодействия.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года отмечается, что «образовательная политика России учитывает значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности. Именно сейчас, в период падения духовности и нравственных принципов, проблема формирования культуры межнационального общения выходит на первый план, занимает ведущее положение в градации проблем воспитания. В педагогике разрабатываются различные теоретические направления, ведутся научные дебаты о наиболее эффективных методах формирования культуры межнационального общения, путях построения толерантных отношений среди участников образовательного процесса.

Межнациональное общение для отдельных регионов страны является сложной жизненной проблемой. Отсутствие подлинной культуры межнационального общения провоцирует межнациональные конфликты, напряженность в межнациональном общении обнаруживает ограниченность прежних утверждений о нерушимой дружбе народов. В 70–80-е годы XX века в центре внимания находились поиски модели «советского человека» и проблема воспитания культуры межнационального общения (Р.Г. Абдулатипов, Т.Ю. Бурмистрова, О.Д. Дмитриев, И.И. Серова и др.) Утверждалось, что культура межнационального общения – часть духовной жизни общества, его культуры; это совокупность... идейно-политических, нравственных, эстетических ценностей, функционирующих, взаимообогащающихся и творчески развивающихся в процессе непосредственного и косвенного (опосредованного) общения представителей различных национальностей [1, с. 69].

Культура межнационального общения рассматривается как часть политической культуры личности (И.И. Серова), как система характерных для личности, наций, классов, социальных групп или общества в целом идей и убеждений... и проявляется во всех сферах человеческой жизни, цементирует и укрепляет наше общество [2, с. 103].

Отмечается, что культура межнационального общения является частью интернационалистского сознания и поведения, способом установления нормальных отношений между людьми различных национальностей [3, с. 15]. Однако это и особый способ организации личностных взаимоотношений общественных субъектов, представляющих процесс овладения совокупностью норм, способов, форм поведения, способствующих выработке своеобразного эталона взаимоотношений [4, с. 19], и итог развития, и одновременно средство дальнейшего совершенствования национальных отношений [5, с. 80].

Межнациональное общение требует специальных знаний и умений, а также адекватных им поступков и действий, проявляющихся в межличностных контактах и взаимодействии представителей различных этнических общностей и позволяющих быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах [6, с. 194]. Культура межнационального общения строится на уважительном отношении человека к людям различных наций и рас, к их культуре, истории, национальному достоинству; она предполагает выполнение правовых и морально-этнических норм в многонациональной среде [7, с. 26]. Таким образом, культура межнационального общения представляет собой интегральное качество личности, которое проявляется воспитанностью человека в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Основы культуры межнационального общения закладываются в условиях общеобразовательной школы, решающей задачи формирования позитивного межнационального общения, культивирования у школьников уважения к истории и культуре своего и других народов.

Школьные коллективы могут быть весьма разнообразными по национальному составу. Муниципальное общеобразовательное учреждение «Национальная (татарская) гимназия» создана по инициативе татарской общины г. Саратова и при поддержке Министерства образования области. Гимназия реализует естественную потребность этнической группы, второго по численности после русских народа России, сохранить свое национально-культурное своеобразие в условиях полиэтнической общности и взаимопроникновения культур народов Саратовской области. Коллектив учащихся и педагогов гимназии многонационален, он включает представителей не только татарского народа, но и русского, дагестанского, азербайджанского, чеченского, грузинского этноса (в общей сложности 29% от общего числа учащихся).

Мы глубоко убеждены, что одноразовыми мероприятиями и акциями нельзя сформировать навыков не только межкультурного, но и межличностного взаимодействия. Только системно-деятельностный и культурологический подходы смогут обеспечить результат. Поэтому в гимназии была разработана воспитательная система, основанная на лучших традициях и особенностях национальной культуры татарского народа.

Наиболее распространённой формой знакомства с культурой, традициями и ритуалами различных народов и национальностей является введение в учебные планы таких предметов, как история культуры и история мировой культуры или мировой художественной литературы. Знакомство с историей и культурой родного края ведётся на занятиях курса «История народов Поволжья», этому же способствует реализация музейно-краеведческой деятельности. Так, в гимназии действует школьный музей «История татар Поволжья», в котором проводятся занятия краеведческого кружка, организуются встречи учащихся с любителями татарской старины.

Воспитательная система гимназии, как уже было отмечено, основана на принципах народной педагогики. Традиционно проводится фестиваль национальных традиций с участием всех учащихся гимназии. Разработана программа изучения традиций татарского народа, которая способствует сохранению национальной культуры, поддерживает связь поколений. Под руководством классных руководителей каждый класс совместно с родителями ведёт поисковую работу по возрождению национальных традиций. Ежегодно в ноябре месяце все классы изуча-

ют и обыгрывают определенную традицию: Карга боткасы (Прилет грачей), Каз омэсе (Ощипывание гусей), Сабантуй, Бабушкин сундук, Аулак ой (Посиделки), Свадебный обряд и рождение ребенка. На праздник приглашаются гости: родители, представители общественности.

Систематически в гимназии проходят педагогические советы, в рамках которых педагоги обсуждают не только теоретические, но и практические аспекты формирования культуры межнационального общения школьников, проходят открытые уроки и внеклассные мероприятия.

Гимназия как образовательное учреждение, реализующее этнические потребности татар, выполняет функции постоянно действующего национально-культурного центра всей многочисленной общины татар области. НТГ является ресурсным центром для 9 татарских школ Саратовской области. Администрация гимназии, учителя татарского языка и литературы фактически осуществляют учебно-методическое руководство коллегами. На базе МОУ «Национальная (татарская) гимназия» при поддержке Министерства образования Саратовской области и Саратовской региональной татарской национально-культурной автономии ежегодно в феврале проходит межрегиональная научно-практическая конференция «Народы Поволжья: история, образование, культура», в которой принимают участие учащиеся общеобразовательных учреждений г. Саратова, Димитровграда Ульяновской области, г. Казани, г. Балаково, г. Петровска и Саратовской области. Ребёнок, овладевая знаниями об окружающем мире и окружающих людях, нациях и народностях, накапливая знания о себе, учится воспринимать окружающих такими, какие они есть. Включение детей в познавательную и творческую деятельность позволяет создать среду, воспитывающую толерантность.

Решению вопроса формирования культуры межнационального общения детей и подростков служат предметы эстетической направленности:

- вокал и хор (учащиеся обучаются искусству исполнения народных песен);
- хореография (педагог — хореограф помогает учащимся гимназии познать премудрости народного танца, классического и современного; занятия по хореографии стоят в расписании каждого класса);
- изобразительное искусство (ребята любят фантазировать и рисовать, и часто организуют свои выставки под руководством Л.В. Савкиной, познают особенности декоративно-прикладного народного творчества.)

Формирование культуры межнационального общения возможно лишь в том случае, когда оно осуществляется с опорой на сложившиеся веками народные традиции и обычаи той местности, края, республики, где проживают учащиеся, на богатей-

шую культуру народа, представителями которого они являются.

Формирование у учащихся культуры межнационального общения происходит активнее при использовании на уроках национальной музыки, песен, которые способны оказать огромное положительное влияние на нравственно-эмоциональную сферу учащихся. Оригинальные песни, особенно фольклорные, содержат в себе много культурных реалий. Песенные тексты отражают особенности образа жизни и быта народа, а также специфические черты его характера и менталитета. Люди других национальностей испытывают такие же чувства – любят, страдают, переживают, радуются и т.д. Песенное и танцевальное народное творчество – драгоценное национальное достояние, отражающее историю народа и переходящее из поколения в поколение, является и по сей день важным источником формирования культуры межнационального общения.

Итак, в гимназии создаются условия для формирования культуры межнационального общения.

Библиографический список

1. Абдулатипов Р.Г. Социалистическая культура межнационального общения // Научный коммунизм. – 1989. – № 5.
2. Бурмистрова Т.Ю., Дмитриев О.А. Дружбой сплоченные: культура межнационального общения в СССР. – М.: Мысль, 2006. – 254 с.
3. Гасанов З.Т. Проблемы воспитания патриотизма, дружбы народов, веротерпимости // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 24–30.
4. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 688 с.
5. Серова И.И. Культура межнационального общения. – Минск: Изд-во «Университетское», 2006. – 159 с.
6. Сустанов В. Культура межнационального общения // Коммунист вооруженных сил. – 1988. – № 10. – С. 9–16.
7. Чарикова Е.И. Культура межнационального общения и школа // Советская педагогика. – 2001. – № 12. – С. 18–20.

УДК 373

Гуцев Олег Владимирович

Управление ФСИН России, Московская область
likashin@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ПРЕВЕНЦИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЦИДИВНОЙ ПРЕСТУПНОСТИ И КРИМИНАЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ ОСУЖДЕННЫХ

В данной статье анализируется состояние рецидивной преступности в исправительных учреждениях УИС, а также основные направления и формы социально-педагогической работы с различными категориями осужденных.

Ключевые слова: рецидивная преступность, ресоциализация, субкультура осужденных, исправление.

До недавнего времени криминальная обстановка в стране характеризовалась устойчивым ростом количества зарегистрированных преступных посягательств. Так, в 2005 году в России зарегистрировано 3554738 преступлений (что на 22,8% больше, чем в 2004 году) [1], в 2006 – 3855373 (увеличение на 8,5% по сравнению с 2005 годом) [2]. Однако начиная с 2007 года наметились положительные тенденции к снижению количества преступлений в местах лишения свободы. Так, в 2007 году было зарегистрировано 3582541 преступление (что на 7,1% ниже показателей 2006 года) [3], в 2008 – 3209862 (по сравнению с 2007 годом сокращение преступлений произошло на 10,4%) [4], в 2009 – 2994820 (на 6,7% меньше, чем в 2008 году) [5], в 2010 – 2628799 (сократилось на 12,2% по отношению к 2009 году) [6]. По состоянию на 01.10.2011 года зарегистрировано лишь 1850100 преступлений в учреждениях уголовно-исполнительной системы, следовательно, можно предположить, что по итогам текущего года общее количество преступлений сократится по сравнению с аналогичным периодом 2010 года.

Положительная динамика снижения ежегодно регистрируемых преступлений как в целом по стране, так и в учреждениях УИС, обусловлена позитивными изменениями в социально-экономической сфере и уголовно-судебной политике Российской Федерации.

Вместе с тем определенную обеспокоенность вызывает состояние рецидивной преступности. В ближайшие годы она может негативно сказаться на общем состоянии национальной безопасности нашего государства.

Сохраняющийся уровень рецидивной преступности в стране во многом обусловлен отсутствием системы социального сопровождения лиц, освободившихся из мест лишения свободы, а также недостатками в организации работы социальных педагогов по ресоциализации осужденных в период отбывания наказания в местах лишения свободы.

Рецидивная преступность относится к наиболее опасным видам противоправной деятельности, препятствующей восстановлению социальных связей осужденных, способствующая формированию устойчивых криминальных групп и связей. Основная

масса рецидивных преступлений совершается осуждёнными, чьи социально-нравственные установки носят ярко выраженный антисоциальный характер, а также теми, чья низкая адаптивная способность не позволяет им приспособиться к условиям жизни после освобождения. Среди данной категории осуждённых высок уровень психических заболеваний, наркотической и алкогольной зависимости. При этом вероятность повторного совершения преступления возрастает с каждым новым отбыванием наказания вследствие снижения уровня положительных мотиваций, формирования устойчивой нигилистической позиции по отношению к окружающему миру, воздействия криминальной среды и подмены общечеловеческих этических ценностей элементами уголовной субкультуры.

Таким образом, происходит практически необратимая ассимиляция человека к условиям существования в криминальной среде, позволяющая обеспечить относительно удовлетворительное существование в местах лишения свободы, но, одновременно, исключаяющее возврат к нормальной жизни.

Показательно, что по состоянию на 01.12.2011 в исправительных колониях содержалось 653783 осуждённых, из них более половины – рецидивисты: 29,4% осуждены второй раз, 31,7% – третий раз и более. Для сравнения: в 2009 году рецидивистов в исправительных учреждениях содержалось 49% (дважды судимы были 28,3%, три раза и более – 21,6%; в 2010 году количество осуждённых неоднократно содержалось – 59% (дважды судимых – 30,2%, три раза и более – 29,5% соответственно) [5, 6].

Такое изменение состава осуждённых негативно сказывается на пенитенциарной преступности.

Учитывая происходящие изменения в структуре качественного состава осуждённых, пенитенциарная педагогика требует поиска и апробации новых форм работы с лицами, чьи жизненные и нравственные установки носят криминальный характер.

При характеристике данной категории осуждённых, учёными-криминологами принято выделять три типа, требующих различного подхода как при подготовке их к ресоциализации, так и в период социальной адаптации:

1. Прогрессирующие рецидивисты – это лидеры преступных группировок, организаторы и вдохновители преступлений и правонарушений, чья общественная опасность возрастает с каждым совершённым преступлением.

2. Не прогрессирующие рецидивисты – это лица, как правило, совершающие преступления имущественного характера, чья степень общественной опасности остаётся примерно на том же уровне, что и раньше.

3. Деградирующие рецидивисты – это бродяги, злостные нарушители паспортного режима, лица, уклоняющиеся от уплаты алиментов, частично или

полностью утратившие социальные связи в семье, быту и трудовом коллективе.

У осуждённых, отбывающих наказания в исправительных учреждениях и вновь совершающих преступления в виде особо опасного рецидива, преобладают определённые черты характера, определяющие поведение данных лиц. К ним относятся – агрессивность, жестокость, неспособность к сопереживанию, наличие правовых и моральных установок, сформированных окружающей преступной средой и, как следствие, искажённых ею. Накопление и усугубление дефектов духовного мира осуждённых ведёт к формированию устойчивых мотивов их антиобщественного поведения и, одновременно с этим, способствует повышению неформального статуса осуждённого.

Среди организационно профилактических мер по предупреждению преступности надо выделить и меры по нейтрализации и искоренению криминальных традиций и обычаев, законов неформальных объединений. Необходимо создать специальную программу по переориентации осуждённых, в которой должны принимать участие социологи, психологи, специалисты по субкультуре. Следует исключать возможные контакты профессиональных преступников с несовершеннолетними преступниками и другими осуждёнными «не зараженными блатным образом жизни».

В работе социальных педагогов существуют определённые трудности при организации педагогического процесса с лицами, занимающими высшую ступень в иерархии осуждённых, это так называемые «воры в законе», лидеры, «авторитеты», имеющие влияние на основную массу осуждённых. Профилактические беседы, вовлечение их в процесс работы самодеятельных организаций, как правило, не приносят должных результатов. Укоренившиеся в подсознании социальные противоречия между личностью и обществом, интересы которого представляет персонал исправительного учреждения, создают трудности в процессе воспитания.

Однако непосредственное участие социального педагога в решении жизненных проблем у осуждённых данной категории укрепляет веру и создает представление о справедливом отношении администрации. Педагогический процесс в условиях отбывания наказания осуждёнными – это непрерывный процесс, который не ограничивается индивидуальными беседами психологов и начальников отрядов. Поощрения и налагаемые взыскания за нарушения внутреннего распорядка являются неотъемлемой частью педагогического процесса.

Опытные начальники отрядов и заместители начальников исправительных учреждений по воспитательной работе используют свое влияние на осуждённых при отбытии ими наказания в условиях штрафных изоляторов, содержания осуждённых

в отрядах со строгими условиями отбывания наказания, а также во время нахождения в помещениях камерного типа.

Длительная изоляция от основной массы осужденных, запрет на краткосрочные и длительные свидания, ограничение в пользовании дополнительным питанием, курения, просмотра телепередач — создают предпосылки к пересмотру своего поведения.

Способность убедить осужденного в справедливости наказания и мотивировать его к законопослушному поведению является важным элементом в педагогическом процессе. Умение педагогов сохранить связи осужденных с семьей порой имеет решающее значение при выборе осужденным стратегии оставаться ли под влиянием отрицательно настроенной части осужденных, либо выполнять установленные требования администрации и стремиться к условно-досрочному освобождению, при этом одновременно овладевая профессиональными навыками на производстве и обучаясь в школе при исправительном учреждении.

Ежедневно находясь в контакте с осужденным, воспитатель должен ориентировать их на возможность некриминальной самореализации себя после освобождения, формирование целей трудоустройства, создания семьи, поддержание социально полезных связей с окружающими.

Ежегодно из исправительных учреждений возвращается в общество до 300 тыс. человек. Практически каждый освободившийся нуждается в квалифицированной помощи в решении социальных проблем. В свою очередь, отсутствие в государстве комплексной профилактической работы с освобожденными из мест лишения свободы превращает уголовно-исполнительную систему в автономную структуру, обеспечивающую временную изоляцию от общества.

Важнейшая задача пенитенциарной системы — исправление преступника. Ее решение во многом зависит от тех условий и той обстановки, в которых будет находиться осужденный в исправительном учреждении. При этом первостепенное значение приобретает обеспечение раздельного содержания лиц, возможно случайно оступившихся и впервые попавших в места лишения свободы, от лиц, осознанно совершающих преступные деяния и рецидивистов.

В настоящее время Федеральной службой исполнения наказаний осуществляется реформирование системы учреждений, исполняющих наказание в виде лишения свободы. Речь идет о замене системы исправительно-трудовых лагерей, как источника постоянной регенерации криминальной субкультуры и сохранения питательной среды для рецидивной преступности, на современную европейскую модель системы исполнения уголовных наказаний.

Библиографический список

1. Итоги деятельности уголовно-исполнительной системы январь-декабрь 2005 г.: Аналитический сборник. — М.: ФСИН России, 2005. — 305 с.
2. Итоги деятельности уголовно-исполнительной системы январь-декабрь 2006 г.: Аналитический сборник. — М.: ФСИН России, 2006. — 305 с.
3. Итоги деятельности уголовно-исполнительной системы январь-декабрь 2007 г.: Аналитический сборник. — М.: ФСИН России, 2007. — 305 с.
4. Итоги деятельности уголовно-исполнительной системы январь-декабрь 2008 г.: Аналитический сборник. — М.: ФСИН России, 2008. — 305 с.
5. Итоги деятельности уголовно-исполнительной системы январь-декабрь 2009 г.: Аналитический сборник. — М.: ФСИН России, 2009. — 305 с.
6. Итоги деятельности уголовно-исполнительной системы январь-декабрь 2010 г.: Аналитический сборник. — М.: ФСИН России, 2010. — 305 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РУКОПАШНОГО БОЯ В ПРЕВЕНЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ФСИН РОССИИ

В данной статье автор анализирует педагогический потенциал рукопашного боя как средство превенции отклоняющегося поведения курсантов образовательных учреждений ФСИН России через решение специфических задач и конструирования наиболее значимых компонентов развития просоциальной личности.

Ключевые слова: потенциал, рукопашный бой, интеллектуальный компонент, аксиологический компонент, мотивационный компонент, деятельностный компонент, креативный компонент.

В Федеральном законе Российской Федерации от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» выделяются (для целей закона) следующие группы видов спорта: «...военно-прикладные и служебно-прикладные виды спорта – виды спорта, основой которых являются специальные действия (в том числе приемы), связанные с выполнением военнослужащими и сотрудниками некоторых федеральных органов исполнительной власти (далее – лица, проходящие специальную службу) своих служебных обязанностей, и которые развиваются в рамках деятельности одного или нескольких федеральных органов исполнительной власти...».

На основании приказа Министерства спорта, туризма и молодежной политики РФ от 17 июня 2010 г. № 606 «О признании и включении видов спорта, спортивных дисциплин во Всероссийский реестр видов спорта» в четвертый раздел Всероссийского реестра видов спорта для Федеральной службы исполнения наказаний (далее – ФСИН России) признаны и включены военно-прикладные и служебно-прикладные виды спорта:

I. Военно-прикладные виды спорта:

1. Рукопашный бой...».

Специфика этих видов заключается именно в их прикладном характере. В ходе соревнований и тренировок спортсмены проявляют специальные знания, умения и навыки, которые востребованы в их повседневной деятельности.

Подобная специфика делает служебно-прикладной спорт особенно востребованным среди сотрудников органов правопорядка и является хорошим стимулом к их профессиональному росту и совершенствованию.

В современных условиях жизни требуется развитие физической культуры личности курсантов, которая, в свою очередь, эффективно формирует культуру духовную, в том числе, и при помощи такого вида спорта, как рукопашный бой.

Наиболее популярным видом спорта среди образовательных учреждений ФСИН России является рукопашный бой. Он входит в раздел учебной про-

граммы «Боевые приемы борьбы» и является одним из лучших средств физической и морально-психологической подготовки курсантов.

Образовательная профессиональная программа подготовки курсанта предполагает формирование в числе ведущих ключевых компетенций – обладание ценностями физической культуры, которые позволяют повысить конкурентоспособность специалиста, сформировать «Я-концепцию» личности, способствуют мобилизации функциональных, психических, физических возможностей организма человека [1], развитию его резистентности и формированию социального иммунитета противостояния деструктивным девиациям.

Целью физического воспитания в образовательных учреждениях ФСИН России является содействие подготовке гармонично развитых, высококвалифицированных специалистов.

В процессе обучения по курсу «Физическая культура», в общем, и рукопашному бою, в частности, предусматривается решение следующих задач:

– воспитание у курсантов высоких моральных, волевых и физических качеств, готовности к высокопроизводительному труду;

– сохранение и укрепление здоровья курсантов, содействие правильному формированию и всестороннему развитию организма, поддержание высокой работоспособности на протяжении всего периода обучения;

– всесторонняя физическая подготовка курсантов;

– профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов с учётом особенностей их будущей служебной деятельности;

– приобретение курсантами необходимых знаний по основам теории, методики и организации физического воспитания и спортивной тренировки;

– совершенствование спортивного мастерства курсантов-спортсменов;

– воспитание у курсантов потребности в регулярных занятиях физической культурой [1].

Свои образовательные и развивающие функции рукопашный бой наиболее полно осуществляет в целенаправленном педагогическом процессе физического воспитания, который опирается на основ-

ные общедидактические принципы: сознательности, наглядности, доступности, систематичности и динамичности. Именно этими принципами пронизано все содержание примерной учебной программы для образовательных учреждений ФСИН России по учебной дисциплине «Физическая культура», которая тесно связана не только с физическим развитием и совершенствованием функциональных систем организма курсантов, но и с формированием средствами физической культуры и спорта жизненно необходимых психических качеств, свойств и черт личности. Все это в целом находит свое отражение в психофизической надежности будущего сотрудника, в необходимом уровне и устойчивости его профессиональной работоспособности [1], нацеленности на его конструктивную жизненную стратегию.

Рукопашный бой как форма физического воспитания курсантов тесно взаимосвязан с другими видами воспитания: умственным, нравственным, трудовым, эстетическим и, следовательно, оказывает большое влияние на развитие человека, им занимающегося, в обществе. Это объясняется целым рядом причин. Во-первых, единством цели всех видов воспитания; во-вторых, диалектикой самого воспитательного процесса, в ходе которого затрагиваются не отдельные стороны человеческой личности, а вся личность в целом; в-третьих, наличием общей основы, на которой разворачивается воспитание, а именно деятельности.

В рукопашном бое представлены практически все виды человеческой деятельности: познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная и т.д. Поэтому в процессе физического воспитания можно активно формировать сознание и поведение людей в нужном направлении.

Мы разделяем концепцию А.Ю. Буздова в том, что наиболее значительные компоненты развития просоциальной личности курсантов военного вуза коррелируют с идентичными качествами курсантов юридических институтов ФСИН России.

Интеллектуальный компонент. Современная профессиональная деятельность требует от курсантов не только специальной психофизической подготовки, но и глубоких теоретических знаний. Поэтому на практике модель выпускника образовательного учреждения ФСИН России должна включать профессиональную компетентность; наличие необходимых резервных физических и функциональных возможностей организма для своевременной адаптации к быстро меняющимся условиям профессиональной и внешней среды, объема и интенсивности труда; способности к полному восстановлению в заданном лимите времени и присутствию мотивации в достижении цели, базирующихся на физических, психических и духовных возможностях человека и, прежде всего, на прочных знаниях [1].

Важным компонентом физической культуры личности курсанта образовательного учреждения ФСИН России является образованность в области физической культуры и спорта, в частности, рукопашного боя.

Аксиологический компонент развития личности выполняет функцию ориентира в поведении и деятельности личности курсанта, касаясь ценностно-ориентационной сферы (ценностно-нравственные, ценностно-эстетические и т. п. компоненты). Степень освоения личностью ценностей окружающего социума зависит от ее сознания. Ценности определяют действия, поступки курсанта, позволяющие самореализовываться в области физической культуры и спорта. По мнению М.Я. Виленского [3], уровень субъективности ценностей физической культуры является показателем профессионально-личностного развития курсанта, его культурности как степени реализации ценностного идеала, трансформации потенциального (должного) в актуальное (сущее).

Аксиологический компонент развития личности представляет собой совокупность относительно устойчивых ценностей физической культуры, овладевая которыми человек субъективирует их, делает личностно значимыми.

Мотивационный компонент развития личности представляет собой совокупность мотивов, интересов, установок, убеждений и потребностей курсантов.

Физически культурный человек должен вести здоровый образ жизни, стремиться к физическому совершенству на основе полученной образованности, иметь установку на физическое совершенство и практически повседневно реализовывать таковую. В этом случае физическая культура в качестве субъективного достояния человека объективно актуализуется в уровне его физического развития и физической подготовленности как способности полностью и эффективно организовать свои возможности в процессе жизнедеятельности.

Деятельностный компонент физической культуры личности. Основой деятельности в области физической культуры является приобщение занимающихся курсантов к осознанной деятельности: спортивной, оздоровительной, прикладной, образовательной, пропагандистской, организаторской, судейской, инструкторской, а также в области самосовершенствования [2]. Признаками качеств разных видов этой деятельности должны быть: частота тренировок, затраты времени, уровень достижения, динамика показателей.

Нельзя составить полное представление о физической культуре, не выделяя в ней активной, творческой деятельности курсанта как субъекта этой деятельности.

Креативный компонент развития личности обусловлен тем, что его может реализовать курсант, осоз-

нающий себя личностью, способный выделить свое «Я» из окружающей действительности, обладающий развитым самосознанием [1].

Творческий компонент физической культуры личности связан со способностями курсанта создавать новые двигательные элементы, их сочетание, разрабатывать технико-тактические комбинации.

В процессе творческой деятельности осуществляется развитие физических сил личности, её интеллектуальных возможностей, социального и профессионального опыта. Творческое проявление знаний и умений, характеризующих содержание данного компонента физической культуры личности, возможно при сформированности также волевых качеств, как работоспособность, настойчивость, самообладание, способность к сотрудничеству, самостоятельности, самостоятельности [4].

Выделенные компоненты мы рассматриваем в целостности, взаимосвязи и взаимообусловленности. Сущностной системообразующей связью компонентов физической культуры личности курсантов образовательного учреждения ФСИН России яв-

ляется целевая связь, определяемая потребностью курсантов в развитии способности к преобразованию себя, самореализации своих сущностных сил в социально-приемлемых направлениях.

Библиографический список

1. Буздов А.Ю. Технология формирования физической культуры личности курсантов военного вуза (на примере рукопашного боя): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2009. – 25 с.
2. Виленский М.Я., Соловьев Г.М. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001. – № 3 – С. 2–7.
3. Виленский М.Я., Образцов П.И., Ушаков А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. – М.: Изд-во «Педагогическое об-во России», 2005. – 192 с.
4. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента. – М.: КноРус, 2001. – 240 с.

УДК 37

Райкина Мария Александровна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
shynya07@rambler.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОМПЛЕКСА «ШКОЛА – ВУЗ»

Статья посвящена теоретическим вопросам обеспечения преемственности социального воспитания в условиях комплекса «школа – вуз». Изложены основные подходы к пониманию сущности допрофессиональной подготовки учащихся, преемственности социального воспитания в комплексе «школа – вуз».

Ключевые слова: педагогический комплекс «школа-вуз», преемственность, социальное воспитание, допрофессиональная подготовка.

Необходимым условием успешного осуществления подготовки учащихся к обучению в вузе является наличие преемственности в процессе социального воспитания школы и вуза.

Долгое время готовность к обучению в высшем профессиональном учреждении рассматривалось лишь как определенный объем полученных знаний и умений, при этом мало внимания уделялось формированию фундаментальных личностных качеств, служащих основой успешности обучения в вузе. Подготовка профессионалов связана с идеями непрерывного образования и формирования профессиональной мобильности, которое интегрирует в единый целостный процесс профессиональные уровни, традиционно существовавшие отдельно. В настоящее время становится очевидным, что иначе невозможно подготовить квалифицированного специалиста, невозможно поддерживать его профессионализм на высоком уровне в течение длительного времени.

Анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что процесс личностного становления детей и молодежи протекает тем успешнее, чем больше социальных институтов принимает в нем участие и чем согласованнее их влияния. Понимание данной закономерности способствовало возникновению разнообразных образовательно-воспитательных, учебно-педагогических комплексов.

Каждое из учреждений, входящих в учебно-педагогический комплекс, решает конкретные образовательные задачи в рамках реализации его целей. Однако обеспечение взаимодействия между этими учреждениями снимает объективные трудности скачкообразного перехода в новое качественное состояние, когда меняются условия, статус, содержание образования. Осуществляемое в процессе взаимодействия социальное воспитание создает более или менее благоприятные условия и возможности для овладения учащимся позитивными соци-

альными, духовными и эмоциональными ценностями, а также для его самопознания, самоопределения, самореализации, а в целом – для приобретения опыта адаптации и обособления в обществе.

Теоретические основы проблемы преемственности в системе «Школа – вуз» исследовали: В.С. Безрукова, А.П. Беляева, Г.Н. Варковецкая, С.М. Годник и многие другие исследователи. Разработкой путей обеспечения преемственности общеобразовательной и высшей школы занимались Г.Е. Александров, А.А. Кыверляг, А.М. Лушников и другие.

В последние годы довольно интенсивно исследуется проблема преемственности в системе непрерывного образования: преемственности целей, содержания и методов воспитания и обучения в гимназиях, лицеях, классах с углубленным изучением ряда дисциплин (Т.Ф. Акбашев, М.Н. Бериулаева, О.Н. Коломок и другие); проблема преемственности в развитии личности учащегося в общеобразовательной и высшей школе исследовали Р.Н. Наурызбаева, В.Н. Максимова и другие; преемственность в процессе общесоциального и общепрофессионального становления личности разрабатывали П.А. Корчемный, Г.М. Романцев, П.И. Смирнов, В.В. Шапкин.

Чаще всего целью общеобразовательного учреждения является формирование общей культуры обучающихся, включая их гуманитарную, естественнонаучную, математическую подготовку, а высшей школы – подготовка специалиста, обладающего не только глубокими профессиональными знаниями, но и высоким уровнем культуры, способностями к дальнейшему профессиональному развитию, то преемственность школьного и вузовского образования затрагивает не только содержание образования, но и формы, методы и средства обучения и воспитания.

Именно поэтому, важную роль в развитии преемственности школьного и высшего профессионального образования играют требования не только сохранения, но и развития в профильной школе системности и фундаментальности образования.

В работах современных авторов (Э.А. Баллер, Л.И. Новикова, Н.Ю. Румянцева, В.Г. Сенько, Е.И. Шубин и другие) можно выделить несколько подходов к определению сущности понятия «преемственность». Согласно первому подходу, преемственность сводится к сохранению приемов воздействия, форм и методов педагогической деятельности при переходе личности с одной ступени обучения и воспитания на другую. Второй подход значительное место отводит согласованию действий, единству требований как одному из наиболее эффективных путей активного усвоения знаний, приобретения умений и навыков.

Под преемственностью в воспитании понимается взаимосвязь внешних педагогических влияний на

личность и ее внутренней включенности в деятельность в изменяющихся условиях, стимулирующую осознание происходящих перемен, принятие нового, приведение его в соответствие с уже имеющимся опытом и готовность к усвоению более высокого уровня нововведений [2, с. 19–20].

При понимании преемственности в рамках комплекса «Школа – вуз» мы солидарны с точкой зрения С.М. Годник, который преемственность определил, как последовательное развертывание вузовской системы учебно-воспитательного процесса во взаимосвязи с системой деятельности общеобразовательной школы с целью формирования студента как субъекта вузовского обучения и воспитания [1].

Педагогический комплекс «Школа – вуз» следует рассматривать, как интегративную педагогическую систему, содержание которой определяется частными и общими особенностями, принципами, целями, задачами процесса взаимодействия составляющих его субъектов. В условиях данного комплекса последовательно осуществляется образовательная, просветительская, профориентационная деятельность, способствующая наиболее успешной социализации школьников, повышению общего уровня их подготовки в системе непрерывного образования.

Преемственность в условиях комплекса «Школа – вуз» обеспечивается единством содержания, методов, форм и средств процесса социального воспитания. Условием преемственности в методах и формах выступает единство их направленности на обеспечение сознательности, прочного усвоения знаний, развитие способностей и творческой активности, как в школе, так и в вузе. Также необходима преемственность педагогических требований и условий воспитания, так как школьная система воспитания обеспечит базисное развитие личности ребенка, а вуз, используя опыт школы, способствует его дальнейшему личностному становлению. Необходимо отметить, что комплекс «Школа – вуз» выполняет ряд функций связанных с созданием наиболее лучших условий воспитания и предоставления дополнительных возможностей для развития творческих способностей, мотивации учащихся к самообразованию, включение в социально полезную деятельность, самореализации и самовоспитания, организации содержательного досуга и занятости.

Выпускник школы, поступивший в вуз, чаще всего испытывает затруднения на первых этапах обучения. Студенту сложно адаптироваться к новым формам организации учебного и внеаудиторного процесса, методам обучения, требованиям к его результатам. Прежде всего, это связано с несогласованностью в содержании, методах, средствах обучения в школе и в вузе. Существенно различаются характер и способы познавательной деятельности студента и школьника [1].

Из исследований различных авторов можно отметить, во-первых, динамика развития личности, ее устойчивость во многом обеспечивается взаимосвязью отдельных этапов воспитания и обучения человека, звеньев общеобразовательной, допрофессиональной и специальной подготовки; содержанием и характером требований в домашнем, школьном, общественном и профессиональном воспитании; основных и дополнительных компонентов содержания образования в учебном заведении, обучения и воспитания в профессиональной школе.

При переходе от одной ступени образования к следующей выпускнику общеобразовательной школы приходится решать задачи, связанные с его функционированием в различных сферах современного общества, это потребует не только овладение определенным содержанием обучения, но и развития у него определенных качеств, основой которых является социальная активность, предполагающая ответственность за свои поступки, стремления к самосовершенствованию, расширением его социальных сетей.

Переходя из общеобразовательного учреждения в вуз, школьники не имеют опыта учения в новых обстоятельствах. Возникает противоречие между новым статусом учащихся (бывшие школьники уже студенты) и их предварительной подготовкой к обучению в новых условиях. Решение данного противоречия – организация взаимодействия школы с вузами. В этом плане нам видится широкое использование опыта некоторых школ, которые для создания необходимых условий организуют деятельность классов и объединений по допрофессиональной подготовке [1].

Анализ научных источников показал, что допрофессиональная подготовка в системе педагогических наук не выделяется в отдельную отрасль. Это связано с отсутствием специализированных образовательных учреждений, а также устоявшаяся педагогическая практика, согласно которой подготовку к поступлению в вуз осуществляет общеобразовательная школа. Чаще всего допрофессиональная подготовка включает в себя совокупность воспитательных и обучающих воздействий, осуществляемых в особом образовательном пространстве. Посредством таких воздействий обеспечивается самостоятельность, осознанность в выборе, освоении и осуществлении каждым членом общества профессиональной деятельности, отвечающей насущным потребностям страны, овладение учащимися системой научных знаний, познавательных умений и навыков, формирования на этой основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей.

Допрофессиональная подготовка – ориентированная на программы профессионального обучения, которые осуществляются в процессе всех ос-

новных видов познавательной и созидательной деятельности учащихся. Ее цель – способствовать формированию устойчивых ориентаций на обучение в вузе, развитие творческих способностей, интеллектуальных качеств личности, но и профессиональное становление будущего студента [4, с. 39–41].

В процессе допрофессионального обучения старшеклассников наряду с формированием начальных профессиональных знаний и умений осуществляется развитие норм и ценностей, принятых в конкретной профессиональной среде, происходит самоопределение старшеклассников в процессе самостоятельного поиска и осознания ценностей и смыслов выполняемой ими деятельности, сопровождающихся обоснованным выбором направления послешкольного образования.

В рамках допрофессиональной подготовки решаются две основные группы задач. Первая связана с подготовкой школьников к будущей профессиональной деятельности, включая и подготовку к предстоящему обучению в вузе. Вторая группа задач связана с обеспечением общего развития индивида с помощью средств допрофессиональной подготовки [4, с. 37].

На сегодняшний день допрофессиональная подготовка в общеобразовательных учреждениях и вузе не всегда представляет собой единую систему. Поэтому необходимо практическое решение данной проблемы.

Таким образом, допрофессиональная подготовка, расширяя традиционную область образовательной деятельности, предполагает не только формирование способности учащегося к профессиональному самоопределению и тщательный анализ результатов такого выбора, но и освоение нового социального опыта при переходе из одного образовательного учреждения в другое. Именно поэтому, преемственность в условиях комплекса «Школа – вуз» в процессе социального воспитания в немалой степени зависит от решения следующих задач: возможность применения различных форм организации непрерывного образования (открытие профильных классов, ориентированных на конкретный вуз, организация совместных конференции и олимпиад, ведение научно-исследовательской работы и так далее); определение содержания образования в соответствии с профилем обучения в вузе, обеспечение взаимосвязи в содержании, формах и методах обучения в школе и вузе.

Библиографический список

1. *Годник М.С.* Преемственность школьного и вузовского образования в России (на основе стандартов) [Электронный ресурс]. – <http://school-vuz.narod.ru> (29.09.11 г.)
2. *Дульнев С.В.* Идея преемственности в теории и практике воспитательных систем // Социальное

развитие детей и молодежи: условия его обеспечения. – 2004. – С. 18–22.

3. Тимонин А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета. – Ярославль: Изд-во ФРГПУ, 2008 – 263 с.

4. Смирнова Е.Е. Воспитание старшеклассников в условиях учебно-педагогического комплекса «школа допрофессиональной подготовки – университет»: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – 181 с.

УДК 378.15:811=1/2

Рубина Галина Валерьевна

доктор педагогических наук, профессор

Сальникова Наталья Андреевна

Брянская государственная инженерно-технологическая академия

n.salnikova-1972@mail.ru

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

Статья посвящена проблеме формирования конкурентоспособного выпускника, востребованного на рынке труда. Практическое владение иностранным языком рассматривается в данной статье как важный фактор повышения конкурентоспособности будущего инженера. Использование ролевой игры на занятиях является эффективным методом обучения студентов технического вуза.

Ключевые слова: конкурентоспособность, будущий инженер, технический вуз, иностранный язык, ролевая игра, компетенция.

В современных условиях одной из важнейших задач высшего профессионального образования становится формирование у студентов конкурентоспособности как базисного качества будущего специалиста. Являясь интегральным качеством личности, конкурентоспособность представляет собой многообразие ключевых компетенций, качеств и свойств, позволяющих данной личности успешно функционировать в обществе и цивилизованно решать проблемы профессионального роста. По нашему мнению, конкурентоспособный инженер должен обладать:

– во-первых, профессиональной компетентностью, под которой мы понимаем совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для решения профессиональных задач;

– во-вторых, набором специальных способностей, состояние уровня развития которых соответствует актуальному востребованному уровню развития их в социуме, т.е. которое обеспечивает эффективное решение потока проблем в области инженерной деятельности.

В мире информационных технологий, когда доступность зарубежной информации растет с каждым днем, практическое владение иностранным языком становится одним из важных критериев профессиональной компетентности конкурентоспособного специалиста. Как показал опыт, система получения, хранения и использования научно-технической информации, основанной на переводах, значительно устарела. Заменяя поток научно-исследовательской информации так называемой вторичной информацией, переводы нередко становятся барьером между автором и потребителем научных идей, изобре-

тений и открытий, усложняют процесс получения данных и тем самым обесценивают их. В настоящее время владение иностранным языком – это не только атрибут культурного развития человека, но и условие его успешной деятельности в самых различных сферах производства. Таким образом, одной из граней целостной системы качеств конкурентоспособной личности, готовой реализоваться в любой стране мира, является практическое владение иностранным языком. Следовательно, обучение иностранному языку в техническом вузе – это неотъемлемая часть профессиональной подготовки будущих конкурентоспособных инженеров. При этом особое внимание уделяется английскому языку как языку международного общения.

Перестройка учебного процесса в высшей школе в соответствии с европейскими стандартами требует разработки оптимальных форм организации учебного времени, применения инновационных технологий обучения с целью качественного обновления высшего образования. Введение стандартов третьего поколения, реализующих компетентностный подход к высшему профессиональному образованию, означает необходимость для каждого преподавателя разработать и реализовать свой социально-педагогический проект перехода к компетентностно ориентированной образовательной деятельности. Мы полагаем, что система языковой подготовки будущего инженера должна быть ориентирована в первую очередь на формирование деятельностных умений, отвечающих социальному заказу общества и современному уровню развития технологий.

Одним из способов повышения эффективности обучения английскому языку в техническом вузе является использование ролевой игры, что позволя-

ет выдвинуть на передний план овладение студентами речевой деятельностью и, таким образом, реализовать основные методические принципы компетентностно ориентированного обучения в высшей школе. В силу своих уникальных качеств игровые методы обучения полностью соответствуют требованиям времени, поскольку в игре органично сочетаются высокая мотивация, эмоциональное напряжение, и групповое взаимодействие. В таких методах обучения в процессе игровой деятельности используются реальные ситуации, конкретные и актуальные для студентов цели и задачи, социокоммуникативные роли, которые позволяют обучающимся представлять себя в образах носителей иных культур, а также невербальная активность и многое другое. Следует подчеркнуть, что в метод обучения игра превращается при следующих условиях:

- наполнение технологии определенным содержанием;
- придание содержанию дидактического смысла;
- наличия мотивации у обучаемых;
- установления дидактических связей с другими методами обучения [5, с. 317].

В методической литературе дидактическая ролевая игра определяется как «форма продуктивной групповой учебной деятельности, направленной на развитие стратегий вербальной и невербальной коммуникации в условиях искусственно созданной проблемной ситуации, которая требует от студентов исполнения обусловленных ею и актуальных для них социокоммуникативных ролей» [2, с. 13].

Итак, ролевая игра – это в том числе и спонтанное речевое поведение студентов, их реакция на поведение других людей, которые участвуют в гипотетической речевой ситуации. Следовательно, термином «ролевая игра» можно обозначить широкий круг практических и коммуникативных заданий, где от обучающихся требуются спонтанность и беглость. Ролевая игра заставляет обучаемых представить себе ситуацию, в которой они могут сыграть самих себя или их могут попросить сыграть роль какого-нибудь действующего лица. Таким образом, ролевая игра – это своеобразный учебный прием, при котором обучающийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников общения на иностранном языке. Обязательным элементом игры является разрешение проблемной ситуации, что повышает мотивированность высказываний, делает их более аргументированными и эмоциональными. Ролевая игра, основанная на решении той или иной проблемы, обеспечивает максимальную активизацию коммуникативной деятельности студентов. Поиск решения поставленной задачи обуславливает естественность общения. Постановка проблемы и необходимость ее решения служат также развитию критического мышления у студентов. Необходимость тщательного продумывания

ситуации, поиска правильного решения развивает логическое мышление, умение аргументировать и контраргументировать, убеждать собеседника. Данный методический прием оптимально подходит для использования в учебной аудитории технического вуза с целью имитации ситуаций бытовой и профессиональной сфер, способствуя тем самым формированию и развитию у студентов не только языковой коммуникативной компетенции, но и ряда общекультурных и общенаучных компетенций.

Таким образом, использование ролевой игры является перспективной формой обучения иностранному языку в техническом вузе в связи с тем, что создаются условия для активизации имеющихся знаний студентов, их опыта и навыков общения в различных ситуациях. Следовательно, ролевая игра – это эффективный способ реализации компетентностного подхода в обучении, поскольку предполагает не усвоение отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе.

Нами разработан комплекс упражнений для формирования и развития навыков и умений общения на английском языке в рамках предусмотренных программой речевых тем. Для этого был определен коммуникативный, лексический и грамматический минимум, необходимый и достаточный как для аудирования текстов, так и для говорения на бытовую и профессиональную тематику. Упражнения (в том числе творческого характера) направлены на активизацию лексико-грамматического материала, прочное усвоение которого обеспечивает понимание печатного и звучащего текста и позволяет студентам вести коммуникативно-достаточную профессионально ориентированную беседу на иностранном языке.

Исходя из необходимости формирования у студентов технического вуза иноязычной коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной деятельности при общении с зарубежными партнерами, мы используем

- коммуникативные ситуативно-ролевые игры (направленные на формирование навыков общения на повседневные, бытовые темы);
- профессиональные ролевые ситуативные игры (имитирующие ситуацию трудовой деятельности персонажей).

Социально-бытовые ролевые игры в основном применяются на начальном этапе обучения английскому языку в вузе, когда студенты овладевают перечнем речевых формул и клише для выражения определенных коммуникативных намерений, основными структурами коммуникативной грамматики, которые необходимы для общения на бытовые темы. Например, в ролевых играх «Давайте познакомимся», «Приглашение», «Представление», происходит знакомство с правилами поведения на официальных и неофициальных встречах. Такие коммуника-

тивные задания формируют элементарные умения социального общения на английском языке: установление первичных контактов, обмен информацией, касающейся личности собеседника. Ролевые игры «Прием зарубежных гостей», «Показ родного города» направлены на развитие коммуникативных умений, формирование речевого поведения и овладение речевыми клише и формулами взаимодействия, которые различаются в ситуациях общения по телефону, при встрече гостей в аэропорту, составлении с ними программы пребывания. В систему устных форм работы входят различные виды упражнений: работа с речевыми образцами, подстановочные, репродуктивные упражнения, ситуативные диалоги, диалоги с заменами, ролевые ситуации и др.

Целью профессионально-направленных ролевых игр, которые используются обычно на продвинутом этапе обучения, является формирование у студентов навыков и умений профессионального общения на английском языке, которое требует учета не только культурных, но и социальных характеристик представителей страны изучаемого языка. Познавание этих особенностей и овладение стратегиями поведения в различных социальных контекстах эффективно осуществляется в процессе игровой деятельности. В этом случае моделируются ситуации, встречающиеся в реальном устном общении специалистов («Прием на работу», «Посещение фирмы», «Беседа с директором компании» «Конференция» и др.). На данном этапе обучения задача преподавателя сводится к использованию разнообразных коммуникативных упражнений, главным образом творческого характера, удельный вес которых увеличивается с каждым занятием, побуждению студентов к размышлению, к самостоятельному поиску информации, к выводам и обобщениям.

Основными источниками информации для инженера являются научные статьи, технические инструкции, доклады конференций, эксплуатационные характеристики, описания экспериментов и т.д. Поэтому формирование коммуникативных навыков мы начинаем с работы над учебными и аутентичными текстами (это может быть как печатный текст, так аудио- или видеоматериал) с целью получения необходимых знаний страноведческого, культурологического, социокультурного и научного характера. На данной ступени студенты выполняют также упражнения, направленные на формирование навыков межкультурной коммуникации и на развитие стратегий вежливого англоязычного общения. Планомерная организация обучения, включающая теоретическую подготовку, тренировочные упражнения и коммуникативные задания, кульминацией которого является ролевая игра, позволяет наиболее эффективно формировать и развивать языковые, коммуникативные, общекультурные и профессиональные компетенции студентов технического вуза.

Следует отметить, что творческие возможности студентов, уровень их интеллектуального развития позволяют им (особенно в условиях групповой работы) без значительных затруднений разрабатывать и усваивать содержательный компонент ролевой игры, то есть намечать сюжет игры и ролевые взаимоотношения, определять коммуникативную ситуацию, используя дополнительный материал. Однако уровень самостоятельности студентов в разработке иноязычного аспекта своего ролевого поведения в период подготовки ролевой игры оказывается различным, что мы и учитываем при написании сценария игрового действия. Одной из существенных проблем обучения иностранному языку в техническом вузе на первом курсе является различная школьная подготовка студентов, и для повышения качества обучения целесообразно использование личностно ориентированного подхода, как на занятиях, так и во внеаудиторное время. Дифференцированные задания на карточках, включающие четкую инструкцию, программу выполнения и сопутствующие подсказки, раздаются каждому студенту, при этом учитываются их индивидуальная подготовленность и индивидуальные качества. На выполнение каждого из заданий отводится одинаковое время. Так, некоторые студенты в ходе игры воспроизводят содержание диалогов и несложных профессионально-ориентированных текстов, в то время как более подготовленные самостоятельно готовят доклады и диспуты на различные, в том числе и профессиональные, темы. Таким образом, организация практических занятий и самостоятельной работы должна способствовать оптимальной реализации потенциала наиболее подготовленных студентов и их максимальному интеллектуальному развитию, но в то же время и успешному формированию основ языковой коммуникативной компетенции менее подготовленных.

Итак, успешность обучения будущих инженеров профессионально ориентированной речевой деятельности зависит в значительной степени от умелого управления этой деятельностью. Продуманная методически и содержательно, ролевая игра позволяет активно задействовать всех студентов с разным уровнем подготовки. Правильный отбор содержания обучения и продуманная организация учебного процесса обеспечивают последующее успешное проведение ролевой игры, способствуют формированию и развитию не только коммуникативной языковой компетенции, но и развитию общекультурной, когнитивной, социокультурной, информационной, а также ряда профессиональных компетенций студентов технического вуза. Следовательно, языковые коммуникативные умения, которые формируются в процессе изучения иностранного языка, расширяют возможности студентов в учебно-исследовательской, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности.

Таким образом, подготовка конкурентоспособного специалиста, владеющего иностранным языком и умеющего грамотно его использовать в своей профессиональной деятельности, требует особого подхода к выбору методов обучения. Предметом преподавания является иностранный язык, формирующий профессиональные знания, умения, навыки, поскольку для современного инженера иностранный язык – это не только средство международного общения и экономической деятельности, но и действующий фактор профессионально-личностного развития, саморазвития, профессионально творческой реализации.

Система подготовки инженеров по английскому языку с использованием ролевых игр носит коммуникативный, профессионально-ориентированный характер и ставит целью развитие у студентов способности обмена информацией в сфере бытовой и профессиональной деятельности. В техническом вузе ролевые игры являются наиболее эффективным способом имитации ситуаций общения и направлены на развитие умений спонтанного реагирования в процессе коммуникации, а также на формирование психологической готовности к реальному иноязычному общению. Чтобы игра оказалась более эффективной в аудитории технического вуза, где иностранный язык не является основным предметом, целесообразно создавать дополнительную мотивацию путем введения в игру ролей, связанных с профессиональной деятельностью студентов.

Использование ролевой игры позволяет формировать и развивать не только языковую коммуника-

тивную компетенцию, но и общенаучные и профессиональные компетенции студентов, что создает условия для подготовки конкурентоспособного инженера и таким образом обеспечить широкую профессиональную мобильность выпускника, его открытость профессиональному росту.

Библиографический список

1. Барышникова Н.Г. Психологическая характеристика эффективности игровых форм и методов при обучении взрослых иностранному языку // Проблемы обучения иностранным языкам дипломированных специалистов. – М., 2000. – Вып. 368. – С. 106–110.
2. Кузнецова М.Н. Лингвометодические основы использования ролевой игры как средства формирования навыков межкультурного общения на иностранном языке (на материале преподавания английского языка в неязыковом вузе): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 28 с.
3. Нуриев Н.К. Оценка уровня конкурентоспособности специалиста // Высшее образование в России. – 2005. – № 12. – С. 109–113.
4. Федорова Л.И. Игра в обучении: учебное пособие для студентов педагогических специальностей. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2006. – С. 94–138.
5. Халтагарова О.Д. Формирование у студента интереса к учебе посредством игровых технологий // Современная педагогика и психология: проблемы и тенденции развития: Материалы Всерос. заочной науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары: Учебно-методический центр, 2011. – С. 314–319.

УДК 378

Шибалов Евгений Юрьевич

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
evgenshib@rambler.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ ИГРЫ В ПРАКТИКЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье изложены особенности социальных игр, дается краткая история изучения данного вида игр, освещены воспитательные потенциалы. На основании всего изложенного автор доказывает целесообразность использования социальных игр в качестве средства социального воспитания учащихся.

Ключевые слова: игра, социальная игра, воспитательная работа.

Социальные игры используются преимущественно в социальном воспитании подростков и старшеклассников. Об этом свидетельствует анализ диссертационных исследований последних лет. К основным направлениям использования социальных игр можно отнести следующие: наиболее общие задачи воспитания (формирование социально ценного опыта, адаптации к социальной среде; развитие самосознания (формирование самопознания, развитие социальной активности); развитие коммуникативной сферы (воспитание эмпатической культуры, регулирования соци-

альных ожиданий, формирования толерантности); ценностная ориентация (военно-патриотическое, гражданское и экологическое воспитание).

Обратимся к анализу ряда теоретических подходов к изучению социальных игр. Впервые, такая категория игр как социальные была выделена С.А. Шмаковым. К ним автор относит сюжетно-ролевые и деловые игры. Сюжетно-ролевая игра – это форма моделирования ребенком социальных отношений и свободная импровизация, не подчиненная жестким правилам, неизменяемым условиям. Под деловыми же играми С.А. Шмаков предлагает по-

нимать форму воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирование систем и опыта отношений, характерных для того или иного рода практики человека. В системе деловых игр различаются организационно-деятельностные игры, организационно-коммуникативные игры, организационно-мыслительные игры, ролевые игры, имитационные игры.

В работах Н.П. Анисеевой мы находим утверждение, что среди игр, которые влияют на духовное, нравственное развитие личности, следует выделить ролевые игры. Наличие роли, двух планов самочувствия (игрового и реального), сюжета обеспечивает этой игре многообразные воспитательные возможности. Говоря о функциях ролевой игры, автор уделяет большое внимание психотерапевтической функции (изменение отношения человека к самому себе и другим; изменение психического самочувствия, социального статуса, способов общения в коллективе). В классификацию ролевых игр Н.П. Анисеевой вошли следующие игры: игры-драматизации, игры «на преодоление этапов», игровой тренинг (обучение общению).

В середине семидесятых годов Н.Н. Богомоловой введен в научный оборот термин «ситуационно-ролевая игра». Начиная с этого времени по сегодняшний день данная разновидность игр изучалась в новосибирской, казанской, костромской педагогических школах (Л.А. Аухадеева, Н.Н. Богомолова, Б.В. Куприянов, З.И. Лаврентьева).

Как отмечает З.И. Лаврентьева, суть метода ситуационно-ролевой игры состоит в импровизированном разыгрывании ее участниками заданной проблемной ситуации, в ходе которой они исполняют роли персонажей ситуации. Игра, как пишет исследователь, увеличивает представление о социальных ролях в обществе и создает условия для познания социально-психологических закономерностей взаимодействия между людьми.

Описание методики ситуационно-ролевой игры, представленное Н.Н. Богомоловой и З.И. Лаврентьевой, характеризует данный вид игр следующим образом: игровая ситуация состоит из одного эпизода (отдельного происшествия, события); разыгрывание ситуации производят несколько человек, остальные являются зрителями игры.

В костромской педагогической школе под ситуационно-ролевой игрой (Б.В. Куприянов, О.В. Миновская) понимают специально организованное соревнование в решении коммуникативных задач и имитации предметно-практических действий участников исполняющих строго заданные роли в условиях вымышленной ситуации и регламентированное правилами игры. Вышеуказанными авторами разработана идея анализа педагогических потенциалов игры в развитии личности играющего, которая раскрывается в ряде положений:

– педагогические потенциалы игры – результаты педагогической деятельности;

– игра имеет основные возможности – развитие качеств и сфер личности – и дополнительные, облегчающие процесс личностного развития, обеспечивая мотивацию участия в игровом взаимодействии;

– игра имеет потенциалы двух уровней: первый – достижение состояния включенности в деятельность, а второй – развития (саморазвития) в данном виде деятельности.

Представители новосибирской научно-педагогической школы исследования игры (Н.П. Анисеева, Н.Ю. Гаврилова, Е.В. Киселева, З.И. Лаврентьева, И.В. Хромова, Т.Е. Орлова, В.П. Пивченко) рассматривали другой вид социальных игр – социально-ориентирующие игры в контексте развития коммуникативной сферы: средство разрешения конфликтов, реализация терапевтической и ориентационной функции игры применительно к формированию социально-психологических механизмов регуляции поведения.

В исследовании В.М. Бейлина под определение социально-ориентирующей игры попадают практически все типы игр, имеющие в своей структуре некую модель социальных отношений (ролевые, сюжетно-ролевые, ситуационно-ролевые, деловые). На основе анализа традиционно сложившихся подходов автор определяет, что в социально-ориентирующей игре моделируются социальные институты, оформляющие отношения в различных сферах жизни общества (экономической, общественно-политической, правовой и культурной). К воспитательным функциям социально-ориентирующих игр автор относит: ценностно-ориентационную, индивидуально-ориентационную, инструментально-ориентационную, функцию самореализации, стимулирующая, конструирующая.

Основываясь на анализе теоретических подходов к пониманию места социальных игр в практике воспитательной работы, на разработках костромской научной группы (В.М. Бейлин, Б.В. Куприянов, О.В. Миновская, А.Е. Подобин, О.Б. Скрыбина), мы выделяем такую категорию игр как социально-моделирующие игры. На наш взгляд, при соблюдении ряда педагогических условий социально-моделирующие игры могут стать эффективным средством социального воспитания не только подростков и старшеклассников, но и студентов вуза. Под социально-моделирующими играми мы понимаем игры, в которых воспроизводится (моделируется) полисубъектное социальное взаимодействие в пространстве экономических, общественно-политических, правовых, моральных отношений. Существенное отличие СМИ 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.

СМИ как средство социального воспитания не только обеспечивает приобретение участником опыта социального взаимодействия на разных социальных уровнях, но и актуализирует наиболее существенные проблемы бытия (экзистенциального характера) и позволяет стимулировать процессы самопознания, самоопределение, социальной идентификации и индивидуализации.

Анализ вышеописанных подходов к пониманию сущности социальных игр позволяет сделать вывод о том, что данный тип игры является эффективным средством социального воспитания молодежи. К наиболее важным педагогическим потенциалам социальных игр можно отнести следующие:

- диагностика участниками своих возможностей в использовании различных социальных ролей, в том числе профессиональных;
- овладение участниками различными способами взаимодействия;
- развитие качеств и сфер личности, формирование морально-нравственных ценностей.

В методическом плане необходимо выделить ряд основных признаков социальных игр: моделирование исторической, фантастической, реальной ситуации; моделирование социальных отношений в раз-

личных сферах жизни общества; наличие ролей, для которых определены их игровой статус, игровые цели, набор игровых средств; предполагают практическую реализацию модели взаимодействия в конкретных заданных условиях.

Библиографический список

1. *Аникеева Н.П.* Воспитание игрой: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987.
2. *Куприянов Б.В., Миновская О.В.* Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростка субъектности во взаимодействии. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003.
3. *Куприянов Б.В., Подобин А.Е.* Ситуационно-ролевая игра в социальном воспитании старшеклассников. – Кострома: КГПУ, 1998.
4. *Куприянов Б.В., Рожков М.И., Фришман И.И.* Организация и методика проведения игр с подростками: Взрослые игры для детей. – М.: ВЛАДОС, 2001.
5. *Лаврентьева З.И.* Ситуационно-ролевая игра как средство регуляции поведения старшеклассников // Педагогика и психология игры. – Новосибирск, 1985.
6. *Фришман И.И.* Игровое взаимодействие в детских объединениях. – Ярославль: Издательский дом «Медиум-Пресс», 2000.
7. *Шмаков С.А.* Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 377

Бишаева Альбина Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БАКАЛАВРА В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЫ

Автором предпринята попытка экспериментального обоснования профессионально-валеологической двигательной подготовки бакалавров к труду с социально-гуманитарной направленностью. Определены «ключевые» психофизиологические функции. Предложены здоровьесберегающие, здоровьесформирующие технологии физической культуры.

Ключевые слова: профессионально-валеологическая двигательная активность, «ключевые» психофизиологические функции, физические качества, двигательные способности, оздоровительные факторы, здоровьесберегающие, здоровьесформирующие технологии.

На современном историческом этапе Россия переживает время концептуальных преобразований, коренных реформ практически во всех сферах жизни человеческой. Не обошлось, естественно, без изменений и в российском образовании. Введение системы многоуровневой подготовки специалистов (бакалавриат, специалист, магистратура), появление Государственных образовательных стандартов, переориентация оценки результата образования на компетентностный подход потребовало проведения дальнейших экспериментальных исследований, создания новых учебных программ и учебников, в том числе и для подготовки в вузах бакалавров в области социально-гуманитарной сферы.

Одной из приоритетных исторически сложившихся позиций современного Российского образования является общекультурное развитие обучающихся. В тексте Закона РФ «Об образовании» (2002) отмечено, что «общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в отечестве.

Происходит коррекция и в оценке результатов образования. Современные требования к результатам высшего профессионального образования ученые рассматривают в категории компетентности и дают этому понятию определение, согласно которому социально-профессиональная компетентность человека есть его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Важно, что выпускник кроме качественного решения профессиональных задач, должен быть способным организовать свою жизнь в соответствии с социально-значимым представлением о здоровом образе жизни.

Воспитание человека неотделимо от его практического участия в труде, общественной жизни, решения социально-экономических задач и является сложной проблемой качественной подготовки молодого специалиста.

Вместе с тем место физической культуры в системе культурных ценностей человека до сих пор не соответствует ее значению как важнейшего фактора здоровья, социального воспитания, качественной профессиональной подготовки к избранной специальности.

Профессионально-валеологическая двигательная физическая подготовка рассматривается в настоящее время как рационально избранная и целенаправленно используемая система двигательной активности (физических упражнений и оздоровительных мероприятий), направленная на достижение, повышение и устойчивое сохранение дееспособности в избранном виде труда как общественно-социальном явлении, готовности наилучшим образом действовать в условиях профессиональной сферы.

Анализ научно-исследовательской работы по данной проблеме позволяет нам дать этому социально обусловленному педагогическому явлению определение, согласно которому профессионально-валеологическая двигательная подготовка есть педагогический процесс с оздоровительной и профессиональной направленностью, с использованием специфических здоровьесберегающих и здоровьесформирующих технологий физического воспитания, профилирующих видов двигательной активности, в результате которой психофизиологические функции, двигательные качества, основные параметры здоровья соответствуют требованиям избранной профессии.

Профессионально-валеологическая двигательная подготовка (ПВДП) заключается, с одной стороны, в овладении кругом знаний, умений и навыков из области валеологии, социологии, психофизиологии и физической культуры, которые должны или могут быть использованы в дальнейших жизненных и трудовых ситуациях, при исполнении профессиональных обязанностей. С другой стороны, ПВДП бакалавра состоит в преимущественном развитии тех физических качеств и способностей, которые в сумме формируют его нравственный потенциал,

Таблица 1

Профессиограмма для бакалавров в области социально-гуманитарной сферы

Профессионально важные качества, психофизические функции	Виды двигательной активности и методы ее использования
Социальная компетентность. Коммуникативная компетентность, организационная культура. Эмпатия, милосердие, толерантность.	Туризм, альпинизм, спортивное ориентирование. Подвижные и спортивные игры с установкой, постановкой задачи на развитие и совершенствование профессиональных качеств. Специальный методический материал к подбору, организации и проведению занятий.
Качество и количество здоровья	Аэробная выносливость: циклические виды движений: кросс, лыжи, плавание. Фитнес-аэробика, кардиофанк, калланетика, стретчинг, шейпинг. Работа сердечно-сосудистой системы в режиме 130-150 уд в мин.
Профилактика и коррекция зрения	Знание и индивидуальное использование методов Бейтса, Норбекова, Аветисова, Утехина
Профилактика и коррекция опорно-двигательного аппарата	Общеразвивающие физические упражнения для укрепления мышц опорно-двигательного аппарата Метод чередования нагрузок в напряжении и расслаблении, растяжение мышц ОДА.
Состояние нервно-психической сферы	Совершенствование управления движениями, психофизическая регуляция, выполнение упражнений в чередовании напряжения с расслаблением, элементы йоги
Внимание	Специальные упражнения на внимание, точностные упражнения, направленные на совершенствование управления движениями. Игры подвижные, спортивные, элементы йоги
Мышление	Целенаправленные игры спортивные, подвижные. Использование информативного, проблемного и интерактивного методов обучения. Выполнение упражнений с постановкой конкретной смысловой задачей.
Зрительно-двигательная реакция	Спортивные и подвижные игры с использованием четко поставленных двигательных задач, элементы спортивных единоборств
Статическое напряжение	Чередование напряжения и расслабления, пауэрлифтинг, сквош, бадминтон, штанга
Пространственная ориентация	Точностные упражнения на умение ориентироваться в пространстве, волейбол, баскетбол, футбол, скайтбординг
Дифференцировка проприоцепторики	Мануальные упражнения, армрестлинг, бейсбол, настольный теннис, совершенствование сенсомоторики
Умственное утомление	Активный отдых, циклические упражнения, шейпинг, релаксационные упражнения

физическую готовность к профессии в наилучшем соответствии с ее характером и особенностями.

Прикладной характер физического воспитания базируется на профессиографии, т. е. всестороннем глубоком изучении вида профессии и тех требований, которые предъявляет профессия к организму и личности.

С учетом «ключевых» функций, к которым профессия предъявляет повышенные требования, производится отбор соответствующих и наиболее эффективных здоровьесберегающих, здоровьесформирующих технологий. При этом «ключевые» системы и функции определяются по степени их функциональной нагрузки, утомляемости в трудовом процессе.

При анализе основных массовых видов спорта, используемых в программе физического воспитания бакалавров, было выявлено, что ряд из них оказывает тренирующее воздействие на функции, без высокого уровня развития которых полноценное освоение профессий невозможно. Максимальный

эффект воздействия спортивной тренировки достигается лишь при условии единой функциональной направленности вида спорта и профессионального труда.

Основой прикладной ценности служит направленность влияния профессионального и спортивного воздействия на организм, оцениваемая по следующим показателям: общность формируемых навыков, идентичность требуемых физических качеств, одинаковая направленность на психофизиологические функции и социальные способности.

Процесс физического воспитания при обучении в университете должен быть оздоровительным, социальным и профилированным, он должен быть подчинен задаче качественной подготовки бакалавра. Однако следует отметить, что влияние физической культуры на производственную деятельность в социально-гуманитарной сфере много сложнее, чем прямая зависимость. Физическое воспитание не оказывает прямого воздействия на процесс труда, оно является косвенным фактором, способству-

ющим эффективности труда. Общая и специальная физическая подготовка порой не находит непосредственного применения в процессе труда. Разносторонняя подготовка создает лишь предпосылки для успешной профессиональной деятельности, опосредованно проявляясь в ней через такие факторы, как состояние здоровья, степень физической тренированности, уровень совершенствования ключевых для конкретной профессии физиологических функций, адаптации к условиям труда. Вот почему важное место в общем процессе обучения бакалавра, должна занимать профессионально – валеологическая двигательная подготовка. Она должна быть органической частью программы физического воспитания молодежи в учебном заведении.

ПВДП работников социально-гуманитарной сферы в настоящее время еще не получила в теории и методике физического воспитания должного экспериментального научного обоснования.

Вместе с тем проведенные исследования по проблеме подготовки специалистов по социальной и психосоциальной работе позволили ученым экспериментально доказать, что в физическом воспитании, должны превалировать те разделы знаний, тот практический материал, который связан с жизненно важными интересами самой личности.

Очевидно, что ПВДП должна включать в себя не только сведения о практике физических упражнений, средствах и методах их применения, но и те разделы знаний, которые позволяют создать ситуацию «здорового социального комфорта» личности. Поэтому различные формы занятий (лекционные, методические, практические) должны использовать в должной мере образовательные возможности молодежи, преследовать цель – выработать у каждого бакалавра, благодаря осознанию значения двигательной активности, стойкую потребность в ее освоении.

Однако знаний по теории и методике профессиональной двигательной подготовки молодежи, как показывает практика, явно недостаточно для внедрения здорового образа жизни, стойкой потребности к систематическим занятиям физическими упражнениями как при обучении, так и в дальнейшей трудовой деятельности.

Труд работника социально-гуманитарной сферы по классификации видов труда следует отнести к категории творческого умственного труда с повышенной нервно-эмоциональной напряженностью. Основной профессиональной деятельностью работников социальной сферы является общение с людьми, способное к эмпатии, милосердию, толерантности.

Можно полагать, что труд в области социально-гуманитарной сферы предъявляет повышенные требования к коммуникативной и социальной компетентности, к основным, генетически обусловленным, свойствам нервной системы, к интеллектуальному потенциалу, эмоциональной сфере личности,

к таким психофизическим функциям, как творческое мышление, память, восприятие, внимание, к функциям предвидения, предвосхищения полученного результата.

Именно эти профессионально важные функции являются «ключевыми» для работы в социально-гуманитарной сфере, и процесс профессиональной двигательной-валеологической активности, средства и методы физического воспитания должны быть направлены на их развитие и совершенствование.

И все-таки одним из основных профессиональных и жизненно важных условий является здоровье (нравственное, духовное, физическое).

Важным фактором здоровья является любимый труд. В труде большие нагрузки дают суперкомпенсацию, повышают резервные возможности организма. Человек, который не любит свою работу, не может быть счастливым и, как следствие, здоровым.

Одно из качеств, которое трудно переоценить в человеке, выбравшем работу в социально-гуманитарной сфере, – доброжелательность. Особенно она важна там, где человек по долгу службы вступает в широкие коммуникации, общается с множеством других людей. Человек раздражительный и несдержанный профессионально непригоден к работе с людьми. Тот же, кто испытывает радость от общения с людьми, будет на своем месте. Вообще у людей, которые призваны широко общаться, должно быть особенно развито то мироощущение, о котором писал Антуан де Сент-Экзюпери: высшее наслаждение для человека – это радость человеческого общения. Не может быть высококвалифицированного работника социальной сферы без здоровья духовного, без добра и сострадания к ближнему. Но для этого помимо знаний и умений, полученных в процессе обучения в университете, необходимо самосовершенствование, направленное на духовное и физическое здоровье. Духовное, нравственное здоровье педагога, юриста, психолога, социального работника необходимо рассматривать только в единстве с физическим здоровьем, физическим совершенствованием человека.

К профессионально важным двигательным физическим качествам работников социально-гуманитарной сферы следует отнести аэробную выносливость. Учеными доказана тесная взаимосвязь уровня совершенствования аэробной выносливости с умственными способностями человека.

С помощью тренировочных занятий, направленных на развитие общей выносливости, можно замедлить происходящий с возрастом процесс снижения работоспособности.

Тренировки на развитие выносливости способствуют возникновению в организме приспособительных реакций, приводят к высокой экономизации потребления кислорода, стабилизируют деятельность вегетативной нервной системы, экономизируют ра-

боту сердца в покое, тем самым они противодействуют факторам риска повседневной жизни.

Общую (аэробную) выносливость характеризует способность выполнять продолжительную физическую работу умеренной мощности, при которой функционирует большая часть мышечного аппарата человека. Этим требованиям удовлетворяют такие физические упражнения, как бег, плавание, передвижение на лыжах, бег на коньках, гребля, туризм и т. д. При выполнении этих упражнений следует учитывать их интенсивность, продолжительность, длительность интервалов отдыха, число повторений. В зависимости от сочетания этих компонентов характер ответных реакций на нагрузку будет различным. Как правило, занятия физическими упражнениями в целях развития общей выносливости должны проходить в условиях устойчивого потребления кислорода, без одышки, при умеренной интенсивности упражнения. Продолжительность выполнения упражнений может колебаться от 20–30 мин до 1–3 ч. Наибольший рост работоспособности у студентов наблюдается при условии ежедневных занятий упражнениями на выносливость до 20–30 мин при интенсивности 50% от максимальной. Если интенсивность работы повышается до 75–85% от максимальной, нужно делать перерывы для отдыха 2–4 мин. Желательно не отдыхать пассивно, а, например, бег сменить на ходьбу или с бега, отличавшегося повышенной интенсивностью, перейти на медленный бег. Можно руководствоваться частотой сердечных сокращений (ЧСС), которая должна составлять 130–150 уд./мин. Число повторений упражнений определяется возможностями занимающихся выполнять их в условиях устойчивого потребления кислорода.

К 18–19-и годам работоспособность в зонах умеренной и большой мощностей увеличивается в связи с улучшением координации в деятельности вегетативных функций при мышечной работе. Практически закончившееся к этому возрасту развитие аэробных возможностей организма позволяет считать, что для поддержания этого качества необходимо применять значительный объем нагрузок на выносливость.

Вместе с тем эффективность трудовой деятельности, повседневной жизни определяется не только уровнем общей физической подготовленности, но и умением рационально использовать имеющийся двигательный потенциал.

Современные условия жизни повышают значение координационного компонента смысловой структуры двигательных актов, усиливая роль центральных нервных механизмов, сенсомоторных функций, управления движениями, изменяя характер требований к двигательным способностям человека, в связи с чем ставятся новые задачи в сфере физического воспитания молодежи.

Используемое понятие профессионально-валеологической двигательной активности отражает и деятельность индивидуума, направленную на совершенствование управления физическими возможностями и нервно-эмоциональным состоянием для оптимальной работоспособности в специфической профессиональной сфере деятельности.

Как показывает практика, нервно-эмоциональные напряжения, возникающие в жизненных, в том числе трудовых, ситуациях, незамедлительно сказываются на рассогласовании движений: усиливается тонус мышц, увеличивается частота и амплитуда физиологического тремора, усиливается деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной систем.

Учеными получены данные, свидетельствующие о нарушениях в состоянии напряжения структуры движений как о характерном явлении, не имеющим места в нейтральных условиях.

О несомненном положительном влиянии целенаправленной двигательной подготовки современных специалистов на их эмоциональное состояние в процессе профессиональной деятельности свидетельствуют результаты исследований отечественных и зарубежных ученых.

Выявлено, что применение упражнений, направленных на совершенствование сенсомоторики, т. е. дифференцировку проприорецепции (мышечного чувства), ориентировку во времени, совершенствование реакций с направленностью на различные анализаторские системы, использование дыхательных упражнений, совершенствование управления тонусом мышц (чередование упражнений в напряжении и расслаблении), будут способствовать развитию таких профилирующих, для специалистов социально-гуманитарной сферы, психофизиологических функций, как память, внимание, механизмов восприятия и оценки времени, функции программирования, предвидения, пространственного воображения, функциональной подвижности нервных процессов, т. е. будут способствовать решению профессиональных задач, требующих повышенного нервно-эмоционального напряжения.

Подтвержден факт продолжающегося (в возрастном плане) развития и совершенствования психофизиологических механизмов управления движениями вплоть до 18–19-и лет, что и позволяет рекомендовать продолжение обучения движениям, совершенствование координационных механизмов в процессе физического воспитания.

Однако можно утверждать, что основным профессионально важным критерием для работников социальной сферы является здоровье.

Совершенствование центральных регуляторных механизмов управления движениями позволяет положительно влиять на развитие таких компетентностных психофизиологических функций как внимание,

мышление, память, состояние нервной психической сферы.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Психофизиология студента возраста и усвоения знаний // Вестник высшей школы. – 1972. – № 7.
2. Басов Н.Ф. Социальная работа с молодежью. – М., 2012.

3. Бишаева А.А. Физическая культура. – М., 2011.
4. Вайнер Э.Н. Валеология. – М., 2002.
5. Виленский М.Я. Физическая культура в научной организации учебного труда студентов. – М., 1993.
6. Евсеев Ю.И. Физическая культура. – Ростов-на-Дону, 2003.
7. Косилов С.А. Очерки физиологии труда. – М., 1965.

УДК 378

Баранов Андрей Николаевич

Волжская государственная академия водного транспорта, г. Нижний Новгород
andrejbaranov1980@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСТВА КАК ФАКТОР ОЗДОРОВЛЕНИЯ НАЦИИ

В статье рассматривается многообразие понятия «здоровый образ жизни», а также акцентируется особое внимание на его связи с современным состоянием здоровья молодежи и всей нации.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, состояние здоровья нации, физическая культура.

В условиях социально-экономических и политических преобразований современной России особое значение приобретают вопросы укрепления физического и духовного здоровья человека, формирования *здорового образа жизни*.

В настоящее время в нашей стране продолжает оставаться очень сложной социально-демографическая ситуация и положение с состоянием здоровья населения. Особую тревогу вызывает ухудшение здоровья детей, подростков и молодежи. Около 75% подрастающего поколения имеют серьезные отклонения в уровне своего здоровья.

Учитывая сложившуюся ситуацию, существует необходимость принятия срочных мер по улучшению охраны здоровья, особенно у детей, подростков и молодежи.

Сам термин «здоровье» насчитывает более 60 трактовок этого понятия. Мы в своей работе рассмотрим наиболее часто встречающиеся определения. Так всемирная организация здравоохранения в 1946 году предложила следующее определение: «Здоровье – это нормальное состояние правильно функционирующего, неповрежденного организма, не только отсутствие болезней и физических дефектов» [7].

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой здоровье – это «нормальное состояние правильно функционирующего, неповрежденного организма» или «правильная, нормальная деятельность организма» [5]

Более полно сформулировано понятие «здоровье» в исследованиях президента ассоциации «Спорт для всех» А.В. Царика: «Здоровье – это психологическое и духовное состояние человека, «которое обеспечивает его полноценное биосоциальное фун-

кционирование, физическую и интеллектуальную работоспособность, достаточную приспособляемость к естественным воздействиям изменчивой внешней среды при отсутствии патологических изменений в организме» [8].

Здоровье человека более чем на 50% согласно разным источникам зависит от его образа жизни. Образ жизни – это духовное явление, которое в аксиологии определяется как совокупность ценностей. В рамках нашего исследования, мы рассматриваем понятия «образ жизни» и «здоровый образ жизни» (ЗОЖ).

Образ – субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий [3]. Отсюда следует, что «образ жизни» – это представление человеком особенностей проживания собственной жизни, это не что иное, как определенный способ интеграции потребностей и соответствующей деятельности, сопровождающихся переживаниями. Структура образа жизни выражается в тех отношениях субординации и координации, в которых находятся различные виды жизнедеятельности.

Рассматривая становление «здорового образа жизни» с начала XX века и по сей день, мы видим, что исследователи подходят к этому понятию по-разному.

Традиционно под здоровым образом жизни понимаются типичные формы и способы жизнедеятельности, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая тем самым успешное выполнение человеком своих социальных профессиональных функций [6], сюда же можно отнести определенный режим жизни, особенности работы, отдыха, общения [1].

Рассматривая здоровый образ жизни всесторонне, О.Н. Московченко дает новое определение: «Здоровый образ жизни – это комплексное воздействие на человека медико-биологических, психолого-педагогических, экологических и социальных факторов, которые формируют его как субъекта творческого, активного, с внутренним мотивом к самосовершенствованию и самореализации и укреплению здоровья, к формированию, нравственных установок и потребностей, исключающих вредные привычки для своего организма и психики [4].

Нельзя не согласиться с Л.Г. Татарниковой, которая в своих исследованиях главной целью формирования здорового образа жизни обучающихся видит освоение ими культуры здоровья (валеологической культуры), она считает «присвоение воспитанником на личностном уровне концепции здоровья и следование индивидуальной программе здорового образа жизни» [6, с. 87].

Вызывает интерес точка зрения известного теоретика физической культуры Г.С. Туманяна, которая описана в книге Виноградова П.А., Душанина А.П., Жолдака В.И., предполагающая, что формирование физической культуры и прочных навыков здорового образа жизни человека предопределяется решением комплекса пяти групп задач:

1. Формирование духовной сферы личности.
2. Укрепление здоровья, усвоение правил и норм ЗОЖ (здорового образа жизни), повышение сопротивляемости организма факторам внешней и внутренней среды за счет полной сохранности механизмов гомеостаза.
3. Физическое (или физкультурное) образование учащихся включающее формирование специальных знаний в области физической культуры; совершенствование координационных способностей и расширения двигательного опыта в трех плоскостях пространства и в различных условиях опоры.
4. Совершенствование тех функциональных свойств, которые определяют успех двигательной деятельности.
5. Физическое развитие, формирование основных размеров, массы, пропорций, конституции тела, правильной осанки и т. д. [2].

При этом отметим, что в государственных учебных программах по физической культуре для уча-

щейся молодежи все замыкается на уровне физической подготовки. Отсутствует указание на необходимость формирования ЗОЖ, то есть умение правильно питаться, соблюдать режим дня, применять закалывающие процедуры, избирать для конкретного случая правильный комплекс упражнений и многое другое.

Иными словами, здоровый образ жизни, к сожалению, не рассматривается в единстве его компонентов биологических и социальных, как социальная ценность, укрепление которой – важнейшая задача цивилизованного общества. Здоровый образ жизни в молодежной среде это не только основа хорошего самочувствия и бодрого настроения, но и прямой путь к оздоровлению нации, к решению многих проблем современной России. Именно в стенах высшего учебного заведения молодой человек должен иметь возможность развивать, с одной стороны, себя для себя, а, с другой стороны, себя для своей страны и для человечества в целом.

Библиографический список

1. Валеология человека: В 5-ти т. Т 1: Валеология и мудрость здоровья / под ред. В.П. Петленко. – СПб.: Петроградский и К, 1997. – 506 с.
2. Виноградов П.А., Душанин А.П., Жолдак В.И. Основы физической культуры и здорового образа жизни. – М., 1996.
3. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карненко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999.
4. Московченко О.Н. Системный подход к оценке здорового образа жизни // Валеология. – 1999. – № 2.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 2003. – 941 с.
6. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология: генезис, перспективы развития. – СПб.: ПЕТРОК, 1998. – 506 с.
7. Устав Всемирной организации здравоохранения. – Женева, 1946. – С. 3.
8. Царик А.В. Справочник работника физической культуры и спорта: нормативные, правовые и программно-методические документы, практический опыт, рекомендации. – М.: Советский спорт, 2002. – 700 с.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье раскрывается потенциал, условия и принципы организации учебных и внеурочных музыкальных занятий в общеобразовательной школе для формирования мотивации здорового образа жизни школьников.

Ключевые слова: музыкальные занятия в общеобразовательной школе, мотивация здорового образа жизни

На современном этапе развития общества возрастают требования к физическому развитию человека, в свою очередь, возникает необходимость в формировании у подрастающего поколения активно-положительного отношения к своему здоровью.

Педагогический процесс в современной школе в полной мере не обеспечивает компенсацию типичного для современных детей состояния физиологической и психологической незрелости, и, даже усугубляет это состояние.

Сегодня, в педагогической теории и практике предлагается множество средств направленных на формирование здоровья школьников, а также положительного отношения к своему здоровью. В большинстве случаев они носят профилактический характер и сочетаются с реальными физическими упражнениями, а также предусматривают профилактику аддиктивного поведения детей и в этом случае, здоровый образ жизни рассматривается как средство профилактики болезней, акцентируя внимание на укреплении физического здоровья, при этом школьники не осознают связи физического и эмоционального здоровья, личной ответственности за свое здоровье, возлагая всю ответственность на медицину. Мотивационный компонент практически отсутствует в методах воспитания, уступая место в основном просвещению учащихся.

Поэтому в комплексе проблем воспитания детей особенно остро сегодня ощущается потребность в поиске педагогических средств, направленных на формирование мотивации здорового образа жизни.

В практике решение проблемы формирования мотивации здорового образа школьников существуют разнообразные методики, однако потенциал отдельных школьных предметов, например, художественно-эстетического цикла, которым являются музыкальные занятия, в общеобразовательной школе в этом смысле почти не рассматриваются, практически отсутствует методическая база использования здоровьесберегающих возможностей музыки, на учебных занятиях в школе, не смотря на заложенные в музыке здоровьесберегающие возможности. Знание о целебных свойствах музыки насчитывает не одно тысячелетие, об уникальных возмож-

ностях музыки в изменении и поддержании психоэмоционального здоровья говорили еще философы Авиценна, Аристотель, Платон, Пифагор; современная наука и практика как зарубежная, так и отечественная имеет данные изучения влияния музыки на здоровье человека, в науке выделено направление, изучающее механизмы лечебного воздействия музыки на человека – «музыкотерапия»; музыка воздействует на эмоциональное состояние, благотворно влияет на эмоциональное благополучие человека [2; 3]; эмоции, вызванные музыкой, тесно связаны с реакциями в организме [1; 5]; музыка «тонизирует», питает эмоциональную сферу, восстанавливает иммунобиологические процессы, повышает иммунитет [1; 5]; музыка воздействует на интеллектуальную сферу человека и мозг [4], на многие сферы личности, в том числе эмоциональную, когнитивную, поведенческую, интеллектуальную, мотивационную. Музыка обладает многоканальным спектром воздействия, которая затрагивает бессознательные слои психики, влияет на чувства ребенка, проникая сквозь механизмы сознания в глубины бессознательного. Воспитательное влияние музыкальных произведений заключается в том, что они «создают возможность войти внутрь «жизни», пережить «кусочек жизни» (Б.М. Теплов). Важно, что в процессе этого переживания происходит формирование ценностного отношения к своему будущему. Таким образом, музыка, или музыкальное искусство может быть направлено на осмысление своего настоящего существования и прогнозирования своей будущей жизни школьников.

Специфика, условия организации занятий и применения музыкальных методов, способствующих формированию мотивации здорового образа жизни детей в общеобразовательных школах, к настоящему моменту специально не исследовалось.

В общеобразовательной школе встреча детей с музыкальным искусством происходит на музыкальных занятиях (учебные или урок музыки и внеурочные музыкальные занятия), общая цель которых формирование музыкальной культуры учащихся, как части их общей духовной культуры.

Учитывая здоровьесберегающий потенциал музыки, музыкальные занятия в школе могут также

выступать средством формирования мотивации здорового образа школьников, при создании ряда условий, выявленных нами в ходе анализа литературы по данной проблеме, обсуждений открытых уроков, проведения анкетирования, анализа опыта работы учителей музыки и сопоставив их с результатами собственного наблюдения. Эффективность музыкальных занятий как средства формирования мотивации школьников в общеобразовательной школе повышается, если:

- использовать здоровьесберегающие технологии; обеспечить гуманизацию музыкального воздействия;
- создать благоприятный психологический климат в коллективе;
- использовать эстетический потенциал социального окружения;
- организовать взаимодействие детей и родителей;
- обеспечить координацию действий педагогов по формированию мотивации здорового образа жизни.

Все перечисленные нами условия находятся в тесной взаимосвязи друг с другом и реализуются в комплексе, дополняя друг друга, работая на одну общую цель. Соблюдение данных условий обеспечивает эффективность использования на занятиях средств, формирующих мотивацию здорового образа жизни, не нарушая образовательных стандартов и логики занятий, что не маловажно имеет минимальную зависимость от темы, формы (урок, внеурочное музыкальное занятие), типа занятий (введение, углубление в тему и т.д.), видов деятельности (исполнение музыки, пение, слушание, беседа, игра на инструментах, инсценировка). Подобные ресурсы отвечают требованиям учебных программ и материала, которые могут быть использованы и на уроке, и в самостоятельной работе учащихся.

Организация музыкальных занятий в школе (уроки и внеурочные музыкальные занятия) опирается на ряд *принципов*, которые необходимо учитывать при формировании мотивации здорового образа жизни, дополнив их содержанием здоровьесберегающими компонентами. *Принцип самореализации и самовыражения*, играющий на наш взгляд важную роль для формирования мотивации здорового образа жизни. Удовлетворенность приносит чувство успешности, благоприятно сказывается на здоровье. *Принцип свободы выражения своих собственных замыслов и идей* – свобода выбора деятельности, форм в выражении своих идей, потребностей, интересов. Ребенок должен организовать свое время, а не подчиняться всецело руководству; ориентация на инициативность ребенка. Самостоятельность. *Принцип сотрудничества и сотворчества*. Этот принцип организации музыкальных занятий предполагает совместную творческую деятельность детей, учителей, родителей и др. направленную на овладение новыми знаниями, умениями, навыками в про-

цессе деятельности. *Принцип индивидуализации* – построение деятельности в коллективе с учетом индивидуальных потребностей и возможностей, возрастных особенностей участников; требует диагностики и на ее основе разработки индивидуальных маршрутов формирования мотивации здорового образа жизни. *Принцип интеграции различных видов искусств*. Искусство (музыка сливается с театральным, изобразительным, прикладным искусством) оказывает благоприятное воздействие на все компоненты здоровья человека через его эмоциональный, чувственный мир. *Принцип взаимодействия различных организаций образовательных учреждений разных типов, учреждения культуры, привлечение различных специалистов*.

Главным приемом воздействия является специально подобранные музыкальные произведения, музыкотерапевтические методы, приемы, упражнения, основанные на *релаксации, ритмотерапии, вокалотерапии, тонировании, элементах кинезитерапии и имаготерапии*, адаптированные для применения в общеобразовательной школе и основанные на музыкальном материале школьной программы.

В ходе проведенной работы нами проверялось условие, которое предполагало сочетание психотерапевтического воздействия на эмоциональную сферу ребенка в сочетании со стимулированием рефлексивного отношения к своему здоровью, которое заключалось в реализации последовательных действий.

1. Музыкальное воздействие на эмоциональную сферу ребенка.

2. Рефлексивное осмысление (рефлексивная оценка ребенком этого воздействия).

3. Оптимистическая стратегия будущего (помощь в определении задач и конкретных действий по сохранению и укреплению своего здоровья).

Школьники включаются в музыкальные занятия, сначала на уроке, затем в различную внеурочную музыкальную деятельность, в рамках которых осуществляется деятельность, направленная на формирование мотивации здорового образа жизни. На учебных занятиях (уроках) традиционные виды деятельности обогащаются новыми методами, не разрушая при этом логики, целостности, художественно-педагогической идеи урока, так слушание музыки дополняется методами релаксации и ритмотерапии, пение совместимо с методом вокалотерапии и тонирования, игра на музыкальных инструментах с ритмотерапией, кинезитерапией, разыгрывание сценок и песен с методом кинезитерапии, имаготерапии, ритмотерапии. Изучение музыкальных произведений осуществлялось посредством музыкотерапевтических упражнений, которые помогали усвоить новую музыку, вместе с тем способствовали укреплению дыхательной системы, способствова-

ли расслаблению, стимуляции или разрядке эмоционального состояния детей.

Внеурочная музыкальная деятельность в общеобразовательной школе, как средство формирования мотивации здорового образа жизни детей является во многом продолжением, закреплением и углублением знаний, умений навыков формируемых в урочной деятельности, но имеет свои особенности и преимущества: возможность использовать большее разнообразие форм. Занятия в релаксационной комнате, тренинги для тех, кто нуждается в индивидуальной, точечной помощи или просто желает дополнительно, более углубленно освоить здоровьесберегающие музыкотерапевтические методы; тематические праздники, вечера, музыкальные гостиные, музыкальные и театральные студии и т.д.), индивидуальный подход, свобода выбора тематики занятия, реализация специальных или собственных программ, деятельность на внеурочных музыкальных занятиях направлена на закрепление здоровьесформирующей деятельности, умений и навыков, формируемых на уроках музыки; организация досуга детей во внеурочное время исключает негативное воздействие на здоровье и мотивацию здорового образа жизни социальной среды, кроме того внеурочные музыкальные занятия дают возможность создавать новое здоровьесформирующее пространство, позволяют расширить арсенал методов здоровьесбережения; разновозрастный состав детей в одном коллективе; возможность значительно расширить образовательное пространство школьников.

Одной из форм, которая позволяет собрать большее количество детей разного возраста и каждому предоставить деятельность по интересам является создание музыкально-театральной труппы. Музыкально-театральная труппа выполняет следующие функции: просветительская, образовательная, развивающая, воспитывающая, здоровьесформирующая, а также функции самореализации и социализации посредством включения участников в творческую деятельность, основанную на синтезе искусств (музыка, театр, танец, декоративно-прикладное искусство и др.). Одной из основных функций деятельности музыкально-театрального объединения, мы считаем, может являться формирование мотивации здорового образа жизни. В данном коллективе дети имеют возможность заниматься музыкой (сольное, ансамблевое, хоровое пение), театром (актерская игра, сценарист, режиссура, фотограф, костюмер, гример, постановка трюков), танцами, прикладным искусством, рукоделием. Деятельность направлена на конечный результат – создание уникального спектакля созданного самими участниками от сценария до премьеры. Во время работы над спектаклем активно использовались здоровьесберегающие, здоровьесформирующие знания, закреплялись умения и навыки.

На внеурочных музыкальных занятиях деятельность по формированию мотивации здорового образа жизни осуществляется через оздоровление, самореализацию, толерантность отношений и рефлексии. Одним из важных условий мы считаем совместную деятельность в театре педагогов, родителей и детей. Совместная деятельность позволяет создать доверительные отношения, дети, педагоги, родители в такой обстановке становятся более открытыми и восприимчивыми к оздоровительной деятельности.

При реализации на музыкальных занятиях в школе условий и средств формирования мотивации здорового образа жизни была обнаружена позитивная динамика по каждому из показателей детей экспериментальных групп и существенные изменения до и после проведения опытно-экспериментальной работы. Распределение во всех группах по уровням сформированности компонентов мотивации ЗОЖ в конце эксперимента существенно отличается. В результате выявлены различия в знаниях по здоровому образу жизни, а также существенные различия в практических умениях и навыках самосохранительного, здоровьесберегающего поведения, наблюдались изменения в структуре мотивации здорового образа жизни. После проведенной работы по всем критериям наблюдается существенное отставание контрольной группы.

В результате работы изменились представления детей о ценности здоровья, значении здорового образа жизни для продуктивной самореализации; появились умения контролировать и управлять своим эмоциональным состоянием в различных ситуациях; дополнились знания о возможностях музыкального искусства оказывать влияние не только на эстетическое воспитание, но и на все компоненты здоровья (духовное, нравственное, социальное); дети овладели конкретными практическими музыкально-терапевтическими здоровьесберегающими, здоровьесформирующими методами и приемами (доступными и привлекательными для детей по содержанию); осознанное отношение и восприятие музыки как реального средства оздоровления, а не только развлечения.

Исследование также показало необходимость дальнейшего изучения данного процесса: выявление возможностей интеграции учебной и внеурочной деятельности для формирования мотивации здорового образа жизни; изучение потенциала музыкальных занятий для решения этой задачи в учреждениях дополнительного образования, детских оздоровительных лагерях и центрах. Необходимо также подвергнуть изучению взаимосвязь различных средств формирования мотивации здорового образа жизни на различных возрастных этапах развития ребенка.

Библиографический список

1. Бехтерев В.М. Избранные произведения. – Л.: Медизд., 1954.
2. Брусиловский Л.С. Музыкалотерапия //Руководство по психотерапии / под ред. В.Е. Рожнова. – 3-е изд. – Тверь, 1985.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические

исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

4. Кэмпбелл Д.Дж. Эффект Моцарта. – Мн.: ООО «Поппури», 1999. – 320 с.

5. Сеченов И.М., Павлов И.П., Введенский Н.Е. Физиология нервной системы. Избранные труды. Выпуск 1 / под общей ред. К.М. Быкова. – М.: Гос. изд-во мед. лит-ры., 1952.

УДК 796.81

Челышев Николай Николаевич

Шуйский государственный педагогический университет
N-nikolaevich@mail.ru

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ НАЧИНАЮЩИХ БОРЦОВ ВОЛЬНОГО СТИЛЯ

В статье представлены результаты факторного анализа физической подготовленности начинающих борцов вольного стиля детско-юношеской спортивной школы. Идентификация факторов позволила интерпретировать их как физическое развитие, показатели физической подготовленности.

Ключевые слова: физическая подготовленность, начинающие борцы вольного стиля, факторный анализ.

В системе тренировочного процесса спортсмена наряду с решением различных задач тактической и технической подготовки, теоретической, морально-волевой, психологической подготовки важнейшее место занимает физическая подготовка. Обеспечивая развитие силовых, скоростных, координационных способностей, выносливости, гибкости, она способствует также и формированию ритмо-скоростной структуры двигательных действий спортсмена, закреплению рациональной спортивной техники. Многие авторы отмечают, что физические качества настолько тесно связаны между собой, что развить одно из них до высокого уровня невозможно без оптимального развития других [3, с. 264].

В реальной практике спортивных единоборств имеют место комплексные формы проявления физических качеств. Особо выделяется сложное взаимодействие собственно силовых и скоростных возможностей человека, поэтому, по мнению специалистов, есть основание говорить о скоростно-силовых качествах [4, с. 50–53].

Проведенный анализ научно-методической литературы по проблемам физической подготовки начинающих борцов, указывает на недостаточную исследованность вопроса факторной структуры физической подготовленности начинающих борцов вольного стиля. Для совершенствования процесса физического развития указанной категории занимающихся необходимым представляется изучение комплекса факторов, влияющих на физическую подготовленность юных борцов. Анализ факторов определяющих структуру физической подготовленности позволит определить слабые и сильные стороны процесса физической подготовки выделить основные компоненты структуры физической подготовленности и обеспечит возможность рационального планирования средств подготовки.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении ведущих факторов физической подготовленности начинающих борцов вольного стиля.

Результаты и их обсуждение. Исходным материалом для этого анализа послужили результаты комплексного педагогического обследования группы из 35 юношей, занимающиеся вольной борьбой в группе начальной подготовки в зале спортивной борьбы ДЮСШ № 2 стадион «Спартак» г. Иваново, в возрасте 12-13 лет.

1. Факторный анализ результатов осуществлялся с помощью стандартного пакета компьютерных программ статистической обработки (SPSS) [5, с. 240]. В таблице 1 представлены результаты факторного анализа физической подготовленности начинающих борцов вольного стиля.

2. В результате факторного анализа выявлено 5 факторов, вклад которых в обобщенную дисперсию выборки составил почти 83%. Идентификация факторов, которая осуществлялась за счет анализа величин нагрузок, позволила интерпретировать их как физическое развитие, показатели физической подготовленности [5, с. 240]:

1-й фактор: «комплексное развитие физических качеств», этот фактор составляют тесты общей ловкости, силы, скорости, выносливости. Однако больший вклад составляют тесты на проявление ловкости. Общий вклад в дисперсию составляет 42,4 %.

2-й и 3-й фактор составляют тесты на проявление борцовской ловкости. 2-й фактор составляют вес тела перевороты на мосту через голову (за 1 минуту), а 3-й фактор составляют 10 бросков мельница с колен (сек) и забегание на мосту 3 вправо 3 влево (сек.).

4-й фактор составляют тесты на проявление скоростно-силовых качеств.

Таблица 1

Факторная структура физической подготовленности начинающих борцов вольного стиля

№ п/п	Тестовые задания	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
1	Рост (см)	0,812	0,467	-0,114	0,177	0,080
2	Вес (кг)	0,453	0,776	-0,092	0,086	0,200
3	10 бросков мельница с колен (сек)	0,523	0,275	0,665	0,181	0,073
4	Забегание на мосту 3 вправо 3 влево (сек)	0,175	0,391	0,778	0,020	-0,062
5	Перевероты на мосту через голову (за 1 минуту)	0,546	-0,621	0,356	-0,176	-0,022
6	Челночный бег 3х10 м (сек)	-0,728	0,434	0,054	-0,370	0,014
7	Прыжок в длину с места (см)	0,900	0,178	0,054	0,071	-0,018
8	Комплексный тест (сек)	-0,693	0,423	-0,223	-0,221	0,154
9	Подъем туловища за 30 сек	0,787	-0,184	-0,028	-0,283	-0,212
10	Бег в гору 83 м, (сек)	-0,292	-0,105	-0,200	0,854	-0,062
11	Отжимания	0,562	-0,578	-0,030	0,042	0,167
12	Подтягивания	-0,313	-0,226	0,139	-0,006	0,875
13	Бег на 60 м (сек)	-0,845	0,098	0,289	0,163	-0,156
14	Наклон вперед из положения сидя на полу (см)	0,743	0,278	-0,351	-0,102	-0,140
15	Тест с фиксированной длительностью бега – 6 мин. 9 (м)	0,828	0,106	-0,215	-0,014	0,317
16	Вклад в дисперсию, %	42,4	15,7	10,4	7,6	7,1
17	Кумулятивный вклад в дисперсию, %	42,4	58,1	68,5	76,1	83,2

5-й фактор составляют тесты на проявление силы. Последние два фактора имеют примерно одинаковый вклад в общую дисперсию 7%.

Вклад остальных факторов в обобщенную дисперсию выборки является малозначимым.

Выводы. Таким образом, факторную структуру физической подготовленности начинающих борцов вольного стиля составляют три фактора. Наибольший вес имеет фактор общей ловкости и скоростной подготовленности (42,4%), на втором месте – фактор физического развития (15,7%), третий фактор – борцовская ловкость (10,4%). Результаты факторного анализа позволяют определить, что процесс физической подготовки, подбор средств форм и методов занятий физическими упражнениями должен быть направлен в первую очередь на развитие физических качеств, требующих проявления общей ловкости и скоростно-силовых способностей у начинающих борцов вольного стиля.

Библиографический список

1. Алексеева И.В., Петров А.Б. Факторная структура специальной физической и технической подготовленности борцов-самбистов разных возрастных групп // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 6. – С. 69–72.

2. Егорова Н.В. Факторная структура физической подготовленности студентов сельскохозяйственных вузов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 5 (75). – С. 54–56.

3. Верхошанский Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте. – М.: ФиС, 1977. – 264 с.

4. Панков В.А., Акопян А.О. Специальная физическая подготовка в видах спортивных единоборств // Теория и практика физической культуры: ежемесячный научно-теоретический журнал. – 2004. – № 4. – С. 50–53.

5. Начинская С.В. Спортивная метрология. – М.: Академия, 2005. – 240 с.

6. Правдов М.А., Егорова Н.В. Совершенствование процесса физического воспитания студентов средствами легкой атлетики // Культура физическая и здоровье. – 2010. – № 4. – С. 19–21.

7. Правдов М.А., Корнева М.А. Влияние занятий скипингом на физическую подготовленность студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2010. – № 7. – С. 64–67.

8. Пустовалов В.А. Факторная структура физической подготовленности учеников 11–14 лет с учетом показателей физического развития и особенностей нейродинамических функций // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2009. – № 4. – С. 133–135.

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
КУЛЬТУРЫ ДОБРОВОЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО СТРАХОВАНИЯ**

В статье рассматриваются организационные и педагогические условия развития культуры добровольного медицинского страхования и основные проблемы, препятствующие его развитию.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, культура, добровольное медицинское страхование.

В условиях реформирования высшего образования, перехода на непрерывную многоуровневую подготовку профессиональных кадров, обеспечения конкурентоспособности специалистов на рынке труда особую актуальность приобретает проблема профессиональной подготовки специалистов по социальной работе, одним из звеньев которой является страхование, в частности медицинское.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации акцентирует внимание на необходимости подготовки высокообразованных и высококвалифицированных специалистов, способных к самообразованию, профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях развития новых наукоемких технологий, что в свою очередь обеспечивается организацией учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическим обновлением всех аспектов образования, отражающих изменения в сфере культуры, экономики, здравоохранении, науки, техники и технологии, интеграцией науки, образования и производства, вариативностью образовательных программ.

Современная парадигма образования, потеснившая механистическую систему обучения в пользу личностно-ориентированной педагогики, предполагает создание условий для профессионального самосовершенствования обучающихся в системе комплексного базового и дополнительного образования.

Важнейшим достижением такого подхода к обучению является способность обучающихся к управлению механизмами собственного развития, что в сегодняшних условиях выступает в роли основного критерия, определяющего достаточные возможности обучающегося по его быстрой профессиональной адаптации и последующей продуктивной профессиональной деятельности.

Привести в действие существенный резерв повышения эффективности развития культуры добровольного медицинского страхования предполагает создание необходимых организационно-педагогических условий.

В теории развития культуры добровольного медицинского страхования нет конкретного подхода

в выделении наиболее оптимальных условий. Каждый автор выдвигает свои конкретные предложения. Рассмотрим некоторые из них.

В.А. Сластенин в управлении учебными заведениями выделяет две группы условий – общие и специфические. К общим условиям автор относит социальные, экономические, культурные, национальные и географические условия. К специфическим – особенности социально-демографического состава обучающегося, местонахождение учебного заведения, материальные возможности учебного заведения, воспитательные возможности окружающей среды [2, с. 31].

Л.А. Кабанина, Н.П. Толстоуцких предлагают иные условия повышения эффективности управления образовательными системами:

- совершенствование должностных обязанностей каждого преподавателя;
- совершенствование поощрительной системы в педагогическом процессе;
- создание банка информации, на основе которого можно анализировать и корректировать образовательно-воспитательную ситуацию;
- повышение педагогического мастерства и управленческой компетентности всех участников управления.

Т.И. Шамова определила основные организационно-педагогические условия как:

- предоставление демократической возможности участия коллектива учебного заведения, каждого члена в подготовке, принятии и реализации управленческих решений;
- повышение профессионального мастерства и управленческой компетентности всех участников управления учебным заведением.

Кроме этого организационно-педагогические условия обучения будущих специалистов медицинского страхования – совокупность взаимосвязанных структурно-управленческих и содержательно-педагогических обстоятельств, определяющих успешность достижения образовательных целей и формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов, которые востребованы современным работодателем [4, с. 117].

Профессиональное обучение будущих специалистов медицинского страхования будет успешным

при выполнении комплекса следующих *организационно-педагогических условий*:

- осуществление страховыми компаниями и медицинскими учреждениями мониторинга и прогнозирования, приоритетных для данного региона профессий и специальностей и организация на этой основе системы профессиональной информации, консультаций и профессиональной ориентации граждан;

- реализация личностно ориентированного и компетентностного подходов в процессе профессионального обучения основами медицинского страхования с использованием разнообразных методов, средств и форм обучения;

- осознание обучающимися перспективы будущей профессиональной деятельности, основанное на формировании профессиональной компетентности и профессиональных компетенций и формировании необходимых предпосылок для их успешной профессиональной адаптации в новых или измененных условиях;

- совершенствование организации учебного процесса, позволяющее максимально активизировать профессионально-познавательную и практическую деятельность обучающихся;

- социально-педагогическое взаимодействие обучающихся, преподавателей и работодателей, результативность которого определяется посредством отслеживания и оценки достигнутого уровня профессиональной компетентности и профессиональных компетенций, а также определения профессиональной направленности будущих специалистов медицинского страхования, одним из показателей которой является сформированность интересов к будущей профессиональной деятельности.

Все эти условия должны быть взаимосвязаны таким образом, чтобы они обеспечивали социальное и профессиональное развитие добровольного медицинского страхования.

Очень часто приходится слышать, что проблемы с развитием страхового рынка в России связаны с низкой страховой культурой населения. Вспоминая историю страхования в дореволюционной России, можно смело сказать, что отечественная культура страхования шла в ногу с развитием страховой отрасли во всем мире. Впоследствии, сменившийся строй, уничтоживший почти все признаки частной собственности, выхолостил все позитивные наработки начала XX века, а 70-летнее царство Госстраха в СССР, завершившееся его крахом и миллионными невыплатами по обязательствам, выразилось в негативном отношении к страховщикам со стороны российский граждан, в практически полном отказе от страхования.

Термин «культура» в научных исследованиях употребляется достаточно часто и его содержание все более разнообразно интерпретируется. В иссле-

довании определено общее в понятии «культура»: оно применяется в отношении к человеку и обществу, предполагает наличие особой субъективной реальности.

Социально-экономическая ситуация в стране убедительно показала, что коренные изменения в системе обучения, которые отвечали бы современным тенденциям образования, не могут быть достигнуты в рамках традиционной модели, т.к. в новых условиях у специалиста запрашиваются, кроме конкретных знаний, умений и навыков, ещё и способности ориентироваться в разнообразных жизненных, производственных ситуациях, принимать оптимальные решения, грамотно определяться с целями и способами их реализации, брать на себя ответственность за конечный результат своей деятельности.

Всё перечисленное можно принять за категории оценки качества образования, с одной стороны, и профессиональной подготовленности специалиста, с другой. Такой подход требует иной идеологии в педагогических изысканиях, иной системы ценностей, среди которых первейшая – ориентация на человека.

Сказанное означает, что в современном образовании назрела проблема создания инновационной модели профессионального обучения, рассчитанной на подготовку специалистов, обладающих устойчивой жизненной и профессиональной позицией, чувством ответственности за свои действия, ситуативным мышлением, развитыми способностями, позволяющими непрерывно повышать свой профессиональный уровень в изменяющемся социуме.

Программа обязательного медицинского страхования не охватывает крупные риски в силу ограниченности финансовых ресурсов. А что касается программ добровольного страхования, то включение подобных рисков в общее страховое покрытие значительно усложняет методику расчета страховых тарифов. Если обычное страхование расходов на лечение относится к группе рискованных видов страхования и расчет тарифов производится по методике, принятой в имущественных видах страхования, то страхование от критических заболеваний требует иных подходов к расчету платежей. Это объясняется, во-первых, долгосрочным характером страхового покрытия и, во-вторых, тем, что такой вид страхования сочетает в себе черты рискованного и накопительного страхования.

Важной проблемой остается и распространенность «серой» медицины, препятствующей повышению культуры получения платных медицинских услуг. И, наконец, ограничиваются масштабы сотрудничества страховых компаний и лечебных учреждений. Медицинские учреждения иногда повышают цены несколько раз в год, из-за чего страховые компании вынуждены брать на себя дополнительные расходы. При этом, качество лечения не

улучшается, а иногда даже, наоборот, ухудшается. Более того, ряд клиник отказывается работать со страховыми компаниями, предпочитая осуществлять расчеты с пациентами напрямую.

Вот и получается, что о страховой культуре нельзя говорить только в отношении населения. Страховая культура должны сформироваться по обе стороны рынка. И пока страховщики не поднимут свою культуру на должный уровень глупо ждать этого от населения. А культура страховщика это не только юридическая точность в составлении договоров и правил страхования, виртуозность в актуарных расчетах, но и качественное обслуживание клиента на всех этапах [3, с. 39].

Пока же на всех этапах страхования можно найти недостатки. Среди страховых агентов немало людей неспособных качественно донести до клиента суть тех или иных условий, многие из них работают как ходячие калькуляторы и могут лишь рассчитать тариф и заполнить полис. Штатные специалисты, андеррайтеры, актуарии и прочие не всегда имеют специальное образование или давно не повышали уровень своих знаний. Обучение и квалификационный рост персонала страховых компаний от топ-менеджеров до последнего агента – одно из необходимых условий качественного развития рынка и страховой культуры населения. Квалифицированный и правильно мотивированный персонал должен стать основой для создания клиентоориентированной стратегии страховщиков. В настоящее время клиентоориентированность является лишь декларируемым лозунгом.

Профессиональная культура будущих специалистов медицинского страхования, будучи продуктом жизнедеятельности людей, предполагает собой своего рода предметный и деятельный «генофонд» об-

щества, обладающий различными трансляциями, задающий субъектам и социальным институтам определенные образцы мышления, чувствования и поведения, но вместе с тем предполагающий и их способность к обучению, адаптации и, следовательно, возможность обновления объема и структуры «социальной памяти» [1, с. 129].

Таким образом, сущность профессиональной культуры будущих специалистов медицинского страхования можно определить как культуру социальной организации и регуляции, выраженную в совокупности принципов, методов, приёмов осуществления общения и взаимодействия в системах «человек-человек», «человек-общество» в условиях хозяйствования, где предметом являются трудовые отношения и собственность, на основе характерных ценностных ориентаций, мотиваций, традиций, системы профессионально-этических норм и этикета, определяющих поведение личности в профессиональной среде.

Библиографический список

1. *Луцина Г.А.* Основные подходы к определению понятия «профессиональная культура» в контексте социально-педагогического анализа // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 5. – С. 127–131.
2. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2003. – 576 с.
3. *Соловьев П.А.* Проблемы добровольного медицинского страхования // Финансы. – 2009. – № 11. – С. 39–41.
4. *Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.* Управление образовательными системами. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.95

Сапоровская Мария Вячеславовна

кандидат психологических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

kaf_sozpsi@ksu.edu.ru

СОЦИАЛЬНАЯ КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ЖИЗНИ

В статье представлены результаты серии исследований специфики совладающего поведения субъектов в зависимости от содержания и интенсивности трудных жизненных ситуаций на различных этапах онтогенеза. Выделены категориальные признаки ситуаций Несправедливости, Неразделенной любви, Страхов, Развода родителей. Обобщены возрастные и половые закономерности в контекстуальном контексте.

Ключевые слова: совладающее поведение субъекта, трудные жизненные ситуации, саморегуляция, защитная активность личности.

Расширение представлений о диспозиционном факторе совладающего поведения, выделение общих характеристик ситуаций, связанных со спецификой копинга, выявление возрастных и половых закономерностей в контекстуальном аспекте – важные задачи исследования, направленного на изучение динамики совладающего поведения индивидуального субъекта. Решение этих задач вносит заметный вклад в научную разработку проблемы субъектной регуляции стресса и совладающего поведения субъекта.

Как показали наши исследования ситуации *Несправедливости*, *Неразделенной любви*, *Развода родителей* и *Страхов* имеют высокий стрессогенный потенциал [1; 2; 3; 4; 5; 6]. При этом, ситуация *Несправедливости* является актуальной как для людей зрелого возраста, активно занимающихся профессиональной деятельностью, так и для людей юношеского возраста. Стресс, связанный с неразделенной любовью, характерен для юношества. Страхи в качестве мощного регулятора социального поведения личности выступают в детском и зрелом возрасте. Ситуация развода родителей для подростков имеет отсроченные последствия, продолжительное время оценивается личностью как жизненная проблема и оказывает специфическое влияние в целом на защитную активность подростков.

Ситуация несправедливости. По данным исследования [5] категориальными признаками ситуации несправедливости как стрессора являются:

- ее высокая субъективная значимость;
- объемные затраты ресурсов совладания, риск их истощения (нередко, невозможность их восстановления);
- субъективное переживание потери значимой ценности;
- несоответствие реальных результатов разрешения ситуации первоначальным ожиданиям, дисбаланс между представлением о собственном вкладе и исходом ситуации;

– ослабление субъективного контроля над «трудными» обстоятельствами жизнедеятельности, негативный эмоциональный фон.

Важным для понимания закономерностей совладания в этом контексте является то, что данный вид ситуации связан главным образом с деятельностью: в юношеском возрасте (17–18 лет) – с учебной деятельностью; в молодости (25–30 лет) и зрелости (35–50 лет) – с профессиональной деятельностью. Однако, существует и возрастная специфика восприятия ситуации несправедливости. В молодости часто ситуация несправедливости включена в контекст романтических отношений с партнером, а в зрелости – вообще в сферу межличностных отношений. Кроме того в зрелости, часто ощущение несправедливости связано со здоровьем.

«Почему именно я заболела, а другие нет, ведь я так заботилась о себе, вела правильный образ жизни...» Из интервью жен. 46 лет.

Субъективные представления о реакциях на ситуацию несправедливости у респондентов разных возрастных групп не имеют существенных различий – респонденты юношеского и зрелого возраста отмечают преобладание эмоциональных и поведенческих реакций, в то время как молодые люди отмечают о преобладании поведенческих реакций. Подключение измерительных методов позволило зафиксировать содержательное наполнение отмеченных реакций. Респонденты юношеского возраста в данном ситуационном контексте предпочитают *Конфронтативный копинг*, *Самоконтроль*, *Поиск социальной поддержки*, *Бегство-избегание*. Следовательно, в ситуации несправедливости юноши и девушки склонны проявлять активные усилия, направленные изменение данной ситуации, прилагают усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки от других людей. Как показывают результаты контент-анализа интервью респондентов, ситуация несправедливости является для них личностно значимой, характеризуется большей неопределенностью.

Молодые люди так же склонны проявлять агрессивные усилия по изменению ситуации (*Конфронтативный копинг*) и усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки от других людей (*Поиск социальной поддержки*). Они не стремятся дистанцироваться от ситуации, но к саморегуляции состояний, к принятию собственной ответственности в разрешении данной ситуации они не склонны. Это снижает ощущение субъективного контроля над ситуацией, что повышает уровень ее потенциальной стрессогенности.

Респонденты зрелого возраста демонстрируют аналогичный копинг. Отличие заключается в том, что, имея немалый опыт переживания ситуаций несправедливости в разных сферах жизнедеятельности, они предвосхищают ее появление и стремятся ее избежать.

Таким образом, с наращиванием опыта данных ситуаций у человека ослабевает ощущение субъективного контроля над ситуацией несправедливости, снижаются возможности саморегуляции психических состояний, формируются установки на перенос ответственности во вне, а, следовательно, ослабевает убежденность в своей вовлеченности в ситуацию и возможности собственного влияния на результат и исход данной ситуации. Человек перестает извлекать позитивный опыт из ситуации несправедливости, минимизирует активные действия, избегает ситуаций подобного типа. В совокупности это делает человека уязвимым, сверхчувствительным к ситуациям несправедливости, которые неизбежно сопровождают выполнение любой деятельности, что повышает уровень повседневного стресса [5].

Ситуация неразделенной любви. Субъективно ситуация неразделенной любви воспринимается респондентами юношеского возраста как отсутствие взаимного положительного чувства со стороны значимого партнера. При этом, ситуация неразделенной любви воспринимается как стрессор только в том случае, если человек сам испытывает чувства любви и привязанности по отношению к партнеру, который не проявляет ответных чувств. Если сам респондент становится объектом романтических чувств другого человека, а сам не испытывает ответных чувств, ситуация не воспринимается им как трудная. Таким образом, эмпатийный компонент в данном контексте отсутствует, а ситуация воспринимается как трудная только в том случае, когда человек является субъектом, а не объектом неразделенных чувств.

При столкновении с данной ситуацией доминирующим стрессогенным фактором является совокупность крайне негативных переживаний, таких как:

- острая душевная боль;
- разочарование в людях противоположного пола;
- субъективное переживание отверженности и одиночества;

– снижение самооценки, переживание собственной «неполноценности».

Таким образом, в структуре факторов, определяющих стрессогенный характер ситуации неразделенной любви, эмоциональный фактор (переживание) является наиболее значимым. Выявлены различия в когнитивной оценке ситуации неразделенной любви между юношами и девушками. Девушки оценивают эту ситуацию как крайне тяжелую, пережить и совладать, с которой очень трудно. Юноши оценивают эту ситуацию как трудную, но среднего уровня тяжести стресса, совладать с которой вполне возможно.

В данном ситуационном контексте наиболее эффективным, с точки зрения респондентов (и юношей, и девушек), оказался копинг *Положительная переоценка*, т.е. склонность искать хорошее в плохом, создавать положительный смысл ситуации, концентрироваться на росте собственной личности. Однако у девушек этот копинг сочетается с непродуктивной стратегией *Бегство-Избегание* (принятие алкоголя, никотина, дополнительная еда, сон). Эта стратегия призвана для регуляции, уравнивания, минимизации остроты эмоционального состояния. Таким образом, у девушек положительная переоценка ситуации и стремление к регуляции эмоционального состояния происходит на фоне ослабления внутреннего контроля, что только снижает способность к саморегуляции поведенческих реакций и минимизирует вероятность эффективного совладания с ситуацией. У юношей сочетание копинг-стратегий иное. Положительная переоценка ситуации происходит на фоне проблемно-сфокусированных усилий, направленных на изменение ситуации и включающих аналитический подход к решению проблемы. Эффективной, усиливающей положительный эффект копинга, так же оказывается стратегия, направленная на получение социальной поддержки. Таким образом, у юношей положительная переоценка ситуации неразделенной любви происходит на фоне активизации когнитивных процессов и подключения социальных ресурсов, что способствует лучшей саморегуляции состояний, а, следовательно, усиливает субъектность. Именно поэтому данная ситуация воспринимается и переживается молодыми людьми легче, чем девушками. Кроме того, девушки чаще, чем юноши повторно сталкиваются с ситуацией неразделенной любви [3; 6].

Ситуации, связанные со страхами. В современных источниках страхи категоризируются как препятствие нормальному функционированию организма и в целом жизнедеятельности человека. При этом совладание со страхами рассматривается современными психологами в качестве естественного способа развития личности, т.к. страх сопровождается человека на протяжении всей жизни. Это

нормальная реакция организма на стимул, субъективно оцениваемый как угроза, искажения проявлений которой, могут привести к различным аномалиям. Практически во всех сферах деятельности человека страх может служить серьезным препятствием к ее осуществлению, а в профессиональном плане — к срыву деятельности. Выборку данного исследования составили 110 человек, активно занимающихся профессиональной деятельностью, 60 женщин (средний возраст 39 лет) и 50 мужчин (средний возраст 41 год).

Оказалось, что интенсивность страхов в целом у женщин выше, чем у мужчин, что можно объяснить как половыми различиями, так и актуализацией полоролевых стереотипов в группе мужчин. Как у мужчин, так и у женщин наиболее актуальными являются *Финансовые страхи*, что вероятнее всего связано с неустойчивыми условиями жизни современного общества. Наименее актуальным у женщин (32%) и у мужчин (28%) является *Страх экстремальных ситуаций, мистические страхи*, т.е. страх перед природными катаклизмами, дорожно-транспортными происшествиями и т.д. Однако, не смотря на видимое сходство содержательных компонентов страхов мужчин и женщин, удалось выявить и их специфику. В результате факторного анализа (метод главных осей Principal components с вращением факторов Varimax gaw) в группе женщин *Финансовые страхи* относятся к фактору, объединяющему *Медицинские страхи* (0,85), *Страх потери контроля над ситуацией* (0,84), *Страх экстремальных ситуаций* (0,78), *Экзистенциальные страхи* (0,78). Данный фактор объясняет 27% случаев. В группе мужчин *Финансовые страхи* (0,77) объединяются в фактор с *Экзистенциальными страхами* (0,88), к которым относится, например, страх смерти. Данный фактор объясняет 32% случаев. Таким образом, у женщин финансовые страхи в большей степени связаны со страхами, ограничивающими контроль над жизненными ситуациями, а у мужчин финансовые страхи связаны с прямой угрозой жизни.

Удалось выявить и особенности совладающего поведения в ситуации преобладающих страхов в группе мужчин и женщин. Оказалось, что женщины, совладая с актуальными страхами (к которым относятся *Финансовые страхи*) предпочитают использовать копинг-стратегии, направленные на поиск социальной поддержки. Это согласуется с данными представленными в источниках (Т.Л. Крюкова, 2004–2009). Стратегии совладающего поведения мужчин имеют особенность. Мужчины для совладания с финансовыми страхами, которые воспринимаются как угроза жизни, используют копинг-стратегии, ориентированные на избегание. Факторный анализ продемонстрировал, что в группе женщин копинг *Поиск социальной поддержки* (0,94)

связан с копингом *Планирование решения проблемы* (0,83); *Положительная переоценка* (0,72); *Принятие ответственности* (0,64). Данный фактор объясняет 31% случаев. Это означает, что совладающее поведение женщин в ситуации актуальных страхов ориентировано, главным образом, на усиление субъективного контроля над ситуацией. У мужчин предпочтительный копинг, ориентированный на избегание, связан со стратегией *Дистанцирование*. Данный фактор объясняет 29% случаев. Следовательно, совладание мужчин с типичными страхами, в отличие от женщин, наоборот ориентировано на ослабление субъективного контроля над ситуацией и отдаление от нее, что, снижает адаптивный потенциал в ситуациях, связанных с актуализацией страхов, особенно финансовых [4].

Развод родителей. Развод рассматривается нами как поворотное событие в жизни семьи и каждого из ее членов. Чрезвычайно уязвимыми к влиянию стрессогенного фактора в ситуации развода родителей оказываются подростки, т.к. детско-родительские отношения по-прежнему остаются важным средовым фактором их психического развития. В исследовании нами были сконструированы две эмпирические группы эквивалентные друг другу по критерию высоких показателей социально-психологической адаптированности испытуемых (эти показатели были соотнесены с внешними критериями — высокой успеваемостью, нормативностью поведения по данным экспертных оценок). Первую эмпирическую группу составили подростки 14–15 лет, пережившие развод родителей 3–4 года назад, а во вторую эмпирическую группу вошли их сверстники из полных, условно благополучных семей. Сравнительный анализ характеристик совладающего поведения подростков из двух эмпирических групп позволили нам выявить копинг-характеристики, связанные с эффективностью социально-психологической адаптации подростков, переживших развод родителей.

Оказалось, что девочки, пережившие развод родителей чаще, чем мальчики этой группы используют стратегии копинг-поведения, ориентированного на *Решение проблемы* ($U=14$ при $p=0,03$), *Самообвинение* ($U=14$ при $p=0,03$), *Позитивный фокус* ($U=13$ при $p=0,03$). Такое сочетание стилевых характеристик копинга в группе девочек направлено на анализ сложившейся ситуации с рефлексией своего вклада в ее появление. Это позволяет усилить субъективное ощущение контроля над ситуацией и возможности воздействия на нее. В соответствии с этим происходит переоценка ситуации как новой возможности проявить свои положительные качества, что побуждает их к активным социально одобряемым действиям. В целом, копинг девочек, переживших развод родителей, активный и проблемно-сфокусированный.

Мы не получили данных о специфике совладающего поведения мальчиков из разведенных семей. В целом же по выборке (без дифференциации по полу) подростки из полных семей чаще используют копинг *Решение проблемы* ($U = 88$, при $p = 0,05$) и *Принадлежность к группе* ($U = 61$, при $p = 0,00$). Для подростков из разведенных семей более характерным является копинг *Самообвинение* ($U = 88,5$ при $p = 0,05$). В данном случае стратегия *Самообвинение* выполняет особую функцию, усиливает стремление подростков к социальным достижениям, что и объясняет высокие показатели их социально-психологической адаптированности.

Мы выявили, что копинг-стратегия *Самообвинение*, типичная для подростков из неполных семей, формируется под влиянием защитного механизма *Интеллектуализация*, который предполагает особое истолкование событий таким образом, позволяющим сохранить чувство субъективного контроля над ситуацией ($\beta = 0,7$ при $p = 0,00$). Скорее всего, подросток убеждает себя в том, что ситуация (в том числе и внутрисемейного конфликта) была ему подконтрольна, но он совершил ошибку, что и привело к негативным последствиям. Поэтому, если ее исправить, то ситуация изменится к лучшему и проблема, возможно, будет решена. В целом следует отметить, что высокие социальные достижения у подростков из полных и неполных семей связаны с разными психологическими механизмами. У подростков из полных семей это достигается за счет ориентации на решение проблемы и социальной поддержки. А у подростков, переживших развод родителей, психологической «ценой» достижений является усиление субъективного контроля над ситуацией (что, возможно, ослабляет их индивидуальную систему ресурсов) [1; 2].

Таким образом, анализ ситуационного контекста совладающего поведения на разных этапах психического развития приводит нас к следующим обобщениям:

1. В совладании с ситуациями различных типов (и с преобладанием когнитивного компонента, и с преобладанием эмоционального компонента) особую, наиболее заметную роль выполняют копинг-стратегии, связанные с субъективным контролем человека над стрессовой ситуацией. Субъективный контроль личности одна из основных функций ее саморегуляции, которая осуществляется на основе самонаблюдения, рефлексии, произвольности, целью которой является изменение собственной активности, контроль и коррекция результатов совладания. Самоконтроль позволяет осуществляется последующий выбор поведенческих реакций и копинг-стратегий, что обеспечивает эффективное совладание или предвосхищение и избегание нежелательных ситуаций.

2. Влияние фактора *пола* на специфику совладающего поведения опосредовано его взаимодействием с ситуационным фактором. В ситуациях с преобладанием эмоционального компонента мужчины более ориентированы на саморегуляцию, анализ и контроль ситуации. При этом в ситуациях с преобладанием когнитивного компонента у мужчин актуализируются пассивные копинг-стратегии, ориентированные на избегание и отвлечение. Женщины же, наоборот, в аналогичных ситуациях ориентированы на активный и рациональный копинг, направленный на усиление субъективного контроля. Следовательно в ситуациях с преобладанием когнитивного компонента копинг мужчин приобретает характеристики моделей женского копинга, а совладание женщин – характеристики моделей мужского копинга.

3. Одним из показателей эффективности копинга является усиление чувства субъективного контроля либо над ситуацией, либо над собой в определенном ситуационном контексте. Это позволяет нам говорить о разной направленности копинга – либо на усиление субъектности (активности, вовлеченности и т.д.), либо на ее ослабление. Высокая степень субъектности отражается в том, что человек может управлять, воздействовать как на стрессор, так и на себя в условиях стресса. Низкая степень субъектности отражается в переживании собственного бессилия, невозможности воздействовать и управлять обстоятельствами и собой, что усиливает позицию «жертвы» и снижает адаптационный потенциал личности.

4. Между процессом саморегуляции и совладающим поведением существует сложная двухсторонняя связь. С одной стороны, способность личности к саморегуляции опосредует выбор копинг-стратегий, сочетание которых является копинг-характеристикой. С другой стороны, исход копинга, одним из показателей эффективности которого является усиление или ослабление чувства субъективного контроля, оказывает влияние на способность человека к саморегуляции.

5. В стрессовых ситуациях, в которых преобладает когнитивный компонент, женщины более, чем мужчины, ориентированы на усиление субъективного контроля над ситуацией. В ситуациях с преобладанием эмоционального компонента мужчины оказываются более компетентными и демонстрируют способность к высокой саморегуляции и управлению стрессовой ситуацией.

В завершении необходимо отметить особую актуальность данной проблематики для практических целей – в качестве разработки оснований для создания методик, тренингов, технологий и т.п., крайне необходимых для гармонизации психической сферы человека в трудных и неустойчивых условиях социальной жизни современного общества.

Библиографический список

1. Сапоровская М.В. Стрессы межпоколенного взаимодействия: развод родителей как предиктор защитного и совладающего поведения в подростковом возрасте // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., г. Ярославль, 19–21 мая 2011 г.: В 3 ч. Ч II / отв. ред. А.В. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ им. П.Г. Демидова, 2011. – С. 252–255.

2. Сапоровская М.В. Психологические проблемы подростков из разведенных семей с высоким уровнем внутрисемейного конфликта // На пороге взросления: Материалы Третьей Всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития. – М.: МГППУ, 2011. – С. 158–162.

3. Батунова Ю.С. Особенности стиля любви и типа привязанности в стрессогенном опыте неразделенной любви // Психология – наука будущего: Материалы IV Междунар. конф. молодых ученых. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 31–34.

4. Шакирова М.Р. Особенности страхов и совладающего поведения в зрелом возрасте // Психология – наука будущего: Материалы IV Междунар. конф. молодых ученых. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 506–508.

5. Калинина А.В. Совладающее поведение в ситуации несправедливости: Квалификационная работа. – Кострома, 2011.

6. Батунова Ю.С. Совладающее поведение в ситуации неразделенной любви: Курсовая работа. – Кострома, 2011.

УДК 159

Ковальская Ольга Сергеевна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
izuminka.87@mail.ru

ЛИЧНОСТЬ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ: ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматривается роль системы ценностных ориентаций и уровня осмысленности жизни при выборе стратегий совладающего поведения. Приводятся и анализируются результаты определения особенностей ценностно-смысловой сферы личности в период ранней юности. Обосновывается специфика совладающего поведения: несистематичность, незрелость, противоречивость.

Ключевые слова: ценностные ориентации, смысловые ориентации, смысловая саморегуляция, совладающее поведение, продуктивные и непродуктивные стратегии совладания, субъектно-деятельностный подход, диспозиционный подход, интраиндивидуальные методы исследования.

Исследование особенностей ценностно-смысловых ориентаций и их влияния на поведение в сложных жизненных ситуациях является актуальным именно в ранней юности (15–17 лет) в связи с тем, что в этот период происходит активное самоопределение, формируется мировоззрение, ценностные ориентации, поведение личности становится устойчивым. Как любое поведение, совладание с жизненными трудностями предполагает опору на ресурсы личности, в первую очередь на то, как она понимает окружающий мир. Таким образом, система ценностей и смыслов личности, связывая в единое целое различные части индивидуального мира, выступает базой, ориентиром ее поведения в трудных жизненных ситуациях.

Проблема соотношения ценностей и смыслов является актуальной в современной психологической науке. Мы разделяем точку зрения Д.А. Леонтьева, который определяет ценности «огромным составляющим внутреннего мира человека», как «ядерные» смысловые структуры, составляющие ядро человеческой личности. Нельзя не согласиться и с тем, что, выступая источником устойчивых смыслов значимых объектов и явлений, они обеспечива-

ют устойчивость поведения человека в изменяющейся действительности [4].

Таким образом, ценность, представляя собой в индивидуальном сознании с одной стороны осознанное смысловое образование, с другой стороны, выступает источником новых личностных смыслов, что в результате может приводить к изменению всей системы ценностей личности. Не вызывает сомнения тот факт, что ценности представляют собой смысловые образования, а личностный смысл событий и явлений во многом обусловлен ценностными отношениями личности. Следовательно, ценности и смыслы оказываются неразрывно связанными в сознании человека, что позволяет говорить о ценностно-смысловой сфере личности и выделять в структуре ценностно-смысловой сферы в качестве равноценных образований ценности и смысловые ориентации.

Зависимой переменной в нашем исследовании выступает совладающее поведение, которое мы рассматриваем с точки зрения субъектно-деятельностного подхода. В связи с этим существенными признаками совладающего поведения являются осознанность, целенаправленность и активность: изме-

нение субъектом ситуации, поддающейся контролю и приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю (например, смертельная болезнь или потеря близкого человека) [5].

Мы основываемся на диспозиционном подходе и соответственно интраиндивидуальных методах изучения совладающего поведения. Поскольку нами не ставилась задача изучения конкретного типа трудных жизненных ситуаций, респонденты отвечали на пункты опросников исходя из своего жизненного опыта за последние шесть месяцев. В этом случае под термином «трудная жизненная ситуация» может пониматься как узкопредметная проблема, так и тяжелая утрата. У каждого испытуемого были свои субъективные критерии для выбора одной или более таких ситуаций. Данные «трудные жизненные ситуации» могут различаться нашими респондентами по уровню интенсивности и длительности переживания. В целом, указанные выше противоречия являются издержками использования, так называемых, «paper and pencil test of personality». Таким образом, основываясь на широкие исследования Костромской психологической школы и саму сложность феномена, можно утверждать, что эффективно изучать психологию совладающего поведения субъекта возможно только одновременно с изучением феноменологии его переживаний при помощи комплекса психодиагностических технологий, сочетающих количественные и качественные методы анализа.

В нашем случае качественным методом является неструктурированное интервью, а количественными – опросники: методика Ш. Шварца для изучения ценностей личности (в адаптации В.Н. Карандашева), опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин), тест смысловых ориентаций (Д.А. Леонтьев), опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолькмана (в адаптации Т.Л. Крюковой), юношеская копинг шкала Э. Фрайденберг и Р. Льюиса (в адаптации Т.Л. Крюковой), метод имплицитных решеток.

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью методов первичной описательной статистики, непараметрических методов: U-критерия Манна-Уитни, корреляционного анализа.

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ № 7, № 52, № 59 и № 80 г. Ярославля. В нем принимали участие ученики 9-х, 10-х и 11-х классов в количестве 361 человек: юношей – 165 человек (46% выборки), девушек – 196 человек (54% выборки).

На основе результатов исследования мы можем констатировать, что для современных старшеклассников характерно стремление к реализации своих творческих возможностей, к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми, заинтересованность в объективной информации об

особенностях своей личности, высокая мотивация достижений, стремление делать только то, что интересно и приносит внутреннее удовлетворение. Вышеперечисленные ценностные ориентации можно обозначить мотивациями, определяющими жизненные цели и приоритеты личности.

Интересным представляется тот факт, что такая, казалось бы, активная жизненная позиция старшеклассников никак не связана со стремлением к сохранению собственной индивидуальности, независимости от других людей. Прямое влияние конформности и традиций на свою жизнь испытуемые резко отрицают, но в то же время их позицию можно рассматривать как конформистскую. А именно: послушание, сдержанность, скромность, покорность, уважение старших, следование общественным и религиозным традициям отрицаются старшеклассниками как ценные качества личности, но в то же время испытуемые сильно поддаются влиянию общественного мнения посредством массовой медиа. В настоящее время в России широко распространяется и прививается идея развития личности по западноевропейскому типу. В воспитании такой личности большее значение придается индивидуализму, самостоятельности, рациональности и динамизму жизни. Однако такая свобода и самостоятельность предполагает принятие ответственности за свою жизнь, что, по-видимому, не устраивает и пугает старшеклассников. Нежелание принять на себя ответственность и риски за свои поступки проявляется в противоречии: креативность в юношеском возрасте положительно связана со стремлением к глубоким переживаниям, впечатлениям, новизне, приключениям и отрицательно связана с желанием иметь свободу мыслей и действий, надеяться только на себя, изобретать что-то новое, планировать свою деятельность и быть любознательным, пытливым. Дополнительное подтверждение вышесказанному мы находим в том, что ценность «стимуляция» положительно связана с высоким уровнем осмысленности жизни по шкале «процесс» и отрицательно связана с наличием цели в жизни. То есть стремление к глубоким переживаниям, впечатлениям, новизне, приключениям придает смысл проживанию жизни в настоящем и никак не связано с постановкой жизненных целей и замыслов. Полученные данные свидетельствуют о том, что старшеклассники живут сегодняшним днем и их творчество (креативность) ориентирована и проявляется в эмоциональной насыщенности жизни, а не в желании преобразовать себя и окружающий мир.

Сравнивая нормативные идеалы и индивидуальные приоритеты ценностных ориентаций старшеклассников, мы обнаружили существенные различия в их убеждениях и самооценке по шкалам «стимуляция» и «безопасность». Стремление к новизне и глубоким переживаниям испытуемые считают не

самым важным мотивом в жизни (седьмая позиция по рейтингу) однако в реальном поведении его роль достаточно велика (четвертая позиция по рейтингу). Безопасность, стабильность общества и взаимоотношений в целом и своей семьи в частности, является важной ценностью для старшеклассников (четвертая позиция по рейтингу), однако оценивают свое поведение как достаточно рискованное (седьмая позиция по рейтингу). Указанные противоречия могут порождать внутриличностный конфликт и, следовательно, вести к увеличению эмоционального напряжения и вероятности использования непродуктивных стратегий совладающего поведения.

Анализируя концептуальную организацию системы ценностей усредненного представителя выборки можно сказать, что половина его ценностных ориентаций находится в конфликтных отношениях. В период ранней юности одновременно отрицается как важность равенства всех людей, социальной справедливости и терпимости, так и важность контроля над другими, власти, авторитета, богатства. По сути, отрицая обе ценности, старшеклассники оказываются без определенной позиции по отношению к социальному статусу. Отрицая важность благополучия человечества в целом (шкала «универсализм»), старшеклассники особенно ценят благополучие близких людей (шкала «доброта»). Хотя второе более часто по отношению к первому и логичнее выглядели бы дополнительные взаимоотношения данных шкал. Далее ценности «власти» и «достижения» фокусируются на социальном уважении, однако в ответах испытуемых было обнаружено яркое непринятие первого и важность второго. В связи с этим система ценностей старшеклассников выглядит эклектичной и рассогласованной и, вероятно, может приводить к неэффективному поведению в сложных жизненных ситуациях.

Некоторые отечественные авторы отмечают, что смысловые образования личности осуществляют функцию контроля за жизнедеятельностью, то есть образуют регуляторную систему. В работах В.А. Иванникова предметом исследования является волевая регуляция, механизмом которой выступает изменение или создание дополнительного смысла действия [3]. Б.В. Зейгарник сформулировала положение, что «именно благодаря наличию смысловых образований оказывается возможной саморегуляция при постановке целей, при осознании своих поступков» [2, с. 108]. Причем смысл – «... не жестко заданный предмет, вещь или действие, а вариативная связь между предметами, вещами, действиями, точнее, вырабатываемый личностный принцип связи, соединения» [1, с. 33].

В контексте нашего исследования смысловая саморегуляция рассматривается как механизм, обеспечивающий успешное совладающее поведение. Так было обнаружено, что испытуемые с высоким

уровнем осмысленности жизни используют преимущественно продуктивные стратегии совладания: «планирование и решение проблемы», «использование социальной поддержки», «положительная переоценка», «активный отдых», «упорная учеба или работа». В то время как низкий уровень осмысленности жизни положительно коррелирует с такими стратегиями как «несовладание», «игнорирование», «самообвинение» и «уход в себя». Например, конкретная смысловая ориентация «цели в жизни» положительно связана с наибольшим количеством продуктивных стратегий совладающего поведения: «решение проблемы», «работа, достижения», «позитивный фокус», «общение с друзьями», «активный отдых». Иными словами, наличие у испытуемого цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу способствует тому, чтобы его поведение в сложных жизненных ситуациях было успешным. Таким образом, непродуктивные способы совладающего поведения могут являться следствием как низкого уровня осмысленности жизни в целом, так и отсутствия целей в жизни.

Мы обнаружили наличие половых различий в показателях осмысленности жизни на высоком уровне значимости. Так девушки имеют более высокий уровень осмысленности жизни, они больше удовлетворены своей жизнью в настоящем, чаще воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Девушки по сравнению с юношами больше убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Характеризуя связь совладающего поведения старшеклассников и уровня осмысленности ими жизни можно сказать, что осознание целей в жизни, ощущение ее процесса, представление о значимости собственной активности, вероятно, способствует повышению социальной продуктивности юношей и девушек. В то время как потеря смысла жизни или желание просто «плыть по течению» способствует самоизоляции, отказу старшеклассников от активных действий и может характеризоваться как защитное, но не совладающее поведение.

С одной стороны у совладающего поведения с уровнем осмысленности жизни и его составляющими прослеживается однозначная взаимосвязь описанная выше. С другой стороны ценностные ориентации как составляющая ценностно-смысловой сферы имеет сложные и противоречивые взаимоотношения со стратегиями совладания. Казалось бы, часто используемые стратегии совладания и наиболее популярные ценности должны иметь сильную и положительную связь, определяя направление развития личности. Однако анализ показал сложные и неоднозначные связи. Например, стре-

мясь к самостоятельности, старшеклассники используют очень узкий репертуар стратегий совладающего поведения, преимущественно только стратегию «решение проблемы» и отрицают также продуктивную стратегию «активный отдых». В связи с этим такое совладающее поведение может способствовать усилению стресса, поскольку отсутствие разнообразия поведения приводит как к его слабой эффективности, так и повышению эмоционального напряжения.

Было обнаружено сочетание условно продуктивных и непродуктивных стратегий совладающего поведения у большей части выборки, что может свидетельствовать о том, что совладающее поведение как устойчивая характеристика личности в данном возрасте еще не устоялся, является подвижным, допускает альтернативы. Безусловно, это связано с недостаточной сформированностью некоторых более продуктивных и гармоничных стратегий у старшеклассников, помощь в овладении которыми им необходима. С другой стороны, результаты могут интерпретироваться как проявление инфантильности и повышенной зависимости молодых людей от своего окружения.

Известно, что в неконтролируемых или недостаточно контролируемых ситуациях индивиды не могут использовать активные, проблемно-ориентированные стратегии, главной целью которых является прямое изменение источника стресса. В связи с этим пассивные позитивные стратегии – активный отдых, отвлечение от проблемы с использованием таких способов релаксации как Интернет, общение с друзьями, развлечения в обществе – выступают в качестве продуктивных способов совладания. Также особенностью выборки является то, что, используя со-

циальную поддержку, как один из наиболее эффективных способов совладающего поведения, старшеклассники склонны предпочитать помощь со стороны своих друзей, ровесников, нежели искать поддержку родных. Самыми отвергаемыми стратегиями у старшеклассников являются «профессиональная помощь» и «общественные действия». По-видимому, данные способы поведения в трудных жизненных ситуациях являются непривычными и возможно считаются неприемлемыми для юношей и девушек, что можно интерпретировать как специфику русскоязычной выборки.

Таким образом, мы пришли к заключению о том, что система ценностей и осмысленность жизни в период ранней юности является еще достаточно эклектичной и противоречивой. Это проявляется в несистематичном и незрелом использовании стратегий совладающего поведения и является причиной его слабой эффективности.

Библиографический список

1. *Братусь Б.С.* Психология. Нравственность. Культура. – М.: Менеджер; Роспедагентство, 1994. – 60 с.
2. *Зейгарник Б.В.* Патопсихология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 287 с.
3. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 142 с.
4. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
5. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 474 с.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 331

Басов Николай Федорович

доктор педагогических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
abba99@yandex.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: ДВАДЦАТИЛЕТНИЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ

В статье раскрываются основные направления научно-исследовательской и научно-методической деятельности кафедры социальной работы Костромского госуниверситета, подводятся некоторые итоги за двадцатилетний путь её развития, обосновывается профиль подготовки бакалавров и специалистов социальной работы.

Ключевые слова: специалист, бакалавр, магистр социальной работы, научно-исследовательская работа, подготовка кадров.

Развитие реформируемой России начала 90-х годов было сопряжено с возникновением и становлением социальной защиты и поддержки населения. Параллельно с этим процессом происходило формирование новой системы подготовки специалистов для данной сферы. Именно в эти годы был сделан своеобразный прорыв в области подготовки социальных работников. Среди первых правовых актов, определивших законодательную основу деятельности в этом направлении был закон, принятый в 1991 г. бывшим ВС СССР «Об общих началах молодежной государственной политики в СССР», в котором впервые законодательно были закреплены статус социального работника для молодежи, сформировано положение о социальном работнике. Приказом Госкомитета по труду и социальным вопросам от 23.04.1991 г. квалификационный справочник должностей был дополнен новой характеристикой «Специалист по социальной работе». Вскоре, 13 мая 1991 г. Госкомитет РСФСР по делам науки и высшей школы принял решение коллегии «Об организации подготовки кадров специалистов по социальной работе в вузах РСФСР». В этом же году Госкомитет СССР по народному образованию (Приказ от 7 августа 1991 г. № 376) открыл новую специальность для высших и средних специальных учебных заведений. Более чем в тридцати высших учебных заведениях страны состоялся первый набор абитуриентов по новой специальности. Костромской университет был в их числе.

Таким образом, подготовка специалистов по социальной работе началась в КГУ имени Н.А. Некрасова в сентябре 1991 года. Сегодня обучение по направлению подготовки «Социальная работа» ведется здесь по очной, очно-заочной и заочной формам. В основу профессионального обучения и воспитания бакалавров, специалистов и магистров социальной работы положены требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, отра-

женных в основной образовательной программе, учебных планах и программах дисциплин.

С самого начала учебно-воспитательная деятельность обеспечивалась в рамках существовавшей тогда кафедры социальной педагогики. А с 2001 г. подготовка кадров социальных работников осуществляется силами выделившейся кафедры социальной работы (заведующий с 1989 г. д.п.н., проф. Н.Ф. Басов).

В состав кафедры входят двенадцать преподавателей: два доктора наук, профессора (Н.Ф. Басов, А.И. Тимонин), девять кандидатов наук, доцентов (С.В. Бойцова, А.В. Воронцова, О.Н. Веричева, О.М. Забелина, М.С. Петрова, Ю.В. Румянцев, Е.Е. Смирнова, О.Б. Скрябина, Н.Б. Топка) и один ассистент Е.Ю. Смирнова. В качестве совместителей для работы в магистратуре трудятся доктора наук, профессора В.М. Басова и Ж.А. Захарова. Все они имеют базовое образование и являются выпускниками нашей специальности. Диссертации защищали тоже в стенах родного университета, в котором функционирует Совет по защите докторских и кандидатских диссертаций по педагогическим наукам, включая специальности 13.00.02 – социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе (председатель диссертационного совета д.п.н., проф. Н.Ф. Басов, заместитель д.п.н., профессор А.И. Тимонин).

Система подготовки специалиста по социальной работе обеспечена сотрудничеством кафедры с Департаментом социальной защиты опеки и попечительства Костромской области. Основные направления сотрудничества зафиксированы в договорах и состоят в совместной организации практики студентов, привлечения к государственной аттестации и преподаванию наиболее подготовленных специалистов-практикантов, распределении выпускников, научной и методической работе, аттестации работающих кадров.

На протяжении минувших лет на кафедре социальной работы сложилась система воспитательной

работы со студентами по специальности «Социальная работа». Она реализуется в системе внеаудиторных дел – «Палитра Фестивалей» (Фестиваль специальностей, Фестиваль лета, Фестиваль творчества, Фестиваль социальных акций). В рамках этих мероприятий осуществлялись следующие программы: литературно-музыкальная композиция «Дыхание жизни», художественная программа «Пленники иллюзий» и мн. др.

Научно-исследовательская работа ведется по нескольким направлениям в форме проектов и выдвижения их на гранты. Как результат – Грант Минобра (конкурсный центр по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук) в 2000 г. «Система подготовки студентов университета к социальной деятельности» (науч. рук. Н.Ф. Басов); 2004–2005 гг. – грант РГНФ «Формирование социальной компетентности сельских школьников» – совместный проект кафедры социальной работы и социальной педагогики (науч. рук. Н.Ф. Басов); 2006–2008 гг. – грант РГНФ «Социально-педагогическая деятельность в поликультурной среде» (науч. рук. Н.Ф. Басов); 2008 г. – грант РГНФ «Дореволюционный опыт социальной помощи бедным в Костромском крае (кон. XIX – нач. XX вв)» (науч. рук. Н.Ф. Басов); 2005 г. грант РГНФ «Региональные особенности социальной адаптации мигрантов» (науч. рук. доц. О.Б. Скрыбина).

С 2005 года кафедра социальной работы проводит исследование внедрения в практическую деятельность мониторинга качества социального образования (рук. доцент А.В. Воронцова).

Оценка качества высшего социального образования осуществляется по объективным критериям, которые демонстрируют достижения кафедры в различных направлениях деятельности (кадровой, информационной, материально-технической обеспеченности и другом). Однако, учитывая тот факт, что основными потребителями образовательных услуг являются студенты, их субъективные мнения и оценки наравне с абсолютными количественными данными могут влиять на принятие управленческих решений, определять ориентиры совершенствования деятельности кафедры и вуза в целом.

Возможности привлечения студентов к оценке качества образования и состояние дел в этой сфере явились предметом специальной дискуссии на кафедре социальной работы в октябре 2008 г. Мы пришли к выводу, что студенты могут принимать участие в мониторинге качества деятельности вуза, оценивая, прежде всего учебную деятельность. Их интересует современность и актуальность содержания образования для будущей профессиональной деятельности; собственная активность на учебном занятии; адекватность уровня требований к основным учебным достижениям студента (объективность оценивания результатов учебной деятельности);

доступность и иллюстративность учебного материала; характер взаимоотношений с преподавателями в учебном процессе и т.д.

Не менее актуальным для нас является изучение вопросов воспитательной работы, в том числе: разнообразие деятельности, предлагаемой во внеаудиторное время в вузе; заинтересованность ее содержанием; влияние этой деятельности на профессиональное становление будущего специалиста социальной работы; добровольность участия во внеаудиторной работе; характер взаимоотношений с преподавателями, кураторами, старшекурсниками.

Определенная доля студентов интересуется научной деятельностью и может оценивать ее содержание и организацию в следующих аспектах: наличие открытых возможностей для участия в ней; информированность студентов о возможностях участия в олимпиадах, конкурсах, выставках, публиковать свои труды; наличие широкого выбора проблем исследования, предлагаемых кафедральными научными руководителями; результативность научных исследований (результаты участия в открытых научных мероприятиях, практическая значимость исследований); влияние научной деятельности на процесс профессионального становления; характер взаимоотношений с научными руководителями в данном процессе.

Студенты могут оценивать и административно-управленческую деятельность, в том числе: качество учебного расписания, своевременность информирования об изменениях в учебном процессе; соответствие учебных аудиторий и учебного оборудования требованиям образовательного процесса, общий уровень удобства и комфорта в учебном заведении.

В течение 2005–2011 гг. изучалось мнение будущих специалистов по социальной работе с целями: оценки информационных и инновационных технологий образования, используемых кафедрой в учебном процессе (2005 г.); определения мотивации студентов к получению социального образования (среди первокурсников, 2006–2011 гг.); самооценки студентами качества полученной профессиональной подготовки (для выпускников, 2006–2011 гг.); оценки преподавателей кафедры «глазами студентов» (2006–2011 гг.); выявления уровня удовлетворенности будущих специалистов социальной сферы условиями обучения в вузе (2008–2011 гг.).

В связи с подготовкой к переходом на двухуровневую подготовку кадров для социальной сферы в 2008 г. кафедра провела исследование по выявлению отношения работодателей к потенциальным работникам (науч. рук. доц. С.В. Бойцова). Проведенное исследование показало, что работодатели в качестве приоритетных видов профессиональной работы для бакалавров отмечают те виды деятельности, которые непосредственно связаны с ее прак-

тической частью (социально-проектная, прикладная). Для магистра же, основной должна являться профессиональная деятельность по реализации не только практической работы, в том числе организационно-управленческой, но и научно-методическое сопровождение направлений социальной сферы и аналитической деятельности.

В 2009 г. проф. Н.Ф. Басов и доц. Н.Б. Топка провели изучение представлений будущих социальных работников о патриотизме. Результаты работы были опубликованы в научном журнале университета и учтены при планировании воспитательной работы студентов.

Немало труда членами кафедры было вложено в составление по заданию УМО вузов России по социальному образованию федерального каталога научной и учебно-методической литературы по социальной работе (руководитель проекта Н.Ф. Басов). Работа проводилась в 2008–2009 годах. В результате подготовлен библиографический список, включающий более 1,5 тыс. наименований литературы.

17 декабря 2008 г. профессором кафедры А.И. Тимониным была успешно защищена докторская диссертация по теме «Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета». Председателем диссертационного совета д.п.н., проф. Н.Ф. Басовым в соавторстве с заместителем председателя Совета д.п.н., проф. А.И. Тимониным подготовлена и издана книга «Диссертационный совет по социальной педагогике» (Кострома, 2008. – 130 с.). В ней обобщен и проанализирован опыт работы Совета почти за десять лет. За эти годы под руководством членов кафедры профессоров Н.Ф. Басова и А.И. Тимонина защищено более 50 работ.

Многие годы кафедра работает по проблеме «Научно-методическое обеспечение подготовки студентов по направлению «Социальная работа». Результатом выполнения нескольких проектов стало издание серии учебных пособий: Басов Н.Ф. Практикум по истории социальной работы в России – М., 1999. – 250 с.; Басов Н.Ф. Социальная геронтология: словарь-справочник. – М., 2000.; Основы социальной работы, 3 издания / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Академия, 2004–2008. – 288 с.; Басов Н.Ф., Басова В.М. История социальной педагогики, 2 издания. – М.: Академия, 2005–2007. – 302 с.; Басов Н.Ф., Басова В.М. Социальный педагог: введение в профессию, 2 издания. – М.: Академия, 2005–2007 гг. – 256 с.; Басов Н.Ф. История социальной работы. – М.: «Дашков и К», 2007–2008 гг. – 340 с.; Басов Н.Ф. Социальная работа с людьми пожилого возраста. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2009. – 345 с.; Басов Н.Ф. Досуг людей пожилого возраста. – Кострома, 2010. – 195 с.; Социальная работа с различными группами населения / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Кнорус, 2012. – 528 с.; Социальная работа с инвалидами / под ред. Н.В. Басова. – М.: Кнорус, 2012. – 560 с.

Много внимания преподаватели кафедры уделяют руководству научно-исследовательской работе студентов, поскольку подготовка будущих бакалавров социальной работы нацелена на выполнение профессиональной деятельности в системе социальной защиты населения, связанной с предоставлением помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, что предполагает выполнение многообразных видов деятельности. Наряду с социально-технологической, организационно-управленческой, социально-проектной Госстандарт третьего поколения предполагает подготовку обучаемых и к исследовательской деятельности, которая рассматривается как профессиональная обязанность социального работника.

Поэтому становится актуальной разработка механизмов и технологий формирования готовности к научно-исследовательской деятельности как средства формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров социальной работы.

В процессе организации научно-исследовательской работы будущих бакалавров социальной работы важное значение приобретает создание нескольких подсистем этого процесса: научно-исследовательская деятельность обучающихся в процессе учебной, во время внеучебной деятельности, включение студентов в научно-производственную, инновационную деятельность во время учебных и производственных практик.

Важно, чтобы исследования наших студентов были действительно актуальными, дополняли, уточняли результаты разрабатываемых кафедрой социальной работы проблем, включенных в общую научно-исследовательскую программу этого научно-го подразделения.

Следует обратить внимание и на то, что проблемы, изучаемые будущими бакалаврами, носят социальный, общественно значимый характер. Это означает, что результаты студенческих исследований должны быть доступны для практических работников социальной сферы, управленцев отрасли, общественности.

Поэтому кафедра организует студенческие исследования, выполняемые по запросам работодателей. В последние годы сложился опыт написания выпускных квалификационных работ по заказу Департамента социальной защиты населения, опеки и попечительства администрации Костромской области. Среди заявленных примерных тем значатся проблемы использования инновационных методов и форм социальной работы на селе, особенностей содержания и форм социальной работы с гражданами без определенного места жительства и занятий, социокультурной реабилитации инвалидов и др.

В последние годы в Костромском госуниверситете хорошо зарекомендовала себя такая форма научно-исследовательской работы, как конкурс сту-

денческих грантов по проблемам социальной работы, который является формой университетской поддержки социально-ориентированных проектов, выполняемых студентами.

Массовой и эффективной формой работы является участие будущих бакалавров во Всероссийских студенческих олимпиадах по направлению подготовки «Социальная работа». Например, одной из задач III тура Всероссийской студенческой олимпиады (11–13 ноября 2010 г., Москва, РГСУ) явилось «стимулирование научного творчества студентов». Научно-исследовательский характер носили презентация проектов, викторина, тестирование. В заданиях для участников олимпиады были включены проблемы не только из дисциплин истории, теории, технологии социальной работы, но и курса «Методика исследований в социальной работе» (д.п.н., профессор А.И. Тимонин). По итогам олимпиады команда, представляющая нашу кафедру, заняла почетное III место. В целом мы стремились к тому, чтобы исследовательская деятельность стала обязательным элементом их профессиональной подготовки. Она ориентирует выпускника по направлению подготовки «Социальная работа» (квалификация бакалавр) на самообразование, мотивацию на пополнение знаний. Приобщению студентов к исследовательской деятельности способствует включение их в творческое усвоение новой информации, позволяет заметно увеличить долю знаний, получаемых самостоятельно, повышает уровень научного мышления, вырабатывает профессионально важные качества личности: креативность, инициативность, самостоятельность и др.

С началом двухуровневой подготовки кадров кафедра сосредоточила свое внимание на проблеме «Научно-методическое обеспечение подготовки бакалавров и магистров по направлению «Социальная работа». Результатом этого исследования стало издание методических рекомендаций для студентов: Самостоятельная работа бакалавров и магистров социальной работы. Коллектив авторов кафедры, 2011. – 123 с.; Практическая подготовка бакалавров социальной работы / сост. О.Н. Веричева, О.М. Забелина, М.С. Петрова, Е.Е. Смирнова. 2011. – 178 с.; Итоговая государственная аттестация бакалавров социальной работы / сост. О.Н. Веричева, Н.Ф. Басов. – 2012. – 121 с.; Магистерская диссертация / сост. Е.Е. Смирнова, Н.Ф. Басов. – Кострома, 2012. – 143 с. и др.

Большую роль в становлении специальности «Социальная работа» в Костромском университете сыграл в свое время Комитет по делам молодежи Администрации Костромской области. Этим во многом объясняется то, что одной из основных специализаций подготовки социальных работников в нашем университете является социальная работа с молодежью. Данное направление сохранилось при

выборе профиля подготовки бакалавров в 2011 г.

Кроме всего, выбор профиля «Социальная работа с молодежью» в Костромском университете обусловлен рядом и других обстоятельств.

Во-первых, подготовка специалистов по работе с детьми, с молодежью с начала 1960-х годов стала визитной карточкой Костромского государственного педагогического института (университета) имени Н.А. Некрасова. Именно здесь был создан первый факультет подготовки методистов пионерской, комсомольской (позже воспитательной, социальной) работы.

Во-вторых, подготовка специалистов в области общественной работы с детьми и молодежью в Костромском университете имеет серьезную научную базу. Здесь Министерством образования РФ в 1994 г. был открыт Межвузовский центр по научно-методическому обеспечению социальной работы в сфере молодежного и детского движения. Ежегодно на базе центра проводятся научно-практические конференции по проблемам молодежного и детского движения России.

В-третьих, студенты и преподаватели кафедры являются авторами многих значимых акций в организации социальной работы с молодежью и детьми, а областную организацию молодых инвалидов Костромской области создал выпускник 1998 года, получивший образование по специальности «Социальная работа».

Накопленный научно-методический опыт социальной работы с молодежью и подготовки к ней в вузе позволили преподавателям кафедры написать учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа» (квалификация бакалавр). Первое издание учебника «Социальная работа с молодежью» выпустило в свет издательско-торговая корпорация «Дашков и К» еще в 2008 г. Последнее – четвертое – в 2012 г. Научный редактор Н.Ф. Басов. – 328 с.

Кроме всего, совместный коллектив авторов кафедры социальной работы и социальной педагогики (Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.И. Тимонин, О.А. Павлова) были удостоены премии правительства Российской Федерации (2010 г.) за создание комплекта учебных и научных изданий «Организационное и научно-методическое обеспечение профессионального становления специалистов в области социального воспитания детей и молодежи».

Библиографический список

1. Басов Н.Ф. Использование зарубежного опыта в подготовке студентов к социальной работе // Место встречи – социальная работа: 5 лет Программы Александра Герцена. – Вологда, 2003.
2. Басов Н.Ф. Научно-исследовательская деятельность как средство формирования профессиональ-

ной компетентности будущих бакалавров социальной работы // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – № 1.

3. Басов Н.Ф. Становление системы подготовки профессиональных кадров социальных работников в России // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – № 2.

4. Басов Н.Ф., Тимонин А.И. Диссертационный совет по социальной педагогике. – Кострома, 2008.

5. Басов Н.Ф., Топка Н.Б. Изучение представлений о патриотизме современной студенческой молодежи // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – № 2.

6. Бойцова С.В. Социальная политика и социальная работа в России // Социальная работа в России и Германии: теоретические проблемы и профессиональная подготовка бакалавров / сост. А.В. Воронцова, О.Б. Скрябина, Ф. Штоль; – Кострома; Дармштадт: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.

7. Бойцова С.В. Профессиональная готовность специалистов по социальной работе с позиции работодателя // Вестник учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы: Научно-практический журнал. – 2011. – № 1.

8. Веричева О.Н. Технология социальной диагностики инвалидов // Вестник учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы: Научно-практический журнал. – 2011. – № 1.

9. Воронцова А.В. Профессиональная подготовка бакалавров социальной работы: опыт и перспективы // Социальная работа в России и Германии: Теоретические проблемы и профессиональная подготовка бакалавров: сб. науч. трудов / сост. А.В. Воронцова, О.Б. Скрябина, Ф. Штоль; науч. ред. Г. Штрассер. – Кострома; Дармштадт: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.

10. Румянцев Ю.В. Комплексная поддержка молодой семьи // Вестник учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы: Научно-практический журнал. – 2011. – № 1.

11. Тимонин А.И., Скрябина О.Б. Особенности реализации основной образовательной программы магистратуры в сфере социальной работы // Социальная работа в России и Германии: теоретические проблемы и профессиональная подготовка бакалавров: сб. науч. трудов / сост. А.В. Воронцова, О.Б. Скрябина, Ф. Штоль; науч. ред. Г. Штрассер. – Кострома; Дармштадт: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.

12. Смирнова Е.Е. Социальная работа с молодежью: Гендерный аспект // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – № 4.

УДК 371: 37.0118.15

Яговкина Лариса Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент

Институт развития образования и социальных технологий, Курганская область
Larisa_ipk@mail.ru

ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ КАК ВЫСШИЙ УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К СОДЕЙСТВИЮ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматривается актуальная проблема – методологическое обоснование проблемы подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Автором рассматривается высший уровень методологии проблемы подготовки родителей – философская антропология.

Ключевые слова: философская антропология, методологическое обоснование, проблема подготовки родителей.

В современной методологии и логике науки выделяется следующая общая схема уровней методологии: уровень философской методологии, уровень методологии общенаучных принципов исследования, уровень конкретно-научной методологии и уровень методики и техники исследования (А.Г. Асмолов, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин). Без понимания функций каждого из уровней исследование окажется несостоятельным при выделении эмпирической сфе-

ры необходимых фактов из всего множества явлений, при расширении задач междисциплинарного синтеза, мировоззренческой оценке представлений об исследуемом объекте.

Содержание первого, высшего философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй педагогики. Важные философские проблемы раскрываются через понятие «антропология», окончательно утвердившееся как приоритетное направление в XX веке. С воп-

роса Канта «Что такое человек?» началось антропологическое осмысление всей философской проблематики. И. Кант был первым, кто утверждал следующее: человек – самый главный предмет науки, конечная цель науки – именно познание самого человека; более того, познание человека является важнейшим условием понимания мира в целом. У Канта человек – двуединое существо, которое одновременно принадлежит к миру природы и миру свободы, а в мире свободы он нравственно самоопределяется и исполняет свой прирожденный долг – воспитывает себя и свое потомство.

Философия И. Канта имеет «педагогическую направленность», которая проявляется не только в том, что воспитание и самовоспитание он считал прирожденным долгом человека, но еще и в том, что видел необходимость создания теории педагогики, т.е. превращения ее из сферы практической деятельности в науку. По мнению И. Канта теоретической базой педагогики должна быть антропология. Самостоятельной наукой философская антропология стала к середине XIX века, однако термин «философская антропология» возник лишь в конце XIX века (О. Касман ввел его для обозначения философской дисциплины – философии человека) [2, с. 11].

По Фейербаху сущность человека не в нем самом как моральном и мыслящем существе, а в общности, в единстве человека с человеком, которое опирается на реальность различия «Я» и «Ты». Основным объяснительным принципом философии признавался антропологический. Для Л. Фейербаха человек был универсальным и высшим предметом философии.

А. Шопенгауэр, наоборот, считал, что тайна бытия человека состоит в его предельной обособленности от других. Экзистенциалисты (Ж.П. Сартр) считали наивысшей ценностью однократность, неповторимость и невозместимость отдельного человеческого существования. Русские философы (Н.А. Бердяев, В.И. Несмелов) также обращались к проблемам познания человека. Н.А. Бердяев считал, что антропологическое познание предшествует даже философии, и утверждал, что познание человека покоится на том, что человек космичен по своей природе, что он – центр бытия. В.И. Несмелов (религиозно-философская антропология) утверждал, что личность связана с универсализмом, всечеловечностью, реализуемой в нравственном выборе богослужения.

В 60-е годы XX века в Германии возникло новое течение философской антропологии, ставшее довольно быстро популярным и продуктивным, которое называется педагогической антропологией. Сам термин «педагогическая антропология» впервые был использован Н.И. Пироговым в статье «Вопросы жизни» (1856 год) в России, а уточнил его, наполнил конкретным содержанием К.Д. Ушинский в спе-

циальном многотомном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869 гг.). В данном случае термин «педагогическая антропология» обозначает «новая педагогика». Поэтому в педагогике основоположником антропологического принципа системного знания о человеке как предмете воспитания стал К.Д. Ушинский. В его понимании антропологический принцип в отношении развития и воспитания человека означал системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях, утверждал К.Д. Ушинский [5].

Это положение К.Д. Ушинского – неизменная истина педагогики, относящаяся к ее глобальным идеям. Позицию Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского можно выразить следующим образом: человек и ребенок – основные социокультурные ценности. Идеи педагогической антропологии продолжали развивать выдающиеся деятели педагогики: П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский и др. В настоящее время антропологический принцип – один из ведущих в педагогике, а антропологическое знание – стержень профессиональной подготовки педагога. Развивается педагогическая антропология как основа человековедения. Ее исторический аспект исследует Б.М. Бим-Бад, актуальный – В.А. Сластенин. Как отмечает В.А. Сластенин, антропологическое знание все больше признается ядром профессиональной компетентности учителя, педагога, поскольку именно оно связывает цели, задачи, содержание, технологию образования в целостную гуманистическую систему. Именно антропологическое знание обуславливает осознанное использование личностно-ориентированных педагогических технологий, приоритет субъектно-смыслового стиля деятельности учителя над информационным, что актуально в современных условиях [2].

Таким образом, понятие «педагогическая антропология» восходит к кантовской «антропологии» и является многозначным понятием. Различают четыре его значения: одно из них обозначает естественно-научную дисциплину, сконцентрированную на антропологическом облике детей, главным образом – обучающихся; другое является педагогически ориентированным философским учением О. Больнова; третье – «новой педагогикой» XIX века; четвертое – методологией современной педагогики.

Основное содержание современной педагогической антропологии выражается в системе следующих понятий: человек, природа человека, ребенок, развитие человека в пространстве и времени, культура, воспитание.

Антропологическая проблематика сегодня многообразна. Здесь и философская антропология как

особое отдельное учение, строящееся на обобщении достижений отдельных наук о человеке. Здесь и антропологический принцип, основанный на философской антропологии, как системообразующий в любой концепции.

Антропологические проблемы рассматриваются и как человеческий фактор развития общественных систем. В данном аспекте они имеют прямое отношение к педагогике. Философская антропология определяет уровень педагогического исследования. Во главе всего педагогического исследования лежит интерес к человеку. Он обостряется в наше время как отношение к проблеме неотъемлемых прав человека, его существования как уникального, неповторимого и вместе с тем общественного существа. Это позволяет сделать шаг к гуманизму, гуманистичности тех или иных социальных (в том числе педагогических) преобразований.

С антропологией тесно связана аксиология. Аксиология – философское учение о ценностях. До середины XX в. в отечественной литературе аксиология трактовалась как идеалистическое направление западноевропейской философии, лишь в 1960-е годы российская наука обратилась к исследованию ценностной проблематики. Со второй половины 1980-х годов в философии образования начинают формироваться контуры педагогической аксиологии (Б.С. Гершунский, В.М. Розин и др.). Усиление интереса к аксиологической проблематике вызвано рядом противоречий. Общественные преобразования, с одной стороны, ведут к девальвации традиционных общественных ценностей, ценностных установок, на которые была ориентирована образовательная сфера. С другой стороны, эти преобразования способствуют развитию нового, ценностного сознания и поведения, что вызывает необходимость разработки аксиологических подходов в образовании. К настоящему времени созданы теоретические предпосылки для определения предмета педагогической аксиологии как специфической области философско-гуманитарного знания, определен ее научный и дисциплинарный статус, методологии и методики исследования.

Как продукт интеграции общей аксиологии, философии образования, антропологии, культурологии, этики, логики, психологии и педагогики педагогическая аксиология является одним из важнейших условий развития и реализации образовательной политики, ее стратегических ориентиров, основанных на гуманистических ценностях. Педагогическая аксиология отражает иерархию образовательных ценностей, определяет ценностное сознание, ценностное отношение и ценностное поведение личности [3, с. 4].

Ценностный подход к образованию, основанный на гуманистических и этических принципах, нашел отражение в целях образования, которое «должно

быть направлено к полному развитию человеческой личности, увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Оно должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами и должно содействовать деятельности ООН по поддержке мира» (из устава ЮНЕСКО). Схожая идея была высказана авторами «Всемирного доклада о человеческом развитии – 1995» ПРООН: «Ни в коем случае нельзя рассматривать человека как простое орудие производства, обеспечивающее материальное благополучие, и видеть в этом последнем главную цель. Это была бы странная перестановка ролей».

В центре аксиологического мышления – концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждую отдельную личность. Рассматривать социальное развитие вне человека – значит отделять мышление от его гуманистического фундамента. Именно в контексте такого мышления гуманизация представляет собой глобальную тенденцию современного общественного развития, а утверждение общечеловеческих ценностей составляет его содержание [3, с. 85].

Ценности передаются в процессе образования, поэтому в современных образовательных учреждениях акцентируют внимание на привитии гуманистических ценностей, среди которых приоритеты отдаются честности, трудолюбию, уважению к людям, состраданию, вежливости, достоинству. Ценностное осмысление получает принцип индивидуализации, который в рамках личностно-ориентированного подхода рассматривается как приобщение ребенка к общечеловеческим ценностям в процессе индивидуального развития.

Ценности определяют смысл процесса образования. Поэтому в процессе модернизации российского образования акцент ставится на обеспечении равных возможностей доступа молодых людей к полноценному образованию, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья, социальной защиты детей и подростков. При этом не менее важной задачей российского образования является выявление и целевая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов из их числа и членов их семей.

Ценностными направлениями российского образования являются расширение доступности, массовости образования, гарантий обеспечения равных шансов на получение полноценного образования, создание системы непрерывного образования в течение всей активной жизни человека.

Основным условием модернизации образования является изменение отношения государства и об-

щества в целом к образованию (к детям с ограниченными возможностями здоровья и их образованию) и работающим в нем.

Одними из многих задач модернизации системы образования является развитие образования как открытой общественно-государственной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышение роли всех участников образовательного процесса (обучающийся, педагог, родитель, образовательное учреждение).

Принципами осуществления модернизации образования являются дифференциация и индивидуализация образовательных программ при обеспечении государственных образовательных стандартов – на основе роста многообразия образовательных учреждений и вариативности образовательных программ; обеспечение преемственности образования различных уровней, создание процесса непрерывного развития личности на протяжении всей жизни с учетом предшествующего образования человека и его профессионального опыта. Особенно эти ценностные ориентации российского образования важны для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и членов их семей.

Отношение российского общества к человеку как высшей ценности социального бытия стали условиями не только выявления и развития его творческого потенциала (в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья), но и функционирование его как личности и гражданина. Это в свою очередь актуализирует проблему гуманизации образования – его ориентация на личность и ее развитие приобретают характер ведущей тенденции. Идея гуманизации предполагает осуществление принципиально иной направленности образования, связанной с общим, социально-нравственным и профессиональным развитием личности [3, с. 85].

Выбор аксиологического подхода в качестве методологической основы педагогического исследования позволяет рассмотреть подготовку родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья как социально-педагогический феномен, который находит свое отражение в основных его идеях: универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей, единство целей и средств, приоритет идеи свободы. Универсальность гуманистических идей обусловлена их применимостью ко всем лицам и социальным системам. Фундаментальность гуманистических ценностей определяется тем, что они не могут рассматриваться как нечто вторичное, отражающее основы общественной жизни. Единство целей и средств означает пресечение всяких попыток любыми средствами добиться своей цели. Свобода индивида необходима для реализации с помощью нее других социальных ценностей (равенство, справедливость

и др.) Исходя из аксиологических идей выделяют культурно-гуманистические функции образования: развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия; формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам; обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и осуществления самореализации; овладение средствами для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья; создание условий для саморазвития творческой индивидуальности личности и раскрытия ее духовных потенций [3, с. 85].

«Гуманизм олицетворяет собой аксиологическую основу философского знания. Но, по своей сути, однажды состоявшийся в философии, гуманизм стал мировоззрением, принципом познания практики, культурно-созидательной деятельности по организации жизненного пространства и развитию существенных сил самого человека. Тем самым понятие «гуманизм» стало лозунгом и общественных движений, и политики государств, и т.п. В философии, с новым во второй половине XX века выдвижением гуманистической проблематики на первый план, стали говорить об антропологическом принципе в философии, а гуманизм считать той основой, на которой складывается единство различных областей знания и практики, так или иначе выходящих на обоснование и применение базовых ценностей» [1, с. 172].

Новая парадигма образования, пришедшая на смену «технократическому» образованию, основана на философии сознательного осуществления гуманистических процессов и реализации общечеловеческих ценностей. Принцип приоритетности человеческих ценностей является духовной основой современного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, которую составляют принципы справедливости, равенства, возможность дальнейшего устройства общественной и личной жизни, негативное отношение к дискриминации и эксплуатации. Аксиология составляет гуманистическую сущность педагогики, ее отношения к человеку как уникальному носителю культуры и духовных ценностей, субъекту познания, общения и творчества.

Аксиологический подход в педагогике означает, что мир – это прежде всего неповторимый мир целостного человека, поэтому важно целенаправленно воздействовать на то, что характеризует отдельного человека в гармонии с обществом и природой. Аксиологическая концепция является методологической основой педагогического исследования проблемы дифференцированной подготовки родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья. Эта концепция «позволяет, с одной стороны, изучать явления с точ-

ки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой – решать задачи гуманизации общества» [4, с. 112].

Итак, философская антропология в качестве методологического обоснования проблемы подготовки родителей позволяет организовать подготовку на сочетании уважения, заботы о родителях и ребенке, разумной требовательности к ним, и обеспечить субъект-субъектное взаимодействие в целях повышения эффективности образования детей с ограниченными возможностями здоровья; определить роль, позицию родителей и педагогов в процессе подготовки, использовать адекватные методы и средства, способствующие формированию высокого уровня готовности родителей к содействию образованию детей, обеспечить подготовку родителей в со-

ответствии с общими законами развития природы и человека.

Библиографический список

1. Ермакова Е.Е. Философия. – М.: Высшая школа; Академия, 1999. – 272 с.
2. Максакова В.И. Педагогическая антропология. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
3. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
4. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев [и др.]. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 351 с.

УДК 364:368.4

**Голубева Надежда Анатольевна
Смирнов Александр Александрович**

*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
Nad.Golubeva@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И УСПЕШНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ РАЗНОГО ВОЗРАСТА*

Рассмотрены особенности взаимосвязей терминальных ценностей и успешности профессиональной деятельности социальных работников в зависимости от возраста.

Ключевые слова: личность социального работника, терминальные ценности, успешность профессиональной деятельности, показатели успешности.

Социальная работа – чрезвычайно востребованная обществом профессия. Число граждан, нуждающихся в посторонней помощи, не убывает, что требует решать массу вопросов в сфере управления организациями социального обслуживания. Этим обосновано значительное число исследовательских работ в социальной сфере. Среди авторов, занимающихся проблемами социальной работы, можно назвать следующих: И.Ф. Албегова, Л.Г. Гуслякова, Е.В. Кулебякин, П.Д. Павленок, В.Н. Ярская, И.Ю. Суркова, П.В. Романов, Б.Ю. Шапиро, В.А. Мальцев, А.В. Мудрик, М.В. Фирсов, Е.И. Холостова и др.

О зависимости успешности деятельности от различных проявлений личности писали Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.А. Бодров, Е.П. Ильин, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др. Все они подчеркивали, что успешность деятельности во многом зависит от способностей личности. Но не только способности определяют успешность профессиональной деятельности.

Если рассматривать в качестве профессиональной деятельности социальную работу, то вполне резонно говорить, что для исполнения функций со-

циальному работнику, прежде всего, необходимо обладать развитыми коммуникативными навыками, эмпатическими и другими способностями, которые способствуют наиболее адекватному взаимодействию с клиентом. Но в структуру личности (например, по К.К. Платонову) включен и мировоззренческий компонент. В связи с большим значением ценностей гуманизма в социальной работе важно определить, имеется ли взаимосвязь между успешностью социального работника и его ценностными ориентациями.

Понятие успешности связано с понятиями продуктивности, результативности, эффективности, производительности труда [4, с. 15]. Для оценки успешности имеет значение также качество продукции, безошибочность действий. Успешность включает в себя эти показатели, но не равна какой-либо из них или их сумме. Если эффективность, продуктивность, результативность могут являться характеристиками как человека, так и различных устройств, созданных человеком или природных явлений и процессов, выполняющих какую-либо работу, то успешность является характеристикой, прежде всего, человека и его деятельности, а при применении данного поня-

* Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, ГК №14.740.11.0238

тия к различным неодушевленным объектам, как правила 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 мы понимаем соотношение качества, скорости, своевременности исполнения трудовых обязанностей и оценку этих показателей самим работником и непосредственно связанными с этой деятельностью людьми.

Рассматривая профессиональную деятельность социального работника, можно предположить, что направленность его личности, её ценностные ориентации влияют на успешность его профессиональной деятельности, что они взаимосвязаны с успешностью социального работника, помогая расставлять приоритеты в процессе исполнения профессиональных обязанностей. Это предположение мы постарались проверить в ходе исследования успешности профессиональной деятельности социального работника.

Для определения уровня успешности нами был разработан «Оценочный лист социального работника» 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 отношение с клиентом. Полученные с помощью данной анкеты результаты были проверены на способность разделять выборку и надежность, для анализа были отобраны наиболее валидные показатели.

Для диагностики ценностной сферы социального работника применялся Опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина, который позволяет увидеть значимость не только отдельных ценностей, но и сфер жизнедеятельности, где эти ценности могут реализовываться.

Полученные данные обрабатывались с помощью программного пакета Statistica 5.5, использовался U-критерий Манна-Уитни и коэффициент корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 138 социальных работников отделений социального обслуживания на дому, все женщины. В ходе исследования, выборка была разделена по возрасту на четыре группы, исходя из общепринятых периодизаций и некоторых социально-демографических особенностей, характеризующих выделенные периоды: 1) до 35 лет (21 человек); 2) от 35 до 45 лет (33 человек); 3) от 45 до 55 лет (44 человек); 4) старше 55 лет (40 человек).

По U-критерию Манна-Уитни были выявлены различия по показателям методики оценки терми-

нальных ценностей только между группой социальных работников до 35 лет и другими группами.

Так, выяснилось, что значимость сферы профессиональной жизни у социальных работников до 35 лет меньше, чем у работников 35–45 лет ($p < 0,01$) и 45–55 лет ($p < 0,001$). Это объясняется тем, что еще недостаточно сформирована профессиональная идентичность, нет четкой ориентации на реализацию в профессии, основной акцент падает на получение образования и семейные отношения.

Также для представителей самой младшей возрастной группы работников характерно меньшее, чем для работников 45–55 лет, приращение значимости таким ценностям, как социальный престиж ($p < 0,01$), креативность ($p < 0,05$), активные социальные контакты ($p < 0,01$), а также сфера общественной жизни ($p < 0,01$). Кроме того, у молодых работников значимость ценности социальный престиж меньше, чем для работников самой старшей группы (более 55 лет) ($p < 0,01$). Подобный результат согласуется с предыдущим выводом, о том, что для молодых социальных работников приоритетами является не самореализация в профессии, общественной жизни, а ориентация в большей степени на личные интересы. Тем более, что для молодых работников эта профессия часто отходит на второй план и является удобной подработкой.

Корреляционный анализ внутригрупповых связей показал, что в структуре показателей существуют и отрицательные, и положительные взаимосвязи, но последних значительно больше.

«Способность в сжатые сроки справляться с большим объемом работы и быстро осваивать новые операции» положительно взаимосвязана с терминальной ценностью достижения в трех возрастных группах, до 35 лет, 35–45 лет, старше 55 лет. В 45–55 лет значимость достижений не имеет взаимосвязи со стремлением успеть сделать как можно больше. Это может быть связано с тем, что на данном возрастном этапе работа оказывается наиболее значимой, так как дети уже выросли, другую работу найти сложно.

«Участие в повышении эффективности социальной помощи на дому» положительно взаимосвязано с ценностью достижения и сферой профессиональной жизни для всех групп кроме работников 35–45 лет.

В свою очередь значимость ценности достижения сочетается с высоким баллом по показателю «Способность справляться в сжатые сроки с большим объемом работы» в группах до 35 лет, 35–45 лет и старше 55 лет. В двух последних группах выявлена взаимосвязь между значимостью материального положения и оценкой способности планировать и организовывать свою работу.

Это же показатель в группах 35–45 лет и более 55 лет связан со значимостью сфер профессиональ-

ной и общественной жизни. Умение найти подход к клиенту сочетается с высокой значимостью материального положения у представителей 35–45 лет. Материальное положение в этих группах также связано с оценкой способности планировать и организовывать свою работу, своевременность выполнения работы.

В крайних возрастных группах значимость материального положения также положительно взаимосвязана с удовлетворенностью клиентов.

Стремление много работать положительно взаимосвязано с ценностью «Развитие себя» и «Духовное удовлетворение» в группах 35–45 лет и старше 55 лет.

В этих же группах имеется положительная взаимосвязь между творческим подходом к работе и ценностями «Активные социальные контакты», «Развитие себя», сферой профессиональной жизни и сферой увлечений. В группах 35–45 и 45–55 лет самооценка этого показателя взаимосвязана с креативностью и достижениями.

Также выявлены и противоположные взаимосвязи. Например, для работников 45–55 лет умение слышать и понимать положительно взаимосвязано с общим баллом опросника терминальных ценностей. Количество баллов в данном случае может характеризовать общую напряженность мотивационной сферы, то, насколько человек вообще имеет потребности и желание чем-то обладать. Таким образом, можно предположить, что общая напряженность мотивационной сферы способствует тому, что эта категория социальных работников стремиться прислушаться к другому человеку, в то время как у работников до 35 лет эти показатели противоположны. То есть молодые работники вероятнее всего стремятся реализовать свои потенциалы в других сферах жизнедеятельности человека, а в социальные работники идут ввиду сложившихся обстоятельств.

Самооценка умения найти подход к клиенту положительно взаимосвязана со значимостью сферы увлечений, но только для работников 35–45 лет, для работников до 35 лет – связь отрицательная. Можно предположить, что социальные работники до 35 лет не имеют выраженных увлечений, а отсутствие выраженного стремления увлекаться чем-то сочетается с отсутствием интереса к чувствам и состояниям клиента.

В ходе анализа базовых весов выявилось, как распределяются наиболее систематизирующие показатели. В самой «младшей» группе эта структура не выражена, и определяется, прежде всего, значимостью терминальной ценности «Достижение». В возрасте 35–45 лет структура взаимосвязей становится более плотной, систематизирующими признаками выступают активность в мероприятия центра, творческий подход к работе, возможность поощрения и, в меньшей степени, способность организовать свою

работу. В группе 45–55 лет структура снова становится более диффузной и разреженной. На первый план выходят стремление к повышению эффективности социального обслуживания и творческие аспекты работы. В возрасте старше 55 лет творческий подход немного начинает уступать стремлению повышать эффективность деятельности, выступая наравне со стремлением много работать и умением в сжатые сроки быстро справляться с большим объемом работы.

Таким образом, подтверждается основное предположение, что существует взаимосвязь между терминальными ценностями успешностью профессиональной деятельности социального работника, причем особо эта взаимосвязь выражена в возрасте 35–45 лет и старше 55 лет. Причины таких проявлений могут быть заложены в двух моментах.

– Особенности возраста и приоритетные виды деятельности и сферы жизнедеятельности. Вероятно в возрасте до 35 лет, ценностная сфера ориентирована на решение других задач, возможно, еще идет формирование приоритетов, корректировка их с действительностью, а в возрасте 45–55 лет взаимосвязь блокируется ввиду выхода на первый план проблем скорого выхода на пенсию и сложностей в поиске другой работы. А также на это возраст приходится взросление детей работников, когда внимание снова переключается на решение внутрисемейных проблем.

– Особенности поколения, т.е. те ценностные ориентации и приоритеты, что были заложены в сензитивном периоде и свойственны человеку на протяжении всей жизни.

В результате проведенного анализа можно сказать, что все 8 ценностей выделенных авторами методики ОТеЦ-2 взаимосвязаны с какими-либо показателями успешности. Причем главная тенденция – это присутствие преимущественно положительной взаимосвязи, которая говорит о том, что чем выше интенсивность мотивационной сферы, заинтересованность в чем-либо у конкретного работника, тем выше его успешность в исполняемой им работе. Этот вывод подтверждает предыдущие исследования, в которых обозначалось, что профессионально важные качества могут компенсироваться за счет высокой мотивации.

Библиографический список

1. Албегова И. Ф. Исследование мотивации социальных работников // Социологические исследования. – 2005. – № 1. – С. 78–81.
2. Александрова О. В., Боголюбова О. Н., Васильева Н. Л. Психология социальной работы / под ред. М. А. Гулиной – СПб.: Питер, 2004. – 351 с.
3. Васильева Н. Ю. Психологический портрет социального работника // Социальная работа. – 1992. – № 5.

4. Григорьев С.И., Гуслякова Л.Г. Социология в подготовке и деятельности специалистов по социальной работе в России. – Барнаул, 2001. – 143 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Институт практической психологии, 2003. – 456 с.
7. Кулебякин Е.В. Психология социальной работы. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 86 с.
8. Мальцев В.А. Профессиональная система ценностей социального работника // Сибирская психология сегодня: Сб. науч. трудов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986. – 254 с.
10. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей-2. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1999. – 19 с.
11. Суркова И.Ю. Факторы социально-психологической адаптации военнослужащих в контексте моделей социальной работы // Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты адаптации и социализации человека. – Волгоград: ВолГУ, 2003.
12. Толочек В.А. Современная психология труда. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
13. Фирсов М.В., Шапиро Б.Ю. Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
14. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности: репр. воспр. текста издания 1982 г. – М.: Логос, 2007. – 192 с.
15. Шмелева Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2004. – 196 с.

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78

Петрочко Жанна Васильевна

доктор педагогических наук, доцент
Институт проблем воспитания Национальной академии
педагогических наук Украины, г. Киев, Украина
petrochko@ukr.net

ДЕТСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ОПТИМАЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВА РЕБЕНКА НА УЧАСТИЕ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

В статье обосновывается значимость участия детей в жизни общества, анализируются результаты социологического исследования реализации права участия в Украине, рассматривается деятельность детских общественных объединений, предлагаются критерии оценки участия детей в жизни общества.

Ключевые слова: детские общественные организации, права детей, участие детей в жизни общества, критерии оценки участия детей.

В период построения в разных странах мира демократических систем, утверждения ценностей прав человека, и ребенка в частности, все большую актуальность приобретает проблема обеспечения прав юных граждан на участие в жизни общества. *Участие детей в жизни общества* – это добровольные, совместные с ровесниками и взрослыми действия лиц до 18 лет согласно их социальной зрелости, результатом которых становятся: овладение демократическими нормами, правилами и процедурами, культурой диалога; умение оказывать содействие улучшению общественной жизни; навыки совместного принятия решений; формирование гражданской ответственности и т.п.

Положение о том, что взрослые должны учитывать мнение и взгляды детей, если принимаются любые решения в интересах детей, впервые появилось в Конвенции ООН о правах ребенка. Согласно указанному международному документу, участие является моральным и юридическим правом для всех детей, оно сознательное и не может быть принудительным. Положения Конвенции стали основанием для развития участия детей в разных странах мира, так как очертили стратегическую цель – развивать у подрастающего поколения чувство собственного достоинства, поскольку лишь оно в демократической культуре превращает каждого гражданина в активного участника событий, происходящих в стране.

Ныне относительно детей «ставится цель не просто расширения их участия, а оптимизация возможностей для содержательного участия» [5, с. 4]. Оптимизация участия детей – одна из ключевых задач усовершенствования законодательства Украины. В нашем государстве данный вопрос отражен в Конституции Украины, законах Украины «Об охране детства», «О социальной работе с семьями, детьми и молодежью» и «О молодежных и детских общественных организациях». Особое внимание обеспечению участия детей в жизни общества отводит-

ся в Законе Украины «Об общегосударственной программе «Национальный план действий по реализации Конвенции ООН о правах ребенка» на период до 2016 года». Там, в частности, отмечается, что целью Украины является обеспечение реализации права детей высказывать свое мнение и воспитание навыков принятия социально мотивированных решений, которые влияют на их жизнь.

Национальным планом определена стратегическая цель – обеспечить право детей высказывать свое мнение и участвовать в принятии решений по вопросам, которые их касаются, *на всех уровнях*: государственном, локальном, на уровне группы, в т.ч. общеобразовательного учебного заведения, детского объединения, семьи и т.п. Такое участие учит детей как толерантных и демократически мыслящих граждан брать на себя все больше ответственности за дела семьи, школы, сообщества, государства в целом.

Привлечение детей согласно возрасту к решению собственных проблем в разных социальных институтах дает возможность формировать у них потребность в участии комплексно и разносторонне. В частности, как справедливо отмечает украинская исследовательница О.В. Безпалько, участие детей и молодежи в жизни сообщества дает немало преимуществ как детям, так и самому сообществу.

Дети и молодежь получают новые знания и умение относительно общественных процессов, четко понимают процедуру принятия и внедрение решений, раскрывают свой лидерский потенциал, находят новые пути для самореализации, расширяют сеть социальных контактов. Вместе с тем, в результате участия в сообществе увеличивается количество волонтеров, возникают молодежные инициативы, развивается партнерство подрастающего поколения с взрослыми [1, с. 116]; появляются молодые лидеры, растет к ним доверие.

Родители и члены сообщества развивают уважение к взглядам, мнению ребенка, его правам, повы-

шая таким образом статус ребенка, значение его голоса; дети признаются «социальными акторами», которые осуществляют положительный взнос в общество; дети изменяют отношение взрослых [2, с. 26–27].

Участие в процессах принятия решений, подчеркивает А.Н. Нестеренко [3, с. 153], – один из современных подходов к организации работы с детьми, поскольку взрослые не только имеют возможность услышать желание и мысли детей, а и построить систему партнерского взаимодействия, организовать общую деятельность, и, соответственно, – получить высокие результаты. При этом «наилучшими элементами процесса общего принятия решений во всех возможных вариантах партнерства – «ребенок – взрослый», «ребенок – ребенок», «ребенок – учреждение, организация», – отмечает Г.М. Лактионова [4, с. 192], – являются переговоры, дискуссия, компромисс.

Право участия важное и желаемое право для современных детей Украины. Об этом свидетельствуют результаты проведенного лабораторией детских объединений Института проблем воспитания НАПН Украины опроса «Права ребенка» (июнь-июль 2008 г.). В частности, 28,9% детей считает, что право свободно высказывать свое мнение, иметь собственные взгляды и убеждения чаще всего нарушается в Украине. Каждый пятый опрошенный ребенок (20,4%) в своей жизни хочет улучшить возможность свободно высказывать свою точку зрения.

Дети признают, что их мнение не всегда принимают во внимание родители, одноклассники, друзья по объединению, учителя. Так, меньше половины опрошенных (40,1%) указали, что «родители всегда или почти всегда учитывают их точку зрения». Относительно одноклассников, друзей, учителей, то эти показатели еще меньше: соответственно 22,2%, 19%, 14,1%. Но особого внимания заслуживают показатели, которые отображают варианты ответа детей вопрос «Учитывают ли твою точку зрения?». Ответ – «редко» или «никогда, или почти никогда».

Благоприятные условия для реализации права детей на участие в жизни общества создают детские общественные организации, поскольку они могут и должны разрабатывать специальные проекты для консолидации внимания сообщества к проблемам детей, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах, а также непосредственно привлекать их к соответствующей деятельности. В таких объединениях дети приобретают опыт защиты своих прав и прав других. В этом плане участие в детских общественных объединениях можно рассматривать как средство утверждения активной гражданской позиции подрастающей личности.

На реализацию права детей на участие в жизни общества влияют: относительная независимость детских общественных объединений, добровольный характер действий согласно индивидуальным качествам и потребностям членов объединений, возможность участия в социально значимой деятельности, творческий подход к делу.

Нужно отметить, что с каждым годом количество всеукраинских молодежных и детских общественных организаций возрастает. По данным Министерства юстиции Украины, согласно Закону Украины «О молодежных и детских общественных организациях», на 01.01.2009 г. зарегистрировано 20 всеукраинских детских общественных организаций; территориальными органами юстиции – 751 местная детская общественная организация. Лишь за 2008 г. Министерством зарегистрировано 5 новых всеукраинских, территориальными органами юстиции – 20 местных детских общественных организаций. Тем не менее, как предусмотрено частью четвертой статьи 14 Закона Украины «Об объединении граждан», легализация общественной организации осуществляется не только Министерством юстиции Украины, местными органами государственной исполнительной власти, но и исполнительными комитетами сельских, поселковых, городских советов, что усложняет их общегосударственный учет, статистику.

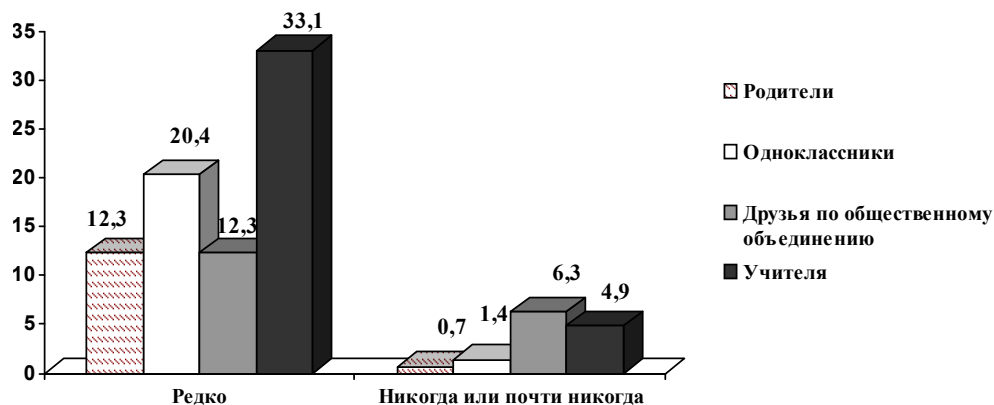


Рис. 1. Распределение ответов детей на вопрос «Учитывают ли твою точку зрения?», позиции «редко» и «никогда или почти никогда», %

Впрочем, даже в условиях детской общественной организации право ребенка на участие может обеспечиваться не в полной мере: 13,7% детей указали, что не могут в своем объединении свободно высказать собственное мнение; 28,8% опрошенных сказали, что им тяжело ответить на этот вопрос (опрос «Права ребенка», 2008 г.).

Чтобы обеспечение права участия стало приоритетом для детского общественного объединения, нужно:

- растолковать и детям, и взрослым значение основных принципов обеспечения прав детей, заложенных в основе Конвенции ООН о правах ребенка;

- определить и максимизировать сильные стороны участия (опыт участия; активность и положительная направленность лидеров детской группы; дружеские отношения с ровесниками; активность местной общины; авторитет взрослого, компетентного в вопросе участия детей и др.);

- использовать данные эмпирических исследований (анкетирование, отклики, анализ документов и т.п.) относительно преимуществ участия, опыта внедрения других социальных проектов на партнерских началах с детьми.

Одним из путей активизации участия детей-членов общественных объединений в жизни общества является реализация социальных проектов, направленных на преодоление отрицательных общественных явлений, повышение патриотического и гражданского сознания подрастающего поколения, на содействие выполнению приоритетных государственных задач и т.п.

Особого внимания заслуживают проекты детских общественных организаций, направленные на детей, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах. В таких проектах акцент ставится на укреплении отношений между детьми и взрослым, привлечении детей этой уязвимой группы к интересной и содержательной деятельности. Примером может быть проект Всеукраинского детского союза «Экологическая варта» «Оздоровительная учебная программа «Дети солнца». Цель программы – оздоровление, экологическое обучение детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, привлечение их к коммуникативной и творческой деятельности, формирование активной жизненной позиции, повышение уровня социальной компетентности по вопросам охраны окружающей среды. В рамках проекта дети привлекались к содержательной экологической исследовательской работе, природоохранным акциям, учебным экологическим экскурсиям и т.п.

Незаурядный опыт имеет всеукраинская детская общественная организация «Ассоциация гайдов Украины». На протяжении последних лет организация реализовала такие проекты: «Я имею право на здоровье», в процессе осуществления которого разра-

ботана и внедрена информационно-профилактическая программа репродуктивного здоровья и предупреждения ранней беременности; «Международное женское лидерство в зеркале настоящего»; «Девичье лидерство по-украински»; «Международный лагерь «Улыбка» и т.п. Все указанные проекты направлены на защиту прав девушек и молодых женщин, развитие в них активной гражданской позиции, лидерских качеств, популяризацию здорового образа жизни.

Но особого внимания заслуживает программа «Девушки – за ценность семьи», которая реализовалась организацией в 2009 г. Цель программы – формирование у молодежи ответственного отношения к воспитанию детей, развитию у девушек умений создавать для ребенка благоприятное семейное окружение.

Воспитание национально сознательных, интеллектуально, духовно и физически развитых юных граждан Украины на традициях украинского казачества, основах христианской морали – основная цель деятельности Украинского детско-юношеского общества «Сечь». На протяжении многих лет организация реализует детскую казацкую программу «Рыцарское воспитание», к которой каждый год привлекается свыше 800 детей, в т.ч. и тех, кто оказался в сложных жизненных обстоятельствах. В пределах программы организуются тематические лагеря, собрания, конкурсы, семинары, другие торжества.

Не менее ценный опыт имеет всеукраинское детское общественное объединение «Козаченьки», цель которого – патриотическое воспитание подрастающего поколения посредством изучения культуры, популяризации украинского языка и традиций. В последние годы «Козаченьки» взяли на себя обязательства подготовки и проведения всеукраинских слетов детских общественных организаций. Джембори «Дети Украины» – так называются проекты, которые реализовывались детской общественной организацией в 2008–2009 гг.

Нельзя не отметить значительную работу относительно обеспечения прав детей, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах, всеукраинских общественных организаций «Альпийский рух» и «Федерация «Айки Те Гатана Рю» Украины». Патриотичной, спортивной и оздоровительно-туристической деятельностью они охватывают значительный круг детей, привлекая их к разным интересным и содержательным воспитательным мероприятиям.

Перечень активно действующих общественных объединений, которые реализуют свои программы силами детей или для детей, продолжают: СПОК (проект «Организация летней школы подготовки волонтеров к участию в социальных программах»), Пласт – Национальная Скаутская Организация Украины (проект «Вперед и вверх»), Федерация детских организаций Украины (проект «Котигорошко»), Всеукраинское детское патриотическое объединение «Бу-

душее Украины» (проект «Соколята Украины») и др.

Важно, чтобы участие находилось в центре внимания детского общественного объединения в течение продолжительного периода, «чтобы не превратиться на одноразовую акцию без стратегии достижения ее стойкости в будущем...» [4, с. 223]. Поэтому нужно осознать критерии оценки социальных проектов организации по реализации права детей на участие в жизни общества, а именно: цель участия; среда, уровень и глубина участия; влияние участия; значимость участия на уровне сообщества; готовность детей к участию и другие.

Одним из важным критериев участия являются цели (цель) участия (развитие способности к партнерству со взрослыми; поощрение к сотрудничеству с ровесниками; создание условий для выражения собственного мнения при решении актуальных вопросов сообщества; повышение компетентности в вопросах участия; развитие самоуважения и навыков выполнять разные социальные роли; формирование умений определять проблемы детства и т.п.). Вместе с тем ключевая цель участия – воспитание уважения к правам всех людей и детей в частности.

Второй критерий – среда (семья, ровесники, школа/организация, сообщество, СМИ, государство – законодательный процесс, подготовка программ, участие в мониторинге обеспечения прав детей), уровни («ступеньки» за Р. Хартом) участия (ограниченный, определенный, по приглашению, по согласию, по собственной инициативе, партнерское взаимодействие со взрослыми), а также его «глубина» (наблюдение, заслушивание, оценка информации, разработка, принятие решений, выполнение).

Третий критерий – влияние участия на жизнь ребенка. Ключевым моментом является необходимость обращения внимания на влияние проектов с участием детей на ежедневную жизнь каждого конкретного ребенка. Нередко социальные проекты, программы имеют бесспорное значение с позиции их целей, но не имеют никакого влияния на семью ребенка, его ровесников, школу.

Четвертый критерий – значимость участия на уровне сообщества – предусматривает такие показатели: признание и ценность участия детей на уровне сообщества; партнерство с СМИ; предоставление помещений и материальных ресурсов для участия; создание безопасных и благоприятных условий для участия; поддержка проектов участия детей, распространение лучшего опыта; презентация результатов проекта, капитализация опыта участия.

Пятый критерий – готовность конкретного ребенка к участию. Показателями готовности детей к участию являются:

- осознание ребенком собственной субъектности в процессе социализации;
- осведомленность о сферах, «ступеньках», формы, риски и препятствия участия и доступ к соот-

ветствующей информации о предмете участия;

– стойкость социально значимых мотивов и сформированность моральных ценностей, в т.ч. восприятие ценностей другого человека;

– опыт участия, в т.ч. принятие самостоятельных решений – сбор, анализ, применение информации, планирование и выполнение действий, в т.ч. в сотрудничестве со взрослыми;

– психологические особенности личности – вера в себя, принятие роли, саморегуляция, умение рисковать, распознавать проблемы, умение общаться, надежность, «социальное сочувствие» и др.

Кроме указанных измерений, нужно принимать во внимание и количественные показатели-параметры – продолжительность участия, разнообразие ролей, количество детских инициатив, количество общих действий с взрослыми и др.

Таким образом, участие детей в жизни общества – многогранное социальное явление, которое нужно рассматривать: как форму творческого сотрудничества детей и взрослых; как способ проявления организаторских и исполнительских способностей в разных видах деятельности, в т.ч. общении; как метод формирования общественного мнения; как способ формирования управленческих навыков и самое главное, – как средство гармонического развития юной личности. И чтобы удачно пользоваться указанными формами, способами, методами и средствами взаимодействия с детьми, нужно активнее привлекать детей разных категорий к обсуждению важных вопросов в сфере детства, реализации социально значимых проектов через, прежде всего, поддержку и развитие детского общественного движения, так как именно детские общественные объединения являются оптимальными площадками реализации фундаментального права подрастающей личности на участие в жизни общества.

Библиографический список

1. Безпалько О.В. Организация социально-педагогической работы с детьми и молодежью в территориальном сообществе: теоретико-методические основы: Монография. – Киев: Научн. мир, 2006. – 363 с.
2. Пособие для тренеров: В 5-ти частях. Ч. 1: Права человека, права ребенка. – Киев: Версо-04, 2006. – 51 с.
3. Проблемы привлечения молодежи к процессу принятия решений на местном и региональном уровнях: материалы Международной научно-практической конференции. Киев, 15–16 декабря 2005 г. / ред. кол.: И.Д. Бех (гл. ред.) и др. – Тернополь: Тернограф, 2006. – 392 с.
4. Права ребенка: современный опыт и инновации: Сб. информ. и метод. материалов / авт.-сост.: Г. Лактионова, О. Калибаба, Т. Цюман и др. – Киев: Лыбедь, 2005. – 256 с.
5. Положение детей в мире. 2003 г. – ЮНИСЕФ, 2002. – 120 с.

ПЕРВЫЕ ШАГИ КОСТРОМСКОЙ ПИОНЕРИИ (к вопросу об образовании и становлении пионерской организации в Костромской области)

В статье на основе анализа большого исторического материала исследуются процессы возникновения в Костромской губернии в 1918–1922 гг. детского общественного движения, формирования основ детского коммунистического движения, форм его проявления. Рассматриваются предпосылки создания пионерской организации и факторы становления в 1923–1924 гг. пионерского движения в этом регионе страны. Вводятся в исторический оборот новые источники.

Ключевые слова: общественная активность, детское коммунистическое движение, детские социалистические клубы, культурно-просветительные кружки, юные коммунисты, детские городки, РКСМ, скаут-мастера, предпосылки создания пионерских организаций, губернское бюро юных пионеров, юные пионеры, вожатые, система подготовки пионерских кадров, пионерские отряды, пионерские форпосты.

*Посвящается В.Г. Яковлеву,
моему учителю, одному из первых
исследователей истории пионерского движения в СССР*

Предисловие

Прошло чуть более 20 лет как в нашей стране не стало такого яркого и теперь уже неповторимого явления как Пионерия. Вместе со страной, давшей миру уникальный социально-экономический опыт, пала и Страна детства, позволявшая миллионам мальчишек и девчонок раскрывать свои творческие возможности, самореализовываться, делать первые шаги в жизненном самоутверждении. Пионерии не стало, но осталась её история, откуда и сегодня можно брать интересный опыт для практической деятельности по воспитанию подрастающего поколения России. В этом отношении не является исключением опыт пионерской организации Костромской области, в деятельности которой на различных исторических этапах проявлялись как общие, характерные для всей страны, так и отдельные, уникальные процессы и явления.

Истоки появления первых пионерских отрядов в Костромском крае следует искать в характере и следствиях тех революционных преобразований, которые начались в России с февраля 1917 года. Более того, приход к власти большевиков, придал им импульс и направил вектор преобразований в сторону защиты социальных прав и интересов самых широких слоев населения страдавших от нищеты, гнета и унижений. Это хрестоматийная историческая истина сегодня подвергается массированным атакам современных ниспровергателей коммунизма и ее не хотят признать либеральные и националистически настроенные историки (в том числе и исследующие историю молодежного и детского движения в нашей стране), или из за догматизма и ограниченности, или из соображений политической конъюнктуры. При их активном воздействии в после-

дние два десятилетия в нашей исторической литературе утвердилась обвинительная тенденция в адрес большевиков, а их деятельность рассматривается ими лишь как разрушительная. Однако исторические материалы периода 1917–1920 гг. свидетельствуют – новая власть, сметая старый политический строй и социально-экономические устои буржуазного общества в России, закладывала в основы социалистического фундамента высокие гуманистические идеалы и социальные стандарты. Свидетельство тому ярчайшие примеры из истории развития образования и истории детского движения в Костромской области в первые годы Советской власти. Даже самый беглый анализ комплекса мероприятий, проводимых советскими и партийными органами в тот период, позволяет делать вывод о рождении новой педагогики, где во главу угла ставились интересы детей, их сохранения, а так же их физического и нравственного развития и совершенствования.

Революционная энергия уничтожала старую школу, но она и способствовала появлению ростков новой школы, нового воспитания, что не могло не сказаться на возрастании активности молодежи. Как никакой другой слой общества, в силу своих психологических особенностей, она чутко реагировала на все то, что происходило, стремясь не только повторять действия взрослых, но и внося свое собственное особенное понимание преобразовательных процессов происходивших и на костромской земле, и в стране в целом.

Активность молодого поколения возрастала и в силу типичного для любой революции явления, когда в недрах социального конфликта формируется мощный энергетический потенциал, захватывающий самые широкие социальные слои и социальные

группы. Молодое поколение воспринимало революцию, происходившие преобразования и хотело в них участвовать. Оно видело «как организуется, как борется пролетариат за социализм, за новые порядки... Революция всегда захватывает ребят» – отмечала позднее Н.К. Крупская [17, с. 325]. В этом и была сила, особенность Октябрьской революции в России. Под воздействием примера старших, в Костромской губернии формировалось общественное детское движение, постепенно переходившее в новую фазу – коммунистическое, становившееся частью молодежного коммунистического движения. При этом детская активность проявлялась как в участии в преобразовании старых общественных отношений в социалистические так и в их стремлении к самоорганизации в детские объединения. В силу чего костромским большевикам, революционно ориентированным педагогам и общественным организациям в 1918–1922 гг. удастся накопить интересный опыт решения целого комплекса проблем в работе с детьми и подростками.

Энергия, разбуженная революцией

Начавшиеся в губернии уже с октября 1917 года активные политические и социальные преобразования, бурная революционная политическая жизнь, захватывали и детские массы, вызывали у них живой интерес. Костромские дети на деле демонстрировали готовность быть активными участниками многих сложных процессов и событий, происходивших в то не простое для страны время, участвуя в решении крупных общественно-политических вопросов, имеющих как политическое, так и воспитательное значение.

Ребятишки участвовали в митингах, демонстрациях, различных манифестациях, присоединяя свой голос к голосу тысяч рабочих и крестьян. Подражая старшим, дети устраивали субботники по заготовке дров, уборке помещений, благоустройству фабричных и школьных дворов. Свидетельством может служить только один пример, приведенный комсомольской газетой «Голос молодежи» в небольшой заметке «Вот это масленица!»: «...В Варнавинском уезде в дер. Печурихе крестьянские дети и подростки собрали большую кладку дров, запрягли лошадь, ...и отправились в школу, которая несколько дней стояла без дров». «Побольше бы таких «Маслениц» устраивать», – резюмировала автор заметки [8].

Особая активность костромских мальчишек и девчонок проявлялась в участии в таких массовых трудовых добровольных акциях как субботники. Так во Всероссийском субботнике 1 мая 1920 г. из 26 тыс. его участников 4,4 тыс. были дети и подростки. В городе Костроме самая младшая группа ребятишек разъезжала от группы к группе работающих и показывала концерты, спектакли, а другая группа 3600 человек сажала деревья и устраивала площад-

ки [14]. Вот что писала, отмечая активную работу детей и молодежи, газета «Красный мир»: «...Главная и боевая группа из 34-х человек потребовала себе работы более трудной, хотя в ней находилось много 14-ти, 15-ти летних подростков. Работа шла как в муравейнике, а не было толкотни. Малолетние выкидывали дрова изнутри баржи на палубу, а более взрослые товарищи таскали и выкладывали в клетки. Вот этой группой с 12 до 5 часов было выгружено 35 сажен дров» [13].

Детские массы привлекались и к другим общественно-политическим кампаниям. В январе 1920 года в губернии проводилась «Неделя фронту». Дети в эти дни показывали красноармейцам спектакли и концерты, собирали средства для помощи фронтовикам. Девочки шили и вязали кисеты, а мальчики изготавливали туфли для госпитализированных красноармейцев. С не меньшим энтузиазмом участвовали ребятишки и в проходившей в ноябре этого же года «Неделе ребенка». В Кологривском уезде дети агитировали взрослых помочь подрастающему поколению, выступали с платными концертами и спектаклями [10].

Особенно чутко костромские дети среагировали на обрушившийся в 1921 году на районы Поволжья голод. Они активно включились в общественное движение помощи голодающим. Так дети сычевских детских колоний передали в январе 1922 года в фонд голодающих 2 млн. рублей, собранных с детского платного праздника [9]. В Костромском уезде крестьянские ребятишки, в ответ на воззвание уездной комиссии помощи голодающим, в сентябре 1921 года организовали во время «Недели помощи голодающим» сбор продуктов среди населения, собирали колоски на сжатых полях и картофель с огородов [16]. В Чухломе, в августе 1921 года учащиеся участвовали в сборе денежных средств, ставили спектакли в пользу голодающих детей Поволжья, производили продовольственные сборы по городу и уезду.

Поиск путей воспитания коммунаров

Общественно-политическая активность костромских ребятишек подкреплялась и их стремлением к самоорганизации. Юное поколение того времени рано и быстро социализировалось, активно вырабатывало политическое сознание. Уже с первых же месяцев установления Советской власти по примеру организаций взрослых и при их поддержке, в губернии стали возникать разнообразные объединения детей и подростков, позволявшие делать их жизнь интересной и содержательной. В эти годы в г. Костроме и ряде других крупных городов губернии были организованы и успешно работали детские социалистические клубы, культурно-просветительные кружки, отряды юных коммунистов (или как их тогда называли – юков).

Должный отклик в детском и юношеском сознании находили идеалы, образовавшейся в марте 1919 г. губернской организации Российского Коммунистического Союза молодежи. Они вступали в ее ряды и к концу 1921 года подростки и дети от 14 до 16 лет составляли в ней четверть состава [6]. Кстати, это была та часть костромской молодежи, которая уже позже, в начале 20-х годов, станет активными участниками развития комсомольского движения и создания губернской пионерской организации. Стремление стать комсомольцами было большим. Вот что писал в губернский комитет комсомола подросток из села Большие Соли Костромского уезда: «Наши старшие братья, помогите устроить или нам подсобите устроить в Солях Союз Красной молодежи» [15].

Широкое распространение получили среди костромских детей культурно-просветительные кружки. Создавались они в основном при школах. Только в Костромском уезде к концу 1919 года их работало около 20. Кружки должны были содействовать, как к примеру подчеркивалось в Уставе кружка в с. Селище «...развитию своих членов в умственном, нравственном и физическом отношении и... дать возможность трудящемуся населению в свободное от работы время в разумных и трезвых занятиях и развлечениях, способствовать подъему культурного и просветительного уровня» [12]. В кружках, куда входили дети молодежь от 3 до 18 лет, действовали такие органы детского самоуправления как правления, избиравшиеся на общем собрании. Во многих детских объединениях издавались газеты и журналы. Они имели свое название. К примеру Пушкинский кружок имел название «Пробуждение», а культурно-просветительный кружок в с. Судиславль назывался «Доброе семя». Дети и подростки занимались в мастерских, ставили спектакли перед взрослыми и неорганизованными сверстниками.

Отдельные кружки на первых порах своей деятельности дистанцировались от политического воспитания. Так вышеупомянутый кружок «К свету» в селе Селище на первом этапе своей деятельности даже провозглашал беспартийность, но в последствии сама действительность и активное влияние на их деятельность комсомола внесли коррективы. В этом отношении интересен факт, когда культпросвет кружок, работавший в Судиславле, инициировал в 1919 году проведение в селе Первомайской демонстрации.

Посещение кружков будило сознание детей, порождало их стремление к культуре, образованию и таким образом соответствовало решению стратегических задач новой советской педагогики и нового общественного строя. Вполне закономерно, что в впоследствии некоторые из работавших в сельских местностях кружков преобразовались в клубы подростков и на их базе в отдельных местах позднее со-

здавались первые сельские комсомольские ячейки, а потом и первые пионерские отряды.

Другой формой самоорганизации порастающего поколения стали, возникшие в конце 1917 года по инициативе самих детей и подростков, детские социалистические клубы. Наибольшее распространение они получили в губернном центре. Если в январе 1919 г. они объединяли здесь 1,8 тыс. детей, то в марте клубы уже посещало 2,2 тыс. К 1922 году клубы объединяли по всей губернии около 12 тысяч детей [21].

Столь большой охват обуславливался особым вниманием к ним органов образования губернии и комсомола. Уже в 1918 году органы народного образования сумели увидеть в юношеской инициативе по созданию клубов черты новой системы воспитания. И как следствие, 30 октября 1918 года губернский отдел народного образования и губисполком принимают специальное постановление о расширении сети детских социалистических клубов. Основными их задачами как и культурно просветительных кружков являлось «умственное и эстетическое самообразование, приучение к общественной работе, различные развлечения и занятия» [20, с. 353].

Работа в клубах основывалась на «свободных влечениях» детей от 8 до 18 лет, по двум возрастным группам. При них существовали сапожные, переплетные, столярные, токарные, рукодельные мастерские. Члены клубов могли читать книги в библиотеках, заниматься рисованием, пением, лепкой, ставить спектакли и т.д. Вся жизнь в них определялась Уставами, а в некоторых были и правила для членов клуба.

Высшим органом являлось общее собрание его членов, которое избирало руководящий орган – правление из 5–17 человек, или председателя, а так же секретаря и казначея. В самих названиях клубов отражалось стремление детей к революционной романтике. Так II социалистический клуб назывался «Юный социалист», III клуб детей «Октябрьская революция», а Заволжский клуб имел название «Друг детей». В некоторых клубах издавались рукописные литературные журналы, изготавливались значки. К примеру в I Детском социалистическом клубе «Юный рабочий» издавался журнал «Первый опыт», а в VI члены клуба «Трудовичок» носили значок: солнце, лучи которого изображались ручками, карандашами, перьями [3].

Провозгласив первоначально себя как организации просветительского типа, эти детские организации постепенно, с конца 1919 года, под влиянием набиравшего силу костромского комсомола стали активно участвовать в общественно-политической жизни г. Костромы. С августа 1919 года в клубы решениями комитетов РКСМ для агитационной работы были направлены политруки и инструктора [11]. В комсомольцах ребята увидели своих руководи-

лей. К примеру, общее собрание клуба «Трудовичок» 19 ноября 1919 года в своем решении просило о необходимости иметь инструктором политического кружка комсомольца И. Семенова, «...как идейного коммуниста и хорошего работника» [5]. Члены РКСМ проводили занятия с детьми по политграмоте, руководили детским самоуправлением, помогали составлять планы на сезоны работы, проводили экскурсии и т.д. К концу 1919 года под влиянием комсомола уже было 7 детских клубов.

Благодаря комсомольскому влиянию дети участвовали во Всероссийских субботниках, «Неделе фронту» и т.д. Ребятышки того же клуба «Трудовичок» помогали голодающим детям Москвы и Петрограда, отрезая от своего пайка кусочки хлеба, послаив их своим сверстникам [3]. Ораторов от детских клубов частенько можно было видеть на митингах и демонстрациях, произносящих простые, но пламенные речи [4].

Опыт костромских клубов в 1920 году был распространен специальным постановлением I Губернской конференции по внешкольному образованию, в котором подчеркивалось: «...в имеющихся клубах по губернии необходимо проводить ту же политику, применяя принципы выработанные практикой костромских детских клубов» [1].

Народный комиссар просвещения РСФСР А.В. Луначарский, побывавший в 1919 г. в Костромской губернии, высоко оценивал опыт работы Детских Социалистических клубов. В одной из своих статей он писал: «Пожалуй наивысшее развитие в самом городе Костроме и отчасти некоторых уездах получили клубы...» [22]. Характеризуя состояние образования и просвещения в Костроме, нарком вновь отмечал: «...все же самое отрадное впечатление произвели на меня детские клубы, о которых я поместил в газетах особую статью...» [18, с. 6].

Однако социалистические клубы не стали массовым явлением в детском коммунистическом движении Костромской губернии. Методы и формы работы с детьми зачастую повторяли формы и методы работы взрослых, в основном они носили культурнический характер, а ослабленные несколькими мобилизациями на фронты Гражданской войны комсомольские организации широкого политического влияния на них так и не сумели оказать. Несмотря на это, сам опыт деятельности Детских Социалистических клубов интересен тем, что это был первый и не безуспешный опыт создания детских внешкольных учреждений социалистического типа, где широко действовало детское самоуправление, дети воспитывались в коммунистическом духе, а вся работа проходила с учетом потребностей и интересов детей на основе привития трудовых и культурных навыков.

Другой внешкольной организацией, занявшей особое место в период становления детского коммунистического движения в г. Костроме и губернии

с начала 1919 года стала организация «Юных коммунистов» («юков»). Ею руководил отдел Всевобуча Губернского военкомата. К лету в г. Костроме действовал отряд «юков» – около 70 человек. Его возглавил бывший скаут-мастер М. Барон. Другой отряд, которым руководил Г. Хряпин (тоже скаут-мастер), в это же время действовал в городе Нерехте. Как и в других регионах страны они в основном концентрировали свое внимание на физическом воспитании.

Дети занимались гимнастикой, физическими упражнениями, изучали военное дело, строй, готовили сдачу разрядов и т. п. При этом в основе методик лежали методики и формы работы свойственные скаутингу, о чем свидетельствуют отчеты М. Барона в отдел Всевобуча. Так описывая организацию соревнования в костромском отряде, он в качестве его основных условий, выделял свойственные скаутской практике показатели: добрые дела, украшение уголка отделения, знание разряда, дисциплину, расторопность, быстроту одевания и раздевания, определение времени, исполнение приказа, стрельбу из лука [2]. Внешние атрибуты юк-скаутов были частично советизированы. Отряд имел красный флаг, но дети носили скаутские шляпы, гетры, короткие штаны, защитного цвета рубашку со скаутской лилией на рукаве, называя себя «Куницами», «Бобрами», «Птенчиками».

Политическая работа в отрядах не велась, за исключением участия скаутов в демонстрациях и спортивных праздниках с показательными гимнастическими упражнениями. Юк-скауты держались в стороне от крупных общественно-политических мероприятий, являясь как бы кастовой организацией. Пролетарские дети, поначалу вошедшие в нее, быстро оценили это и вышли из организации. В марте 1921 года юковские отряды действовали лишь в Костроме, Нерехте, Макарьеве, Солигаличе, объединяя в своих рядах всего 500 человек [7]. Попытки комсомольцев войти в эти организации не увенчались успехом, что вызывало у них недовольство и в 1923 году по инициативе губкома РКСМ отряды юков, как остатки буржуазной системы воспитания, будут распущены [19].

Таким образом, даже беглый анализ работы первых детских объединений позволяет сделать вывод о том, что в Костромской губернии в первые годы Советской власти возникают основы детского коммунистического движения и создаются предпосылки к его развитию как в составе общего молодежного движения, где доминирующую роль начинала играть губернская организация РКСМ, так и к переходу к массовой детской коммунистической организации – пионерской организации.

К числу таких предпосылок можно отнести:

– активный поиск демократических подходов к воспитанию детей и молодежи, появление педаго-

гических инноваций, способствующих творческому росту их личности, развитию способностей, физическому и нравственному воспитанию;

– рост, под влиянием политических изменений, связанных с приходом к власти Советов, сознательности и общественной активности детей и подростков, формирование у них основ коллективизма и коммунистического мировоззрения;

– привлечение детей и подростков к активной общественно-политической жизни, общественно-полезному труду, социальным и просветительским мероприятиям, позволявшим им раскрыть свои творческие способности и самоутвердиться, по-сильно участвовать в политическом и социальном переустройстве общества;

– выработка юным поколением костромичей опыта самоорганизации и коллективного поведения через первые детские, юношеские и молодежные общественные объединения и такую политическую организацию как РКСМ, определившую для себя задачи развертывания работы с детьми и подростками, в меру имеющихся возможностей успешно решавших их;

– формирование комсомольскими и другими общественными организациями первого положительного опыта работы с детскими массами.

Все это создавало благоприятные условия для проведения практической работы по созданию в Костромской губернии пионерских отрядов.

Библиографический список

1. Внешкольное дело. – Кострома, 1920. – № 1: июль.

2. Государственный архив Костромской области (ГАКО), фонд р. – 1151, оп. 4, ед. 153, л. 17.

3. ГАКО, фонд р. – 24, оп. 1, ед. 2060а, л. 1 об.

4. ГАКО, фонд р. – 24, оп. 1, ед. 2060а, л. 3.

5. ГАКО, фонд р. – 24, оп. 1, ед. 2060а, л. 4 об.

6. ГАКО, фонд р. – 24, оп. 1, ед. 976, л. 1.

7. Государственный архив новейшей истории Костромской области (ГАНИКО), ф. 3125, оп. 2, ед. 3, л. 3б.

8. Голос молодежи. – 1921. – 20 мая.

9. Голос молодежи. – 1922. – 12 января.

10. ГАКО, фонд р. – 24, оп. 1, ед. 880, л. 20 об.

11. ГАНИКО, ф. 3125, оп. 2, ед. хр., л. 8.

12. К свету. – 1918. – № 1. – с. 8.

13. Красный мир. – 1920. – 4 мая.

14. Красный мир. – 1920. – № 3, 13 мая.

15. Красный мир. – 1921. – 16 сентября.

16. Красный мир. – 1921. – 6 сентября.

17. Крупская Н.К. О детях революции // Пед. соч. Т. 5. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 325.

18. Луначарский А.В. Народное образование в Костроме // Народное просвещение. – 1919. – № 39–41. – 28 июня. – С. 6.

19. Начало пути: Воспоминания секретаря Костромского губкома РКСМ П.М. Победоносцева. – ГАНИКО, ф. 383, оп. 9, д. 19, л. 127.

20. Первый год Советской работы по народному образованию в Костроме: Сборник материалов / под ред. В.А. Невского. – Кострома, 1921. – С. 353.

21. Подсчитано по материалам ГАКО, фонд р. – 24.

22. Советская газета. – 1919. – 29 июня.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 338.46

Генетт Алан-Макс

профессор

Высшая школа менеджмента, г. Невшател, Швейцария
alain-max.guenett@he-arc.ch

Максимович Наташа

Высшая школа менеджмента, г. Невшател, Швейцария
natasa.maksimovic@he-arc.ch

Чистова Мария Васильевна

кандидат культурологии, доцент

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
antoshik111@list.ru

КУЛЬТУРА ПРЕДПРИЯТИЯ И «МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ». ОБЩЕЕ И ЧАСТНОЕ

Данная статья посвящена межкультурному менеджменту; другими словами, она рассматривает культуру предприятия в межкультурном аспекте. Авторы анализируют три основных подхода: первый – так называемый культуралистский подход; второй – подход, основывающийся на «профессиональной идентичности»; с точки зрения третьего, гносеологического, подхода анализируются последние данные в исследуемой области.

Ключевые слова: межкультурность, модель управления, профессиональная идентичность, организационная культура, межкультурный менеджмент, культуралистский подход, культурные различия, власть, деловая культура.

Цель данной статьи – представить основные подходы к «межкультурному менеджменту», поскольку вопрос взаимодействия культур является крайне важным. И действительно, процесс глобализации, отмеченный беспрецедентным распространением фирм по мировому пространству, подтвердил опасения насчет межкультурных аспектов, сильно подорвав веру в существование универсального способа управления, который, казалось бы, появился в середине прошлого столетия, а именно – американская модель управления. Менеджмент не мог больше рассматриваться как окончательный универсальный свод правил и техник, которые удовлетворяют большинство управляющих (и в которые большинство из них верит до сих пор), рассматривать его нужно скорее как множество частных методов. В рамках данной статьи мы подойдем к этому вопросу с трех позиций, которые нам кажутся наиболее значимыми: с позиции сравнительного анализа, с точки зрения национальных традиций и, наконец, с позиции профессионального самосознания. Но для начала рассмотрим понятие «культура предприятия».

1. Культура, организация и менеджмент. В целом менеджмент подразумевает три основные функции, или три направления: координировать деятельность (через разделение и организацию труда, что значит поделить и распределить обязанности), направить усилия членов организации на достижение целей работы предприятия, обеспечить максимально эффективное сотрудничество работников друг с другом. «Культура предприятия» (или организационная культура) как метод, сформировавшийся во второй половине 70-х годов прошлого столетия,

напрямую связана с третьей функцией: сотрудничество.

1.1. Культура как инструмент. Когда мы касаемся понятия культуры предприятия, мы не можем не вспомнить работы американских авторов, которые появились на исходе 1970–1980-х годов и с той поры стали классикой среди работ по менеджменту (Дил и Кеннеди, 1982; Питерс и Уотерман, 1982; Шейн, 1985). Возьмем одно из определений, наиболее цельных, которое принадлежит Эдгару Шейну. Он рассматривает организационную культуру как «систему основных ценностей, разделяемых определенной группой людей, которую они сами выработали путем преодоления проблемы внешней адаптации и внутренней интеграции; ценностей, оправдавших себя в прошлом и подтвердивших свою актуальность для новых членов группы в настоящем. Эти ценности являются отправным моментом в выборе сотрудниками приемлемого способа действия, анализа и принятия решения». Определение является типичным для позиции менеджера, ориентирующегося на действие и решение проблем, но оно дает слишком узкое представление о том, что есть культура в контексте предприятия. Кроме того, эта концепция не позволяет продемонстрировать то, что отдельные сотрудники и группы подвергаются влиянию родных или профессиональных культур прежде любого воздействия коллектива, задача концепции – чтобы сотрудники максимально способствовали достижению цели, пропагандируемой организацией, и она не позволяет акцентировать межкультурные аспекты внутри и за пределами организации.

1.2. Антропология как метод. Наряду с моделью культуры предприятия необходимо упомянуть

методику Алена Шанла (1984), чьи приемы, позаимствованные из антропологии, позволяют увидеть большую глубину вопросов, связанных с культурой, и обнаружить в жизни организаций общие и специфические моменты. Его подход позволяет избежать слишком утилитарного понимания культуры, свойственного большинству американских авторов, и уменьшить ощущение «противоестественности» навязанных «сверху» ценностей. Идеи Шанла имеют своих последователей. Среди них такие авторы, пишущие на французском языке, как Омар Актуф (1990) или Сильви Шевье (2003) – ученики Шанла из университета в Монреале.

Этот угол зрения позволяет выявить различия в подходах к сфере менеджмента, которая обычно подается однобоко. Как и в сфере «организационной культуры», так и в области «межкультурного менеджмента» существуют значительные различия.

2. Межкультурный менеджмент: сопоставления национальных культур. В соответствии с тремя аспектами менеджмента, изложенными выше, «межкультурный менеджмент» подразумевает, главным образом, достижение слаженной работы сотрудников внутри предприятия и за его пределами.

2.1. Культура с точки зрения «ментального программирования»

Первая работа, которая приходит на ум при рассмотрении вопроса межкультурного менеджмента, это работа голландского ученого Герта Хофстеде. В 70-х годах он провел масштабное анкетирование среди сотрудников фирмы Ай-Би-Эм по всему миру, желая выявить различия в национальных культурах. Результаты этого исследования собраны в труде, ставшем ныне классикой [7]. Используя метод анализа данных анкетирования, Хофстеде применил к своей теоретической системе и своему пониманию концепта «культура» четыре параметра, которые, как он полагает, соотносятся с проблемами, с которыми сталкивается любое человеческое сообщество за время своего существования: индивидуализм как противоположность коллективизма; мужской тип как противоположность женского типа; большая или меньшая дистанцированность от власти; избегание ситуации неопределенности – от невысокой степени неприятия до сильного неприятия. В работе Хофстеде колебания показателей по этим параметрам (рассчитанные в ходе обработки данных анкетирования) у представителей всех стран показывают положение каждого сообщества относительно рассматриваемых проблем [2]. Подчеркнем, что, по мнению Хофстеде, именно ментальное программирование отличает индивидов друг от друга, оно отчасти уникально у каждого, а отчасти схоже со всеми остальными. Хофстеде интересуют проявления коллективизма и влияние культурных различий на управление.

Этот подход, наиболее известный среди западных менеджеров и очень востребованный в англо-американском мире, подвергался критике, в частности, со стороны Филиппа д'Ирибарна, французского автора, который был немало удивлен некоторыми результатами анкетирования, касающимися его родной страны. Он поднял вопрос об ограниченности работы Хофстеде, критикуя каждый из параметров и закрепленные за ним понятия. Д'Ирибарн показал, что по параметру «Power distance» показатель, построенный Хофстеде, хотя и содержал информацию о «дистанцированности от власти» («Power distance») и влиянии, которое он оказывает с точки зрения символов и престижа, однако он не объяснял, как власть работает и как она распределяется. Также он выявил несоответствия в результатах по Франции, с которыми он особенно хорошо знаком, и в случаях с другими странами тоже. Таким образом, он фактически указал на хрупкость выводов голландского ученого.

Хофстеде, которого можно отнести к представителям эмпирического и количественного подхода к сравнительному анализу национальных культур, изложил свою позицию в своей книге [8]. Кроме критики методологической ограниченности своих работ он отвергает критику «культуралистского» аспекта своего подхода и риска, присущего культуралистским подходам, чья чрезмерная категоризация культуры представляет опасность своей излишней упрощенностью.

2.2. Культура с точки зрения «антропологической основы». Начав с вопроса различий развития, д'Ирибарн предпринял сравнительный анализ, чтобы понять влияние культуры на экономику. Он отдает себе отчет, что нужно изучать, как конкретно функционирует механизм производства и как культура, сталкиваясь фактически с вопросами управления, не имея прямого или автоматического влияния на экономику, все-таки влияет на экономику опосредованно, через управление.

Опираясь на этнографический подход, французский автор, в свою очередь, привносит собственное понимание межкультурных аспектов управления. Изучив данные трех филиалов одной французской фирмы, занимающейся международной деятельностью в Америке, Франции и Голландии, он попытался разобраться в работе предприятия в национальной сфере. Результаты его анкетирования были также собраны в работе, ставшей впоследствии классикой в мире романском, но не снискавшей популярности в англо-американском мире [9]. В случаях возникновения у служащих неприятия работы менеджмента его работы помогают понять источники культуры или, иначе говоря, выявить глубинную антропологическую основу, которая объясняет культурные различия и возможное нежелание изменяться. Опираясь на различные национальные традиции,

д'Ирибарн показывает, что американские принципы управления, которые зачастую считают плодом всеобщего разума, на самом деле работают только в определенном контексте. Он раскрывает особые условия, при которых жизнеспособность того или иного способа управления поддается объяснению.

Возвращаясь к отправным точкам исследования д'Ирибарна, заметим, что три страны – США, Франция и Нидерланды – являются высокоразвитыми странами, отличающимися преданностью принципам свободы; однако, несмотря на это, используемые методы сильно различаются по всем аспектам управления: в вопросах концепции власти, профессиональных полномочий, иерархических отношений, отношений между сотрудниками одного уровня, слаженной работы в пределах одного уровня и т.д. Проиллюстрируем сказанное на примере понятия «власть».

В США власть понимается как способ выстраивания отношений между исполнителем и заказчиком. Хорошие отношения – это когда заказчик и исполнитель равны, но заказчик может спросить с исполнителя в полном объеме и со всей строгостью. Таким образом, в Америке руководитель имеет большую свободу в выборе целей, которые он ставит перед подчиненными. Высшей инстанцией для обоих являются закон и справедливость, которые регулируют их отношения. Американцы любят использовать выражение «level playing field» (ровное игровое поле или равные условия), на котором встречаются игроки.

В представлении голландцев, руководитель – это своего рода *primus inter pares*, чья роль состоит в том, чтобы содействовать диалогу равных, слушая, объясняя и убеждая. Его власть не имеет ничего общего с той, которую имеет американский босс, категорически заявляющий: «Вот что я хочу!». Американцы любят говорить: «некто один правит бал», в Нидерландах решения принимаются преимущественно коллегиально.

Во Франции у власти ограниченная роль в решении ежедневных проблем, поскольку есть очень сильные профессиональные объединения, профессиональная культура довольно негибкая, что делает вмешательство руководства затруднительным. Зато если координирование персонала одного уровня проходит не без проблем, руководитель становится тем человеком, который разрешает конфликты, который, благодаря своему образованию и положению, имеет право последнего слова в принятии решений.

Д'Ирибарн, которого назовем представителем эмпирической школы и качественного подхода изучения-сопоставления национальных культур, изложил свои идеи в следующей работе [10]. Кроме критики методологической ограниченности своих работ он отвергает обвинения в излишнем «культура-

лизме» своего метода, так же как это делает и его ближайший соратник Сегал [15]. Эти авторы вписали свои имена в плеяду представителей старой французской традиции сравнительного анализа. В своих работах они пытаются выявить структурные элементы, которые, по выражению д'Ирибарна, «проходят сквозь века».

3. Межкультурность и стратегии культурной идентичности. Далекие от методов компаративизма авторы, в большинстве своем социологи, подчеркивают центральную роль признания другого в процессе построения идентичности [13; 14; 6]. Они выступают за изучение развития взаимодействия и процессов самосознания в ситуации, когда пережитый культурный опыт разрушается в условиях межкультурного контекста, и за то, чтобы он располагался скорее на уровне социальной группы, к которой принадлежит индивид, нежели в плоскости собственной национальности. Их интересуют как разнотелность уже имеющегося персонала, так и многонациональность, появляющаяся вследствие возрастающей интернационализации фирм и присутствию западных кадров в зарубежных странах. Авторы, объединившиеся в этом течении, далеки от приверженности к сравнительным подходам. Они выступают также против соблазнов позитивистской психологии, которая рассматривает культуру как независимую переменную составляющую внутри и вокруг личности и редко как процесс, выстраиваемый внутри личности и самой личностью.

Рено Сенсолье совсем иначе показал важность профессиональной культуры для организации поведения сотрудников на предприятии. Его работы, как и работы Клода Дюбара (1991), продвигают идею постоянного взаимодействия на рабочем месте, взаимодействия хрупкого, эмоционально переживаемого чаще всего теми, кто стремится к культурному самоопределению, и организациями, предоставляющими взамен статус, способствуя достижению положения и различных форм общественного признания. Для таких индивидов приобретенный на работе опыт не сводится просто к взаимовыгодным денежным отношениям. Место работы для них – это возможность выразить свою индивидуальность. Благодаря работе их надежды приобретают конкретные очертания, опыт повышает их социальный статус, позволяющий подняться на ту ступень, на которой они могут считать себя признанными и оцененными. Факт возможности проявить себя с разных позиций и, следовательно, возможности «оспорить» свою принадлежность или «распорядиться» своей принадлежностью к разным сообществам составляет главный элемент такого взаимодействия. А участники взаимодействия могут быть самые разные: группа равноценных сотрудников одного цеха, конторы или бригады, вышестоящий руководитель или другое ответственное лицо на предприятии, профорг

или депутат, инструктор, супруг и семья и др. Однако его партнеры, с которыми он может идентифицировать себя, становятся все более и более многочисленными в рамках международной деятельности. Даже познакомиться с этими партнерами становится все труднее из-за языковых барьеров, краткосрочности пребывания и назначения в чужой стране. Знакомство рождает у индивида чувство ускользающей, недостаточной общности.

В эти рамки вписываются идеи социолога Филиппа Пьера (2003), исследования которого привели его к признанию вынужденной культурной укорененности любой организации, которая не желает признать главенство национальной культуры. Он в ней обнаруживает скорее признаки взаимодействия между национальной культурой и культурой организации, которая сама является «источником культуры». В своем первом исследовании этот автор обнаружил посредством изучения изнутри одной французской международной организации, работающей в Африке, различные стратегии культурного самосознания у специалистов, приехавших из-за рубежа, которые он отнес в этом конкретном случае к пяти распространенным разновидностям: «консерваторы, осторожничающие, оппортунисты, международники и обращенные».

Предприятия и организации, сталкиваясь с увеличением количества обменов и мобильностью в планетарном масштабе, вынуждены принимать во внимание межкультурную составляющую. Вопрос культурных различий встает перед ними, так же как и перед самими сотрудниками. Последние действительно сталкиваются с мобильностью и вынуждены одновременно выстраивать собственную идентичность и разбираться в других культурах. Чтобы найти понимание с партнерами-представителями других культур, можно вполне эффективно использовать технические приемы достижения слаженной работы, но их недостаточно для успешного перехода продукта или услуги адаптированных к конкретным условиям.

Библиографический список

1. *Aktouf Omar*. Le symbolisme et la 'culture d'entreprise' / Chanlat, Jean-François, (dir.), L'individu

dans l'organisation. Les dimensions oubliées. – Québec: Presses de l'Université Laval, 1990.

2. *Bollinger D., Hofstede Geert*. Les différences culturelles dans le management. – Paris: Les éditions d'organisation, 1987.

3. *Chanlat Alain*. Gestion et culture d'entreprise. Le cheminement d'Hydro-Québec. – Montréal: Québec/Amérique, 1984.

4. *Chevier Sylvie*. Le management interculturel. – Paris: Presses Universitaires de France, coll. Que sais-je?, 2003.

5. *Deal Terrence E. et Allan A. Kennedy*. Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life. – Reading: Addison-Westley, 1982.

6. *Dubar Claude*. La socialization: construction des identités sociales et professionnelles. – Paris: Armand Colin, 1991.

7. *Hofstede Geert*. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. – Beverly Hills: Sage, 1980.

8. *Hofstede Geert*. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations, 2nd ed. – Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

9. *Iribarne (d') Philippe*. La logique de l'honneur: gestion des entreprises et traditions nationales. – Paris: Le Seuil, 1989.

10. *Iribarne (d') Philippe, Jean-Pierre Segal (dir.)*. Cultures et mondialisation. – Paris: Le Seuil, 1998.

11. *Peters Thomas J., Robert H. Waterman*. In Search of Excellence: Lessons of America's Best Run Companies. – New York, Cambridge: Harper and Row, 1982.

12. *Pierre Philippe*. Mobilité internationale et identités des cadres. Des usages de l'ethnicité dans l'entreprise mondialisée. – Paris: Sides, 2003.

13. *Sainsaulieu Renaud*. L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation. – Paris: Presses de la FNSP, 1977.

14. *Sainsaulieu Renaud*. Sociologie de l'organisation et de l'entreprise. – Paris: Presses de la FNSP et Dalloz, 1987.

15. *Segal Jean-Pierre*. «Culturaliste»? Culturaliste, toi-même! // Gérer et comprendre. – Mars. – 2011. – № 103.

АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА

Статья посвящена проблеме актуализации толерантности в студенческой поликультурной среде. Представлены этапы формирования межкультурной толерантности в процессе обучения на факультативных занятиях по английскому языку, а также комплекс необходимых педагогических условий для реализации специальных мер, направленных на формирование установок толерантного сознания у современных студентов.

Ключевые слова: толерантность, актуализация, этапы формирования, поликультурная студенческая среда, будущие специалисты, роль преподавателя.

Современный быстроменяющийся мир требует мгновенных реакций на изменения, поэтому процессы интеграции и стандартизации, глобализация, возрастающая мобильность населения планеты требуют внесения изменений в программу обучения специалистов любой сферы деятельности. Сейчас очень трудно добиться успеха на мировой арене, если игнорировать культурные диверсификации, существующие в мире, поскольку все большее количество вовлеченных в международную деятельность государств, становятся поликультурными сообществами. Активно вливаясь в процессы глобализации, они, тем не менее, пытаются сохранять свои традиции и обычаи. Интенсивность взаимодействия культур в этом случае стремительно возрастает, а их гармоничное развитие на принципах равноценности и равного права на существование в рамках государственного устройства в значительной степени обуславливается неизбежностью процессов социокультурной интеграции как в науке, бизнесе, искусстве, так и в процессе межличностного общения. Наряду с термином «глобализация» (globalization) в настоящее время развивается и такое понятие как «глокализация» (glocalization), под которым подразумевают продукты или услуги, не просто унифицированные (пригодные для глобального использования), а соответствующие местным законам и обычаям, колориту и традициям коренных жителей [4, с. 1111–1132]. Решаясь выйти на международные рынки, компании вынуждены с этим фактом считаться.

Стремление специалистов разных сфер деятельности к взаимодействию с партнерами, инвесторами, клиентами, собственными сотрудниками через призму толерантных взаимоотношений становится необходимым условием успешной профессиональной деятельности в современном мире, способствует активной социализации выпускников после окончания высшего учебного заведения. Одновременно с этим в значительной степени возрастает потребность в специалистах, способных осуществлять свою профессиональную деятельность на английском языке, т.к. он на данном историческом отрезке вре-

мени является средством международного общения. Все это способствует развитию нового подхода в обучении иностранному языку, где межличностное общение с учетом культурных различий является главенствующим, а степень владения иностранным языком поднимается на качественно новый уровень. Одним из средств актуализации навыков толерантных взаимоотношений может стать факультатив по иностранному языку (например, «Социокультурный анализ», «Культурно-экономический анализ» и т.д.).

В психолого-педагогической литературе, посвященной формированию межкультурной толерантности, исследователи выделяют 5 этапов: *подготовка, осознание, переоценка, действие, рефлексия*. При этом развитие толерантности должно быть основано на целостном подходе и рассматриваться как движение от случайно-ситуативного проявления толерантности, через признание возможных толерантных отношений, к доброжелательным отношениям в малой группе, от них – к становлению толерантности, выходящей за пределы факультативной группы, готовность личности к самосовершенствованию [2, с. 113].

Этап *подготовки* в рамках факультативного курса связан с установлением контакта с обучаемыми. Этот период включает в себя процесс уточнения профессиональных ожиданий студентов, их отношение к толерантности. Так, например, после знакомства, на одном из первых занятий, автором, как правило, проводится анкетирование студентов с целью определения уровня сформированности понятийного аппарата по теме «толерантность» и личного отношения обучаемых к этому понятию. После проведения первичного среза данных о проявлениях толерантного-интолерантного поведения, проводится занятие, целью которого является знакомство с правилами работы в данной группе (т.к. студенты могут быть из разных групп и разных факультетов), с требованиями преподавателя. Формирование групповой сплоченности, снятие коммуникативных барьеров являются хорошей основой для тим-билдинга и будут полезны в дальнейшей профессио-

нальной деятельности студентов уже после окончания вуза.

Следующие этапы можно обозначить как стадии определения условий формирования толерантности в поликультурной группе. Они включают в себя разработку стратегии по формированию межличностной толерантности с учетом возрастных особенностей студентов [1, с. 5–54]. Существуют самые разнообразные способы и формы развития толерантности (при условии, что она уже сформирована у студентов). К ним можно отнести дискуссионный характер взаимодействия в процессе работы над материалами занятий, использование разных форм организации деятельности: монологическое, диалогическое, полилогическое общение, дискуссия, мозговой штурм, ролевые и деловые игры, кейс-стади, тренинговые упражнения.

Практика показывает, что в ходе дискуссии у студентов, посещающих факультативы по социокультурным или культурно-экономическим вопросам, появляется возможность продуцировать и обсуждать идеи этики и морали, прояснять понятия, выдвигать гипотезы, анализировать возможные последствия тех или иных действий, решений. Особенно ценно, что молодежь при этом учится мыслить и высказываться на иностранном языке. Таким образом, еще одним достоинством подобных занятий является развитие навыков исследования, рассуждения и образования понятий, т.е. тех умений, которые помогают актуализировать способность вести направленную и результативную дискуссию, критический диалог – неотъемлемые атрибуты толерантности. Нечто подобное делают и педагоги центра С. Визенталя, Лос-Анджелес, США, где проводятся занятия по теме «TeachingStepsToTolerance» (Ступени обучения толерантности) [3, с. 10].

Важно отметить, что преподаватель в процессе обучения по данной дисциплине не играет роль арбитра (или тьютера, исправляющего лексико-грамматические ошибки), а выступает в качестве равноправного соисследователя и собеседника, а также координатора дискуссии, который:

- предлагает темы для рассмотрения;
- следит за тем, чтобы ни один из аспектов проблемы не был упущен;
- старается вовлечь в процесс общения всех участников дискуссии;
- стимулирует умение студентов делать промежуточные и итоговые выводы по каждому из обсуждаемых вопросов.

Метод наставления в процессе подобного взаимодействия в тандеме «педагог – студент», «педа-

гог – группа» полностью исключен. Своим толерантным отношением к обучаемым преподаватель демонстрирует не только позитивные поведенческие паттерны, но и подчеркивает, что обсуждаемые темы не имеют однозначного решения, что у него, как и у всех остальных, нет «монополии на истину», готового ответа на вопрос. Поскольку работа в течение всего курса обучения ведется в малой группе (как правило, 12–15 человек), это усиливает эффект сотрудничества. При работе в группах реализуется творческий потенциал студентов, актуализируются навыки теоретического и практического обоснования сущности толерантности в процессе международного сотрудничества как многопланового, сложного явления. Кроме этого у обучаемых развивается дискуссионный способ работы.

В идеале, после окончания факультативных занятий, уровень толерантности и межкультурной компетенции у студентов, прошедших курс обучения, должен повыситься, и они перенесут свое уважительное отношение к Другому и в учебную группу, и в будущий рабочий коллектив, преодолевая как личную, так и групповую интолерантность. В этом случае уже можно говорить о *переоценке* и конкретном *действии* в процессе формирования и развития межкультурной толерантности. Научить не просто навыкам общения, основанным на неконфликтных способах коммуникации, а показать путь к *рефлексии* (личной, групповой, корпоративной) и *самоактуализации* – вот главная задача, стоящая перед преподавателем в процессе обучения английскому языку в рамках данного факультативного курса.

Библиографический список

1. Валиахметова Л.В., Звягинцева Е.П., Манахова Е.Б. Английский язык: Методические указания к проведению кейс-стади «Культурно-экономический анализ» для студентов 2 курса бакалавриата (для факультатива). – М.: Финуниверситет, 2011. – 54 с.
2. Нурлигаянова О.Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя: Дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 147с.
3. Associated Press. U.S. expert condemns Simon Wiesenthal Center's claims of Nazi loot in Irish museum. IHT September, 2007.
4. Hampton Keith N. Internet Use and the Concentration of Disadvantage: Glocalization and the Urban Underclass // American Behavioral Scientist. – 2010. – № 53 (8).

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.

Инновационные 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 потреб-

ности 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 предназначен не для пишущего, ... а для читающего, ибо пишущий должен не записывать текст для себя, а рассчитывать по возможности 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 профес-

сиональных 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 бессознательно 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 37(09)

Копейкина Татьяна Евгеньевна

Институт физической культуры, спорта и здоровья им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск
tanyakop@atnet.ru

ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В статье рассмотрены гуманистические тенденции в социальной и образовательной политике России, проблемы нравственного воспитания, вопросы материнства и детства, образования женщин, молодежи в идеях и взглядах отечественных ученых и выдающихся деятелей.

Ключевые слова: народное образование, христианские и культурные традиции, духовное наследие, православный идеал, образовательный идеал, совершенствование личности, гармоническое развитие личности.

Вторая половина XIX века в России характеризовалась изменением отношения общества к проблемам образования, формирования нового человека, осмысления воспитательно-образовательного идеала. Социокультурные изменения в России второй половины XIX – начала XX вв. повлекли за собой обострение общечеловеческих проблем (эпидемии, болезни, высокая смертность среди детей, распущенность нравов, сиротство, низкая грамотность и др.), решение которых было делом государственной важности. Проблемы общечеловеческого и образовательного характера на основе общественных инициатив обсуждались на страницах журналов, в учебных заведениях, публичных лекциях и т.п.

Впервые проблемы нравственности древнеславянского народа описал икон Киевопечерского монастыря Нестор [8, с. 33–50]. История отечественного образования началась с крещения Древней Руси по инициативе Владимира Святославича в 988 г., с этого периода формировалась книжная лексика энциклопедического характера с элементами научных знаний по разным отраслям наук. Первые литературные источники давали представление о картине мира – Бог, мир, человек – во всем многообразии и широте. Реалии древней эпохи нашли отражение в христианских литературных памятниках «Слово Иоанна Златоуста», «Слово некоего Христолюбца» и др., в них отражалась борьба православной церкви с бытовавшими в народной жизни суевериями, двоеверными обрядами, верой в гадания и приметы. Человек осознавал себя гармоничной частью природы и с помощью ритуалов просил помощи у высших сил. Духовность народа проявлялась в залинательных песнях, астрологии изображений, сказаниях о чудесах, изображениях ангелов и демонов, сочинениях о загробном существовании, сборниках житий, слов, поучений [15, с. 22–160]. С введением христианства укреплялись международные связи. Киевская Русь вошла в число государств христианской Европы, происходил взаимообмен культурными традициями (наследие Древней Эллады, ци-

вилизаций Востока и др.). Появилась кириллическая письменность, архитектура, живопись, музыкальное искусство. Христианство сливалось с народной многонациональной культурой (Украина, Белоруссия и др.) [7, с. 6–198].

Как выделяет И.В. Можайскова, по библейской версии, Бог заложил в мир принцип саморазвития, эволюции. Библия начинается со слов: «В начале сотворил Бог небо и землю». Воплощение божественного начала показано в лице Иисуса Христа, история развивается как процесс спасения человечества. Бог есть любовь. Через Благою Весть происходит восхождение к богу, к высшему устройению Бытия, которого нет на земле, но оно существует в идеале. Миф об Адаме и Еве трактуется как история первой культуры человечества, а жизнь в саду Эдема – как первая форма цивилизации [13, с. 63–79]. Первый фактологический материал рассказывал о религиозно-мифологической картине мира. Бог выступал как материальный и духовный создатель мира и человека, где божий гнев являлся стимулом для совершенствования личности. Многовековое духовное наследие служило философским ориентиром для целой эпохи русских мыслителей и оставалось источником вдохновения философской, педагогической мысли.

Отечественный ученый М.В. Ломоносов (1711–1765) доказал закономерный характер развития природы, вечности материи, отстаивал общечеловеческие и духовные потребности народа. Ученый реально отразил проблемы духовной и нравственной жизни общества. В работе «О сохранении и размножении Российского народа» он вновь затронул проблемы нравов российского народа, случаи жестокого отношения в семьях. Он описал причины высокой смертности детей, указав на неравенство браков, культ церковных обрядов и др. Ученый много сделал для ограждения науки от вмешательства церкви [10].

К вопросу о рождаемости населения П.А. Кропоткин в своей книге «Взаимная помощь» привел ряд примеров взаимной помощи у животных одно-

го и того вида. Он доказывал, что «борьба за существование ведет не к большому совершенству, а к выживанию более примитивных организмов. Особи, у которых широко развита взаимная помощь, размножаются в большем числе, и таким образом, взаимная помощь оказывается самым важным фактором эволюции» [11, с. 382]. В отличие от П.А. Кропоткина, философия П.И. Новгородцева основывалась на анализе отношений между личностью и обществом. Он рекомендовал создавать идеал общества на земле, «свободу для бесконечного развития личности, а не гармонию законченного совершенства» [11, с. 387].

В исследованиях Н.Н. Макаревой показано значение русской культуры в общемировом прогрессе. Ею прослежена национальная, народная, смысловая глубина мироздания и человеческой мудрости, которая сохранилась в символах народной культуры (прялка, праздничные костюмы, символика русского орнамента, крест, круг, дерево и т.п.). Глубинные идеи древнеславянского народа отражены в «творении богини-матери», «плодородии», «обновления и возрождения», «гармонии», «единства природы, космоса и человека». Прослежен уникальный опыт русской народной педагогики (пословицы, поговорки, сказки, колыбельные песни), который позволил реализовать идеи гармонизации человека с окружающей действительностью и создать педагогическую среду, условия для сохранения ценностей Святой Руси [12, с. 81–86].

Свои взгляды на проблемы женщин отразил Н.В. Станкевич, считавший женщину священным существом. Он писал, что «дева Мария и божья мать суть главные символы нашей религии», советовал «думать о том прекрасном, что есть в мире, а не о том, что несовершенно в нем» [11, с. 57]. В поисках общечеловеческого идеала Н.А. Бердяев характеризовал реальную картину жизни: «Всякий человеческий идеал совершенства, благородства, чести, честности, чистоты, света представляется русскому человеку малоценным, слишком мирским, средне-культурным. И колеблется русский человек между началом звериным и ангельским, мимо начала человеческого. Для русского человека так характерно, это качание между святостью и свинством» [2, с. 291]. Н.А. Бердяев оценивал христианский смысл любви, сопоставляя «любовь к богу, есть познание бога, любовь к миру и есть познание мира, любовь к человеку и есть познание человека» [3, с. 80]. Ярким выражением религиозным характером у П.Я. Чаадаева обладала жизненная энергия проявляющаяся в двух субстанциях. Одна находится внутри нас – «несовершенная», а другая вне нас совершенная». От совершенной мы получаем «...идеи о добре, долге, добродетели, законе...» [11, с. 52].

В христианской антропологии решение проблемы нравственного совершенствования личности

прослеживалось через целостное духовное совершенствование человека, воспитание в нем высоких нравственных качеств – любви к ближнему, совестливости, доброты, терпению, милосердию, привычки и воли действовать сообразно православному идеалу человека. Как отмечала И.С. Беганцова, «Человек должен стремиться к идеалу. Бог – высшая мудрость, идеал для человека. Человек богоподобен, образ Бога вложен в него изначально. Как и Бог, человек является творцом, что проявляется в духовной сфере» [1, с. 14]. Н.О. Лосский в религиозных поисках выделял эстетические каноны, исследовал проблему идеальной красоты, реализованной в царстве божьем. Под идеальной красотой он подразумевал «совершенную духовную жизнь, посвященную творению и ассимилированию абсолютных ценностей, получивших телесное воплощение, так что оно может быть чувственно представлено» [11, с. 307]. С развитием народного образования в России второй половины XIX века решение нравственных проблем, общественных отношений в большей части возлагались на учителей, которые должны были нести в народ культуру и передовые научные идеи. В трудах А.В. Бухариной отмечено, что развитие русской культуры, оказывало влияние на быт и нравы людей, на развитие в обществе демократических и социалистических идей [4]. Например, Л.Н. Толстой утверждал, что «качество – это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец и мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель» [14, с. 190–195].

В эпоху реформ и социальных преобразований была заложена основа конституционных прав человека (свободные дворовые люди и крестьяне получили права), начат поиск гуманизации общественных отношений в законах об освобождении от телесных наказаний крестьянок и дворовых женского пола, вышедших из крепостной зависимости [з.№37333]. Случаи насильственных действий в отношении женщин рассматривались на государственном уровне. В свете этих фактов, освободившимся крестьянам и дворовым людям разрешили венчаться [з.№37345]. Огромный вклад в рассмотрение нравственных проблем внесли общественные и педагогические деятели, ученые, интеллигенция. По их мнению, русский народ обладал особою миссией служению обществу, идеям демократизма, либерализма, гражданственных ценностей, справедливости, веры [4, с. 57]. Образовательная политика царской России склонилась к развитию народного образования, так по отчетам министерства образования России, количество детей посещающих школы с 27% в 1894 г. увеличилось до 35% в 1902 г. Возросло чис-

ло девочек учащихся в школах на 70% (с 660659 до 1132153 чел.) [5, с. 48–49].

Большой вклад в развитие гуманистических тенденций в отечественном образовании внес П.Ф. Лесгафт. В научно-педагогической деятельности П.Ф. Лесгафта огромное место уделено решению проблем материнства и детства, естественному развитию ребенка и др. Ученый считал, что серьезное общее образование женщины должно быть идеалом действительно интеллигентного общества. Он с глубокой любовью относился к детям, к их проблемам и нуждам, связывал это с образованием и воспитанием. Свой научный и педагогический опыт П.Ф. Лесгафт отразил в книге «Семейное воспитание ребенка и его значение». В своей книге он раскрыл огромный круг сложнейших психологических проблем, описал семь типов детей (лицемерный, честолубивый, добродушный, мягко-забитый, злостный, угнетенный, нормальный). Он выявил влияние условий жизни ребенка на формирование его типа, характера, становление личности, выбора профессии. Замысел ученого, заключался в создании условий для гармонического развития и совершенствования личности в семейных и общественных отношениях, в поиске воспитательно-образовательного идеала в системе образования России. П.Ф. Лесгафт полагал, что условия среды являются неотъемлемым фактором совершенствования личности. Под средой он понимал совокупность семейной, школьной и общественной жизни, обязательным считал изучение индивидуальных особенностей человека через медицинские, психологические и педагогические исследования. Одной из проблем дореволюционной России являлась «высокая смертность новорожденных детей, подростков до 15 лет – 51,37%, а без мертворожденных – 48,96%» [9, с. 122]. П.Ф. Лесгафт основную причину смертности связывал с отсутствием знаний о физиологии развития ребенка у женщин, отсутствие достаточных гигиенических условий, слабым вниманием к воспитанию детей и др. Особое отношение у П.Ф. Лесгафта было к нравственности членов семьи, к матери – как естественной воспитательнице. В работе «Утробная жизнь ребенка» он подробно описал значение процесса зачатия, развития ребенка в организме матери, появление его на свет и жизни в условиях семьи. П.Ф. Лесгафт существенное значение отводил атмосфере любви во время «зачатия», как важном моменте, отражающемся на психике будущего ребенка. Ученый утверждал, что «новорожденный является на свет с определенным темпераментом, сформировавшимся в условиях развития зародыша во время утробной жизни. Темпераментом выражается степень силы и степень быстроты проявления особи» [9, с. 302]. По его мнению, на развитие ребенка после рождения влияет совершенствование нравственности родителей. Как отмечал П.Ф. Лес-

гафт: «На самом деле ребенок должен являться серьезной причиной совершенствования представителей семьи, в особенности относительно их правдивости, искренности и правоты – это и есть нравственность» [9, с. 32]. Целью семейного воспитания ребенка должно быть гармоничное развитие способностей, опираясь на семейные ценности, традиции, местные нравы, обычаи. Проблематикой семейных отношений и одним из условий воспитания являлось признание личности ребенка, соблюдение его прав. П.Ф. Лесгафт рассматривал идею нравственного совершенствования личности и через отношение к наказаниям в семье. Он утверждал: «Все меры наказания угнетают молодого человека и понижают его энергию, делают человека суровым и злым, ограничивают человека» [ф. 2165, оп. 1, ед. хр. 65]. Проводя исследования в одном из учебных заведений, П.Ф. Лесгафт был поражен сведениями о том, что на 325 воспитанников было наложено около 750 взысканий (выговор, стойка, таскание за ухо, за чуб и др.), за незначительные нарушения, так как серьезные решались на педагогическом совете [9, с. 123]. Одним из педагогических условий совершенствования личности, он считал соединение традиционного духовно-нравственного, умственного, физического образования и воспитания в семейной и общественной среде. П.Ф. Лесгафт выяснил, что образование и воспитание играют решающую роль в формировании личности, сохраняют значимость и ценность семейной жизни, гражданского долга, общечеловеческих понятий, профессиональной направленности личности.

Таким образом, проблемы гуманизации общественных и семейных взаимоотношений в истории отечественной педагогики были рассмотрены с позиций религиозного, естественнонаучного подходов в идеях и взглядах отечественных ученых, выдающихся деятелей и реализованы в образовательной системе России во второй половине XIX – начала XX в.

Библиографический список

1. *Беганцова И.С.* Русская психологическая мысль конца XIX – начала XX века: монография. – Арзамас: АГПИ, 2005. – 128 с.
2. *Бердяев Н.А.* Русская идея: основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. Судьба России. – М.: Сварог и К, 1997. – 541 с.
3. *Бердяев Н.А.* Философия свободы. Истоки и смысл русского коммунизма. – М.: Сварог и К, 1997. – 415 с.
4. *Бухарина А.В., Кураев А.Н., Степанов А.И.* История и культура императорской России, XIX век. – М.: Рос. заоч. ин-т текстил. и легкой промышленности, 2005. – 76 с.
5. *Вуич Н.И.* Исторический обзор деятельности комитета министров / под ред. Куломзина. Т. 5: Комитет министров в первые восемь лет царства-

ния государя императора Николая Александровича, 21 окт. 1894. – 8 сент. 1902. – СПб.: Канцелярия ком-та министров, 1902. – 127 с.

6. Гордиенко Н.С. Крещение Руси: факты против легенд и мифов: полем. заметки. – Л.: Лениздат, 1984. – 287 с.

7. Как была крещена Русь. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 320 с.

8. Карамзин Н.М. История Государства Российского. Полное издание в одном томе. – М.: «Изд-во АЛЬФА-КНИГА», 2009. – 1279 с.

9. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений: в 5-ти т. Т. 3: Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: ФиС, 1956. – 439 с.

10. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений: В 11 т. Т. 6: Труды по русской истории, общественно-экономическим вопросам и географии 1747–1765 гг. – М.: Академия наук, 1952. – С. 382–402.

11. Лосский Н.О. История русской философии. – М.: Сов. писатель, 1991. – 480 с.

12. Макарецева Н.Н. Духовные ценности русской народной педагогической культуры // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 81–86.

13. Можайскова И.В. Духовный образ русской цивилизации и судьба России: В 4 ч. Ч. I: Религиозные начала цивилизованной структуры человечества и духовные истоки русской цивилизации. – М.: Студия «Вече», 2001. – 560 с.

14. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1953. – 444 с.

15. Философские и богословские идеи в памятниках древнерусской мысли / отв. ред. М.Н. Громов, В.В. Мильков. – М.: Наука, 2000. – 376 с.

16. Христианство и Русь / под общ. науч. ред. А. Белова. – М.: Наука, 1988. – 136 с.

17. Государственный Архив Архангельской Области (ГААО). ПСЗРИ. Т. XXXVI, ч. I: 1861 г. от № 36490–37190. – Собрание второе. – СПб.: В тип. П От-ния собственной Его И.В. Канцелярии, 1863. – 1057 с.

18. ГААО. ПСЗРИ. Т. XXXVI, ч. II: 1861 г. от № 37191–37826. – Собрание второе. – СПб.: В тип. П От-ния собственной Его И.В. Канцелярии, 1863. – 1096 с.

19. ГААО. ПСЗРИ. Т. XXXVIII, ч. I, От-ние первое: 1863 г. от № 39117–40024. – СПб.: В. тип. П От-ния собственной Его И.В. Канцелярии, 1866. – 1100 с.

20. ГААО. ПСЗРИ. Т. II: 1882 от № 586–1292 и дополнения. – Собрание третье. – СПб.: В гос. тип., 1886. – 1098 с.

21. Государственный исторический архив Санкт-Петербурга. Ф. 2165. Оп. 1. Д. № 1-146: Лесгафт П.Ф. 1850–1909. Сведения о педагогической и научной деятельности. Рукописи. Личные документы // Ф. Лесгафт П.Ф. – Врач – анатом.

УДК 372.8 (091)

Борсук Вера Андреевна

Московский гуманитарный университет
borsuk-vera@mail.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ГИМНАЗИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

В статье рассматривается преподавание английского языка в отдельных гимназиях России в XIX – начале XX веков, в таких, как: в гимназии при Московском университете, в Архангельской гимназии и в гимназии имени И. и А. Медведниковых. Сначала гимназии в России в XIX веке не имели характерного метода при преподавании живых иностранных языков, в частности английского языка, а использовали старую методику древних языков. Только в начале XX века был применен новый – «натуральный» метод, приемлемый для живых иностранных языков, в частности для английского языка, когда надо было осваивать английский язык репродуктивно, т.е. научить гимназистов устному, разговорному английскому языку естественным путем, как был усвоен родной – русский, с погружением в языковую среду.

Ключевые слова: гимназия, гимназическое образование, преподавание английского языка.

Отечественная гимназия XIX–XX веков являлась элитарным учебным заведением, ориентированным на предоставление общего образования, с правом поступления в университет. Преподавание английского языка в гимназии ставило своей целью расширение диапазона образовательно-воспитательных функций английского языка, которое осуществлялось с 1828 года по новому Уставу гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве Университетов: Санкт-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского.

Преподавание английского языка вводилось в учебный курс гимназии постепенно, по мере необходимости.

Начиная с 1791/92 годов (8–12 часов), английский язык преподавали в академических гимназиях (для дворян и разночинцев) при Московском университете, так как первый ректор гимназий Иоганн Матиас Шаден видел необходимость в изучении иностранных языков и стремился поставить их преподавание на высокий уровень [2, с. 31; 3, с. 70].

В Архангельской Ломоносовской гимназии преподавание английского языка началось с 1835 года [1,

с. 91], а также в гимназии нового типа им. И. и А. Медведниковых вместо греческого языка с 1901 года [7, с. 81–97].

Сведений о преподавании английского языка в академических гимназиях при Московском университете в Центральном историческом архиве г. Москвы не сохранилось.

Известно, что курс обучения был одинаков в обоих отделениях гимназии как для дворян, так и для разночинцев. Обе гимназии были разделены на четыре школы, школы делились на классы. Так, в первой школе – российской были классы: грамматика, стихотворство и красноречие. Вторая, латинская, имела грамматику и синтаксис латинского языка. Третья школа, научная, состояла из арифметики, геометрии, географии и философии. В четвертую школу были включены языки европейские: немецкий, французский, итальянский, позже английский и греческий (для желающих – восточные).

П.И. Страхов, профессор Московского университета, пишет в своем труде «Краткая история академической гимназии, бывшей при Императорском Московском университете», что академическая гимназия, готовила своих выпускников «к разным родам государственной службы и прочим общественным занятиям» [6, с. 3]. В академической гимназии и в Московском университете изучались почти те же предметы, но в университете «пространно», в гимназии «сокращенно» [6, с. 4].

Основное правило гимназии и университета руководило его учредителей: «Науки не терпят принуждения и между благороднейшими упражнениями человеческими справедливо счисляются» [6, с. 5]. Каждый ученик мог учиться в любом классе столько, насколько позволяли средства, обстоятельства и его способности. В академической гимназии разрешалось гимназистам выбирать предметы для изучения, которые им были необходимы [6, с. 7–8].

Занятия в старших классах гимназии вели профессора университета и адъюнкты, в младших классах – способные студенты. Гимназистам разрешалось выбирать себе преподавателя для дальнейшего обучения [3, с. 70]. Весьма важными фигурами на уроках были «авдиторы», которые назначались из лучших учеников и помогали преподавателям и надзирателям в контроле за остальными. «Авдиторы» должны были проверять домашнее задание, что сводило функции учителя к объяснению нового материала и общему руководству [3, с. 71].

О значении вышеуказанной гимназии можно судить по тем выпускникам-гимназистам, которые закончили данные гимназии: писатель Д.И. Фонвизин, дипломат Я.И. Булгаков, Г.А. Потемкин.

В Архангельской Ломоносовской гимназии, как пишут Н.К. Кизель и Вл.И. Мазюкевич в своей работе «Историческая записка Архангельской Ломоносовской гимназии (1811–1911 гг.)», также преподава-

ли английский язык. Он был введен Уставом 1828 года Министерства народного просвещения.

В Архангельской Ломоносовской гимназии уроки английского языка были необязательными для всех учащихся, и проводились они, начиная с IV класса по средам на двух последних уроках [1, с. 91]. Причиной введения уроков английского языка послужили заявления на имя директора именитых горожан, так как в городе Архангельске находилось много английских торговых контор, в которых именитые горожане хотели видеть в лице торговых представителей России своих детей. После принятия нового Устава 1828 года учебный план Архангельской гимназии изменился. Был составлен проект дополнительного курса коммерческих наук и английского языка директором гимназии Ю.А. Ковалевским. Из-за отсутствия денежных средств у Городского Общества курс коммерческих наук не был учрежден, а преподавание английского языка было введено с 1 августа 1835 года [1, с. 64].

Первым преподавателем английского языка в Архангельской губернской гимназии был Илья Смит – пастор англиканской церкви. Илья Смит должен был преподавать английский язык в Архангельской гимназии с 1 августа 1835 года по 1 августа 1836 года, но прослужил Илья Смит до 1839 года [1, с. 65–66]. 15 мая 1839 года И. Смит покинул город Архангельск. С 1839 года по 1863 год сменилось еще несколько преподавателей английского языка, но все они были иностранцы.

Постановка преподавания по всем предметам, включая и преподавание английского языка, в гимназии, судя по отзывам, помещавшимся директором в годовых отчетах, была вполне удовлетворительна [1, с. 92].

В связи с тем, что в городе Архангельске торговлю с зарубежными странами осуществляли купцы иногородние и что заграничные конторы в городе Архангельске не брали на работу русских служащих, потребности в русских торговых представителях не было. Поэтому найти работу после окончания реального курса со знанием английского языка при Архангельской гимназии было невозможно. Несмотря на то, что при открытии реального отделения в Архангельской гимназии большая часть гимназистов изъявила желание учиться в нем, из-за отсутствия приличной работы количество учащихся в реальном отделении значительно уменьшилось, были случаи, когда выпускников не было вообще. Поэтому в сентябре 1849 года директор Архангельской губернской гимназии И.А. Никольский предложил закрыть реальный курс, но ходатайство не было удовлетворено высшим начальством [1, с. 107].

Согласно предписанию попечителя с 11 мая 1865 года Архангельская губернская гимназия стала реальной гимназией. Реальный курс коммерческих наук, открытый при гимназии в 1841 году, был закрыт в 1866 году [1, с. 132].

Английский язык в Архангельской губернской гимназии больше не преподавался.

По Уставу от 31 июля 1871 года Архангельская гимназия была преобразована в классическую гимназию, где преподавались древние языки: латинский и греческий и современные языки: французский и немецкий.

В правительственной московской мужской гимназии имени Ивана и Александры Медведниковых также преподавался английский язык. Это была гимназия нового типа и учреждена с учетом недостатков средней школы, изложенных в циркулярном письме Министра народного просвещения Николая Павловича Боголепова от 8 июля 1899 года.

Директор данной гимназии нового типа Василий Павлович Недачин написал основные принципы, определяющие учебно-воспитательный строй и дух гимназии: необходимо сблизить школу с семьей на почве взаимопомощи не только материальной, но и внутренней через общение воспитателей с родителями, основанной на взаимном доверии и на общности интересов; освободить школу от бюрократического школьного режима; относиться к детям с любовью и доверием; осуществлять индивидуальный подход к детям; устранить специализацию отдельных школьных предметов; рационально построить программы, улучшить методы преподавания с перенесением центра тяжести на классную работу и облегчением домашнего труда; ввести предметы, имеющие особое значение для национального и жизненного характера школы: русский язык, русскую литературу и историю, природоведение и новые языки ближайших культурных соседей родной страны, с которыми она имеет тесную связь и общение [5, с. 239–245].

С осени 1903 года по 1908 год педагогический совет гимназии издавал собственные программы до 8 класса и объяснительные записки к ним. Программы Медведниковской мужской гимназии значительно отличались от программ гимназий Министерства народного просвещения и основывались на изложенных выше принципах директора данной гимназии.

Принцип постепенности в обучении древним и живым языкам осуществлялся таким образом, что новый иностранный язык начинал преподаваться не ранее, как через двух-трехлетний промежуток. Количество уроков преподавания новых языков было увеличено, применялась самая новая и усовершенствованная методика. С пятого класса вводился английский язык (с большим количеством уроков) [7, с. 81–97].

В данной гимназии уже применялся продвинутый метод обучения английскому языку – естественный или натуральный, что говорит о внедрении характерного метода преподавания английского языка в гимназии России в начале XX века.

Основным пособием для гимназистов был «Практический учебник английского языка по наглядному методу» А.В. Мак-Клиланда и Макса Фишера, 1, 2 тома, изданные в городе Москве в 1898 и 1899 гг. Данные учебники были составлены по образцу учебников известного американского педагога М. Берлица, одного из представителей натурального метода. Данное явление указывает на популярность учебников М. Берлица и его натурального метода в нашей стране.

Объяснительная записка к программе по английскому языку не была представлена, может быть, потому, что этот предмет был необязательным для всех учащихся. Но, исходя из объяснительной записки к программам французского и немецкого языков, можно сделать вывод, что новым языкам в гимназии имени И. и А. Медведниковых уделялось огромное внимание. Так, гимназисты после прохождения курса обучения новым иностранным языкам до 8 класса должны уметь читать в подлиннике произведения авторов средней трудности, понимать иностранную речь и вести разговор, знать ведущих иностранных авторов и их работы. Все обучение основывалось на натуральном методе, который предполагал усвоить разговорный иностранный язык естественным путем, как был усвоен русский, то есть погружение в языковую среду было необходимым условием для усвоения иностранного языка, в частности английского. При этом большое значение имели: разговор, чтение, письмо, грамматика. Обучение разговорной речи было главным направлением в обучении иностранному языку (для нас: английскому) в данной гимназии. Обладая навыком устной речи, гимназисты через три месяца легко могли приступить к чтению и письму на английском языке. Центром обучения становилась книга для чтения, которая располагала своей лексической и грамматической материал в строгой постепенности, расширяя кругозор маленьких гимназистов и последовательно ведя их от простых и обыденных представлений до сложных и отвлеченных понятий. Позже книга для чтения заменялась художественными книгами, соответствующими развитию гимназиста. Чтение являлось средством изучения собственно английского языка, которое сопровождалось следующими приемами: упражнение в чтении с хорошим произношением; парафраз предложений с заменой времени, лица, чисел; пересказ по вопросам; связный рассказ прочитанного; заучивание наизусть стихотворений и рассказов. Параллельно с усвоением навыка чтения гимназисты осваивали письмо, но писали они твердо изученный и хорошо знакомый материал. Сначала учащиеся списывали из книг хорошо изученные статьи, затем писали диктант на основе изученных статей, письменный парафраз в виде ответов на легкие вопросы, изложение содержания прочитанных статей, из-

ложение прочитанной учителем на уроке статьи. Перевод с русского языка начинался в старших классах, а к переводу с английского языка обращались только для проверки усвоения учеником смысла читаемого. Грамматикой гимназисты занимались при усвоении разговорной речи, чтения и письма, причем они сами выводили грамматические правила из изученного материала. Но успех в освоении английского языка заключался в личных качествах преподавателя, «в живой и энергичной классной работе, непрерывно призывающей ученика к деятельности, возбуждающей в нем интерес и здоровое умственное напряжение» [5, с. 239–245].

Применение нового метода – натурального метода на уроках английского языка и соблюдение принципов, среди которых: принцип единства знаний и поведения, принцип наглядности, принцип научности в обучении, принцип прочности и осознанности, принцип систематичности и последовательности, принцип сознательности, активности, самостоятельности и самый главный принцип – принцип индивидуального подхода в обучении и воспитании ребенка, позволяют утверждать, что гимназия имени Медведниковых являлась передовой отечественной гимназией и примером для подражания другими учебными заведениями России.

Преподавание английского языка в данных гимназиях проложило широкую дорогу в освоении данного предмета, и в дальнейшем английский язык как предмет становится одним из основных предметов в гимназии и в средней школе России.

Введение предмета – английский язык – в учебный курс отечественной гимназии, начиная

с 1828 года, имело огромное значение для подготовки гимназистов к поступлению в университет и для дальнейшей практической деятельности, что решало кадровую проблему в нашей стране.

Библиографический список

1. Кизель Н.К., Мазюкевич Вл.И. Историческая записка Архангельской Ломоносовской гимназии (1811–1911). – Архангельск: Типо-лит. С.М. Павлова, 1912.
2. Любжин А.И. Академические гимназии при Московском Университете // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – № 2. – С. 21–24; № 3. – С. 25–37.
3. Любжин А.И. Академические гимназии при Московском Университете // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 69–75.
4. Московский университет в воспоминаниях современников. – М.: Современник, 1989. – С. 27.
5. Недачин В.П. Основы учебно-воспитательной организации и первые годы жизни мужской гимназии им. И. и А. Медведниковых (1901–1904). – М., 1904. – С. 239–245.
6. Страхов П.И. Краткая история академической гимназии, бывшей при Императорском Московском университете // В воспоминание 12-го января 1755 года. Учено-литературные статьи профессоров и преподавателей Императорского Московского университета, изданные по случаю его столетнего юбилея. – М.: Изд-во «Моск. ун-т», 1855. – С. 3–63.
7. Христофорова Н.В. Российские гимназии XVIII–XX веков. – М.: ГЛК Шичалина, 2001. – 81–97 с., 158–160 с.

УДК 37

Вдовин Виталий Владимирович

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
kaf_sozped@ksu.edu.ru

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕФЕКТЫ РАЗВИТИЯ, В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941–1945 ГГ.

В статье проведен анализ краеведческих документов о деятельности ярославских органов образования, направленной на социально-педагогическую помощь детям-сиротам, имеющим дефекты развития, в годы Великой Отечественной войны. Материал данной статьи может быть рекомендован для социальной работы на современном этапе.

Ключевые слова: социально-педагогическая помощь, социально-педагогическое сопровождение, дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, дети с дефектами развития.

В Германии после прихода Гитлера к власти «идеи фашизма и традиции немецкой национальной системы специального образования оказались несовместимы». С установлением фашистской диктатуры гуманные рассуждения о необходимости заботы о слабых и обездоленных рассматривались как «проявление гнилой сентиментальности, чуждой духу национал-социализма». В Советском Союзе, напротив, педагогичес-

кая и государственная мысль исходили из того, что «какова бы ни была причина умственной отсталости ребёнка, как бы ни была тяжела болезнь его нервной системы (даже если эта болезнь прогрессирует), наряду с распадом происходит и развитие». Поэтому даже в годы Великой Отечественной войны происходило развитие сети специальных детских домов для умственно отсталых детей, совершенствование методик социально-педагогической работы

с ними, улучшение ситуации с педагогическими кадрами, работающими в коррекционной педагогике.

Будучи одним из лидеров по приёму «обычных» сирот, эвакуируемых из зоны боевых действий, Ярославская область, естественно, не могла в таком же количестве принимать детей «группы риска», страдающих дефектами развития и нуждающихся в специальном (коррекционном) социально-педагогическом сопровождении. Так, например, сведения «ежеквартальных отчётов по устройству детей, оставшихся без родителей» за 1944–1946 годы. По состоянию на 1 октября 1944 года в Ярославской области в детдомах содержались 12371 воспитанников, «в том числе без школ глухонемых, учреждений с особым режимом и интернатов» (т.е. в обычных детских домах) – 12086 сирот. Нетрудно подсчитать, что контингент, как тогда выражались, «дефективных» детей составлял во всём Ярославском крае лишь 285 человек.

Свидетельств об эвакуации в Ярославскую область детей-сирот с дефектами развития в архивах не имеется, а случаи попадания «местных» (официальный термин документов тех лет) умственно отсталых, глухонемых и иных «дефективных» детей в детские дома были редкими – настолько, что такого ребёнка порой даже не могли вовремя распознать. Так, сохранилось письмо, направленное 21 июля 1943 года секретарём Большесельского райкома ВКП(б) главе Ярославского обкома Ларионову: «Большесельский райком ВКП(б) просит оказать содействие в направлении в детский дом для умственно-дефективных (так в тексте. – *Авт.*) детей двух детей военнослужащего майора тов. Лебедева Д.М. Тов. Лебедев находится на лечении после ранения, награждён за боевые заслуги орденом Отечественной войны. С женой тов. Лебедева случился несчастный случай, она попала под поезд и умерла. После неё осталось 6 человек детей, причём двое – Геннадий 16 лет и Владимир 7 лет – умственно дефективны. Все они сейчас помещены в детский дом, а эти два дефективных нуждаются в срочном направлении в специальный детский дом, ибо держать их вместе с нормальными детьми не представляется возможным, кроме того, им необходимо специальное лечение и воспитание». Надо заметить, что реакция руководителя ярославских коммунистов последовала незамедлительно – на обращении стоит резолюция: «Окажите помощь. Это надо сделать быстро».

Такой инцидент не был исключением из правил. Проблемами организации должного ухода за сиротами, требующими коррекционного социально-педагогического сопровождения, и устранением недостатков работы в этой сфере ярославские педагоги и социальные работники занимались постоянно. Это очень хорошо видно на примерах работы по подготовке педагогических кадров.

Так, в Ярославле в июне 1943 года (с 25 по 28 июня) было проведено специализированное «межобластное кустовое совещание инспекторов и директоров специальных (для глухонемых, слепых детей) и вспомогательных школ» под председательством Начальника отдела специальных школ Наркомпроса РСФСР Л.М. Диментман, которое принял на своей территории Ярославский педагогический институт (ныне ЯГПУ им. К.Д. Ушинского).

В совещании приняли участие ведущие специалисты по коррекционной педагогике тех лет: на мероприятие прибыли 8 специалистов Научно-исследовательского дефектологического института, 3 учёных из Московского государственного педагогического института, 2 специалиста Интерната Ленинградского института слуха и речи и другие учёные – в целом более 50 специалистов. Для выработки и улучшения координации усилий педагогов и властных структур на совещание были откомандированы инспектора областных отделов народного образования по специальным школам Архангельской, Вологодской, Горьковской (Нижегородской), Ивановской и Ярославской областей.

Таким образом, будучи относительно свободной от практики социально-педагогического сопровождения сирот и детей с дефектами развития, Ярославская область была одним из передовых регионов страны по теоретической разработке данной проблемы. Это давало значительные успехи в работе с теми «особыми» детьми, которые всё-таки попадали в специализированные детские дома и интернаты нашего региона.

В годы Великой Отечественной войны и первое послевоенное пятилетие на территории Ярославской области на постоянной основе действовало одно учреждение для детей с дефектами развития – Григорьевский детский дом, названный так по месту расположения – «местность Григорьевское Вятского почтового отделения Некрасовского района».

В детском доме проживали совместно и мальчики, и девочки; кроме того, дети подразделялись на «трудоспособных» (иначе говоря, имеющих относительно лёгкие поражения головного мозга, т.е. носителей диагнозов «дебильность» и «имбицильность») и «нетрудоспособных» (обладателей диагноза «идиотия»). В начале 1941 года в этом заведении воспитывались 87 детей с дефектами развития, за год прибавилось 4 воспитанника и на начало 1942 года их стало 91 человек, на 1 января 1943 года числился 71 воспитанник, а на 1 января 1944-го – 91 ребёнок.

Особенность этого детдома была не только в контингенте его воспитанников, но и в том, что подчинялся детдом не Наркомату просвещения РСФСР, а республиканскому Народному комиссариату социального обеспечения.

Администрация Григорьевского детдома учла все эти особенности и очень грамотно разместила

детей. «Нетрудоспособные» дети с диагнозом «идиотия» были размещены в особом, закрытом для «трудоспособных» помещении на первом этаже. Там находились отделённые друг от друга спальни для мальчиков и для девочек. «Трудоспособные» дети строго разделялись по полу: спальня мальчиков находилась на втором этаже, а спальня девочек – на третьем. Это также отвечало особенностям детей с лёгким и средним поражениями головного мозга.

Ярославский областной отдел социального обеспечения и его структурные подразделения внимательно следили за материально-техническим состоянием здания детского дома и относящихся к нему построек. Показателен случай: в 1943 году, в условиях военного времени и сопутствующих ему огромных материальных трудностей, в Григорьевском детдоме была произведена, в дополнение к действительно жизненно важным ремонтным работам (были отремонтированы печи для усиления противопожарной безопасности и произведено полное остекление окон перед наступлением холодов) также и «покраска панелей» в спальнях детей – по-видимому, не столько в целях их сохранения от рассыхания и пр., сколько в целях улучшения облика спален, чтобы обстановка не угнетала воспитанников. В том же году был произведён косметический ремонт бани при детдоме, а в 1945 году, не дожидаясь окончания Великой Отечественной войны (итог которой, впрочем, был уже очевиден), на областном совещании директоров интернатов и домов инвалидов, проходившем 22 марта, директора Григорьевского детдома Турова обязали к 10 августа 1945 года сделать в бане и капитальный ремонт: перебрать полы и т.д. Одновременно ему было дано задание обеспечить покраску заново деревянной крыши здания детдома – т.е. фактически к обстановке детского дома были предъявлены уже требования мирного времени.

Неуклонно повышалось качество снабжения детдома необходимыми продуктами питания, одеждой, инвентарём и пр., удавалось обеспечивать сиротам с отклонениями в умственном развитии достойное питание по повышенным нормам.

Отпускаемые государством продукты дополнялись продуктами, ежегодно собираемыми воспитанниками Григорьевского детского дома на приусадебном хозяйстве этого учреждения. Так, даже в тяжёлом 1943 году «картофеля было собрано – 17 тонн, огурцов – 130 кг., помидор – 80 кг., капусты – 200 кг., гороха – 1,5 тонны». Уже в следующем, 1944 году, перечень овощей, выращиваемых воспитанниками Григорьевского детдома, расширился: с приусадебного хозяйства начали собирать также лук, морковь и свёклу.

Всё это создавало достаточно хорошую материальную базу для педагогической работы с детьми-сиротами, имеющими врождённые дефекты развития.

С началом Великой Отечественной войны задача воспитать патриота стала значительно более актуальной: настолько, что на неё обратили пристальное внимание все без исключения инстанции, имевшие отношение к воспитательному процессу.

23 мая 1942 года Заведующий Ярославским областным отделом социального обеспечения писал в Государственную штатную комиссию при Совете народных комиссаров СССР, требуя увеличить штаты и поднять зарплату для культработников домов инвалидов: «Ранее эту должность занимал кто-нибудь из работников дома по совместительству, теперь же необходимо ввести самостоятельную единицу с тем, чтобы культработник был одновременно и политруком». Спустя несколько дней аналогичное по тексту письмо было отправлено Председателем исполкома Ярославского областного совета напрямую в Совет народных комиссаров СССР.

Конкретно Григорьевский детский дом постоянно выписывал 3 газеты: «Пионерскую правду», «Комсомольскую правду» и «Северный рабочий».

Газеты наиболее активно использовались для политико-просветительской и патриотической работы с детьми: «Работа с «Пионерской правдой» проводится в виде составления своего альбома. Воспитатель подбирает интересный и понятный детям материал, читает его вслух, беседует с детьми, подбирает иллюстрации. Аккуратно подбирает их с детьми и вклеивает в альбом вместе с текстом.

Дети особенно любят эти книги-альбомы, составленные ими самими. Проведение кружковой работы значительно разнообразит проведение вечерних воспитательных смен и даёт детям возможность заниматься в кружке по своей склонности и выявляет способности детей».

Наиболее способные воспитанники Григорьевского детского дома под руководством завуча выпускали и свою стенгазету, выходившую ежемесячно. Она делалась по той же технологии, что и альбомы по материалам «Пионерской правды»; в отчётах детского дома указывалось, что стенгазета «отражает события из жизни страны и табельные дни» («табельными днями» в то время назывались государственные праздники, подавляющее большинство которых были связаны с политической жизнью страны).

В конце каждого месяца в Григорьевском детском доме проводились «детские собрания», на которых присутствовало всё руководство учреждения: директор, завуч, учителя и воспитатели. Помимо общих дисциплинарных вопросов на «детском собрании» отмечался и «каждый табельный день с проведением небольшого, рассчитанного на степень понятия детей, доклада завуча или воспитателя на отмечаемую дату».

Очень хорошо обстояли дела с материально-технической базой, обеспечивавшей патриотическое и политико-пропагандистское воздействие на детей.

Так, наиболее видное место в классных комнатах Григорьевского детского дома занимала витрина «Иосиф Виссарионович Сталин», которая регулярно обновлялась – например, в декабре 1949 года в ней были размещены тематические материалы к 70-летию «вождя народов». Только после витрины «Товарищ Сталин» шли такие витрины, как «Наглядные полотна и иллюстративный материал», «Крупная и мелкая разрезная азбука», «Крупные и мелкие цифры», «Шаблоны и вкладки», «Раздаточный материал», «картины по развитию речи», «картины по естествознанию», стенд «Домашние животные», гербарий и учебное пособие «скелет человека».

Аналогичным образом, среди участников детдомовского хорового кружка разучивались преимущественно «русские и военные песни», причём с политико-пропагандистским уклоном: «Любимые песни – «От колхозного края», «Сталинцы», «Песня о Москве»; была разучена «Кантата о Сталине».

В русле патриотического воспитания сирот Григорьевского детского дома им прививались навыки поведения в обществе, усердие к труду, прилежание, любовь к прекрасному, лучшие человеческие качества: доброта, верность, дружба и т.д.

Так, на уроках русского языка немалое место занимало чтение учителем вслух рассказов и сказок, названия которых говорят сами за себя – например, «Настоящий товарищ». Большим спросом у педагогов Григорьевского детского дома пользовались небольшие рассказы Л.Н. Толстого, специально написанные им для воспитания лучших личностных качеств у детей – сиротам Григорьевского детдома читался, например, рассказ «Косточка» (в нём беззлобно высмеивается мальчик, без разрешения взявший из общего блюда сливу). Успехи такого воспитания были значительны: «Ученики приобрели навык слушать чтение и давать полные ответы по прочитанному».

Когда дети переходили к самостоятельному чтению, им давались преимущественно рассказы, пропагандирующие патриотизм, и (что, видимо, было обусловлено военным временем и его последствиями, ощутимо проявлявшимися в первое послевоенное десятилетие) военные подвиги: «Родина-мать», «В тылу врага», «Подвиг пионерки» и т.п. Внедрялось и чёткое представление «свой – чужой»; один из рассказов так и назывался «Для чужих». Дети должны были не только прочесть тот или иной рассказ, но и «разобрать его по плану пересказа».

Более «мирными» были учебные картины для развития речи, хотя и они приобщали воспитанников Григорьевского детдома к прекрасному исключительно на собственных примерах – активно использовалась, например, учебная картина «Родной край».

Аналогично при работе «струнного кружка»: «Кружок разучивает русские народные танцы и песни». Хотя главная функция кружка явно была не

в этом, а в приобщении воспитанников к прекрасному – в данном случае, через музыкальное воздействие. К услугам участников кружка были самые разнообразные инструменты: балалайки, скрипка, мандолины, гармонь, гитары. Для всех без исключения относительно дееспособных воспитанников Григорьевского детдома устраивались коллективные прослушивания патефона; к патефону имелось 15 пластинок.

Воспитательная политика была очень грамотно продумана. Так, в кружке рисования «дети приучаются к правильному и аккуратному выполнению рисунка (обводка по контуру, раскрашивание цветными карандашами, прокалывание по контуру)», при этом «каждый рисунок подписывается, ставится число и хранится у руководителя кружка». Таким образом, у воспитанников Григорьевского детского дома не только воспитывались терпение, усидчивость, внимание, аккуратность и тщательность выполнения заданий, но и ответственность и стремление к постоянному самосовершенствованию: воспитатель, ведущий кружок, всегда мог сравнить недавние работы ученика с более старыми; в случае старания новые работы были лучше и заслуживали похвалы, в случае лени – становились хуже и подлежали порицанию.

Трудовое и профессиональное обучение сирот с дефектами развития, воспитывавшихся в Григорьевском детском доме (вернее, той их части, что была трудоспособна по медицинским показаниям) включало в себя 3 компонента:

1. Предмет «Ручной труд» в рамках школьного курса обучения.

2. Работу в приусадебном хозяйстве детского дома.

3. Работу в мастерских детского дома.

Предмет «Ручной труд» преподавался воспитанникам первых и вторых классов школы при Григорьевском детском доме и был направлен главным образом на развитие моторики и увеличение ловкости детей, умения вообще что-либо делать руками.

На уроках ручного труда ученики работали с бумагой. На вводном уроке их ожидало «практическое знакомство со свойствами бумаги (рвётся, складывается, разрезается)». Затем начиналась работа по программе обучения, включавшей следующие пункты:

1. Обводка вкладок и шаблонов (круг, квадрат, треугольник), штриховка простым карандашом.

2. Раскрашивание этих же фигур цветными карандашами.

3. Обводка шаблонов пройденных букв цветными карандашами и их раскрашивание.

4. Рисование по образцу учителя простых бордюров на клетчатой бумаге.

5. Прокалывание по готовому контуру простых фигур иголкой (круг, кольцо, звезда).

6. Обводка простых шаблонов (яблоко, груша, гриб, дом, звезда), раскрашивание их цветными карандашами и прошивание по контуру цветными нитками.

7. Работа с бумагой: складывание, выщипывание, вырезание.

8. Склеивание простых ёлочных игрушек (матрёшки, фонарики, хлопушки, флажки).

Данная программа представляется достаточно продуманной: она выстроена по классической схеме «от простого к сложному» и в целом коррелируется с программами по другим школьным предметам – раскрашивание букв, например, явно способствовало закреплению изучавшихся в первом-втором классах чтения и письма.

В дальнейшем происходило изучение технологий изготовления более сложных фигур: ученики изготавливали бумажные кораблики, лодки, кошельки, зеркала, стрелы. Также предмет «Ручной труд» затрагивал и основы природоведения, проходившиеся детьми на других уроках: например, ученики складывали из бумаги фигурки голубей и других животных и птиц. Для новогодней ёлки клеились цепи из бумаги, производилось «составление простого орнамента», «изготавливались красочные пакеты для новогодних подарков».

Во втором классе, освоив работу с бумагой, ученики начинали «практическое знакомство с простейшими тканями, нитками, иглками. Дети умеют вдеть нитку в иглоу, завязать узел». Для многих воспитанников Григорьевского детского дома такая работа была преддверием для последующего занятия в мастерских детдома, а выпускники с наименьшими поражениями головного мозга, признанные трудоспособными, даже устраивались работать на швейные предприятия портнихами и портными.

Наиболее востребован и развит был труд воспитанников Григорьевского детского дома в приусадебном хозяйстве этого учреждения, что объяснялось в первую очередь получаемым от этого урожая овощей и картофеля – не только в военные, но и в первые послевоенные годы с продовольствием было плохо и подсобное хозяйство во многом спасало Григорьевский детдом.

В 1943 году воспитанниками было выращено и собрано 17 тонн картофеля, полторы тонны гороха, почти полтонны капусты, огурцов и помидор. Тогда же было «получено за счёт госпоставок лошадей – 2, свиней – 3, баранов – 8, пчёл (видимо, ульев. – *Авт.*) – 13». На корм лошадям и баранам воспитанники Григорьевского детского дома заготовили 600 пудов (без малого 10 тонн) сена. Работы проводились под руководством инструкторов – специалистов по сельскому хозяйству, а для проведения работ, на которые умственно отсталых воспитанников поставить было нельзя производился найм «вольнонаёмных рабочих», например, в сезон

1944 года 3 таких рабочих работали на лошадях, производя распахку (двое) и доставку на поля навоза (один). Те же люди ремонтировали сельхозинвентарь: к 1945 году в Григорьевском детдоме имелись телега, 3 бороны и 3 конских плуга.

На постоянной основе с воспитанниками в поле работали 6 «рабочих и служащих детского дома».

Ярославский областной отдел социального обеспечения уделял большое внимание вопросам организации и проведения посевной и уборочной кампаний, вообще вопросам развития подсобных хозяйств при своих учреждениях. Для этого регулярно созывались «областные совещания директоров интернатов и домов инвалидов». На одном из них, состоявшемся 22 марта 1945 года, свой доклад делал директор Григорьевского детского дома Туров.

Из его выступления следовало, что в целом приусадебное хозяйство детдома неуклонно расширялось. На 12 гектарах детдомовской земли в 1945 году были высажены картофель, капуста, морковь, свёкла, помидоры, огурцы, лук. В соответствии с указанием Областного отдела социального обеспечения «наладить производство трав в размерах, полностью обеспечивающих потребности в них хозяйства» к 1946 году – в 1945 году на участке Григорьевского детдома впервые был высажен клевер.

Ярославский областной отдел социального обеспечения регулярно помогал детскому дому. Когда в том же 1945 году директор учреждения Туров на совещании 22 марта констатировал, что у детдома нет семян для посадки капусты, лука, помидоров, огурцов и клевера, то в ответ ему было поручено «к 10.IV.1945 г. составить сметы и производственные задания и представить на утверждение Облбесу»; после этого утверждения Григорьевский детдом был полностью обеспечен отсутствующими семенами.

Каждому воспитателю вменялось в обязанность вести «индивидуальные характеристики на воспитанников своей группы», где отмечались «особенности их поведения, восприятия, изменения и продвижения за каждый квартал». «По каждой воспитательной группе ведутся табеля дисциплины и дежурств на каждый день».

По итогам каждого месяца проводились «детские собрания»: «На них обсуждается дисциплина в группе, успеваемость в школе и в мастерских за месяц... кроме собраний практикуются сборы на линейку с проработкой хороших и плохих поступков в жизни детского дома». «Детские собрания» проходили в присутствии директора детского дома, завуча, ведущих учителей и воспитателей – что также должно было стимулировать воспитанников не совершать проступки.

По схожей схеме контролировалась и дисциплина в рамках процесса школьного обучения умственно отсталых сирот: «Уроки контролируются завучем, каждое 15-е число проводятся по классам от-

крытые уроки с их разбором и обсуждением на педсовете. Уроки посещают: завуч, директор, воспитатели. Педагогические совещания проводятся два раза в месяц. После открытых уроков на них разбирается ведение уроков, план учителя. Происходит обмен мнениями, выявляются недостатки в ведении уроков и отмечаются хорошие стороны работы». «Ведение уроков учителем каждого класса разбиралось. Давались указания завучем и директором. Происходил обмен опытом между учителями. Отмечались положительные и отрицательные стороны ведения урока. В каждом классе имеются табели учёта дисциплины и дежурств на каждый день. Школьная успеваемость и посещаемость велась в классных журналах».

Простейшие нормы поведения и самообслуживания в соответствии с элементарными требованиями общества к человеку разбирались с воспитанниками Григорьевского детского дома непосредственно. Для этого, вне школьного курса, организовывались «предметные уроки»: «Моя кровать и постельные принадлежности», «Моя одежда», «Я умываюсь», «Я обедаю», «Ложусь спать и складываю одежду», «Иду гулять» и т.д. «Режим дня и правила внутреннего распорядка проверяются каждым сменным воспитателем. Трудовые процессы проводятся ежедневно по распорядку дня и планам дежурных воспитателей. Дети, под руководством воспитателя, выполняют посильные для них работы по дому, дежурят, сами опрашивают свои койки и следят за чистотой помещений».

Подобные подходы к воспитательному процессу: постоянный каждодневный контроль поведения; публичное поощрение их успехов и порицание проступков; внимательное отслеживание поведения каждого ребёнка и учёт его индивидуальных особенностей, а равно и строгий контроль за работой учителей и воспитателей, постоянный обмен практическим педагогическим опытом представляют интерес и для современной практики социальной работы с детьми, имеющими дефекты в развитии.

Библиографический список

1. Государственный архив Ярославской области (ГАЯО). Ф. Р-2224. Оп. 1. Д. 261. Л. 130.
2. ГАЯО. Ф. Р-2224. Оп. 1. Д. 180. Л. 109.
3. ГАЯО. Ф. Р-2224. Оп. 1. Д. 205. Л. 26.
4. ГАЯО. Ф. Р-2224. Оп. 1. Д. 180. Л. 7.
5. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 85. Л. 34.
6. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 118. Л. 111-А.
7. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 132. Л. 111-об.
8. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 132. Л. 102-об.
9. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 132. Л. 111-об.
10. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 118. Л. 111-А.
11. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 132. Л. 111-об.
12. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 132. Л. 111-об.
13. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 132. Л. 102; Д. 118. Л. 107.
14. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 118. Л. 109-об.
15. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 132. Л. 106-об.
16. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 118. Л. 112, 112-об.
17. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 118. Л. 112-об.; Д. 132. Л. 113-об.
18. ГАЯО. Ф. Р-2238. Оп. 1. Д. 132. Л. 114.

УДК 378

Галкин Тимур Олегович

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
Skell1986@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Н.Н. ВОРОНИНА В ХОДЕ РАБОТ ВЛАДИМИРО-СУЗДАЛЬСКОЙ ЭКСПЕДИЦИИ ГАИМК В 1930–1940-Е ГОДЫ XX ВЕКА (на материалах местной прессы)

В статье рассматривается малоизвестный аспект деятельности советского историка и археолога Н.Н. Воронина – популяризация археологических исследований в среде молодежи и рабочего класса.

Ключевые слова: образовательная деятельность, Северо-Восточная Русь, экскурсии, лекции, археологические исследования.

Образовательная и просветительская деятельность всегда отражают результаты исследовательской работы, являясь ее составной частью. В газетных публикациях археологи излагали результаты своих раскопок Владимиро-Суздальской Руси. Целью данной статьи является анализ публикаций археологов в прессе Владимирской области в 1930–1950 годы отражающих образовательные и популяторские задачи. За основу выборки взяты газеты «Призыв» (официальный

орган Владимирского областного и городского комитетов Коммунистической партии Советского Союза, областного и городского советов депутатов трудящихся), областная газета «Рабочий край» и суздальская газета «Колхозный клич».

Актуальность темы объясняется повышенным вниманием к популяризации памятников истории и культуры именно в местной прессе, положенное в основу нормативно-правовых актов Советского Союза, регулирующих эту проблему [14]. Освеще-

ние археологических работ в местной прессе помогло основной массе населения понять важность археологии. В тяжелое время строительства социализма и последовавших за ним тяжких испытаний Великой Отечественной войны лучшие из отечественных исследователей публиковали свои научно-популярные заметки в периодической печати Владимира, Суздаля, а также в областной прессе. Так, в 1936 году Н.Н. Воронин выступил с циклом статей, в которых популярно рассказал о проводимых во Владимире и Суздале археолого-архитектурных исследованиях. В дальнейшем поток публикаций только возрастал, и к Воронину присоединились другие археологи, ведущие работу на территории области.

Первой «пробой пера» Н.Н. Воронина в местной прессе был цикл статей «Из блокнота археолога», опубликованных в 1936 году в газете «Призыв». В них рассказывалось о раскопках Суздальского кремля. Однако, 1936 год, этот своеобразный «год-пионер» в освещении древней истории края, в местной прессе запомнился не только статьями Н.Н. Воронина. В этом же году в «Призыве» в небольшой заметке была освещена выставка древнерусского искусства под названием «Искусство на службе церкви», открытая 1 сентября в Дмитриевском соборе, где среди прочих экспонатов были представлены и археологические находки [11, с. 4].

Сентябрь 1936 года вообще выдался достаточно богатым на подобные статьи в «Призыве», пожалуй, это был самый «урожайный» предвоенный год для статей об археологии. В номере от 3 сентября Григорьев сообщил об обнаружении во Владимире [6, с. 4] печи для обжига керамики XVII века, а уже 4 сентября в газете вышла научно-популярная заметка о посещении работниками производства археологических работ в Суздале для повышения уровня знаний об истории родного края. «18 августа археологические раскопки в Суздале посетило более 200 человек. Руководитель экспедиции тов. Воронин рассказал об итогах раскопок. «Мы не ожидали обнаружить такое количество ценных находок. Землянка XII века и множество предметов быта древних горожан. В этом году мы планируем начать исследование курганов на Михайловской стороне города и провести раскопки в Кремле». Воронин подробно объяснил экскурсантам цели и задачи археологических раскопок» [7, с. 4].

Сообщение от 9 сентября 1936 года является в некотором роде уникальным, оно не только рассказывает о работах по поиску детинца во Владимире, но и показывает «срез общественного мнения» о полевых работах. Так, наиболее популярными оказались две точки зрения: о поиске подземного хода, который якобы ведет от Успенского собора в Боголюбово, и о поиске золота [8, с. 4]. Как мы видим, восприятие археологических работ в глазах населе-

ния более чем за полвека не претерпело никаких изменений.

1937 год ознаменовался двумя крупными статьями Н.Н. Воронина: первая была посвящена раскопкам в Боголюбове [4; 5, с. 4], а вторая – раскопкам ворот детинца во Владимире. В этих статьях Н.Н. Воронин в очередной раз подчеркнул важность археологических работ и популяризации раскопок среди населения. «Таковы основные результаты археологических работ этого года. Нужно отметить огромный интерес к ним населения, нарастающий по мере развертывания раскопок. Достаточно указать, что за один день – 6 сентября – нами было проведено 16 экскурсий с общим количеством участников свыше 1500 человек» [10, с. 4].

Результаты раскопки владимирского детинца были обобщены в областной газете «Рабочий край» в 1938 году [12].

В 1937 году в ходе исследования ворот детинца во Владимире Н.Н. Воронин проводил экскурсии для школьников и рабочих на территории раскопа. Необходимо отметить, что помимо образовательной деятельности для населения, раскопки несли и чисто научные результаты: «был вскрыт также массив культурного слоя, нараставший в пролете ворот в течение столетий. Он дал большое количество обломков древней посуды, из которых следует отметить один фрагмент лепного от руки большого сосуда из грубого теста с примесью крупного песка, он может быть датирован VIII–IX веками; интересны обломки сосудов на особой ножке, очень редких и мало изученных» [9, с. 4]. Однако работы Владимирско-Суздальской экспедиции ГАИМК не замыкались на изучении территории Владимира, как такового. Большие разведывательные работы были проведены в районе заклзьяменских курганов и Осовецкого городища. Исследование курганов Н.Н. Воронин описал максимально доступно, в очередной раз, выступив со страниц местной прессы с объяснением задач археологических исследований: «Исследование погребений, как и древних поселений человека, городов, селищ, городищ, стоянок, является одним из средств археологического раскрытия жизни давно минувших эпох. Курганы нашей области относятся к периоду IX–XII веков, времени разложения родового строя и установления в первых столетиях феодального общества. Курганы представляют собой небольшие, круглые в плане насыпи, обычно группирующиеся по несколько десятков вместе. Изучение этих древних кладбищ дает археологу и историку материалы для суждения о классовом строении общества, масштабах различия богатых и бедных, идеологии общества, оставившего эти могилы» [2, с. 4].

Исследования 1934–1935, 1937 годов в Боголюбове, дали богатейший материал. Были обнаружены два прекрасно сохранившихся фрагмента скульп-

птурного убранства собора: женская маска и голова пророка, белокаменное подножие чаши, предназначенной для святой воды, аналогии которой можно найти в соборах Западной Европы, а также крайне интересное захоронение – белокаменная гробница, прекрасной тески со сложными формами (с полукруглым изголовьем и плечами), еще в древности рассеченная на несколько кусков. В гробнице был обнаружен совершенно неповрежденный костяк высокого, крупного мужчины, без сопроводительного инвентаря. Но очевидно это был знатный человек, он был похоронен по престижному погребальному обряду.

Рассказывая о раскопках княжеского детинца в Боголюбово, Н.Н. Воронин достаточно отмечал и тот факт, что Владимирскому музею необходимо добиться объявления территории Боголюбовского монастыря заповедной зоной, для того, что бы на данной территории не велось застройки около собора и здания местной школы, где существовала большая вероятность обнаружения княжеского дворца. Владимирские археологи и в последующие годы не раз обращались к силам местной прессы для популяризации своих работ [1, с. 7–20]. В одной из публикаций Н.Н. Воронин писал: «Необходимо, чтобы музей организовывал широкий и систематический археологический надзор на строительствах в древней части города и привлек к этой работе самих строителей и владимирских краеведов» [3, с. 4].

Проделанный за три десятилетия сложный путь становления владимирской археологии благодаря многочисленным публикациям в местной прессе помог населению осознать важность таких работ и заложил мощный фундамент для дальнейшего изучения ранней истории края. Достаточно сказать, что на учет и охрану к 1960 году было поставлено более 50 памятников археологии, в том числе благодаря своевременному отражению научных работ в местной прессе. Впрочем, как показывают официальные документы, так было не всегда. Так, в Постановлении Совмина РСФСР «О дальнейшем улучшении дела охраны памятников культуры в РСФСР» указано: «Вместе с тем в деле охраны памятников имеются еще серьезные недостатки... средства, выделяемые на эти цели, в ряде областей и автономных республик не осваиваются. В 1959 году часть средств, предназначенных на ремонт и реставрацию памятников культуры, была использована не по на-

значению ... Владимирским, ... Костромским, ... Ярославским облисполкомами» [15].

Заслуги Н.Н. Воронина в деле образования и просвещения населения, сохранения исторического наследия были по достоинству оценены современными исследователями. На конференции «Археология Северо-Восточной Руси: проблемы и перспективы», (Ростов Великий, 13–16 октября 2004 г.), посвященной столетию со дня рождения Н.Н. Воронина указывалось: «Н.Н. Воронин многое сделал для сохранения памятников архитектуры и археологии в СССР в 1950–1960 годы, постоянно привлекая общественное внимание к этой проблеме, что в те годы требовало большого гражданского мужества» [13, с. 3–5].

Просветительская деятельность Н.Н. Воронина способствовала образованию и воспитанию молодежи и взрослого населения, формированию не только знания, но и гордости за страну, чувства патриотизма.

Библиографический список

1. Вагнер Г.К. Николай Николаевич Воронин // Культура Древней Руси. Посвящается 40-летию научной деятельности Николая Николаевича Воронина. – М.: Наука, 1968.
2. Призыв. – 1937. – № 167. – 22 июля.
3. Призыв. – 1953. – № 176. – 8 сентября.
4. Призыв. – 1937. – № 195. – 30 августа.
5. Призыв. – 1937. – № 196. – 31 августа.
6. Призыв. – 1936. – № 200. – 3 сентября.
7. Призыв. – 1936. – № 201. – 4 сентября.
8. Призыв. – 1936. – № 205. – 9 сентября.
9. Призыв. – 1937. – № 165. – 20 июня.
10. Призыв. – 1937. – № 212. – 14 сентября.
11. Призыв. – 1936. – № 199. – 2 сентября.
12. Рабочий край. – 1938. – № 22.
13. Макаров Н.А., Леонтьев А.Е. Н.Н. Воронин и археологическое изучение Северо-Восточной Руси // КСИА: Выпуск 221 / гл. ред. Н.А. Макаров. – М.: Наука, 2007.
14. Постановление Совета Министров СССР от 14 октября 1948 г. № 3898 «О мерах улучшения охраны памятников культуры»; Постановление Совнаркома СССР от 8 апреля 1945 г. № 715 «О мероприятиях по сохранению и реставрации памятников архитектуры во Владимирской области».
15. Постановление Совмина РСФСР от 30.08.1960 № 1327 «О дальнейшем улучшении дела охраны памятников культуры в РСФСР».

НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Представлены учебные пособия для студентов вузов, подготовленные кафедрой социальной работы Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, изданные в 2012 г.

Ключевые слова: социальная работа, различные группы населения, инвалиды, молодежь.

Преподаватели кафедры социальной работы Костромского государственного университета являются авторами ряда учебных пособий по направлению подготовки «Социальная работа». 2012 год стал рекордным по количеству учебных пособий изданных коллективом преподавателей. Уже в первом квартале 2012 года было выпущено два новых учебных пособия и переиздано одно старое.

Одно из подготовленных изданий – «Социальная работа с различными группами населения»¹. Учебное пособие предназначено для студентов, аспирантов и преподавателей вузов, осуществляющих подготовку бакалавров и магистров по направлению «Социальная работа».

Целью настоящего учебного пособия является вооружение студентов знаниями по важнейшим проблемам социальной работы с различными группами населения. В нем раскрывается содержание основных направлений социальной работы с детьми группы риска. К сожалению, в стране не снижается количество детей – «социальных сирот», инвалидов, безнадзорных. Поэтому в книге охарактеризованы формы и методы помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации.

В учебном пособии основательно представлены технологии социальной работы с молодежью. Несмотря на наметившиеся процессы социально-экономической стабилизации в России, положение молодежи считается неустойчивым. Неудачи в социальной адаптации молодежи к новым социально-экономическим условиям проявляются в молодежной преступности, наркомании, алкоголизме, бездомности, проституции, масштабы которых приобрели беспрецедентный характер. Велик процент молодых людей не имеющих работу, более половины работающей молодежи трудится не по той специальности, которую приобретала в процессе обучения, либо вовсе не имеет профессии. Отсюда возникла потребность в углубленной подготовке студентов к социальной работе с молодежью. Этим аспектам проблемы посвящена вторая глава учебного пособия, в которой анализируется содержание социальной работы с молодежью, характеризуются

формы работы социальных учреждений органов по делам молодежи, социальная работа в сфере молодежного досуга, инновационное проектирование в социальной работе с молодежью и т.д.

Специфике социальной работы с людьми пожилого возраста, технологиям работы с ними посвящена третья глава пособия. Очень важно, чтобы студенты были знакомы с современным состоянием социальной помощи и поддержки пожилых граждан, знали особенности положения в обществе этой социальной группы, особенности их здоровья, психологии, питания, субкультуры, умели организовывать их досуг.

Большие особенности имеются в организации социальной работы с инвалидами. Поэтому в одной из глав учебного пособия раскрыты социальная политика в отношении инвалидов, технологии работы с ними.

Специальные разделы учебного пособия посвящены характеристике форм социальной работы с малообеспеченными гражданами, методов и форм социальной работы с безработными, особенностям социальной защиты военнослужащих и граждан, уволенных с военной службы и членов их семей. Также в учебном пособии рассмотрены направления социальной помощи гражданам без определенного места жительства.

Немало места в учебном пособии отведено особенностям социальной работы с разными категориями семей: неполной, многодетной, замещающей, инвалидов, молодой семьи.

В главах пособия рассмотрены основные направления и содержание социальной работы с осужденными в исправительных учреждениях, людей с аддиктивным поведением, а также специфика социальной поддержки мигрантов.

В заключительном разделе учебного пособия анализируется церковная социальная помощь различным группам населения.

Еще одно новое учебное пособие, выпущенное кафедрой в начале 2012 года – «Социальная работа с инвалидами»². Пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа» (ква-

лификация «бакалавр»), а также для практических социальных работников.

Учебное пособие знакомит студентов с историей становления и развития социальной защиты и поддержки инвалидов в России, современной социальной политикой в отношении них, особенностями технологий работы с инвалидами, социально-бытовым обслуживанием этой группы населения, спецификой работы с семьями инвалидов, их занятостью и трудоустройством. В учебном пособии специально рассмотрены содержание помощи и поддержки молодых инвалидов, а также детей с ограниченными возможностями.

Большое внимание в книге уделено гендерным особенностям в работе с инвалидами, специфике деятельности общественных объединений лиц с ограниченными возможностями. Раскрывается содержание этических требований к социальной работе с лицами, имеющими особые потребности.

Настоящее учебное пособие поможет студентам в подготовке к практическим занятиям, зачетам и экзаменам, в написании докладов, рефератов, курсовых и квалификационных работ, будет способствовать успешному прохождению учебных и производственных практик будущих бакалавров социальной работы. Существенную помощь пособие окажет работникам социальной и социально-педагогической сферы в практической деятельности и повышении квалификации.

В этом же, 2012 году, четвертым изданием вышло учебное пособие «Социальная работа с молодежью»³. Оно знакомит студентов с важнейшими по-

нятиями, а также направлениями, методами и технологиями социальной работы с молодежью с целью формирования у будущих специалистов системы профессиональных знаний.

В учебном пособии подчеркивается потребность в углубленной подготовке студентов к социальной работе с молодежью.

Книга поможет студентам в подготовке к практическим занятиям, зачетам и экзаменам, в написании докладов, рефератов, курсовых и квалификационных работ. Существенную помощь пособие окажет также работникам социальной и социально-педагогической сферы в процессе повышения квалификации.

Коллектив авторов надеется, что новые учебные пособия лаконично впишутся в фонд учебно-методической пособий по социальной работе. Авторы полагают, что издание данных книг будет способствовать совершенствованию системы подготовки специалистов для социальной работы.

Примечания

¹ Социальная работа с различными группами населения: учебное пособие / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: КНОРУС, 2012. – 528 с. – (Для бакалавров).

² Социальная работа с инвалидами: учебное пособие / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: КНОРУС, 2012. – 400 с. – (Для бакалавров).

³ Социальная работа с молодежью: учебное пособие / под ред. Н.Ф. Басова. – 4-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012. – 328 с.

SUMMARY

PEDAGOGY

Yelena A. Zhukova

*Sergiyev Posad Cinema-Video-Technical College
lorden_95@mail.ru*

Moral self-perfection idea in modern polycultural reality

The more perfect pedagogic program based on spiritual-moral upbringing and polycultural life-view possibilities and generation research results are presented in the article. Attention is accented on different problem aspects, genetic kinship with humanistic past ideas is marked by the author.

Keywords: polycultural education, moral upbringing, spiritual crisis, cultural variety.

Vasily G. Yakimov

*Vologda State Pedagogic University
jvg2000@mail.ru*

Poly-professional orienting as competence of the 21st Century

Schoolchildren's professional self-determination in modern social-economic conditions is discussed in the article. Need of formation of poly-professional orienting integrated competence in pupils is grounded.

Keywords: professional self-determination, competence, competency, poly-professional orienting.

Anastasiya A. Ovcharova

*Moscow Humanitarian Pedagogic University
mandarisha87@mail.ru*

School and family pedagogic interaction system modern stage in Russia and abroad: comparative aspect

In the conditions of modern educative medium, principle of close correlation between categories of quality and pedagogic interaction is actively integrated into education systems of Europe, the USA and Russia. School and family pedagogic interaction main fields are both traditional and modern in family, educative institution, additional education sphere.

Keywords: upbringing society strategy, state educative policy, school and family pedagogic interaction system, interaction process quality, interaction technology realization conditions.

Yelena G. Marchuk

*Chernyshevsky Saratov State University
melena.saratov@mail.ru*

Intellectual competency formation essence in schoolchildren at educational process

Experimental research results on intellectual competency formation essence in schoolchildren at educational process are presented in the article.

Keywords: intellectual competency, intellectually oriented tasks, intellectual activity.

Gul'shat V. Il'bulova

*Secondary school # 5, City of Surgut,
Khanty-Mansi autonomous territory (Yugra)
techer78@mail.ru*

Educative medium influence at pupils' creative abilities formation and development

The article is dedicated to analysis of few experimental data on the question of educative medium influence at pupils' creative abilities formation and development. The examined problem is topical as modern education strategy is in giving opportunity to all without exclusions pupils express their talents and all their creative potential, in creation such conditions for upbringing and education that would maintain one in keeping his or her individuality and help self-orientating in society.

Keywords: activity approach in pedagogy and psychology, educative medium, situational approach, creative imaginary, creative abilities.

Sergey A. Starikov

*Russian State Professional-Pedagogic University,
City of Yekaterinburg
lokozenit@mail.ru*

On teacher's readiness to work in information society

In nowadays, in Russia, significant information technologies enhancement and their further involving onto different spheres of industry, science, education and social services for the country's population has been reflected. In education, question of mastering informational-communicative technologies by modern pedagogues, of importance and need of using informational technologies in upcoming generation teaching and upbringing is urgent.

Keywords: teacher, information society, teacher's place and role in information society, social informatics, social informatics development.

Yelena A. Zhukova

*Sergiyev Posad Cinema-Video-Technical College
lorden_95@mail.ru*

Moral self-perfection idea in modern polycultural reality

The more perfect pedagogic program based on spiritual-moral upbringing and polycultural life-view possibilities and generation research results are presented in the article. Attention is accented on different problem aspects, genetic kinship with humanistic past ideas is marked by the author.

Keywords: polycultural education, moral upbringing, spiritual crisis, cultural variety.

Tamara M. Yelkanova

*Hetagurov North-Ossetian State University,
City of Vladikavkaz
tamel@inbox.ru*

Nina M. Chedzhemova

*Hetagurov North-Ossetian State University,
City of Vladikavkaz
nmch@bk.ru*

Foreign language as means of general-humanitarian basis cultural infusion component formation

Secondary lingual sociocultural person (able of modern intercultural competences) formation by means of foreign language content and problems are considered in the context of general-humanitarian basis conceptual theoretic model.

Keywords: humanitarization, general-humanitarian basis, competency model, intercultural competences, foreign language, higher education.

Yelena S. Reshetnikova

*Kursk State University
shabanov@gmail.com*

Drawing art lessons significance in primary school pupils' communicative abilities formation

Topical problem of primary school pupils' communicative abilities formation is examined in this article. This problem's topicality is proved by experiment results; primary school pupils, teachers, parents took part in it. It was investigated that the great potential in primary school pupils' communicative abilities formation has school subject "Art".

Keywords: communicative ability, drawing activity, artistic-creative abilities, spiritual culture.

Tat'yana N. Yermakova

*Children's art school # 12, City of Yekaterinburg
ermakmuz@mail.ru*

Notion of world-orientation in modern science and in musical education pedagogy

Students' world-orientation development topicality is revealed in the article, value and life-sense orientations are examined, world-orientation and artistic world-orientation notions definitions are given, linkage of world-orientation and genre approaches in musical education pedagogy is grounded.

Keywords: value, world-orientation, artistic world-orientation, world-orientation approach, genres, musical education.

PSYCHOLOGY

Irina P. Krasnoshchyenko

*Tsiolkovsky Kaluga State University
krasnoshe4enko@yandex.ru*

Future psychologists professional subjectness formation and development acmeological conception with taking into account regional inquiry

The article is dedicated to asserting acmeological conception future psychologists professional subjectness formation and development acmeological conception with taking into account regional inquiry.

Structure, determinants, stages and levels of development of professional subjectivity are presented. The conception's realization assessment is conducted on the base of criteria complex.

Keywords: professional development, professional subjectivity, education, professional subjectivity formation factors, future psychologist, regional inquiry.

Galina S. Chesnokova

*Novosibirsk State Pedagogic University,
Childhood Institute
gala18@ngs.ru*

Systemic approach in teacher's professional development crisis prophylaxis

Teacher's professional development crisis crisis stances are examined in the article. System of pedagogic prophylaxis of crises as phenomena of pedagogic actions is analyzed. Prophylaxis modules are presented.

Keywords: teacher's professional development crisis, crisis stances' prophylaxes, prophylactic work.

Taisiya A. Grebenshchikova

*State Academical University for the Humanities,
City of Moscow
tiya@front.ru*

On discursive impact tactics model construction in interpersonal communication in family

The research topicality is determined by society rising interest to efficient communication questions. Impact tactics are considered within the bounds of oral communication intentional bases. Impact discursive tactics model is proposed, its formation on the example of concrete dialogue is considered.

Keywords: discourse, functions of routine dialogue in family, impact leading intentional directivity, communicative move.

Svetlana Yu. Dudina

*Nekrasov Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru*

Inter-generational interaction in expanded full and incomplete families

Full and non-full families intergenerational interaction specifics social-psychological research results analysis is conducted in the article.

Keywords: family, extended family, intergenerational interaction, families of different structural type.

Tat'yana A. Gorshenyova

*Russian State Social University, City of Moscow
tati-imp@yandex.ru*

Satisfaction with life of women after divorce at different age stages

Satisfaction with life of women after divorce at different age stages is examined in our article. Research results allowing revealing and describing factors influencing satisfaction with life are presented.

Keywords: satisfaction with life, age periodization, younger fertility, medium fertilization, oldness, divorce.

Irina A. Zolotova

*Nekrasov Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru*

Psycho-emotional status as resources stance in women not having registered for pregnancy

Gestational dominant and psychological compound psycho-emotional status of women not having registered for pregnancy ratio with outer and inner resources presence in them problem is examined in the article.

Keywords: psycho-emotional status, psychological compound of gestational dominant, summarized deviation from auto-gen norm, vegetative coefficient, outer and inner resources.

Nataliya G. Kazarina

*Udmurt State University, City of Izhevsk
celena-63@mail.ru*

Contemporaries and adults perception by little pupils peculiarities

Linkage between little pupil's perception of his or her social environment and his or her conflict level at communication with contemporaries is examined in the article. The theme topicality is bonded to aggression rise in interpersonal communication of primary school children.

Keywords: conflict and non-conflict little pupils, semantic differential, behavior, social atmosphere perception, reflection.

Yuriy A. Parfyonov

*Scientific-research laboratory by maintenance of delinquent teenagers of the special establishment "New generation"
my-internet@mail.ru*

Galina V. Moskalenko

*Saint-Petersburg State Institute of psychology and social work
galina87@list.ru*

Cruel mistreatment in family influence on teenager's psychological status

Violence and cruel mistreatment influence on teenagers' psychics and personality problem is enlightened. It is proven that offenses appearing by the cause of experienced violence touch upon all the levels of the teenager's personality development, his or her emotional and cognitive spheres and also behavior that can cause formation of unfavourable functional stance.

Keywords: cruel mistreatment in family, teenagers, fear, violence, coping.

Anna G. Samokhvalova

Nekrasov Kostroma State University

Polina V. Kopylova

*Nekrasov Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru*

Gender transformation as subject's impeded communication factor

The article is dedicated to describing results of research aimed at revealing tendencies of gender self-

identity of women working in law-enforcement bodies. Subject's impeded communication specifics and gender identity in realizing and overcoming communicative difficulties are examined.

Keywords: gender identity, impeded communication, women working in law-enforcement bodies.

Natal'ya V. Vinogradova

*Nekrasov Kostroma State University
v1nogradova_nv@inbox.ru*

Communicative interaction specifics in confrontational dialogue

The topicality of the article is determined by examining the interaction on the basis of confrontational discourse, which is quite a new field in social psychology. The obtained results by the author are based on these findings that certainly enrich social and psychological science, new knowledge about the processes of understanding the distortion of discourse entities confrontational interaction.

Keywords: communication psychology, communicational interaction, discursive analysis, confrontational dialogue, understanding distortion.

Hans-Werner Gessmann

*Psychotherapeutic Institute Bergerhausen in Duisburg, Germany
info@pib-zentrum.de*

Yelena V. Oladova

translator

Empirical contribution into trial of effectiveness of psychodrama group psychotherapy for the patients suffering from neurosis (ICD-10: f3, f4)

Empiric proof of effect from treatment in the result of participation in psychodrama therapy group is stated in the article.

Keywords: psychodrama-therapy, standardized questionnaires, testees, personal data, neurotic symptoms.

Naira A. Velumyan

*Russian Science Academy Psychology Institute, City of Moscow
naira_v@mail.ru*

Temperament role in senior pupils professional self-determination

Temperament and professional preferences in Russian 9th and 10th forms pupils longitude research results are analyzed in the article. It is shown that certain professionally preferable type corresponds to certain temperament modality.

Keywords: temperament, activity, emotionality, professional preferences, longitude research, teenagers.

Nina V. Lezhneva

*Troitsk branch of Chelyabinsk State University
Legneva_nv@mail.ru*

Entrepreneurship as psychological-pedagogic notion

Readiness to entrepreneur's activity in higher education institution students is conditioned, on one

hand, by Russian economy need in staff able to new enterprises organization, new technologies familiarization and, in other hand, by not-enough stance of study of Russian entrepreneurship phenomenon pedagogic aspects. This article is dedicated to entrepreneurship notion psychological-pedagogic aspects revealing.

Keywords: entrepreneurship, entrepreneurship psychological-pedagogic aspects, preparation to entrepreneur's activity.

PROFESSIONAL EDUCATION

Valeriy G. Pishchulin

Troitsk branch of Chelyabinsk State University

Raisa A. Tsiring

Chelyabinsk State University

legneva_nv@mail.ru

Education content orientation at students' professional self-development

The work topicality is determined by modern society need in specialists able to professional self-development which is fixed in new state standards, however, in higher school pedagogy, this problem is not solved yet. This article is dedicated to principles of education content oriented at student's readiness to professional self-development.

Keywords: professional self-development, education content, education content selection principles.

Anna A. Markina

Kursk State University

anja19@mail.ru

Electronic learning-methodological complex for students' regulational-communicative abilities

Informational-communicative technologies provide development of regulational-communicative abilities at the condition of students' subjective activity stimulating, educative medium for their professional-personal self-development creation.

Keywords: regulational-communicative abilities, informational-communicative technologies, electronic learning-methodological complex, electronic workbooks.

Yuliya D. Gavronova

Smolensk State University

kozadereza2@yandex.ru

Culture values and their interdependence with students professional motivation

Culture values, their interdependence with such kinds of professional motivation as inner, outer positive and outer negative motivation. Interdependence between culture values and professional motivation are determined and it is revealed that degree of professional motivation expression depends on "culture value" variable ratio.

Keywords: culture values, inner motivation, outer positive motivation, outer negative motivation, correlations.

Sergey A. Repin

Chelyabinsk State University

psy100@csu.ru

Mariya S. Lezhneva

Troitsk branch of Chelyabinsk State University

legneva_nv@mail.ru

Motivational readiness to inter-professional interaction in future specialists in the field of informational technologies

Topicality of the research is determined by controversy between need in specialists in informational technologies field able to productively interact with other professions representatives training and not enough working-out of this problem in high school theory and practice. The presented work is dedicated to the most important constituent of the problem – to motivational readiness to inter-professional interaction in specialists.

Keywords: professional interaction, motivational readiness to professional interaction, informational technologies, specialists' training in informational technologies field.

Oksana N. Gubaryova

The Volga State Engineering-Pedagogical University,

City of Nizhny Novgorod

petrov@vgpu.ru

Applicants at their studying activities humanitarian projecting methodological principles

The article is dedicated to applicants at their studying activities humanitarian projecting methodological principles. Characteristics to projecting as type of applicants' activity is presented in the article. Humanitarian projecting is examined and 5 methodological principles of of applicants' activity humanitarian projecting are deduced.

Keywords: activity, projecting, humanitarian projecting, methodological principles, applicant.

Yuliya V. Das'kova

Penza State University of Architecture and Building

daskowa_yliy@mail.ru

Professional directivity of education as means of future designers' creative self-conduction formation and development (on example of studying discipline "production mastership bases")

Procedural aspects of creation pedagogically comfortable medium of involvement of design students into creative activity in the process of studying educative discipline "production mastership bases" are examined in the article. Ways of improving motivation level to creative self-conducting work are proposed.

Keywords: creative work, self-conductive creativity, professionally oriented teaching approach.

Oleg V. Vorob'yov

Shuya State Pedagogical University

iodvov@yandex.ru

On future Technology teachers projective-creative competences readiness assessment criteria

Future Technology teachers projective-creative competences and competencies readiness to pupils'

professional self-determination assessment criteria are examined in the article.

Keywords: criteria, indices, assessment, competence and competency, creative work, technology, standard, professional self-determination.

Ol'ga V. Mukhametshina

*Chelyabinsk State Pedagogic University
muhametshina2010@mail.ru*

Actualization of motivational sphere of educative activity of students as one of the conditions of professional-communicative competency of future managers

The article is dedicated to the problem of positive motivation in students-managers in the conditions of competency-oriented education. Content of such notions as pedagogic conditions and motivation are revealed in the work, outer and inner motifs are distinguished, motivation role and place in person structure and its activity are determined.

Keywords: pedagogic conditions, motivation, inner motifs, outer motifs.

Yelena R. Nikonova

*Penza State University of Architecture and Building
twisterNK@mail.ru*

Socialization and communication competences formation in future architects by means of individual social projecting

There is of principally new approaches to future architects' preparation to active social activity by means of individual social projecting and formation of socialization and communication competence in them.

Keywords: socialization competences, communicative competence, activity approach, activity method.

Tat'yana V. Khasiya

*The Volga State Engineering-Pedagogic University,
City of Nizhny Novgorod
tatyana-hasia@yandex.ru*

Innovative idea of education that provides development of social-professional competency of the future specialist

Innovative idea of education which means that student, in his or her educative activity should visit him- or herself different roles of education technological process: in the role of task putter as well as in the role of executor and in the role of consumer. The special attention is given to group work as exactly the work in team forms specialist's professional competency.

Keywords: innovation, social-professional competency, education strategy, education real requirements, Russian education modernization.

Tat'yana V. Pushkaryova

*Moscow Pedagogic State University
kafppmospi@mail.ru*

Professionally oriented knowledge interiorization by students in practical pedagogic activity

Professionally oriented knowledge interiorization of social pedagogues in process of higher educational

institutions training problem is discussed in the article, this process' concrete ways and methods are described, recommendations by their conduction are described.

Keywords: professional knowledge interiorization, social pedagogue personal qualities, professional training, practical readiness formation technology.

Valeriy B. Poluyanov

*Russian State Professional-Pedagogic University,
City of Yekaterinburg*

Anna N. Nosyryova, Aleksey N. Nosyryov

*Novoural'sk Technological institute of National Research
Nuclear University "Moscow Engineering Physics
Institute", town of Novouralsk
anna_ok@inbox.ru*

Problems of quality management in relation to educational process in the system of closed administrative territorial area higher education

Topical problem caused by the fact that by entering level education system, and also within the bounds of high competition level, higher education institutions have to be interested in revealing weakest links in education process organization, including the viewpoint of main customer – student – is touched upon in the article.

Keywords: closed city, education quality, student, application.

Yekaterina V. Baranova

*The Volga State Water Transport Academy,
City of Nizhny Novgorod
katjakatusheva@rambler.ru*

Significance of the humanities in technical higher education institution

Research held among technical higher education institution students results are presented in the article. The humanities significance in students' personality development definition and also humanitarization process quality in technical higher education institution were the testing aim.

Keywords: humanitarization, humanities in technical higher education institution, student's personality formation.

SOCIAL UPBRINGING

Svetlana A. Raschyotina

*Herzen Russian State University, City of Saint-Petersburg
svetlanaras@yandex.ru*

Research methodology in social pedagogy history field

Brief characteristics of different methodological approaches to historic events analysis in the field of social pedagogy is given in the article. It is shown on the concrete example that the same historic event can be researched from different sides if the researcher uses the limits of classic, non-classic, post-non-classic approaches.

Keywords: classic, non-classic, post-non-classic methodology, historic event, historic source, historic fact.

Mikhail I. Makarov*Moscow Humanitarian Pedagogic Institute
michaelmakarov1@rambler.ru***Conception of upbringing by providence
in modern Russian pedagogy**

Upbringing by providence conception in modern Russian pedagogy is examined in this article. The author concludes that the united fiction of individual and collective search of upbringing senses has been reflected in this conception and primal statements, principles, attitudes bearing upbringing oriented at providence have appeared.

Keywords: oriented by providence upbringing conception, upbringing by providence idea, Christian teaching of human.

Irina G. Almazova*Bunin Yelets State University***Collective creative work as means of younger
schoolchildren's civic upbringing in the region's
cultural educative medium conditions**

Lipetsk Region, Yelets City and its neighbourhood cultural educative medium phenomenon is examined in the article. Conditions that this medium creates for younger schoolchildren's civic upbringing are analyzed. Collective creative work using in rising generation civic upbringing in the declared conditions possibilities are defined.

Keywords: collective creative work, cultural educative medium, school teaching, younger schoolchildren.

Yelena V. Andriyenko*Novosibirsk State Pedagogic University
eva_andrienko@rambler.ru***Irina I. Shul'ga***Novosibirsk State Pedagogic University
shulga.61@mail.ru***Youth civic upbringing with means of pedagogic
animation in modern world**

Civic upbringing, pedagogic animation as special pedagogic activity aimed at children's and youth's leisure definitions are given in the article; pedagogues-animators professional preparation problems are discussed.

Keywords: free time, leisure, socialization, social upbringing, social cultural animation.

Yekaterina O. Glushkova*Sharya branch of Nekrasov Kostroma State University
tyfelka_@rambler.ru***Higher education institution students social
competency development model**

Higher education institution students social competency development model is examined in the article, social competency model formation and development is analyzed. The notion of model is analyzed.

Keywords: competency social competency, model.

Sof'ya V. Mosina*Tsiolkovsky Kaluga State University
sofiamosina@yandex.ru***Scientific-methodological approaches to
communicative competence working-out problems**

Scientific-methodological approaches to communicative competence working-out problems are examined in educative-upbringing process.

Keywords: communication, communicative competency, competency approach, communicative skills and abilities, educative-upbringing process, methodology.

Aleksandr A. Tsaran*Magnitogorsk Pedagogic University
kompsan@mail.ru***Moral self-determination modeling of future
managements in the process of professional training
at higher education institution**

The problem of probable pedagogic maintenance to moral self-determination of students in educative process is examined in the article. Types of self-determination are examined by the author, future managers' moral self-determination model is worked out, the model and its components structuring methodological approaches are determined.

Keywords: personal self-determination, professional model, moral modeling, organizational pedagogic conditions.

Yelmira E. Magomedova*Dagestan State Pedagogic University
gadjeiev82@mail.ru***Moral upbringing in educative medium psychological-
pedagogic peculiarities**

Moral upbringing in educative medium role and moral upbringing components are revealed in the article, moral upbringing main aims are adduced and conditions needed for moral upbringing successful formation are adduced.

Keywords: upbringing, morality, moral upbringing, moral ideation, morality criteria.

Irina A. Makhrova*Chernyshevsky Saratov State University
irinamkhrv@rambler.ru***Theoretic premises and practical forms of formation of
culture of international communication in educative
medium**

The article is dedicated to the problem of formation of culture of intercultural communication in schoolchildren. International communication culture notion essence and content are disclosed by the author and international communication culture effective formation in schoolchildren practical forms, international interaction skills development in them are proposed by the author.

Keywords: communication, international communication, international communication culture, international interaction skills.

Oleg V. Gutsev

*Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow Region
likashin@mail.ru*

Social-pedagogic activity by prevention of overcoming habitual crime and sentenced people's criminal subculture

Habitual crime stance at penitentiary establishments and also main fields and forms of social-pedagogic work with different categories of the sentenced are analyzed in this article.

Keywords: habitual crime, re-socialization, subculture of sentenced, offender's reformation.

Aleksey Yu. Ovchinnikov

*Vladimir Juridical Institute
of Federal Penitentiary Service of Russia
www.ksyu1577@mail.ru*

Hand-to-hand combat pedagogic potential in deviant behavior prevention among students of Federal Penitentiary Service of Russia educative institutions

Hand-to-hand combat pedagogic potential in deviant behavior prevention among students of Federal Penitentiary Service of Russia educative institutions is analyzed by the author through the solution of specific tasks and constructing the most significant pro-social personality development components.

Keywords: potential, hand-to-hand combat, intellectual component, axiological component, motivational component, activity component, creative component.

Mariya A. Raykina

*Nekrasov Kostroma State University
shynya07@rambler.ru*

Theoretic bases of providing continuity of social upbringing in the conditions of complex "school – higher education institution"

The article is dedicated to theoretic questions of providing continuity of social upbringing in the conditions of complex "school – higher education institution". Main approaches to understanding pre-professional training of students, continuity of social upbringing in complex "school – higher education institution" are stated.

Keywords: pedagogic complex "school – higher education institution", continuity, social upbringing, pre-professional training.

Galina V. Rubina

Bryansk State Engineering-Technological Academy

Natal'ya A. Sal'nikova

*Bryansk State Engineering-Technological Academy
n.salnikova-1972@mail.ru*

Role-play game as effective method of competition-ability formation of future engineer

The article is dedicated to competition-able graduate needed at labour market formation problem. Practical ability in foreign language is considered in this article to be important factor of future engineer's competition-

ability enhancement. Role-play game use at the studies is effective method of teaching technical higher education institution students.

Keywords: competition-ability, future engineer, technical higher education institution, foreign language, role-play game, competence.

Yevgeniy Yu. Shibarov

*Nekrasov Kostroma State University
evgenshib@rambler.ru*

Social games in upbringing work practice

Social games peculiarities are stated in the article, brief history of this game type research is given, upbringing potentials are enlightened. On the basis of all the aforesaid, the author proves efficiency of social games' usage as students' social upbringing means.

Keywords: game, social game, upbringing work.

**HEALTH-KEEPING
AND PHYSIC UPBRINGING**

Al'bina A. Bishayeva

Nekrasov Kostroma State University

Social-humanitarian sphere Bachelor's professional valeological competency

An attempt of experimental grounding Bachelor's professional valeological locomotive preparation to labour with socially-humanitarian directivity was undertaken by the author. Key psycho-physiological functions are defined. Physical culture health-keeping and health-forming technologies are proposed.

Keywords: professional valeological locomotive activity, key psycho-physiological functions, physical qualities, locomotive abilities, health-improving factors, health-keeping and health-forming technologies.

Andrey N. Baranov

*The Volga State Wayer-Transport Academy,
City of Nizhny Novgorod
andreybaranov1980@rambler.ru*

The studying youth's healthy lifestyle formation as nation's health improvement factor

Variety of the notion "healthy lifestyle" is examined in the article and also attention is accented on its connection with modern youth and whole nation health state.

Keywords: health, healthy lifestyle, nation's health state, physical culture.

Kseniya S. Zhiganova

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
zhiganovakseniya@mail.ru*

Musical studies at secondary school as pupils' healthy lifestyle motivation formation

Musical studies organization at secondary school for healthy lifestyle motivation formation potential, conditions and principles are revealed in the article.

Keywords: musical studies at secondary school, healthy lifestyle motivation.

Nikolay N. Chelyshev

*Shuya State Pedagogic University
n-nikolaevich@mail.ru*

Factor structure of physic well-trained stance of beginning freestyle wrestlers

Factor structure results of physic well-trained stance of beginning freestyle wrestlers of children's – youths' sports school are presented in the article. Factors' identification allowed interpreting them as physic development, physic well-trained stance.

Keywords: physic well-trained stance, beginning, freestyle wrestlers, factor analysis.

Denis I. Nuzhdin

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogic University
denz.89@mail.ru*

Voluntary health insurance culture development organizational-pedagogic conditions

Organizational and pedagogic conditions of voluntary health insurance culture and main problems impeding its development are examined in the article.

Keywords: organizational pedagogic problems, culture, voluntary health insurance.

COPING BEHAVIOR PSYCHOLOGY

Mariya V. Saporovskaya

*Nekrasov Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru*

Social contextualization of coping behavior in different life periods

Investigations series results in dependence of subjects' coping behavior content and intensiveness of difficult life situations on different ontogeny stages are presented in the article. Categorical features of situations of Unfairness, Unrequited love, Phobias, Parents' divorce are distinguished. Age and gender natural laws in contextual context are generalized.

Keywords: subject's coping behavior, difficult life situations, self-regulation, personality defensive activity.

Ol'ga S. Koval'skaya

*Ushinsky Yaroslavl State University
izuminka.87@mail.ru*

Person at younger youth period: value-sense sphere and coping behavior peculiarities

Role of value orientations system and life sensefulness level at choice of coping behavior strategies is examined in the article. Person at younger youth period: value-sense sphere and coping behavior peculiarities are adduced and analyzed. Coping behavior specifics is grounded: non-systematicity, crudity, inconsistency.

Keywords: value orientations, life-sense orientations, sense self-regulation, coping behavior, productive and non-productive coping strategies, subject-activity approach, dispositional approach, intra-individual research methods.

SOCIAL WORK

Nikolay F. Basov

*Nekrasov Kostroma State University
abba99@yandex.ru*

Social work department scientific-methodical activity: the 20-years of development way

Main directions of research and scientific-methodical activity of social work department of Kostroma State University activity are revealed in the article, some conclusions for its 20 years of development are drawn, social work bachelors and specialists preparation profile is grounded.

Keywords: specialist, Bachelor, social work Master, research work, staff training.

Larisa S. Yagovkina

*Institute of development of education
and social technologies, City of Kurgan
Larisa_ipk@mail.ru*

Philosophic anthropology as parents' preparation to maintaining to handicapped children's education problem methodological grounding

Topical problem – parents' preparation to maintaining to handicapped children's education problem methodological grounding – is examined in the article. The highest level of methodology of parents' preparation – philosophic anthropology – is examined by the author.

Keywords: philosophic anthropology, methodological grounding, parents' preparation problem.

Nadezhda A. Golubeva, Aleksandr A. Smirnov

*Demidov Yaroslavl State University
nad.golubeva@gmail.com*

Different-aged social workers' terminal values and activity successfulness peculiarities

Different-aged social workers' terminal values and activity successfulness peculiarities and interdependencies are examined.

Keywords: social worker's personality, terminal values, professional activeness successfulness, successfulness indices.

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

Zhanna B. Petrochko

*Institute of Upbringing Problems of National Academy
of Pedagogic Sciences of Ukraine, City of Kiev
petrochko@ukr.net*

Children's social organization as optimal area of realization of child's right on participation in society life

Significance of children's participation in society life is grounded in the article, results of sociological research of realization of the participation right in Ukraine are analyzed, children's social unities activity is examined, children's participation assessment criteria are proposed.

Keywords: children's social organizations, children's rights, children's participation in society life, children's participation assessment criteria.

Nikolay N. Prislono

*International university of the nature of society
and person «Dubna», Moscow Region
prislono@tmpk.ru*

Kostroma pioneers' first steps

(On the question of creation and mastering Pioneer organization in Kostroma Region)

In the article, on the base of the considerable historical material, processes of children's social movement appearance in Kostroma Province in 1918–1922, children's communistic movement bases formation, forms of its appearance are investigated. Pioneer organization creation premises and factors of its mastering in this region between 1923 and 1924 are examined. New sources are involved into historic circulation.

Keywords: social activity, children's communistic movement, children's socialist clubs, cultural enlighteners' close clubs, young communists, children's camps, Russian Communist Union of Youth, scout masters, pioneer organization creation premises, young pioneers Province bureau, young pioneers, leaders, pioneer staff training system, pioneer detachment, pioneer outposts.

INTERCULTURAL COMMUNICATION

Alain-Max Guénette

*Higher Management School "Haute école Arc",
Neuchâtel, Switzerland
alain-max.guenett@he-arc.ch*

Natasa Maksimovic

*Higher Management School "Haute école Arc",
Neuchâtel, Switzerland
natasa.maksimovic@he-arc.ch*

Mariya V. Chistova

*Nekrasov Kostroma State University
antoshik111@list.ru*

Enterprise culture and "intercultural management".

Common and special

This article is dedicated to intercultural management, in other words, it considers enterprise culture in intercultural aspect. The authors analyze three main approaches: the first one is so called culturalist; the other one is the approach based on "professional identity"; from the point of view of the third one, gnoseological, recent data in the investigated field are analyzed.

Keywords: interculturalism, management model, professional identity, organizational culture, intercultural management, culturalist approach, cultural differences, power, business culture.

Yelena P. Zvyagintseva

*Financial University under the Government
of the Russian Federation, City of Moscow
zv_elena@list.ru*

Higher education institution students' intercultural tolerance actualization at the process of learning English within the bounds of facultative course

The article is dedicated to students' intercultural tolerance actualization problem. Intercultural tolerance formation stages at the process of learning English within the bounds of facultative course are presented as well as needed pedagogic conditions complex for realization of special arrangements aimed at attitudes of tolerant consciousness in modern students.

Keywords: tolerance, actualization, formation stages, polycultural students' medium, future specialist, lecturer's role.

Anzhela A. Kazantseva

*Irkutsk State Pedagogic University
angika@rambler.ru*

Innovational approach to teaching future lecturers intercultural writing business communication

Teaching future lecturers intercultural writing business communication problem is discussed in the article. It is necessary to orient at concrete addressee while creating written document as it will provide intercultural business interaction success and effectiveness.

Keywords: intercultural communication in written form, business letter, addressness.

EDUCATION HISTORY

Tat'yana V. Kopeykina

*Lomonosov Institute of Physical Culture, Sports
and Health, City of Arkhangelsk
tanyakop@atnet.ru*

Social relations humanization problems in the Russian pedagogy history

Humanistic tendencies in Russia's social and educational policy are examined in the article as well as the moral upbringing problems, maternity and childhood problems, women's education, youth – in ideas and vies of Russian scientists and outstanding doers are examined in the article.

Keywords: peoples' education, Christian and cultural traditions, spiritual heritage, Orthodox ideal, education ideal, personality perfection, harmonistic personality development.

Vera A. Borsuk

*Moscow Humanitarian University
borsuk-vera@mail.ru*

English language teaching at Russian gymnasium in the 19th – early 20th Centuries

English language teaching at some Russia's gymnasiums (like the one at Moscow University, the one in Arkhangelsk and the one named after merchants the Mednikovs) in the 19th — early 20th Centuries is examined in the article. At first, gymnasiums in Russia

in the 19th Century did not have characteristic approach at teaching living foreign languages and used old methodology of ancient languages. Only in early 20th Century, the new, the natural one, method efficient for living foreign languages, in particular for English, was used – it was needed to master English reproductively, i.e. teach the gymnasium pupils oral, conversational English in natural way, as the native language, Russian, had been digested, i.e. with the help of language medium.

Keywords: gymnasium, gymnasium education, English language teaching.

Vitaliy V. Vdovin

*Nekrasov Kostroma State University
kaf_soyped@ksu.edu.ru*

**Regional experience of social work with children
having defects of development in the years of the Great
Patriotic War (1941–1945)**

Local history documents analysis of activity of Yaroslavl organs of education aimed to social-

pedagogic aid to orphan children with physical development defects in the years of Great Patriotic War is conducted in the article. This article material can be recommended to social work at the modern stage.

Keywords: social-pedagogic aid, social-pedagogic maintenance, orphan children, children having lost parental aid, children with physical development defects.

BOOKSHELF

Natal'ya I. Mamontova

*Nekrasov Kostroma State University
kaf_so梓rab@ksu.edu.ru*

Social work department new training aids

New training aids for students of higher education institutions have been compiled by the social work department of Nekrasov Kostroma State University and published in the year 2012 are presented.

Keywords: social work, different population groups, disabled, youth.

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 (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.).

* *Монография или книга*: Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (или число страниц в книге __с.).

* *Авторские свидетельства и патенты*: А. с. номер. Название.

* *Автореферат*: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук. – 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**

2012 – Т. 18. – № 2.

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Подписано в печать 24.04.2012
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 33,5.
Тираж 500 экз.
Изд. № 62

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