

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

№ 4

Главный редактор серии

А.Г. Кирпичник, к.пс.н., профессор

Редакционная коллегия:

Н.Ф. Басов, д.п.н., профессор (зам. гл. ред.)

В.М. Басова, д.п.н., профессор

В.В. Знаков, д.пс.н., профессор

Т.Л. Крюкова, д.пс.н., профессор

Б.В. Куприянов, д.п.н., профессор

Е.В. Куфтяк, д.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 **Юзбашева Г.С.**
Психолого-педагогические аспекты дифференцированного обучения учеников средней общеобразовательной школы
- 7 **Куприянов Б.В.**
Сказка о короле Матиуше Первом как социально-педагогическая антиутопия Януша Корчака
- 11 **Елканова Т.М., Чеджемова Н.М.**
Иностранный язык как средство формирования социальной компетентности в структуре общегуманитарного базиса образования
- 15 **Иванова Н.В.**
Психолого-педагогическая диагностика отношения младших школьников к участию в проектной деятельности
- 18 **Мамонтова Н.И.**
Информационная среда как объект и предмет педагогического исследования
- 22 **Шемякина О.В.**
Особенности периода адаптации детей 2 лет с задержкой речи в условиях дошкольного учреждения

ПСИХОЛОГИЯ

- 25 **Нехорошева И.В.**
Субъективное качество жизни людей с различной нравственной направленностью
- 29 **Хазова С.А., Дорьева Е.А.**
О методах исследования психических ресурсов субъекта
- 36 **Латышева Ю.А.**
Специфика отцовской роли: традиционный и новый взгляд на проблему
- 39 **Севастьянова У.Ю.**
Особенности отцовства мужчин с разным родительским стажем
- 43 **Левченко В.В.**
Социально-психологический анализ взаимосвязи состязательности и совместности
- 46 **Малинина Н.С.**
Когнитивные и аффективные аспекты принятия решений
- 49 **Новиков М.М.**
Формирование кадрового резерва в системе управления человеческими ресурсами предприятий (с учётом ожиданий трудовых коллективов)
- 54 **Малюшина Ю.А., Филиппов В.В.**
Проявление эмпатии сотрудниками спецподразделений, проходившими службу на Северном Кавказе

- 56 **Троценко С.Н., Филиппина Т.Н.**
Особенности школьной тревожности обучающихся начальной школы с задержкой психического развития
- 60 **Циринг Д.А.**
Психологическое содержание волевого компонента личностной беспомощности у детей
- 63 **Попова О.М., Неверова А.А.**
Особенности развития когнитивного компонента восприятия сюжетов киножурнала «Ералаш» детьми дошкольного возраста
- 66 **Уманская И.А., Тезикова Е.А.**
Особенности самопрезентации в Интернет-сетях в период ранней юности и молодости

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 69 **Салеева Е.Ю.**
Формирование профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров как актуальная проблема современной профессиональной школы
- 71 **Смирнова В.М.**
Формирование аутопсихологической компетентности как необходимое условие профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей вуза
- 74 **Сун Лэй**
Направления, критерии и условия эффективности формирования личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов
- 79 **Коблов Ф.Ч.**
Коммуникативная компетентность и культура общения в служебной деятельности сотрудника полиции
- 83 **Коселева С.Б.**
Компетентностный подход как условие непрерывности в обучении основам информационной безопасности
- 86 **Рябова Н.М., Титова Т.М.**
Взаимовлияния музыки и иностранного языка в контексте актуализирующего взаимодействия преподавателя и студента
- 90 **Серова О.В.**
Модель профессионального развития будущих педагогов-дизайнеров
- 94 **Морозова В.С.**
Развитие феномена «предпринимательство» в зарубежной и российской науке и практике
- 98 **Шепелева Н.Ю., Груздева Е.Ю.**
Болонский процесс в России: плюсы и минусы

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 101 **Угольников Н.В.**
Интернет и социализация старших школьников
- 102 **Булычева Е.С.**
Теоретические основания педагогической профилактики наркомании подростков
- 105 **Перекусихина Н.А.**
Педагогические аспекты становления ценностно-смысловой сферы личности в условиях обучения в вузе

- 108 **Жежель Л.В.**
Структура ценностно-ориентированного воспитания курсантов в военном вузе
- 110 **Никитин Ю.Г.**
Формирование готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции
- 113 **Шишленни Д.А.**
Модель социальной компетентности личности выпускника военного ВУЗа
- 115 **Иванова Н.М.**
Подготовка педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе по воспитанию толерантности у дошкольников седьмого года жизни

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 120 **Верхорубова О.В., Сулимова А.В.**
Методы исследования приверженности студентов к здоровому образу жизни как стимулирующий фактор
- 125 **Наговицын С.Г.**
Квалиметрические основы рейтинг-контроля качества обучения студентов по физической культуре

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 129 **Крюкова Т.Л., Ронч А.М.**
Детерминанты одиночества и совладания с ним в супружеских отношениях
- 135 **Крюкова Т.Л., Шаргородская О.В.**
Социокультурный контекст совладания в ситуации болезни (ВИЧ-инфекции)

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 143 **Басов Н.Ф.**
Социальное обеспечение, защита и поддержка инвалидов в советской и современной России
- 149 **Яговкина Л.С.**
Методологическая основа подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья
- 153 **Павлов Е.А.**
Оказание индивидуальной помощи родителям в воспитании детей с ослабленным здоровьем
- 156 **Гудина Т.В.**
Социокультурная реабилитация и интеграция детей-инвалидов средствами музыкального воспитания
- 160 **Басов Н.Ф., Смирнова Е.Е.**
Методическое сопровождение подготовки магистерской диссертации по социальной работе

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

- 164 **Гусева Н.А.**
Самореализация социально одаренного подростка в «поле» взаимодействия детского общественного объединения
- 167 **Прислов Н.Н.**
Первые шаги костромской пионерии (к вопросу об образовании и становлении пионерской организации в Костромской области)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 172 Блажек Агнешка**
Терминологическая работа как предпосылка межкультурного понимания в сфере высшего образования
- 175 Минигалиева М.Р.**
Стратегии и схемы самопонимания клиентов в мультикультурном диалоге
- 179 Ваулина Л.Н.**
Обучение на протяжении всей жизни в процессе межкультурной коммуникации в профессиональной сфере

ЗА РУБЕЖОМ

- 184 Романова Е.Н.**
Исследования американских ученых эффективности гендерных программ профилактики делинквентности несовершеннолетних
- 187 СПИСОК МАТЕРИАЛОВ**
опубликованных в журнале
«Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» в 2012 году
- 198 SUMMARY**
- 205 ТРЕБОВАНИЯ**
К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Данная статья раскрывает психолого-педагогические аспекты дифференцированного обучения. Для эффективного внедрения дифференцированного обучения в среднюю общеобразовательную школу необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, их интерес, мотивацию к учебному процессу. Использование разноуровневого преподавания предметов естественного цикла дает положительный результат процесса обучения, повышается сознательное изучение предметов приемам познавательной деятельности.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, индивидуальные особенности, развитие личности, умственные способности, интерес, уровни мотивации.

В настоящее время одной из главных задач общеобразовательной школы является развитие личности учащегося, обеспечение современного качественного образования в соответствии с его интересами и потребностями. Для построения демократического общества необходимо развивать человека, который был бы самостоятельным, самодостаточным, ответственным, подготовленным к осознанной и продуктивной деятельности в разных сферах производства. Решение этой задачи, прежде всего, требует изменений в проектировании образовательного процесса, использовании психолого-педагогических технологий, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов обучения и поддержку индивидуального развития каждого ученика.

Вышесказанное обуславливает необходимость пересмотра подходов к организации технологической подготовки в общеобразовательной школе, в результате которой учащиеся должны приобретать социальные и личностно значимые умения, позволяющие им решать жизненные проблемы и осуществлять преобразовательную деятельность. Одним из возможных способов индивидуализации учебно-познавательной деятельности учащихся является изучение и реализация личностно-ориентированных подходов к обучению.

Для достижения такого образования необходимо внедрять дифференцированное и индивидуальное обучение.

Цель статьи основывается на теоретическом обосновании психолого-педагогических аспектов дифференцированного обучения в средних общеобразовательных школах и рассмотрение некоторых методических приемов с учетом индивидуальных возможностей школьника.

Анализ исследований и публикаций показали, что проблема дифференциации и индивидуализации обучения в общеобразовательных школах уде-

ляют внимания многие ученые, а именно: Н.М. Буринская, В.Н. Володько, П.Н. Гусак, А.Н. Речицкий, П.И. Сикорский, В.Д. Шарко, Н.И. Шиян, О.Г. Ярошенко; методам профориентационной работы по химии – С.В. Дьякович, Р.Н. Князева, Н.Е. Кузнецова; методическим основам предпрофильной подготовки по химии – А.С. Звягин, И.М. Титова, С.Б. Шустов, Г.М. Чернобельская [1; 3].

Изучение методической литературы, результатов диссертационных исследований, практики работы образовательных школ показало, что исследуемая проблема является активно обсуждаемой на современном этапе развития методики обучения. В исследованиях по теории и методике обучения учащихся рассмотрены отдельные аспекты индивидуализации и дифференциации на уровне отбора содержания, методов, средств обучения (П.Р. Атутов, Р.С. Гуревич, Ю.С. Иванов, О.А. Кожина, М.Б. Павлова, А.В. Пахомов, В.А. Поляков, В.Д. Симоненко, Г.В. Терещук, С.Л. Хаустов, С.Н. Чистякова и др.), но пути решения этой проблемы исследованы ещё недостаточно.

На основании анализа исследований установлено, что при индивидуализации и дифференциации обучения учитываются индивидуальные особенности учащихся. Их отличие состоит в том, что индивидуализация позволяет создать оптимальные условия для реализации потребностей и потенциальных возможностей каждого ученика, при дифференциации – групп учеников. Определения этих понятий, данные И.Г. Унт, с нашей точки зрения, более точны и употребимы в широком понимании. Индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются [5. с. 8]. Под индивидуализацией обучения мы понимаем форму организации учебного процесса на основе учета личностно значимых потребностей учащего-

ся, его индивидуальных возможностей и условий обучающей среды.

Под дифференциацией понимается учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения [5, с. 8].

Анализ определений позволил выявить сущность этого процесса, при организации которого предполагается учет индивидуальных особенностей учащихся и объединение их в группы, сформированные по определенному признаку для успешного достижения целей учебно-познавательной деятельности.

Для организации дифференцированного обучения необходимо учитывать, что обучение активно влияет на развитие интеллекта, воли, эмоций, потребностей личности, побуждает ученика к рассуждениям, к решению проблемных задач.

Для решения вышесказанных задач возникают трудности в обеспечении развития учеников каждой группы, одновременно не перегружая их.

В определенной степени на этот вопрос можно ответить, рассматривая такое понятие как повышение теоретического уровня учебного материала. Это понятие влечет за собой рост умственных способностей учащихся.

Эксперименты Н.А. Менчинской показали, что развитие учащихся можно ускорить. Это достигается отбором соответствующего учебного материала и формированием рациональных умений самостоятельного усвоения материала [4]. Результаты этих исследований позволяют сделать следующие выводы:

- развитие должно исходить из достигнутого уровня, однако, у школьников одной возрастной группы этот уровень различный;
- выявления уровня каждого ученика;
- в процессе обучения индивидуализация необходима не только в начале, но и в течение всего периода обучения;
- развитие умственных способностей необходимо подкрепить такими заданиями, которые способны формировать умственные умения.

Рассматривая основные индивидуальные особенности личности учащегося необходимо в первую очередь различать физические и психические качества, состояние личности: особенности всех познавательных процессов и памяти, свойства нервной системы, черты характера и воли, мотивация, способности, одаренность, постоянные или временные дефекты органов чувств и всего организма в целом.

Какие из перечисленных особенностей развития личности необходимо учитывать в первую очередь? Существуют различные подходы, а именно:

- уровень успеваемости;
- уровень познавательной самостоятельности;
- степень действенности интереса к учению.

Рассмотрим первый подход к развитию личности. Современные дидакты и психологи утверждают, что особенностью развития личности при дифференцированном обучении является уровень умственного развития. Под умственным развитием понимаем способность достигать в более короткий срок более высокий уровень усвоения. Критериями определения способности к учению является скорость усвоения, гибкость процесса мышления и связь конкретных и отвлеченных компонентов в мышлении. К понятию обучения относится способность запоминать материал, способность проведения логических операций, способность творческого мышления.

В последние десятилетия особенно оживилось исследование креативности (творческого начала) как одного из факторов интеллекта. По результатам исследования Д.Г. Гильфорда, креативность базируется на дивергентном мышлении, которое противопоставлено конвергентному мышлению. Последнее связано с операциями логического мышления, его диагностируют тестовыми заданиями с одним правильным ответом. Дивергентное мышление характеризуется такими критериями: способностью видеть проблемы, гибкость и оригинальность мышления. Способностью дивергентного мышления диагностируется таким методическим приемом, как открытые тесты – задания, на которые можно дать бесчисленное множество правильных ответов.

Познавательная самостоятельность предполагает наличие определенных интеллектуальных умений, которые называют учебными умениями. Эти знания учащиеся получают из различных источников информации: учебного материала, дополнительной литературы, личного опыта, средства массовой информации, Интернета. Результатом такой работы становится такие умственные действия как: анализ, синтез, оценивание информации.

Важнейшим среди прочих факторов, стимулирующих ученика средней школы к учебной деятельности, является учебная мотивация, которая определяется как направленность учащегося к различным сторонам учебной деятельности. Познавательные интересы учитываются с двух сторон: 1) побуждение интереса к учебной работе как результат повышения мотивации к активной деятельности; 2) учет уже сложившихся, индивидуализированных интересов и формирование новых. Для изучения интересов используются такие методические методы: наблюдение, беседа, сочинения, анкеты, диагнозы знаний.

Как мы понимаем, что для использования индивидуального и дифференцированного обучения следует учитывать:

- умственные способности;
- учебные умения;
- обученность, которая состоит как из программных, так и внепрограммных знаний, умений, навыков;

– познавательные интересы.

По исследованию Н.И. Мрачковского школьников можно объединить в четыре группы по отношению к учебному процессу.

К *первой* группе относятся учащиеся, у которых высокая обучаемость сочетается с хорошим поведением ученика, которое проявляется в стремлении выполнять работу добросовестно, тщательно, используя рациональные приемы учения. Эти школьники отличаются положительным отношением к учению и высоким качеством самоорганизации. При организации дифференцированной работы с учащимися этой группы необходимо исходить из того, что задания должны способствовать их дальнейшему умственному развитию, удовлетворять и развивать познавательные интересы и склонности.

Ко *второй* группе принадлежат учащиеся, у которых высокая обучаемость выступает как потенциальные возможности в силу позиции, которую они занимают в отношении к учению. Их характеризует равнодушие к результатам учебы, нежелание работать систематически, выполнять работу тщательно и аккуратно. Это школьники с беспечным, формальным отношением к учению и сравнительно низким уровнем самоорганизации. В процессе дифференцированного обучения для данной группы школьников задания должны быть подобраны так, чтобы имеющиеся у учащихся пробелы в знаниях и особенно в умениях не мешали их выполнению. Такие задания формируют интерес к знаниям, положительного отношения к учению.

Третья группа – учащиеся, которые при относительно невысокой обучаемости достигают хороших успехов в учении, компенсируя недостаточное развитие отдельных мыслительных операций прилежанием, организованностью, стремлением использовать рациональные приемы учения. Такие школьники характеризуются ответственностью к качеству учебной работе и познавательными интересами. Дифференцированный подход рассматривает подбор таких заданий, которые бы имели наглядный материал (таблицы, схемы, чертежи, графики, рисунки). По сложности задания должны носить облегченный характер.

Четвертая группа – это учащиеся, испытывающие серьезные трудности в усвоении знаний. У них отсутствует интерес к учению, к знаниям, не сформированы различные учебные умения. Работа с этими учащимися должна выполняться под руководством учителя до тех пор, пока не будут ликвидированы пробелы в знаниях, умениях.

Для осуществления дифференцированного обучения не только учитывается учебная работа, отношение к ней, но и мотивация учебной деятельности. Проектируя и диагностируя учебный процесс необходимо учитывать уровни мотивации. Сущность каждого из уровней состоит в следующем [3].

Первый уровень характеризуется малочисленностью положительных мотивов. Положительная мо-

тивация учения ситуативная, кратковременная. Учащихся с таким уровнем мотивации привлекает новизна изучаемого материала, незнакомые предметы. Школьники предпочитают выполнять простейшие виды деятельности: переписывать, конспектировать. Мотивация носит неустойчивый характер.

Второй уровень характеризуется уже осознанным учением. Появляется интерес к описательному материалу, несложным задачам. Чаще всего школьников этого уровня привлекает материал таких предметов как физика, химия, биология. Их интересует больше практическая сторона, нежели теоретическая.

Третий уровень мотивации характерен усилением познавательного интереса, сознания важности, нужности знаний по предмету. У школьников появляется сознание систематического изучения предмета. В практических работах учащихся интересует и практическая часть, и теоретическая. При решении задач они иногда пытаются найти свое решение, умеют самостоятельно сделать вывод. Предпочитают задания нестандартные, отличающиеся новизной. Появляются творческие элементы. Мотивация приобретает направленный характер.

Четвертый уровень мотивации отличает глубокое осознание необходимости знаний по предмету, которое пронизывает другие познавательные мотивы. Школьники этого уровня с большим желанием изучают предметы естественно-математического цикла (математика, химия, физика, биология). Ведущими мотивами являются ответственность, интерес, потребность. Интерес стремительно перерастает в поисковую, творческую работу. Появляются ценностные ориентации.

Пятый уровень отличается страстной верой в истинное признание человека. Учение превращается в главный смысл жизни. У школьников этого уровня гармонично сочетаются практическое и теоретическое мышление. Мотивация носит устойчивый характер.

Представленный анализ психолого-педагогической литературы показал разнообразие подходов к проблеме внедрения в учебный процесс дифференцированного обучения. Организация дифференцированного обучения направлено на создания условий для положительного и комфортного обучения учащихся. Эффективность дифференцированного обучения зависит от целесообразного сочетания методов, форм, приемов организации учебной деятельности, целей занятий, уровня обученности школьников.

Библиографический список

1. *Буринська Н.М.* Учителіві про профільне навчання учнів у старшій школі // Біологія і хімія. – 2010. – № 4. – С. 10–11.
2. *Ваткявичюс Ю.* Развитие знаний учащихся двух поколений: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Вильнюс, 1974.

3. Володько В.М. Індивідуалізація і диференціація навчання і виховання // Гуманітарні науки. – 2002. – № 4. – С. 54–56.

4. Менчинская Н.А. Проблемы воспитания, обу-

чения и психического развития ребенка. – М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2004. – 512 с.

5. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

УДК 37.017.92

Куприянов Борис Викторович

доктор педагогических наук, профессор
Московский городской педагогический университет
Boriskuprianoff2012@yandex.ru

СКАЗКА О КОРОЛЕ МАТИУШЕ ПЕРВОМ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТИУТОПИЯ ЯНУША КОРЧАКА

В тексте статьи автор, интерпретируя сказку Януша Корчака о короле Матиуше Первом, размышляет о возможности гуманизации воспитания, о вечных противоречиях между взрослыми и детьми, о смысле и драме педагогической профессии.

Ключевые слова: социально-педагогическая утопия, гуманизация, отношения взрослых и детей, миссия и парадокс педагогической профессии.

*Может, в жизни было по-другому,
Только эта сказка вам не врет.*

А. Галич

Осмысление современных практик воспитания со всей остротой ставит на повестку дня вопрос о возможностях и путях гуманизации пространства существования ребенка. Вопрос этот философского свойства и высокого уровня сложности. В его разрешении трудно обойтись без опоры на основополагающие идеи, сформулированные великими педагогами-гуманистами, такими, к примеру, как Януш Корчак. Его практическая деятельность и литературное наследие дают большую пищу для размышлений о жизни ребенка в мире взрослых. Именно такую проблему ставит великий гуманист в своих сказках о короле Матиуше Первом. Представляется, что два эти произведения «Король Матиуш Первый» и «Матиуш на необитаемом острове» могут интерпретироваться как, своего рода, «социально-педагогическая антиутопия».

В традиции социально-гуманитарного знания активно используется понятие утопия и антиутопия, где первое трактуется в качестве жанра художественной литературы, описывающего модель идеального (по мнению автора) общества. В отличие от утопии, антиутопия не приписывает придуманной социальной системе статуса общественного идеала. Как указывает гуманитарный словарь (2002), для авторов антиутопии характерен пессимизм, «что во многом оправдано фактами современного социального и научно-технического развития и может рассматриваться как закономерный протест против чрезмерной рационализации и прагматизации современного образа жизни, бюрократизации общества, регламентации человеческих отношений, стандартизации сознания и поведения людей» [8].

Изучение романов Дж. Ролинг (позволило нам предложить трактовку понятия «социально-педаго-

гическая утопия» [4], где упор делался на противопоставление образа воспитательной организации наличным образовательным реалиям и осуществление в этом образе мировоззренческого проекта социально-педагогическими средствами. Отсюда **социально-педагогическая антиутопия** может быть понята как изображение писателем вымышленных социально-педагогических реалий, которое служит критикой идеалистических педагогических проектов и концепций, и в данном случае обреченность реформ, направленных на гуманизацию жизни детей в мире взрослых.

Показательно, что в обеих сказках о короле Матиуше нет ничего волшебного, ни одной волшебной палочки, никакого нереального чуда. Традиционное понимание приставки анти-, как противопоставления позволяет говорить о педагогической антиутопии как манифесте невозможности осуществить мировоззренческий (в данном случае гуманистический по отношению к детям) проект социально-педагогическими средствами. Именно так можно истолковать неуспех всех попыток юного короля построить в мире взрослых «подмирдетского благополучия». Примечательна оценка исследовательницы педагогической концепции Януша Корчака Т.В. Забуты (Украина): «крах утопической республики Корчака начался еще до немецкого вторжения в 1939 году... многие воспитанники Корчака, начав самостоятельную жизнь, обнаруживали, что навыки, полученные ими в приюте, скорее мешают, чем помогают. Они не были подготовлены к борьбе за существование, к жесткой конкуренции, их приучили относиться к другим людям как к братьям, а в реальной жизни приходилось «толкаться локтями», чтобы выжить. Как это часто бывает, мир, любясь и восхищаясь утопией, на практике ее отторгал...» [2].

Такой оценке можно найти подтверждение в сюжете названных произведений – первая сказка завершается ссылкой главного героя на необитаемый остров, а вторая его гибелью.

В этой связи интерес представляют несколько моментов:

- какие попытки гуманизации жизни детей оказались утопичными?
- в чем причины утопичности этих попыток?

Попытки гуманизации жизни детей в мире взрослых

*Хожу к себе с докладом, воззвания пишу,
Командую парадом и знаменем машу.
О, сладость произвола! о, вольный дух казарм!
Я сам себе крамола, я сам себе жандарм.*
М. Щербаков

В сказках Корчака юный король реформатор начинает с достаточно наивных мер. Исполняет мечту маленькой девочки о большой кукле, приказывает выдавать каждому школьнику шоколад, награждает послушных детей посещением театра. Дальше действия Матиуша представляют собой меры по социальной поддержке детей: «каждый мальчик и каждая девочка получают к лету по два мяча, а зимой – коньки. После уроков всем ученикам выдавать по одной конфете и сладкому пирожку. Девочкам, кроме того, ежегодно выдавать по новой кукле, а мальчикам – перочинный ножик. Во всех школах соорудить качели и карусели. К каждой купленной книжке или тетради бесплатно прилагаются переводные картинки...» [3, с. 154].

Следующий шаг Матиуша является более серьезным – юный король решает прочитывать письма, которые пишут ему дети. Однако детских писем, адресованных королю, оказалось великое множество. «Как быть? – ломал он себе голову. – Если каждый день читать по столько писем, ни на что другое времени не хватит. А выбрасывать письма на помойку – величайшее свинство» [3, с. 158]. После ряда безуспешных попыток в одиночку прочитывать поступающую корреспонденцию, намутившись и утомившись, Матиуш принял решение организовать изучение писем и для того, что бы выдавать нуждающимся обувь, одежду, книги и т.д.

Постепенно маленький король дозрел до первых настоящих преобразований в интересах детей:

«...1. В лесах, в горах, на берегах рек и озер построить дома, в которых летом будут отдыхать дети бедняков.

2. Во всех школьных дворах соорудить качели и карусели с музыкой.

3. Устроить в столице зверинец со львами, медведями, слонами, обезьянами, змеями и птицами...» [3, с. 131].

Несмотря на позитивное восприятие в обществе мер социальной поддержки детей, Матиуш осознает, что предпринятые им действия не являются

реформами в полном смысле этого слова. И вот тогда он решается на серьезные демократические преобразования – созыв взрослого и детского парламентов. Как мы знаем из истории, подобные реформы обусловлены борьбой народа за демократию. В сказке Я. Корчака перед нами романтик – правитель – борец за справедливость.

В своих попытках сделать жизнь детей гуманнее маленький король проходит путь от единичных подарков к мерам по социальной защите, а затем к демократизации детской жизни путем привлечения маленьких граждан к общественному самоуправлению.

Однако, если самые первые действия Матиуша воспринимаются как блажь юнца, меры социальной помощи детям получают широкую общественную поддержку, а вот демократические преобразования вызывают непонимание, а у самого реформатора в конечном итоге разочарование: «Ноги моей больше не будет в парламенте! – вернувшись во дворец, решил смертельно оскорбленный Матиуш. – Черной неблагодарностью отплатили они мне за все, что я для них сделал. За бессонные ночи, за опасные путешествия, за защиту государства, едва не стоившую мне жизни...» [3, с. 257].

Другими словами гуманизация жизни детей как гуманитарная практика воздействия взрослых не удовлетворяет писателя, а гуманизация собственной жизни силами самих детей оказывается невозможной, оказывается утопией.

Психоаналитический приговор гуманизации детской жизни в мире взрослых

*С кем ни сойдись, либо рожден,
либо взращен калеккой.
Каждый второй слеп или нем,
или разут, раздет.*
М. Щербаков

Даже поверхностный взгляд на персонажей сказок Януша Корчака приводит к весьма ясной и простой картине, на которой изображены «дети», «мир взрослых» и Матиуш Первый. Главный герой изображен сугубо отдельно. С одной стороны он явно принадлежит к детям, его искренние проявления детскости. С другой стороны постоянное стремление нормировать свою жизнь соответствовать ожиданиям о «хорошем короле».

Применение психоаналитической схемы Э.Берна к трактовке персонажей позволяет увидеть следующие аналогии:

– большинство **взрослых** в сказках Я. Корчака по наиболее частным проявлениям и поступкам, соответствуют Я-состоянию «Родитель», то есть ни на шаг не отступают от общепринятых правил, норм и стереотипов и резко осуждают окружающих за даже небольшие отступления;

– практически все образы **детей**, представленных в историях о короле Матиуше достаточно точно отражают Я-состояние «Ребенок» – действуют

исключительно под влиянием эмоций и чувств, исходя из собственных, порой сиюминутных желаний, а не разумных доводов;

– очень небольшая *группа персонажей* (старый доктор, Печальный король, лорд Пакс), прежде всего главный герой сказок – король Матиуш Первый, по своему поведению могут быть отнесены к Я-состоянию «Взрослый», а именно действуют разумно и ответственно, анализируют ситуацию, рефлексировать собственные состояния, мысли и чувства.

Если принять эту схему, то получается, что именно вот эта небольшая группа выступает посредником между подданными норм (Я-Родитель) и рабами собственных импульсов (Я-Ребенок). Это посредничество постоянно наталкивается на трудно разрешимое противоречие между негативным родительским отношением к детям и инфантильным отношением детей к окружающему миру. Особенно тяжело Матиушу, так как, несмотря на его взрослое и разумное поведение, хотя и фактически ограниченное незначительным жизненным опытом, его воспринимают как ребенка.

Родительское отношение к детям, изображенное Я. Корчаком, отличается высокомерием, пренебрежением, допустимостью широкого спектра манипуляций, лукавства и прямого обмана. Достаточно характерное предзнаменование всех событий, произошедших в течение сказки, Корчак формулирует изначально – королевские министры практически сразу после смерти короля – отца Матиуша вслух заявляют о грядущем поражении в войне по причине малолетства правителя. Таковы убеждения, господствующие в мире взрослых – если ребенок будет во главе государства, то крах неминуем. Или еще характерный эпизод: «Министры опустили головы, боясь, как бы король не догадался, о чем они думают. А они думали о том, какие глупые дети» [3, с. 168].

Весьма яркую оценку вкладывает автор в уста одного из заклятых врагов Матиуша – молодого короля: «Скажи своему Матиушу, что с детьми переговоров не ведут – их розами секут...». Главный герой искренне возмущается коварством взрослых: «Посудите сами, разве честные люди так поступают? – писал Матиуш. – Притвориться другом, подарить порт, продать корабли, а потом ни с того ни с сего взорвать две крепости ..., перейти границу. А когда я спросил, чего ему надо и, может, он понарошку подарил мне порт, – тогда я готов отдать половину золота, – он наговорил моему послу грубостей и написал: «Ищи дураков!» Разве так делают?» [3, с. 307].

После победы над Матиушем взрослые короли разрабатывают по отношению к побежденному (нашавшему ребенку) целое «воспитательное мероприятие», призванное вызвать страх и покорность: «Полевой суд приговорит Матиуша к расстрелу. Перед казнью три короля помиловуют его. ...Первый год Матиуш проведет в одиночестве на нео-

битаемом острове. Через год ему разрешается пригласить по собственному выбору десять человек, если таковые найдутся [3, с. 324]. Совершенно по-родительски звучат следующие высказывания: «я требую, чтобы Матиушу всенародно объявили смертный приговор и помиловали только в последнюю минуту. Пусть народ полюбуется, как их Матиуш льет слезы и просит пощады. Пусть глупый народ, который позволял водить себя за нос несмысленному мальчишке, раз и навсегда поймет, что Матиуш не герой, а наглый и трусливый сопляк» [3, с. 324].

Взрослые только в крайнем случае могут пойти на уступки детям: «Хочешь, не хочешь, а на уступки пойти придется. Например, газета. Можно издавать детскую газету, деньги ведь теперь есть» [3, с. 168]. То есть отношения в какой-то момент могут перевернуться (инверсия), и даже не так важно, что момент этот будет краток, важнее другое – взрослые абсолютно не готовы к партнерству с детьми, к отношениям на равных, вот выдержка из обсуждения ситуации с Матиушем королями:

– предоставим мы детям свободу или нет?

– ...Розги им нужны, а не свобода!

– ...Лучше не давать есть. Оставить мальчишку без завтрака или без обеда, и он сразу шелковый станет.

– ... Дети легкомысленны, у них нет жизненного опыта.

– По-моему, надо внушить им, чтобы они подождали, пока подрастут и поумнеют» [3, с. 414].

Парадокс состоит в том, что осуждая детей за детскость, инфантилизм взрослые зачастую ведут себя как дети. Так, например, когда соседний король угрожал государству Матиуша войной, вместо того, чтобы дипломатично ответить, проявить рассудительность и терпение канцлер ведет себя как мальчишка – забияка: «У канцлера (то есть главного министра) душа ушла в пятки, но он с невозмутимым видом взял лежащий перед ним листок бумаги и написал синим карандашом: «Хорошо, пусть будет война», – и протянул записку иностранному послу...» [3, с. 10].

Спустя много страниц Я. Корчак как будто объяснил это «впадение» взрослых в детство: «Простите их, ваше величество, – вступился за лакеев церемониймейстер и покраснел так, что у него даже кончики ушей стали пунцовыми – Бедняги с малолетства не знали, что такое детские игры и шалости. Едва они подросли, как стали служить посыльными и поварятами, а потом – лакеями. И вечно от них требовали безропотного повиновения и тишины. А сейчас они словно с цепи сорвались...» [3, с. 291]. То есть писатель предполагает, что вынужденное зарабатывание денег в раннем возрасте, лишает взрослых полноты жизненных ощущений и приводит к деформациям, недостатку психологической зрелости.

Детское отношение к окружающему миру. В изображении Я. Корчака дети далеки от идеальных пасхальных открыток, конечно, они разные, но если говорить о целостном образе, то самым красноречивой оценкой является своеобразный приговор, который Матиуш произносит в минуты сильной досады: *«Дети злые, несправедливые, вредные, лживые. Заике, косому, хромоту, рыжему, горбому или если кто-то наделал в штаны, они проходу не дадут, задразнят. «Рыжий – красный, черт опасный!.. Хромоножка!.. Горбун!..» – кричат они, кривляются и смеются. Десятилетний смеется над восьмилетним, двенадцатилетний не хочет водиться с десятилетним. Увидят у другого что похуже, обязательно выклянчат или будут подлизываться без зазрения совести. Драчуну все спускают, а тихого и доброго не ставят ни во что. Доверишь кому-нибудь тайну, он с тобой поссорится и выболтает ее. Всех высмеивают, обижают, дразнят. Идешь по улицам парами – обязательно пристанут, потому что знают, ты беззащитен, когда идешь с воспитателем, который запрещает драться. А сколько среди ребят воров и обманщиков! Дашь взаймы – не отдадут и еще скажут: «Отстань, отвязись, катись к черту, а то в зубы дам!» А хвастуны какие! Каждый хочет быть первым. Старшие ссорятся с младшими, мальчики – с девочками. Теперь я понимаю, почему провалилась затея с детским парламентом. Да и как ей было не провалиться! ...»* [3, с. 423].

Третья группа персонажей, как уже указывалось, представляют собой состояние «Я-Взрослый». В психологической и педагогической литературе просматриваются метафоры, соотносящие фрейдовское «Эго» с образами принца и короля («Принцы и лягушки» Э. Берна), поэтому очень символично, что главный взрослый это и есть король Матиуш. Размышления Матиуша типичны именно для берновского взрослого: *«Когда все рассчитали по часам и минутам, Матиушу взгрустнулось. А когда же играть? Но он тут же одернул себя: «Король, даже если он мальчик, прежде всего, должен думать не о себе, а о других. Может, настанет такое время, когда я переделаю все дела и тогда смогу поиграть часок-другой...»* [3, с. 161]. В тексте многократно представлены примеры, когда Матиуш, стараясь вести себя как король, сдерживается, проявляет терпение и выдержку: *«Вздыхнул, но не заплакал – сдержался. Не пристало королю сидеть на троне с заплаканными глазами». Маленький герой строго негативно реагирует на тех взрослых, которые ведут себя как дети: «После заседания к Матиушу подошел король Бамбук: хотел поболтать. Но Матиуш отвернулся от него с отвращением: он терпеть не мог врунов. Матиуш знал, взрослые тоже иногда любят прихвастнуть, но чтобы такое сказать, надо совсем совесть потерять...»* [3, с. 406].

Диспозиция, нарисованная великим гуманистом полностью совпадает с моделью З. Фрейда – представители «Я-Взрослый» находятся как бы между двумя группами «Я-Ребенок» и «Я-Родитель». Следуя этой логике в уста еще одного берновского Взрослого – Печального короля Корчак вкладывает обоснование прав детей: *«Все, что здесь говорилось о детях, раньше говорили о крестьянах, рабочих, женщинах и неграх. Они, мол, такие-сякие, нехорошие, и никаких прав им давать нельзя. Теперь мы понимаем, что это неправильно. ... Дети должны иметь свои деньги для покупки необходимых вещей. Не исключено, что они будут тратить их на всякую ерунду. Но разве взрослые не транжиры деньги? Можно, например, дать им деньги взаймы, а они вернут, когда вырастут. А сейчас они часто оказываются в положении нищих: о каждой мелочи изволь просить, выбирать момент, когда взрослые в хорошем настроении. Давайте лучше подумаем, какие еще дать детям права. Они нисколько не хуже нас, взрослых. ...»* [3, с. 464].

В своих размышлениях ему вторит главный герой, который в своих отношениях с двумя странными малышами с маяка (Ала и Ало) пытается быть взрослым, не родителем, а именно взрослым, хотя может быть не только: *«У малышей тоже должны быть права, – думает Матиуш. – Но как сделать, чтобы им было весело и в то же время они не мешали старшим играть или делать уроки?»* [3, с. 464]. И вот с этой истории с маленькими братом и сестрой все ощутимей возникает вопрос о том, кто такой король Матиуш?

«...И Матиуш решил заниматься с детьми. Ало он научит читать и писать. А вот как быть с Алой? Картинки, которые он привозит, быстро ей надоедают, и она требует новых...»

...Может, Ала, как канарейка, понимает что-то и знает, только выразить не умеет. Матиуш забыл, о чем он думал, когда был маленький, поэтому и не понимает Алу.

...Ала ведь не всегда капризничает. Иногда она присмиривает, уставится своими глазенками куда-то вдаль и вздыхает. А то уцепится за руку Матиуша, долго, пристально смотрит ему в глаза и тяжело вздохнет. ...» [3, с. 464].

Рискнем предположить, что в истории короля Матиуша представлены авторские иллюзии не только на собственную жизненную ситуацию, но это своего рода обсуждение драмы педагогической профессии. Дилемма педагогического гуманизма такова – потребности и нужды детей столь значительны и разнообразны, что пристальное внимание к ним занимает все время и все силы педагога не оставляя места для всей остальной работы, повседневных житейских дел – *«Как быть? – ломал он себе голову. – Если каждый день читать по столько писем, ни на что другое времени не хватит. А выбрасывать письма*

на помойку – величайшее свинство. Но откуда их столько берется?» [3, с. 158]. Возможно, в этой дилемме в той или иной степени отразилась тема, так часто мучавшая самого Я. Корчака.

Финал истории о Матиуше печален, герой гибнет в совершенно странных нелепых обстоятельствах. Рискнем предположить, что автор прощается с Матиушем в тот момент, когда тот, выстроив свою частную жизнь, перестал бороться за гуманистические идеалы. В этом возможно читается парадоксальное послание великого гуманиста о том, что, несмотря на обреченность усилий, прекращение борьбы за человечность лишает жизнь смысла. Такая вот экзистенциальная альтернатива педагога: либо жизнь, смысл которой в безуспешной борьбе за идеалы гуманизма – либо смерть.

Библиографический список

1. Валеева Р.А. Гуманистическая педагогика Януша Корчака. – Казань: КГПИ, 1994. – 114 с.

2. Забута Т.В. Детское самоуправление в педагогическом наследии Януша Корчака: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Одесса, 1997. – 20 с.

3. Корчак Я. Король Матиуш Первый. Антось волшебник / пер. с польского Н.Я. Подольской. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 825 с.

4. Куприянов Б. Гарри Поттер и педагогическая утопия Джоанн Ролинг // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 3 (34). – С. 53–61.

5. Куприянов Б.В. Психолого-педагогические наваждения: анализ педагогического взаимодействия. – М.: Чистые пруды, 2010. – 29 с.

6. Куприянов Б.В. Социализация и воспитание в условиях восточной деспотии // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 1 (38). – С. 41–50.

7. Лифтон Б.Дж. Король детей. Жизнь и смерть Януша Корчака = The King of Children. The life and death of Janusz Korczak [пер. с англ. И. Гуровой и В. Генкина]. – М.: Рудомино: Текст, 2004. – 397 с.

8. <http://slovari.yandex.ru>.

УДК 378.147

Елканова Тамара Михайловна

кандидат физико-математических наук, доцент

Чеджемова Нина Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент

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

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕГУМАНИТАРНОГО БАЗИСА ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены содержание и проблемы формирования средствами иностранного языка социально-адаптивных, психолого-адаптивных и социально-правовых компетенций в контексте концептуально-теоретической модели общекультурного базиса образования.

Ключевые слова: гуманитаризация, общекультурный базис, компетентностная модель, социальная компетентность, иностранный язык, высшее образование.

Современный этап развития образования характеризуется глобальными проблемами, с которыми сталкивается общество, социум, цивилизация в целом, что неизбежно сказывается и на состоянии сферы образования, которое не может сегодня ограничиться только передачей социокультурных норм, а предполагает формирование у индивида умения найти и освоить такие социально-экономические, социально-статусные и социально-психологические ниши, которые позволили бы личности свободно самореализоваться, быть способной к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности. В современном обществе для специалистов в различных областях, особенно в тех профессиональных сферах, где установление социальных контактов, понимание ситуаций межличностного взаимодействия и навыки общения выступают в качестве основного функционального инструмента де-

ятельности и необходимого условия её эффективности, большое значение имеет сформированная социальная компетентность. В психолого-педагогической литературе проблема социальной компетентности и смежные с ней вопросы становились предметом исследования ряда авторов, предложивших различные подходы к пониманию социальной компетентности, её структуре и методам развития. Многообразие предложенных этими авторами определений свидетельствует об актуальности данной проблемы для современной педагогической науки.

Социальная компетентность – это интегральная характеристика личности, отражающая степень соответствия поведения человека предъявляемым ему социальным требованиям; это совокупность конкретных базисных качеств, способностей, социальных знаний и умений, обеспечивающая полноценное овладение социальной реальностью, способствующая интеграции человека в общество посредством достойного выполнения им различных со-

циальных ролей и дающая возможность эффективно выстраивать свое поведение в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми в социуме на данный момент нормами и ценностями. Социальная компетентность рассматривается многими учеными как неотъемлемая составляющая, основа процесса социализации личности, поскольку помогает индивиду справляться со сменой социальных ролей, предполагает умение сотрудничать, вступать в контакты, готовность к изменениям, к самоопределению, социальную ответственность за последствия своих поступков. Формируемая и развиваемая социальная компетентность студентов способствует расширению и углублению их знаний об окружающей действительности и о себе, стимулирует приобретение и развитие социально и профессионально значимых качеств, способностей и умений, которые позволяют им более успешно ориентироваться в жизненно важных процессах, становиться конкурентоспособными специалистами, обладать необходимой готовностью, успешно действовать на современном рынке труда, адекватно реагировать на воздействия социальной среды, эффективно действовать в различных ситуациях профессионального общения и социальных взаимоотношений. Социальная компетентность в значительной степени связана с тем непосредственным социальным контекстом, в котором действует тот или иной человек, с конкретной социальной ситуацией, отражает баланс между требованиями общества и персональными потребностями личности [10].

Глобальная социокультурная ситуация начала XXI века ставит владение иностранными языками одним из важнейших условий успешной социализации личности, ее культуры жизнедеятельности, социальной компетентности. Формирование социальной компетентности студентов классического университета на примере изучения иностранного языка рассмотрено в диссертационном исследовании О.В. Колобовой [4]. В настоящее время, когда иностранные языки рассматриваются как социально-культурный феномен, их изучение направлено на социализацию человека в глобализирующемся мире. **Социально-адаптивный компонент** общегуманитарного базиса образования направлен на обучение методам социальной адаптации, в том числе – профессиональной, овладение способами и средствами самосовершенствования операциональных характеристик своего поведения и деятельности, развитие навыков социально-психологической оценки ситуаций взаимодействия и воздействия. При обучении иностранным языкам следует учитывать, что в межкультурной коммуникации существуют как культурные, так и социальные вариации в восприятии явлений и предметов. Каждая социальная группа в любой стране является стратификационной группой, границы которой определяются эффективной коммуникацией. Между тем способность человека по-

нимать поведение других всегда ограничена его культурой и личным опытом. Поэтому важной педагогической задачей при обучении иностранным языкам будет обеспечение обучаемых знаниями об основных групповых образованиях как своей страны, так и страны изучаемого языка, привитие навыков когнитивного осмысления собственного культурного самоопределения и самоопределения участников межкультурной коммуникации, а также обучение технологиям изменения собственного культурного самоопределения в процессе диалога культур. При этом студенты овладевают вербальными и невербальными моделями поведения, принятыми в иной лингвокультурной и социокультурной общности, осознают национально-специфические особенности восприятия мира представителями другого языка и другой культуры, что в целом ведет к формированию умений межкультурного общения [5; 6].

При обучении нормам иноязычного речевого поведения и социокультурного обогащения иноязычного языкового сознания следует руководствоваться установкой на параллельное совершенствование социолингвистической и социокультурной компетенции с формированием межкультурной компетентности как определенного качества личности. Основными источниками приобретения межкультурной коммуникативной компетентности являются: соционормативный опыт культуры страны изучаемого языка; знание языков общения, используемых народной культурой этой страны; опыт межличностного общения в различных сферах; опыт восприятия искусства. Соционормативный опыт – это основа когнитивного компонента коммуникативной компетентности личности как субъекта общения. Вместе с тем реальное бытование различных форм общения, которые чаще всего опираются на соционормативный конгломерат, вводит личность в состояние когнитивного диссонанса. А это рождает противоречие между знанием норм общения в разных формах общения и тем способом, который предлагает ситуация конкретного взаимодействия. Возникает поле внутреннего психологического напряжения. Это создаёт барьеры на пути человеческого взаимопонимания [8]. Поэтому при формировании социокультурной и интерсоциальной компетентности основное внимание должно быть направлено на ту часть поведенческой культуры, в которой закреплены регулятивные правила речевого и неречевого поведения. Это способствует формированию как соционормативной культуры, системы социальных позиций, взглядов, оценок и ориентаций, интегративных умений работать в команде, так и мотивационных установок к их применению в практической деятельности, развитию социально-конструктивной творческой активности, социальной мобильности.

Целью интеграции российского образования в европейскую систему высшего образования яв-

ляется формирование конкурентоспособности специалистов в контексте их соответствия культурным и научным традициям. Одним из условий совместимости результатов в зоне европейского высшего образования становится качество профессиональной подготовки, ведущими показателями которого являются социальная мобильность и адаптированность личности к условиям динамически меняющейся среды. Социальная мобильность будущего специалиста – интегративное качество личности, представляющее динамическое состояние индивида и характеризующее его способность адаптироваться и преобразовывать социальную среду, оперативно устанавливать личностные, культурные и деловые контакты в микро- и макросоциуме, проявлять свою социальную компетентность [11].

Адаптация является целостным, системным процессом, характеризующим взаимодействие человека с природной и социальной средой. Особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами человека, в том числе уровнем его личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности. Социально-психологический аспект адаптации обеспечивает адекватное построение микросоциального взаимодействия, в том числе профессионального, достижение социально значимых целей.

Психолого-адаптивный компонент общегуманитарного базиса образования предусматривает овладение способами социально-психологического взаимодействия с отдельными людьми и с социальными группами, а также овладение методами психологической саморегуляции, активного управления собственными психологическими состояниями и реакциями, освоение методов самосовершенствования механизмов личностной регуляции поведения и деятельности, оперативной эмоционально-психологической перестройки в соответствии с ситуацией. Включает усвоение личностью социально-психологических норм, правил, ценностей среды, соответствующих ролевых функций в процессе социализации, а также преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности. Обусловлен необходимостью постоянной корректировки психо-эмоционального статуса в отличающихся высокой динамичностью современных условиях, в которых стандартизация поведения не может обеспечить эффективность психологической и социальной адаптации.

Психологическая адаптация – это процесс психологической включённости личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений, в исполнение соответствующих ролевых функций. В самом общем плане это предполагает развитие адекватной ориентации человека в самом себе – собственном психологическом потенциале, потен-

циале партнера, в ситуации и задаче. Личность должна быть направлена на обретение богатой многообразной палитры психологических позиций, средств, которые помогают полноте самовыражения партнёров, всем граням их адекватности – перцептивной, коммуникативной, интерактивной. Успешная адаптация невозможна без постоянного самообразования и самовоспитания специалиста. Это предполагает наличие у него навыков саморегулирования и волевой подготовленности, владение технологиями принятий решений, умениями адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной ситуации, возникшей в деятельности, предупреждать негативные последствия.

Реализация личностью своей субъективности в общении связана с наличием у неё необходимого уровня коммуникативной компетентности. Психологически коммуникативная компетентность складывается из способностей [8]: давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться; социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации; осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации. Прогноз формируется в процессе анализа коммуникативной ситуации на уровне коммуникативных установок. При таком подходе к характеристике коммуникативной компетентности целесообразно рассмотреть общение как системно-интегрирующий процесс, который имеет диагностическую, программирующую, организационную и исполнительскую составляющие [8]. В коммуникативно-исполнительском мастерстве личности проявляются многие её навыки и прежде всего навыки **эмоционально-психологического саморегулирования** как управления своей психофизической органикой, в результате чего личность достигает адекватного коммуникативно-исполнительской деятельности эмоционально-психологического состояния. Эмоционально-психологическая саморегуляция создаёт настрой на общение в соответствующих ситуациях; эмоциональный настрой на ситуацию общения означает прежде всего перевод обыденных эмоций человека в тональность, соответствующую ситуации взаимодействия [8].

Иностранный язык является важным средством социализации личности, адаптации ее в иноязычном социуме. Коммуникативная функция языка репродуцируется в функцию регуляции поведения; общение на иностранном языке усиливает адапционно-преобразовательную взаимосвязь субъектов, обеспечивая их предметно-психологическую совместимость. Возможности иностранного языка как учебного предмета в развитии социальной мобильности будущего специалиста обусловлены коммуникативной основой обучения иностранному

языку, личностно-ориентированными технологиями обучения, ценностным характером достижений в изучении иностранного языка.

В условиях, когда стратегической целью общественного развития нашей страны является формирование гражданского общества и построение правового государства, особую актуальность приобретает повышение гражданско-правовой культуры личности студента. Вузы должны формировать высококвалифицированного специалиста, гражданина современного общества и патриота, активную творческую личность, обладающую такими качествами, как гражданский долг, чувство собственного достоинства, национальное самосознание, высокая нравственность, уважение к закону и правопорядку.

Социально-правовой компонент общегуманитарного базиса образования решает задачу формирования социально-коммуникативных компетенций, необходимых для жизни в современном обществе навыков социальной активности и функциональной грамотности, правовых установок отношений, мотивов деятельности в сфере, регулируемой правом. Предусматривает овладение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности, обеспечивающими надлежащую ориентацию в основных началах и принципах государственно-правовой жизни; призван способствовать формированию личности, способной к адекватному применению социально-правовых знаний в разных областях профессиональной деятельности и готовой к активному участию в социальном прогрессе.

В диссертационном исследовании И.Г. Трофимовой [9] определены возможности предмета «Иностранный язык» в формировании гражданственности у учащейся молодежи в современных условиях; разработана и апробирована модель процесса формирования гражданственности как интегративного качества личности студентов технического вуза на занятиях по иностранному языку; выявлены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования гражданственности у студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка; определены критерии и показатели сформированности гражданственности как интегративного качества личности студентов технического вуза.

Гражданственность представляет собой совокупность правовых, социальных, морально-этических, идейно-нравственных качеств личности, которая определяет способность понимать, усваивать и отражать в своем сознании правовые, социальные, нравственные требования государства и общества к личности, а также руководствоваться ими в практической деятельности. Основными структурно-семантическими компонентами гражданственности являются когнитивный, эмоционально-ценностный и практико-деятельностный [9]. Граж-

данское воспитание – это система воспитательной работы по формированию гражданских качеств: политической, правовой культуры, патриотизма, культуры межнациональных отношений.

Наличие совершенной системы правового регулирования является одной из закономерностей зрелого общества. Основу такой системы составляет высокий уровень правовой культуры членов данного общества. Для построения в России правового государства, для успешного социально-экономического развития страны необходимо воспитать активного человека, с развитым правосознанием. Для того, чтобы правильно и глубоко разобраться в разнообразной политической жизни, динамичных изменениях во всех сферах современного общества, необходимы гибкое мышление, стойкие мировоззренческие убеждения и последовательная правовая позиция. Актуальность проблемы формирования правовой культуры студентов возрастает в связи с высоким динамизмом социальных процессов, происходящих в обществе, что требует ускорения процессов формирования новой правовой культуры, новых взаимосвязей между личностью и обществом, новых мировоззренческих концепций.

На основе теоретического анализа и изучения практического состояния формирования правовой культуры в диссертационном исследовании О.А. Никитиной [7] конкретизированы понятия «правовая культура личности», «правосознание личности», «правовое образование», «правовое воспитание» относительно психических свойств личности; описана структура и основные компоненты правовой культуры студентов, их сущностные характеристики; определены концептуальные положения формирования правовой культуры студентов в процессе изучения иностранного языка и разработана программа спецкурса по иностранному языку «Мои права». **Правовая культура студентов** – это совокупность правовых знаний, умений, навыков, нравственно-правовых ценностных ориентаций личности, реализуемых в жизнедеятельности человека, исполнение требований права и социально активная позиция личности в правоохранительной деятельности [7]. Процесс формирования правовой культуры студентов вуза строится в соответствии с основными компонентами правовой культуры: интеллектуальным, эмоционально-ценностным и практическим.

Студентам, вступающим в жизнь, необходимо быть психологически и практически готовыми к происходящим в обществе изменениям, с одной стороны, а с другой – к возрастающей социальной ответственности и самостоятельности поведения в границах нравственных и правовых норм. Поэтому уже в условиях вузовского обучения осуществляется первый этап профессиональной и социальной адаптации, способствующий формированию умений

социального взаимодействия и общения, совместного принятия решений, ответственности за свои решения перед собой и коллективом, что способствует формированию социально-адекватной профессионально подготовленной личности, отвечающей общественно-экономическим запросам социума.

Библиографический список

1. Елканова Т.М. Концептуальная модель локальной гуманитарно-развивающей образовательной среды // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 56–59.
2. Елканова Т.М., Чеджемова Н.М. Иностранный язык в структуре общегуманитарного базиса образования // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 9. – С. 89–90.
3. Елканова Т.М., Чеджемова Н.М. Многофункциональность иноязычных компетенций в контексте гуманитаризации профессионального образования: Монография. – Владикавказ: Северо-Кавказский горно-металлургический институт, 2011. – 262 с.
4. Колобова О.В. Формирование социальной компетентности выпускника классического университета: (На примере изучения иностранного языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2003. – 16 с.
5. Литвинов А.В. Лингводидактические особенности обучения английскому языку делового обще-

ния студентов-лингвистов // Вопросы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Сб. материалов конф. – М.: РУДН, 2006. – 421 с. – С. 37–43.

6. Манухина Ю.В. Формирование социолингвистической компетенции в процессе овладения формулами речевого этикета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 26 с.

7. Никитина О.А. Формирование правовой культуры студентов в процессе изучения иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2006. – 22 с.

8. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. – М.: ИНФА-М; Новосибирск: ИГАЭиУ, 1997. – 224 с.

9. Трофимова И.Г. Формирование гражданской ответственности как интегративного качества личности студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2006. – 22 с.

10. Храмушина Ж.А. Языковая подготовка как компонент социальной компетентности выпускников технического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2001. – 24 с.

11. Яковлева С.Л. Формирование социальной мобильности будущих специалистов в процессе изучения иностранного языка в вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2006. – 21 с.

УДК 37.015.32

Иванова Наталья Валентиновна

кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический университет
ivanova30nv@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧАСТИЮ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрываются условия и разделы программы эффективной реализации проектной деятельности в начальной школе. Автором представлены содержание и результаты диагностики отношения младших школьников из экспериментальных и контрольных классов к участию в проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, младший школьник, псевдопроектная деятельность, отношение к участию в проектной деятельности.

Реализация ФГОС второго поколения на ступени начального общего образования диктует необходимость создания всех условий для становления младшего школьника подлинным субъектом учения, желающим и умеющим учиться, а именно: совершенствование учебного содержания, исключение непродуктивных стилей и форм педагогического общения, применение эффективных технологий деятельностного типа. К таким технологиям в полной мере относится проектная деятельность учащихся.

В настоящий момент в современных отечественных психолого-педагогических публикациях сформулированы две основные позиции по проблеме организации проектной деятельности в начальной

школе. Согласно первой из них (А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина, М.В. Енжеевская, С.В. Клевцова и др.), «проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников», в начальном звене «должна происходить пропедевтика проектной деятельности подростка» [2, с. 5, 172]. Приверженцы второй точки зрения (Е.Н. Бичерова, Н.Ю. Пахомова, Н.В. Матяш, П.А. Маслов, М.К. Хуснетдинова и др.) утверждают, что «младший школьный возраст является начальным этапом вхождения в проектную деятельность, закладывающим фундамент дальнейшего овладения ею» [5, с. 171]. Данными авторами доказывается, что проектная деятельность оказывает позитивное влияние на мотивационную,

когнитивную, коммуникативную сферы младших школьников [5; 6; 7], способствует развитию у них исследовательской инициативности [1], творческой самореализации [4], самостоятельности [8].

Основываясь на собственном опыте экспериментальной работы [3], мы разделяем вторую точку зрения, при этом считаем важнейшими условиями эффективной реализации технологии проектной деятельности в начальной школе:

- целенаправленную подготовку к данной деятельности всех ее участников;
- соблюдение определенной логики усложнения во введении проектов разной типологии;
- систематическую диагностику овладения учащимися отдельными проектными умениями и проектной деятельностью в целом;
- выявление отношения младших школьников к участию в проектной деятельности.

Следует отметить, что если проблема подготовки младших школьников к включению в проектную деятельность нашла свое отражение в работах Н.Ю. Пахомовой [6], Н.В. Серединой [7] и некоторых других, то вопросы диагностики различных аспектов участия в проектной деятельности детей данного возраста освещены фрагментарно и являются практически не изученными. Между тем знание педагогом отношения учащихся начальной школы к выполнению проектов позволяет максимально учитывать индивидуальные трудности и стремления детей, реализовывать личностно-ориентированный потенциал проектной деятельности.

В нашем исследовании в изучении отношения к участию в проектной деятельности были задействованы две группы младших школьников. В первую из них – экспериментальную (ЭГ) вошли учащиеся пяти четвертых классов (110 человек), в которых на протяжении четырех лет была реализована авторская программа организации проектной деятельности в начальной школе, включающая в себя следующие направления:

- психолого-педагогическая подготовка учителей начальной школы к реализации проектной технологии в своей практике;
- подготовка школьных психологов к психологическому сопровождению проектной деятельности младших школьников;
- психолого-педагогическая подготовка учителей-предметников из среднего звена к организации разновозрастных детских проектов с участием младших школьников;
- подготовка родителей младших школьников к соучастию в проектах, выполняемых детьми;
- формирование готовности младших школьников к проектной деятельности;
- реализация системы проектов различной типологии в третьих и четвертых классах.

Вторую, контрольную группу (КГ), составили учащиеся пяти четвертых классов (105 человек),

в которых, по свидетельству интервью и анкетирования учителей, проектная деятельность реализовывалась эпизодически и бессистемно, а также, по результатам наблюдений, были зафиксированы различные неточности и ошибки в организации детского проектирования, случаи псевдопроектной деятельности. Под псевдопроектной деятельностью мы понимаем такую организованную педагогом активность детей, когда при сохранении внешней атрибутики (подготовка некоторого продукта и его презентация) искажается цель выполнения проекта и субъектная позиция ребенка в этом процессе, игнорируются отдельные процедуры, составляющих технологическую сущность проектной деятельности.

Программу диагностики отношения младших школьников к участию в проектной деятельности составили следующие методики: мини сочинение-рассуждение «Как я отношусь к выполнению проектов?», методика незаконченных предложений с прямыми и косвенными формулировками начал фраз, шкалированные самооценочные отрезки (модификация методики Т. Дембо – С. Рубинштейн), экспертное оценивание (к роли экспертов привлекались педагоги-организаторы проектной деятельности), анкетирование родителей. Данная диагностическая программа была направлена на выявление таких показателей отношения к участию в проектной деятельности как:

- тип отношения (положительный, отрицательный, нейтральный, индифферентный);
- субъективный комфорт в процессе проектирования;
- значимость проектной деятельности для школьника;
- удовлетворенность процессуальной и итоговой составляющими проектной деятельности;
- отношение к отдельным этапам выполнения проекта;
- отношение к внутреннему результату проектной деятельности (к самоизменению) и к ее внешнему материальному продукту.

Результаты диагностики позволили выявить качественные и количественные различия в отношении к участию в проектной деятельности у младших школьников из экспериментальных и контрольных классов. Рассмотрим наиболее принципиальные из них.

Определяя свое отношение к участию в проектной деятельности, преобладающее большинство школьников из ЭГ (84,5%) и только 38% учащихся из КГ охарактеризовали его как положительное, позитивное. При этом необходимо подчеркнуть, что только в ЭГ многие школьники (28%) выражали свое позитивное отношение в превосходной степени (нравится больше всего, самое любимое занятие в школе).

Контент-анализ обоснований младшими школьниками из ЭГ и КГ своего положительного отно-

Таблица 1

**Детерминанты положительного отношения младших школьников
к участию в проектной деятельности**

Детерминанты положительного отношения к участию в проектной деятельности	Ранговое место (количество указаний в %)	
	ЭГ	КГ
Возможность выбора темы проекта по собственным интересам.	III (45,4)	VIII (7,6)
Возможность глубокого изучения, погружения в определенную тему.	VII (29)	III (36)
Самостоятельность школьника в выполнении проекта.	VI (33,6)	VI (26,6)
Возможность выбора способа работы над проектом (индивидуальная или групповая формы).	VIII (24,5)	X (3,8)
Возможность выбора состава группы для совместного проектирования.	IV (38)	IX (5,7)
Партнерский тип взаимодействия учащихся и педагога.	II (54,5)	VII (16)
Возможность творчески проявить себя.	V (36,3)	V (30,4)
Развитие общеучебных умений и навыков.	I (79)	IV (32,3)
Получение одобрения учителя.	IX (6,3)	I (40,9)
Получение материальных поощрений (дипломов, призов).	X (3,6)	II (38)

шения к участию в проектной деятельности позволил выделить основные детерминанты данной позиции и присвоить им ранговые места в зависимости от частоты указаний на них (табл. 1).

В первую очередь, следует отметить, что в ЭГ объяснения школьниками своего принятия проектной деятельности и причин позитивного отношения к участию в ней были преимущественно развернутые и дифференцированные (68% учащихся указали более двух детерминант). В КГ, напротив, суждения детей отличались нераспространенностью и одноаспектностью, 16% школьников затруднились в обосновании причин своего положительного отношения к выполнению проектов.

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что большинство учащихся из ЭГ в качестве детерминанты позитивного отношения к участию в проектной деятельности выделили влияние проектирования на развитие у них общеучебных умений и навыков: информационных («подготовка проектов учит работе с информацией, сейчас мне гораздо легче искать нужные сведения»), коммуникативных («выполнение групповых проектов помогает мне общаться и договариваться не только с одноклассниками, но и со старшими учениками»), рефлексивных («работа над проектами научила меня более справедливо оценивать свой труд, и думать почему что-то получилось не так»), презентационных («теперь я умею готовить компьютерные презентации и перестал бояться защищать свои проекты») и других. Данная позиция доказывает осознание младшими школьниками из ЭГ значимости проектной деятельности, ее внутренней результативности. Также для многих детей из ЭГ важ-

ным и привлекательным в проектной деятельности являются партнерский тип взаимодействия учащихся и педагога (II ранговое место) и возможность выбора темы проекта по собственным интересам (III ранговое место). Это подтверждает соблюдение в ЭГ важнейшей сущностной характеристики проектной деятельности: субъектности учащихся на всех этапах проектирования, включая введение в проект и определение его тематики.

Преобладающими детерминантами, выделенными школьниками из КГ являются те, которые связаны с внешней результативностью проектирования, получением различных поощрений. Такая фиксированность детей свидетельствует о злоупотреблении соревновательным аспектом, когда презентации всех проектов обязательно сопровождаются конкурсом с ранжированием по местам. Данный подход к организации детской проектной деятельности, кроме единичных случаев, мы считаем неэффективным, так как гораздо важнее выделять достижения каждого ученика или проектной группы, а не сравнивать итоги их проектирования между собой. Обращает на себя внимание и тот факт, что в КГ очень незначительное количество детей по сравнению с ЭГ объясняя свое позитивное отношение к участию в проектной деятельности указывали на возможность выбора темы проекта, способа его выполнения, состава группы для совместного проектирования, на партнерский тип взаимодействия с учителем. На наш взгляд, это обусловлено методическими ошибками педагогов из КГ в организации проектной деятельности, превышением собственных полномочий и функциональных обязанностей и, в частности, спусканием «сверху»

темы проекта в уже готовой формулировке, регламентированием составов детских групп и функций по выполнению проекта между младшими школьниками.

Также по итогам диагностики необходимо отметить, что в КГ 25% учащихся продемонстрировали нейтральное или индифферентное отношение к выполнению проектов и 37% неприятие своего участия в проектировании, вплоть до ярко выраженного негативизма. Объясняя причины своего отрицательного отношения, младшие школьники из КГ чаще всего указывали на проблемы в коммуникациях и кооперации («когда выполняем проект мы всегда ссоримся и некоторые ничего не делают, только мешают», «в группе всегда кто-то командует, а другие просто подчиняются и молчат»), на трудности в презентации проектов («не люблю учить большой доклад», «на защите проекта очень волнуюсь и боюсь забыть текст»). Это, в свою очередь, свидетельствует о недостаточной готовности учащихся КГ к конструктивным взаимодействиям в ходе группового проектирования, о низком уровне презентационных умений, а также о неэффективной организации этапа защиты проектов. В ЭГ только 4,5% школьников ответили, что выполнять проекты им «не очень нравится», аргументируя это большими временными затратами и не выражая при этом резкого неприятия проектной деятельности.

В целом, результаты проведенного исследования позволяют констатировать, что при соблюдении указанных нами условий организации проектной деятельности в начальной школе, которые были реализованы в экспериментальных классах, у пре-

обладающего большинства учащихся формируется позитивное отношение к выполнению проектов, осознание целей и субъективной значимости проектирования, выраженное и устойчивое желание к участию в проектной деятельности.

Библиографический список

1. Бичерова Е.Н. Развитие исследовательской инициативности младших школьников в условиях проектной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – Брянск, 2009.
2. Воронцов А.Б., Заславский В.М., Егоркина С.В. Проектные задачи в начальной школе: Пособие для учителя / под ред. А.Б. Воронцова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
3. Иванова Н.В., Марунина Г.Н. Как организовать проектную деятельность в начальной школе: Методическое пособие. – М.: Аркти, 2011.
4. Маслов П.А. Творческая самореализация младших школьников в проектной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2008.
5. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников: Дис. ... д-ра психол. наук. – Брянск, 2000.
6. Пахомова Н.Ю. Проектная деятельность в начальной школе: с чего начать? // Школьные технологии. – 2007. – № 6.
7. Серегина Н.В. Творческие задачи как средство подготовки младших школьников к проектной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. – Брянск, 2005.
8. Хуснетдинова М.К. Развитие самостоятельности младшего школьника на основе метода проектов: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.

УДК 378

Мамонтова Наталья Ивановна

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

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА КАК ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена анализу информационной среды вуза как предмета и объекта педагогического исследования. За основу приняты подходы к определению информационной среды Ю.А. Шрейдера, А.В. Кудинова, А.М. Романова, О.И. Соколовой, Т.В. Юрченко и др.

Ключевые слова: информация, среда, информационная среда вуза.

К настоящему времени в педагогической литературе накоплен значительный опыт по изучению образовательной среды. Рассмотрены ее общие теоретические модели, структура и компоненты; дана общая оценка образовательной среды и проанализировано ее воспитательно-образовательное воздействие; изучен ее предметный план; разработаны типологии образовательной среды, а также методы ее диагностики, экспертизы и проектирования. Все это создает теоретико-методологические основания для перехода к изучению новой разновидности образовательной

среды, которой является среда информационно-образовательная или среда информационная.

Информация и ее свойства являются объектом исследования целого ряда научных дисциплин (теория информации, кибернетика, семиотика, информатика, соционика и т.д.). В научных источниках можно найти достаточно много определений термина «информация», отражающих различные подходы к толкованию этого понятия. В Федеральном законе Российской Федерации от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» дается следующая

щее определение этого термина: «информация – сведения (сообщения, данные) независимо от формы их представления».

Философский словарь определяет информацию как одно из наиболее общих понятий науки, обозначающее некоторые сведения, совокупность каких-либо данных, знаний и т.п. [8, с. 431–434].

В экономической литературе информация рассматривается как сведения о чем-либо, являющиеся объектом сбора, хранения, переработки [3, с. 344].

Авторы словаря «Современные понятия и термины» определяют информацию как одно из основных категорий информатики, кибернетики, средств массовой информации, философии и т.д., близкое к определению «данные», «сведения»; совокупность знаний об окружающем мире [15, с. 374].

Таким образом, мы видим, что, несмотря на специфику понятия «информация», применительно к конкретной области знаний, все трактовки данного феномена можно свести к общему понятию: совокупность сведений, знаний об окружающем мире.

Социальное воспитание человека – процесс относительно контролируемой социализации, который помогает развить возможности человека, включающие его способности, знания, образцы поведения, ценности, отношения, позитивно ценные для общества, в котором он живет. Данный процесс осуществляется в специально созданных воспитательных организациях (школа, вуз), в специально созданных воспитательных условиях. Л.В. Мардахаев в словаре по социальной педагогике в понятие «среда» включает окружающие человека социально-бытовые условия, обстановку, а также людей, связанных с ним общностью этих условий [14, с. 294].

Существующие другие подходы к данной категории сходятся к пониманию «среды» как определенной совокупности условий, окружающих человека, взаимодействующих с ним и влияющих на него. Например, словарь-справочник по педагогике (составитель В.А. Мижериков) характеризует среду как совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью [16, с. 363].

Российская социологическая энциклопедия под редакцией Г.В. Осипова определяет среду как совокупность явлений, процессов и условий, оказывающих влияние на изучаемый объект [12, с. 532].

Большая современная энциклопедия по педагогике, составленная Е.С. Рапацевичем определяет среду как совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью [10, с. 556].

С.И. Ожегов в словаре русского языка характеризует среду как: 1. Окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов. 2. Окружающие социально-бытовые условия, обстановка,

а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [9, с. 746].

В большом толковом словаре правильной речи Л.И. Скворцова под средой понимается совокупность природных или социальных условий, в которых протекает жизнедеятельность какого-либо организма; окружение, обстановка [13, с. 805].

Лексикон социальной работы дает определение среды как совокупности естественных/экологических и социальных условий окружения отдельной личности или групп [7, с. 180].

Существует немало различных научных подходов к характеристике категории «информационная среда». Условно их можно разделить на 2 группы:

1. Информационная среда как процесс информатизации методического обеспечения учебного процесса.

2. Информационная среда как комплекс условий, в которых протекает жизнедеятельность индивида (в том числе его жизнедеятельность в вузе).

Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации, утвержденная 10 июля 1998 года, раскрывает термин «информационная среда» как совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей связи, организационно-методических элементов системы высшей школы и прикладной информации о предметной области, понимаемой и применяемой различными пользователями, возможно с разными целями и в разных смыслах».

Ю.А. Шрейдер рассматривает информационную среду как активное начало, воздействующее на ее участников, а не только как проводник информации. Он считает, что в науке существует по крайней мере две точки зрения на понятия «информация» и «информационная среда».

Первый подход – ресурсный, предполагал фиксацию информации на определенном носителе и по возможности более полную, активную и точную ее передачу. Неотъемлемым условием этой концепции является техническая система, как основа информационной среды, позволяющей хранить информацию в виде объективных знаний о мире, а также дающей возможность эффективно извлекать эту информацию и предоставлять пользователям.

Второй подход – коммуникационный, рассматривает информационную среду и информационные системы, входящие в нее в качестве компонентов, как средство передачи знаний и обмена сообщениями различного статуса, то есть как средство, позволяющее осуществлять социокультурные функции.

Автор подчеркивает, что в исследованиях последних лет сложилось три направления в изучении информационной среды:

– первое направление рассматривает информационную среду как деятельность, при этом человек, являясь субъектом и объектом коммуникационной деятельности, создает информационную сре-

ду совокупным знанием, которое он передает и воспитывает;

– второе направление представляет информационную среду как систему исторически сложившихся форм коммуникации;

– третье направление характеризует информационную среду как созданную всем обществом информационную инфраструктуру, позволяющую осуществить коммуникативную деятельность в масштабах, соответствующих уровню развития этого общества: издательства, библиотеки, информационные центры, банки данных, средства массовой информации и т.п. [18, с. 41–43].

В.А. Кудинов в своем диссертационном исследовании рассматривает построение информационной образовательной среды вуза на основе технологий управления знаниями. Автор отмечает, что основу информационной образовательной среды в условиях использования технологий управления знаниями могут составлять специализированные системы управления знаниями, объединяющие знания смежных научных дисциплин [6].

А.М. Романов отмечает, что информационно-образовательная среда является частным случаем, разновидностью более общей образовательной среды. Установлено, что непосредственно учебное содержание контента ИОС целесообразно дополнить материалами по следующим направлениям: 1) мотивирующими – в том числе, информацией о трудоустройстве и достижениях выпускников вуза; 2) культурно-просветительскими; 3) развлекательными и игровыми (досуговыми), спортивными, внеучебными; 4) социальными – в том числе новостными, сведениями о жизни вуза и студенческого сообщества и т.п.; 5) средствами самопознания, саморазвития, в том числе – некоторыми психодиагностическими средствами, не требующими обязательного участия в их применении и интерпретации полученных результатов штатных психологов; 6) лучшими работами студентов, включая дипломные и курсовые работы, рефераты, эссе, научно-исследовательские проекты и разработки; 7) студенческим форумом, обеспечивающим коммуникацию, взаимопомощь, общение; 8) обратной связью с выпускниками – интервью с ними, статьи о них, воспоминания о вузе и советы нынешним студентам; 9) методическим общением преподавателей; 10) консультациями специалистов, дайджестами новостей в мире науки, важными профессиональными и официальными нормативными материалами [11].

О.И. Соколова рассматривает информационную среду вуза как одну из сторон его деятельности, включающую в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к педагогической информации и осуществляющую образовательные научные коммуникации, актуальные

для реализации целей и задач педагогического образования и развития педагогической науки в современных условиях [17].

Т.В. Юрченко под информационно-образовательной средой понимает организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей [18].

В работах Е.Г. Зуевой охарактеризованы компоненты информационно-образовательной среды: дисциплины, определяемые ГОС ВПО, учебная планирующая документация (учебные планы, программы по изучаемым дисциплинам), учебники, учебно-методические и дидактические материалы, подготовленные, в том числе, и для использования в информационно-образовательной среде, компьютерные средства, информационные и педагогические технологии.

Автор считает, что информационно-образовательная среда является важным средством формирования и развития универсальных компетенций у студентов, поэтому необходимо широкое применение на ее основе развивающих, личностно и практико-ориентированных педагогических технологий. Она представляет собой учебные, методические и информационные ресурсы с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий учебных заведений. Ее можно рассматривать как комплексную многофункциональную среду, в состав которой входят: компьютерные средства, информационные технологии, методический и дидактический ресурс, применяемые в преподавании дисциплин с использованием различных методов и форм для реализации обучающей деятельности. В состав компьютерных средств входят аппаратные, программные и информационные компоненты, способы использования которых, регламентируются в методическом обеспечении образовательного процесса. Все элементы информационно-образовательной среды функционируют как составляющие элементы единой системы, являющейся условием формирования универсальных компетенций [4].

А.Х. Ардеев дал интересную характеристику основных компонентов информационно-образовательной среды. К ним он отнес учебные дисциплины, определяемые ГОС ВПО, учебную планирующую документацию (учебные планы, программы по изучаемым дисциплинам), учебники, учебно-методические и дидактические материалы, подготовленные, в том числе, и для использования в ИОС с применением различных компьютерных средств, информационных и педагогических технологий [1].

Ю.Г. Коротенков в учебном пособии «Информационная образовательная среда основной школы» предпринял попытку раскрыть уровни инфор-

мационной образовательной среды: первый уровень – педагогическая система, определяющая форму и содержание, остальные содержательные уровни ИОС; второй уровень – система информационно-образовательных, электронно-образовательных ресурсов (ИОР и ЭОР), методических ресурсов, ресурсов информационной среды, имеющих образовательное значение. Этот уровень непосредственно связан с педагогической системой, развивается и функционирует под ее управлением; третий уровень – образовательная медиа-среда, содержащая познавательные и социокультурные ресурсы общей среды, связанные с образованием, самообразованием, саморазвитием учащихся, самостоятельным добыванием ими знаний. Этот уровень ИОС имеет опосредованное управление педагогической средой. Повышение эффективности этого управления является одной из проблем педагогической системы и ИОС.

Автор считает, что информационно-образовательная среда образовательного учреждения включает комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), компьютеры, иное ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [4, с. 3–4].

Многие исследователи рассматривают понятие «информационная среда» как комплекс условий, в которых протекает жизнедеятельность индивида.

По мнению Е.И. Ракитина, информационная среда как часть информационного пространства есть ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает деятельность индивида.

По мнению О.И. Соколова, информационная среда вуза – это одна из сторон его деятельности, включающая в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к информации и осуществляющую образовательные научные коммуникации.

Г.Ю. Беляев выделяет следующие типологические признаки информационно-образовательной среды:

- образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурной – мировоззренческой адаптации человека к миру, и наоборот; образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания;

- образовательная среда субстрат индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни.

По мнению М. Лапчикин формационно-образовательная среда включает следующие компоненты:

- интеллектуальные, культурные, программно-методические ресурсы, содержащие знания и технологии работы с ними (поиск, хранение, обработка, применение), и функциональную инфраструктуру (электронные учебно-методические материалы, наукоемкое программное обеспечение, специализированные тренажеры и средства компьютерного моделирования, системы контроля знаний, технические средства, базы данных и информационно-справочные системы, средства автоматизации научных исследований, внеучебной и организационно-управленческой деятельности вуза);

- организационную структуру, обеспечивающую функционирование и развитие информационно-образовательной среды;

- коммуникационные средства, способствующие взаимодействию субъектов образовательного процесса и открывающие доступ к ресурсам информационно-образовательной среды на основе соответствующих коммуникационных технологий [11, с. 87–92].

Понятие информационной среды связано с понятием информационного пространства. Б.Г. Паршукова в своем исследовании приходит к выводу о том, что информационное пространство – это потенциальная, возможная к использованию человеком информация и технические средства ее обработки, хранения и передачи, а информационная среда – понятие более локальное, это реальные информационные возможности человека.

Таким образом, анализируя выше представленные теоретические подходы к пониманию информационной среды вуза, можно сделать ряд выводов о том, что все походы можно условно разделить на несколько групп: информационная среда как процесс информатизации методического обеспечения учебного процесса и информационная среда как комплекс условий, в которых протекает жизнедеятельность индивида. В соответствии с этим, одни авторы характеризуют эту категорию с точки зрения информационного обеспечения учебного процесса, активного внедрения информационных технологий в его содержание. Другие авторы делают упор на социальный аспект информационной среды. Они рассматривают информационную среду как часть социальной. Информационная среда как условие жизнедеятельности индивида интересна нам в плане ее воспитательных потенциалов. Авторы рассматривают способы передачи информации между участниками учебно-воспитательного процесса, раскрывают коммуникативный и социокультурный аспект информационной среды.

В понятие «информационная среда вуза» мы будем включать следующие элементы:

1. Коммуникационный блок – способы коммуникационного обмена между участниками образо-

вательного процесса в вузе.

2. Деятельностный блок – формы организации работы с разного рода информацией.

3. Морально-этический блок – способность ценностного и критического отношения к информации.

4. Компетентностный блок – умение находить, перерабатывать и интерпретировать информацию различного рода.

Библиографический список

1. Ардеев А.Х. Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004.

2. Большой Российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2006. – 1887 с.

3. Большой экономический словарь / под ред. А.Н. Азраиляна. – М.: Институт новой экономики, 2004.

4. Зуева Е.Г. Формирование универсальных компетенций у студентов в информационно-образовательной среде вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.

5. Коротенков Ю.Г. Информационная образовательная среда основной школы: Учеб. пособие. – М.: Изд. центр «Академия Айти», 2002.

6. Кудинов В.А. Построение информационной образовательной среды вуза на основе технологий управления знаниями: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2010.

7. Лексикон социальной работы / ред. С.М. Кибардина, С.И. Михайлова, О.М. Чернышева. – Вологда: Русь, 1999.

8. Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

9. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС XXI век»; ООО «Издательство «Мир и образование», 2003.

10. Педагогика: Большая советская энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2005.

11. Романов А.М. Педагогические условия и средства формирования смыслообразующей мотивации студентов в информационно-образовательной среде: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Н. Новгород, 2009.

12. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. Г.В. Осипова. – М.: Изд. группа НОРМА – ИНФРА-М, 1998.

13. Скворцов Л.И. Большой толковый словарь правильной речи. – СПб.: ДИЛЯ, 2006.

14. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002.

15. Словарь современных понятий и терминов / Н.Г. Букимович, Г.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова и др.; сост., общ. ред. В.А. Макаренко. – М.: Республ. 2007.

16. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под. общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004.

17. Соколова О.И. Педагогические основы развития информационной среды вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2001.

18. Юрченко Т.В. Организация учебно-познавательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2011.

УДК 159.99

Шемякина Ольга Владимировна

Московский педагогический государственный университет
o.shemiakina@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПЕРИОДА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ 2 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Статья посвящена описанию психологических особенностей детей раннего возраста в период адаптации. Большое внимание уделяется помощи детям в этот период.

Ключевые слова: адаптация, эмоциональная поддержка, ранний возраст.

Принимая во внимание закономерности развития психической деятельности, необходимо учитывать, что эта закономерность сохраняет свое значение, как в условиях нормального развития, так и в условиях патологии [2, с. 5].

Под влиянием различных факторов выявляется временный или стойкий сдвиг в развитии психической сферы. Такой сдвиг значительно легче и быстрее возникает в раннем возрасте. Это связано с недостаточной зрелостью и относительно низкой устойчивостью к вредоносным факторам.

Своевременная комплексная диагностика позволяет в полной мере использовать возможности сензитивных периодов становления высших психических функций, эффективно корректировать темп психического развития ребенка и предупреждать возникновение вторичных отклонений.

Важным моментом для начала проведения обследования служит необходимость установления прочного эмоционального контакта педагога с ребенком. Это нередко представляет трудности в связи с особенностями периода адаптации детей раннего возраста.

Традиционно под адаптацией понимают процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособление к ее условиям. При этом критерием адаптации служит достижение внутреннего комфорта (эмоциональной удовлетворенности) и внешняя адекватность поведения (способность легко взаимодействовать с окружающей средой) [4, с. 2].

В ходе комплексного исследования, проведенного учеными в разных странах [4, с. 2], было выделено три степени тяжести прохождения адаптационного периода:

- легкая адаптация – сдвиги нормализуются в течение 10–15 дней, ребенок прибавляет в весе, адекватно ведет себя в коллективе, болеет не чаще обычного;

- адаптация средней тяжести – сдвиги нормализуются в течение месяца, при этом ребенок на короткое время теряет в весе, может наступить заболевание длительностью 5–7 дней, есть признаки психического стресса;

- тяжелая адаптация длится от 2 до 6 месяцев, ребенок часто болеет, теряет уже имеющиеся навыки, может наступить как физическое, так и психическое истощение организма.

Наши многолетние наблюдения позволили констатировать, что дети в возрасте 2-х лет не могут быстро адаптироваться в дошкольном учреждении. Период привыкания к новым условиям длится до 7–8 недель. Причинами трудностей адаптационного периода выступает сильная привязанность к маме, страх перед незнакомыми людьми и новой ситуацией общения. Исчезновение мамы вызывает бурный протест ребенка. Он сильно переживает при расставании с ней, большую часть времени плачет и практически не интересуется окружающей средой. Нередко боязнь новых людей и ситуаций в ясельной группе приводит к тому, что ребенок становится более возбудимым, ранимым, обидчивым, плаксивым, он чаще болеет, т. к. стресс истощает защитные силы организма.

Исходя из наших наблюдений за особенностями периода адаптации, мы констатировали, что малыши нуждаются в помощи, способствующей сглаживанию данного периода.

Именно поэтому необходима такая организация жизни ребенка в дошкольном учреждении, которая приводила бы к наиболее адекватному, почти безболезненному приспособлению малыша к новым условиям, позволила бы формировать положительное отношение к детскому саду, навыки общения со сверстниками и взрослыми.

Преодолению проблем данного периода способствует подготовка ребенка к детскому саду родителями, соблюдение режима дня, экскурсии на территорию дошкольного учреждения и в группу, положительный настрой родителей.

Помимо подготовительного этапа, большое значение имеет бережное, заботливое и индивидуаль-

но-ориентированное отношение педагогов к каждому из малышей.

С точки зрения детской психологии первой формой общения становится для малыша именно эмоциональное общение со взрослым человеком. И лишь позже появляются другие виды взаимодействия с людьми – деловое, личностное, общение со сверстниками.

В целях налаживания контакта между педагогом и детьми, уменьшения эмоционального дискомфорта и знакомства с окружающими предметами, в период адаптации мы использовали различные игры. При проведении игр, мы соблюдали определенную последовательность, предложенную Е.А. Янушко [5, с. 18]. Автором были выделены направления, учитывающие постепенное привыкание ребенка к новым условиям. Направления были объединены нами в группы.

1-я группа – игры, направленные на знакомство педагога с детьми;

2-я группа – игры с применением разнообразных предметов;

3-я группа – игры на осуществление телесного контакта.

На протяжении всего адаптационного периода нами проводились игровые занятия, основными задачами которых были: преодоление стрессовых состояний у детей, эмоционального напряжения, снижение тревоги.

Методика работы с вышеуказанными группами игр была разработана нами. Игры также были подобраны нами с учетом выделенных задач. Первая группа включала игры для индивидуальных и фронтальных форм работы. Вторая группа содержала преимущественно фронтальные формы. В основе третьей группы лежали индивидуальные игры. Во временном плане группы были распределены последовательно, при этом работа начиналась с первой группы. Переход к следующей группе осуществлялся только по достижению успешных результатов в предыдущей группе. В проведении игр участвовали как логопед, так и воспитатели. Также, мы учитывали специфику речевого развития детей. Для этого подбирали игры, включающие преимущественно эмоциональный контакт, звуко-сочетания и несложные слова.

Такое распределение во временном и содержательном плане имеет большое значение. Наибольший дискомфорт вызывают у детей первые дни адаптации, поэтому в это время необходимо уделить внимание каждому ребенку индивидуально. Исходя из этого, следует использовать игры, подразумевающие участие одного, двух детей. После того, как между логопедом и детьми установятся доброжелательные, доверительные отношения, логопед может осуществлять обследование и планировать работу на год. Во время обследования также следует продолжать использование методов,

способствующих сглаживанию периода адаптации. В это время в большей мере применяются фронтальные игры, так как у многих детей острый период адаптации проходит и практически не требует индивидуальной помощи.

Подбирая игры для различных групп, мы опирались на работы таких авторов, как Е.А. Янушко [5, с. 19–28], О.В. Закревская [3, с. 68], В.В. Ветрова [1, с. 27, 31].

1. Игры, направленные на знакомство педагога с детьми.

Фронтальные игры. «Мишка косолапый!», «Птички!», «Солнышко и дождик!», «Карусели!», «Мыльные пузыри!».

Индивидуальные игры. «По ровненькой дорожке!», «Покружимся!», «Прятки!», «Зеркало!», «Ладочки!»

2. Игры, с применением разнообразных предметов.

Фронтальные игры. «Ку-ку!», «Лови мячик!», «Коготки – царапки!», «Поезд!», «Музыканты!»

Индивидуальные игры. «Хоровод с куклой!», «Ловись, рыбка!», «Уточка!», «Погремушка!».

3. Игры, на осуществление телесного контакта.

Индивидуальные игры. «Хлопаем в ладоши!», «Качели!», «Часики!», «Самолетик!», «Вышли пальчики гулять!».

Данная работа проводилась ежедневно в первые недели посещения детьми детского сада. Проведение игр из первой группы занимало большую часть времени и способствовало налаживанию контакта между взрослым и малышами. У детей несколько повысился положительный эмоциональный настрой и мотивация к сотрудничеству. После этого период адаптации продолжился, но в более легкой форме. В дальнейшем мы приступали к логопедическому обследованию детей, но ежедневно перед обследованием также проводили различные игры. В целом период адаптации протекал с легкой или средней степенью стресса. Большинство

детей привыкли к новым условиям в течение трех недель. Некоторым малышам для этого требовался месяц.

Показателями окончания адаптационного периода являлись: спокойное, бодрое, веселое настроение ребенка при расставании и встрече с родителями; уравновешенное настроение в течение дня; адекватное отношение к предложениям взрослых; умение общаться со сверстниками, не конфликтовать; желание есть самостоятельно; спокойный дневной сон в группе до назначенного по режиму времени.

Таким образом, ориентируясь на большую эффективность ранней помощи по преодолению речевых трудностей в условиях ДООУ, следует учитывать психологические особенности малышей раннего возраста. А именно, сильную привязанность к родителям и боязнь новых условий. В связи с этим, успешность коррекционной работы будет зависеть от построения доверительных отношений между педагогами и ребенком, от положительного эмоционального настроя малыша.

Библиографический список

1. Ветрова В.В. Во что играть с ребенком до 3 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 176 с.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
3. Закревская О.В. Развивайся, малыш! Система работы по профилактике отставания и коррекции отклонений в развитии детей раннего возраста. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2010. – 88 с.
4. Калинина Р. Ребенок пошел в детский сад... К проблеме адаптации детей к условиям жизни в дошкольном учреждении // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 2–9.
5. Янушко Е.А. Помогите малышу заговорить! Развитие речи детей 1,5–3 лет. – М.: Теревинф, 2007. – 232 с.

СУБЪЕКТИВНОЕ КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ЛЮДЕЙ С РАЗЛИЧНОЙ НАВРСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

В статье рассматриваются различия между людьми с положительной, отрицательной и неявно выраженной нравственной направленностью в уровне счастья, удовлетворенности жизнью в целом и многочисленными аспектами жизни. Получено, что люди с положительной нравственной направленностью менее счастливы, чем остальные люди; люди с отрицательной нравственной направленностью наиболее удовлетворены жизнью.

Ключевые слова: счастье, удовлетворенность жизнью, нравственная направленность личности, эгоизм, нравственные убеждения.

Опросы общественного мнения и эмпирические исследования показывают, что нравственное состояние российского общества постоянно снижается. По данным опроса ВЦИОМ в 2007 г. 61% опрошенных полагают, что за последние годы морально-нравственный климат в обществе изменился в худшую сторону. За последние 10-15 лет россияне стали менее честными (66% против 9%), доброжелательными (63% против 11%) и бескорыстными (67% против 8%) [4]. А.В. Юревич и Д.В. Ушаков, приводя данные множества исследований вплоть до 2009 г., доказывающих моральное неблагополучие нашего общества, подводят итог: «Есть все основания говорить о комплексной и системной морально-нравственной деградации нашего общества» [11, с. 189].

Снижение нравственного уровня общества сопряжено с уменьшением количества людей с положительными нравственными качествами. Некоторые представители этой малочисленной группы признаются, что им становится все труднее жить в обществе, где «россияне почти без всякого протеста и нравственного неприятия выживают в условиях тотальной коррупции, всеохватывающего взяточничества, сопровождающего едва ли не каждый их шаг» [цит. по 11, с. 180], и они испытывают большую психологическую нагрузку. Постоянная неудовлетворенность жизнью и пониженный уровень счастья могут приводить к снижению творческой активности, психосоматическим заболеваниям и снижению продолжительности жизни одной из наиболее потенциально полезных обществу групп населения. Однако, в настоящее время существует крайне мало эмпирических исследований, позволяющих ответить на вопрос, выше ли уровень неудовлетворенностью жизнью у людей с положительными нравственными качествами, живущих в современном социуме? Или меньше всех удовлетворены жизнью люди с отрицательными нравственными качествами? Какими аспектами жизни в большей степени не удовлетворены люди с различными нравственными качествами?

С одной стороны, ведущими отечественными психологами Л.И. Божович [2], Б.С. Братусем [3] не раз отмечалось, что нравственный человек более гармоничен, у него меньше внутриличностных конфликтов, что должно было бы повышать общую удовлетворенность жизнью и счастье. К тому же, в некоторых исследованиях выявлена более выраженная удовлетворенность жизнью у людей, склонных соблюдать социальные нормы [10, с. 54–55]. С другой стороны, с возрастанием уровня нравственного развития человека, общественно значимое становится для него личностно значимым [8]. Поэтому именно нравственные люди, вероятно, будут наиболее сильно переживать проблемы общества, которых сейчас более чем достаточно, что может снизить их уровень счастья и удовлетворенность жизнью. В эмпирическом исследовании К. Муздыбаева было получено, что неэгоистичные люди менее счастливы и удовлетворены жизнью, а эгоисты – наоборот [7]. Однако это исследование было проведено достаточно давно, в 1990-е гг., в период перехода от социализма к так называемой бандитско-олигархической форме капитализма. И сам автор объясняет полученный результат существовавшими тогда социально-экономическими условиями, в которых более «успешными» оказались эгоисты, готовые нарушать нравственные нормы. В связи с чем полученный результат мог быть ситуативен и справедлив только для того времени. Сейчас, в период некоторой стабилизации социально-экономических условий, не проводилось исследований уровня счастья, удовлетворенности жизнью в целом и удовлетворенности отдельными аспектами жизни у людей разного нравственного уровня.

Организация исследования и методики

Учитывая важность и недостаточную изученность проблемы, в 2011–2012 гг. было проведено исследование субъективного качества жизни людей, отличающихся нравственной направленностью.

Основными составляющими субъективного качества жизни «принято считать: самооценку каче-

ства жизни ... в виде ответа человека на прямой вопрос об уровне качества его жизни; самооценку счастья; самооценку удовлетворенности жизнью в целом и различными ее аспектами; баланс положительных и отрицательных эмоций» [6, с. 88–89].

Уровень счастья оценивался с помощью Оксфордской шкалы счастья [1, с. 19–22]. Все остальные показатели субъективного качества жизни оценивались с помощью методики «Интегральная оценка качества жизни» (ИОКЖ), которая была разработана во Всероссийском научно-исследовательском институте технической эстетики совместно с Костромским государственным университетом им. Н.А. Некрасова [9, с. 42–57]. В более широком исследовании, проведенном автором статьи, по анализу качества жизни людей с различной нравственной направленностью, используются все вопросы методики ИОКЖ. В данной статье приводится лишь часть исследования, касающаяся субъективного качества жизни, и представлены результаты обработки ответов на вопросы № 1, 3, 4, 20, 27, 31 методики ИОКЖ и на Оксфордскую шкалу счастья.

Нравственные убеждения и эгоизм рассматриваются в данной публикации в качестве основных показателей направленности личности в нравственной сфере, или нравственной направленности личности. Ряд ученых (К.К. Платонов, А.Г. Маклаков) считают, что высшей формой выражения направленности личности являются её убеждения. В целом, направленность личности в нравственной сфере может быть эгоистической или гуманистической (Л.И. Божович), положительной или отрицательной (А.В. Зосимовский), следовательно, ось «эгоизм-альтруизм», «личное-групповое-общественное» можно рассматривать как центральную ось нравственной направленности. Поэтому с помощью диагностики нравственных убеждений и эгоизма в исследовании оценивалась более общая нравственная характеристика – нравственная направленность личности.

Нравственная направленность респондентов оценивалась с помощью трёх методик: шкалы диспозиционного эгоизма [7] и двух ценностно-нормативных методик (ЦНМ) диагностики убеждений «Не присваивать чужое», «Не брать взятки». Указанные методики диагностики убеждений разработаны автором с соблюдением требований, предъявляемых к построению ценностно-нормативных методик ЦНМ [5, с. 43–57], в соответствии с ценностно-деятельностным подходом Г.Е. Залесского к исследованию убеждений. Методики также прошли проверку надежности, валидности и соответствуют общепринятым требованиям, предъявляемым к психодиагностическим методикам.

Всего было опрошено в Москве и Московской области 407 человек в возрасте от 15 до 79 лет, средний возраст 27 лет. Опрошенные старше 17 лет почти все имеют высшее образование или учатся

в ВУЗах. Опрошенные пенсионного возраста практически все работают.

Из выборки были сформированы 3 группы: с положительной («+»), отрицательной («–») и неявно выраженной («0») нравственной направленностью. В группу «+» были отнесены респонденты, обладающие одновременно тремя характеристиками: 1) уровнем развития нравственного убеждения «Не присваивать чужое» выше среднего, набравшие более половины из 23 возможных баллов; 2) уровнем развития убеждения «Не брать взятки» выше среднего, набравшие более половины из 20 возможных баллов; 3) уровнем эгоизма ниже среднего, набравшие 36 баллов и ниже из 70.

Всего к группе «+» было отнесено 73 (18%) человека в возрасте от 15 до 79 лет, ср. возраст 33 г. Группа «–» формировалась по тому же принципу. Респонденты этой группы набрали менее половины баллов по каждой из методик диагностики убеждений, а также 37 баллов и выше по шкале эгоизма. Всего в группе «–» оказалось 148 (36%) человек в возрасте от 15 до 62 лет, ср. возраст 25 лет. Все остальные 186 (46%) респондентов в возрасте от 15 до 66 лет были отнесены к группе «0» с неявной нравственной направленностью, ср. возраст 27 лет.

Группы были уравнены по возрасту таким образом, чтобы максимально сохранить самую малочисленную группу «+». После уравнивания в группах «–» и «+» осталось 69 и 66 человек соответственно, ср. возраст 31 и 33 г., в «0» группе осталось 138 человек, ср. возраст 30 лет. Все три группы не отличаются друг от друга по возрасту (по t-критерию). Во всех группах соотношение мужчин и женщин приблизительно равно 1:2. Уровень достоверности различий между группами оценивался по критерию Манна-Уитни.

Результаты исследования

Общая оценка качества жизни изучалась с помощью вопроса №4 методики ИОКЖ: «Оцените качество жизни». Группа «–» оценивает качество жизни наиболее высоко, средняя – ниже, группа «+» оценивает качество жизни как самое низкое. Статистически значимых различий между группами не выявлено, вероятно, в связи с тем, что каждый человек вкладывает различное содержание в столь широкое понятие как «качество жизни».

Уровень счастья людей с различной нравственной направленностью достоверно отличается, что в графической форме¹ представлено на рисунке 1. Наиболее низкий уровень счастья у группы «+» с положительной нравственной направленностью, наиболее высокий у отрицательной группы. Уровень достоверности отличий между результатами противоположных групп $p < 0,001$, между группами «–» и «0» отличия достоверны на уровне $p < 0,05$, между «0» и «+» выявляется тенденция достоверных различий $p = 0,08$.

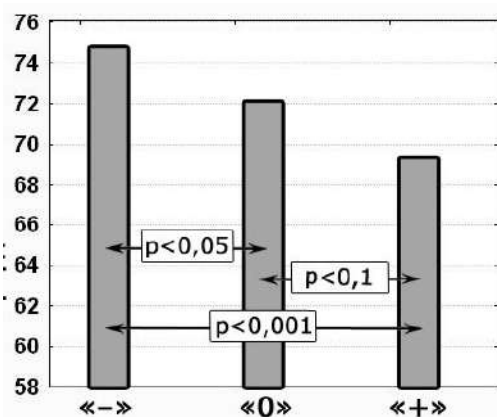


Рис. 1. Средние значения уровня счастья групп с отрицательной «-», нейтральной «0» и положительной «+» нравственной направленностью и уровни достоверности различий между группами (p)

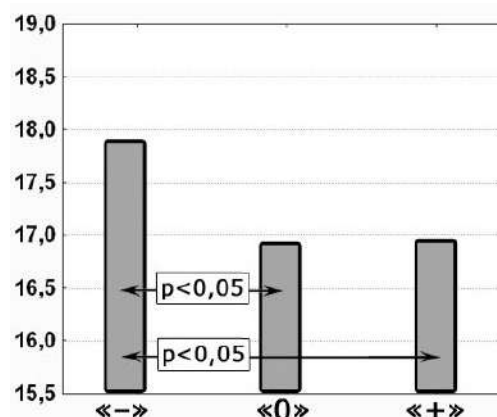


Рис. 2. Средние значения общей удовлетворенности жизнью групп «-», «0», «+» и уровни достоверности различий

Общая удовлетворенность жизнью оценивалась по совокупному количеству баллов, набранных по шести вопросам, каждый из которых касается оценки удовлетворенности жизнью в целом. Обработывались вопросы №1 и 3 методики ИОКЖ и вопросы №3, 6, 8, 26 Оксфордской шкалы счастья. Всего по шкале общей удовлетворенности жизнью можно было набрать от 6 до 24 баллов. В результате обработки ответов получено, что удовлетворенность жизнью наиболее высока у людей с отрицательной нравственной направленностью (рис. 2). Две другие группы менее удовлетворены

жизнью. Отличия между группами «-» и «0», «-» и «+» достоверны на уровне $p < 0,05$.

Удовлетворенность отдельными аспектами жизни изучалась с помощью вопроса №37 методики ИОКЖ: «Какие причины вызывают неудовлетворенность жизнью?» и вопроса №20: «Какие проблемы больше всего тревожат?». Ответ по каждому из 34 и 7 подпунктов предлагалось дать по 5-балльной шкале, где 5 баллами отмечалась наибольшая неудовлетворенность (обеспокоенность), 4 – меньшая и т.д. Средние значения оценок групп и уровень достоверности отличий между группами

Таблица

Отличия между группами людей с различной нравственной направленностью в степени неудовлетворенности и обеспокоенности отдельными аспектами жизни

Аспекты жизни	Средние значения для групп			p-level		
	-	0	+	- / +	- / 0	0 / +
отчужденность и разобщенность людей	3,0	3,6	3,8	<0,0001	<0,01	<0,05
кризис морали, культуры, нравственности	3,4	4,0	4,1	<0,001	<0,001	
не нравится морально-психологическая, нравственная «атмосфера» в обществе	3,0	3,4	3,6	<0,05	<0,1	
не нравится резкое расслоение общества на богатых и бедных	2,9	3,3	3,6	<0,01	<0,05	
насаждаемый негативизм и агрессивность в обществе	3,3	3,7	3,8	<0,05	<0,1	
дефицит духовности СМИ	2,9	3,4	3,5	<0,05	<0,05	
прагматизм в человеческих отношениях (культ денег)	3,2	3,6	3,7	<0,05	<0,05	
разрушение родственных связей	2,7	3,1	3,2	<0,1	<0,05	
плохая политическая и социально-экономическая обстановка в стране	3,0	3,3	3,5	<0,1		
низкий уровень чувства долга	2,5	3,1	3,1	<0,05	<0,01	
неблагоприятные отношения в семье, распад семей	2,3	2,9	2,8	<0,1	<0,01	
не хватает здоровья	2,0	2,6	2,4	<0,05	<0,01	
отсутствие условий для самореализации	2,8	3,1	2,8		<0,1	<0,1
тяжелые условия работы (учебы)	2,0	2,2	1,8			<0,1
безденежье	3,5	3,6	3,2	0,1		0,01
приходится заниматься неинтересной для меня работой (учебой)	2,4	2,4	2,1	<0,1		
трудно открыть и вести собственное дело	3,2	3,0	2,7	<0,05		

Примечание: жирным шрифтом выделено какая группа в большей степени не удовлетворена каждым из аспектов жизни.

представлен в таблице.

Как видно из таблицы, группы «+» и «0», по сравнению с группой «-», более не удовлетворены проблемами общества: отчужденностью и разобщенностью людей, кризисом морали, культуры, нравственности, нравственной «атмосферой» в обществе, расслоением общества на богатых и бедных, насаждаемым негативизмом и агрессивностью в обществе, дефицитом духовности СМИ, прагматизмом в человеческих отношениях, разрушением родственных связей, неблагоприятными отношениями в семьях, распадом семей, низким уровнем чувства долга. Причем неудовлетворенность проблемами общества наиболее выражена у «положительной» группы. К тому же, группа с положительной нравственной направленностью в несколько большей степени отмечает неудовлетворенность плохой политической и социально-экономической обстановкой в стране.

Средняя группа в несколько большей степени, чем другие, не удовлетворена отсутствием условий для самореализации, тяжелыми условиями работы и недостатком денег. Кроме того, респонденты группы «0» и «+» отмечают, что им не хватает здоровья.

Люди группы «-» несколько более не удовлетворены тем, что им приходится заниматься неинтересной работой. Ко всем перечисленным в таблице проблемам общества респонденты этой группы относятся более спокойно, чем две другие группы. Единственное, чем не удовлетворена группа «-» больше всех остальных, это тем, что трудно открыть и вести собственное дело.

Баланс положительных и отрицательных эмоций оценивался с помощью вопроса №31 методики ИОЖ: «Как бы Вы оценили свое обычное настроение?». Ответы переводились в баллы порядковой шкалы. Свое обычное настроение группа «+» оценила ниже группы «-» ($p=0,014$). Ответы группы «0» находятся между оценками противоположных групп. То есть люди с положительной нравственной направленностью в меньшей степени, чем две другие группы, испытывают прекрасное настроение и в большей степени испытывают напряжение, раздражение, тоску и страх.

Выводы

1. В соответствии с описанным выше подходом, из 407 обследованных респондентов всего 18% людей характеризуются положительной нравственной направленностью. Людей с отрицательной нравственной направленностью – 36%, т.е. в 2 раза больше. Эти данные, к сожалению, подтверждают в целом невысокий нравственный уровень нашего общества.

2. Люди с отрицательной нравственной направленностью не удовлетворены и обеспокоены гораздо меньшим спектром проблем (таб.), чем респонденты групп «0» и «+». У людей с положительной

нравственной направленностью наиболее высок уровень неудовлетворенности проблемами общества, то есть теми аспектами жизни, где затрагивается благополучие множества людей, а не только одного человека и его семьи.

3. Общая удовлетворенность жизнью наиболее высока у респондентов с отрицательной нравственной направленностью, в отличие от респондентов двух других групп.

4. Уровень счастья наиболее высок у людей с отрицательной нравственной направленностью. Наиболее низкий уровень счастья у людей с положительной нравственной направленностью.

5. Настроение у респондентов группы «+» хуже, чем у группы «-».

Поскольку на данном этапе развития российского общества, люди с отрицательной нравственной направленностью более счастливы и удовлетворены жизнью, следует еще раз обратить внимание на то, «какое общество мы построили под красивыми лозунгами свободы и демократии» [11, с.178], если в нем более счастливыми себя чувствуют люди с отрицательными нравственными характеристиками.

Примечание

¹ Здесь и далее в рисунках и таблицах для более наглядного представления результатов приведены средние значения, а не медианы, но уровень достоверности различий между группами (p -level) относится к критерию Манна-Уитни.

Библиографический список

1. *Аргайл М.* Психология счастья. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
2. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
3. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 3–20.
4. ВЦИОМ. Пресс-выпуск № 638 «Образованных больше, честных – меньше?» 27.02.2007 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=268&uid=4070> (дата обращения: 28.09.2011).
5. *Залесский Г.Е.* Психологические вопросы формирования убеждений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 120 с.
6. *Зараковский Г.М.* Качество жизни населения России: Психологические составляющие. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.
7. *Муздыбаев К.* Эгоизм личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 27–39.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
9. *Фетискин Н.П., Кулайкин В.И., Миронова Т.И.* Психодиагностика качества жизни в российской

ментальности: научно-методическое пособие. – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 117 с.

10. Шустова Н.Е., Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам // Психологический жур-

нал. – 2007. – Т. 28. – № 1. – С. 46–57.

11. Юревич А.В., Ушаков Д.В. Нравственное состояние современного российского общества // Психология нравственности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – С. 177–208.

УДК 159.923

Хазова Светлана Абдурахмановна

кандидат психологических наук, доцент

Дорьева Евгения Анатольевна

кандидат психологических наук

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

hazova_svetlana@mail.ru

О МЕТОДАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ СУБЪЕКТА*

В статье анализируются подходы к исследованию психических ресурсов субъекта. Анализируются ограниченность диспозиционного подхода и преимущества идеографических описаний, предполагающих внимание исследователя к миру субъективных переживаний и индивидуального опыта. Приводится пример феноменологического интервью для исследования межпоколенного ресурса субъекта.

Ключевые слова: диспозиционный подход, типологический подход, идеографические описания, феноменологическое интервью, нарративы, ранговые решетки.

Современная психология располагает достаточно богатым методическим инструментарием для исследования психических феноменов. При этом ни один метод нельзя считать лучше другого, каждый из них предпочтителен при решении определенных задач и имеет свои ограничения. По меткому выражению Дж. Капрара и Д. Сервона, «время «одного метода» прошло», и наука должна придти к идее «критической множественности методов» (Капрара, Сервон, 2003. С. 46). Это справедливо и в отношении исследований психических ресурсов субъекта. Сложность данного феномена определяет трудности исследователя при решении эмпирических задач.

В настоящее время в исследовании ресурсов личности выделяются в основном две стратегии, условно обозначенные нами как *диагностическая* (акцент в которой делается на выделении и измерении некоторой совокупности ресурсов человека) и *развивающая* (ориентированная на развитие навыков управления ресурсами, рационального их использования и расширения спектра возможных ресурсов).

В рамках *диагностической* модели наиболее распространенными являются два подхода исследования ресурсов: 1) ориентированный на переменные (диспозиции, личностные черты, характеристики среды) как ресурсы личности; в этом случае исследуется специфический результат взаимодействия повышающих риск и снижающих риск факторов, причем принимается во внимание временное течение процесса; 2) центрированный на личности, личностно-ориентированный, или типологический (Magnusson, 2003).

1. Диспозиционный подход. Авторы, работающие в парадигме диспозиционного подхода, ориентированного на измерение черт личности и выделение стилей саморегуляции (прежде всего, совладания) как устойчивых личностных образований, ставят своей целью ответить на вопрос о том, какие черты личности обеспечивают наиболее позитивные результаты (улучшение здоровья и достижение психологического благополучия) при преодолении трудностей. В этом случае постулируется, что ресурсы человека могут быть измерены через оценку уровня развития психологических характеристик, определяющих вероятность успешной адаптации человека и диапазон условий, к которым он может приспособиться (Маклаков, 2001; Zeidner, Endler, 1996).

Исследователями в рамках данного подхода выдвигалось и проверялось предположение о наличии свойств человека, которые определяют эффективность/неэффективность поведения и деятельности в напряженных условиях жизнедеятельности, делают человека особенно уязвимым при нарастании интенсивности внешних нагрузок и сильным эмоциональным воздействиям. Так, анализируя адаптационный потенциал личности, А.Г. Маклаков относит к значимым для успешности адаптации следующие свойства: нервно-психическую устойчивость, обеспечивающую толерантность к стрессу, самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и адекватного восприятия условий и своих возможностей, ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство собственной значимости для окружающих, уровень конфликтности и опыт социального общения (Маклаков, 2001).

* Исследование выполнено при поддержке РГНФ. Проект №12-16-44002а.

При исследовании нейродинамических характеристик как основы индивидуальных возможностей достижений человека было обнаружено, что, с одной стороны, границы достижений в определенных видах деятельности действительно могут быть предопределены генотипически обусловленными характеристиками нервной системы, а с другой стороны, поскольку эти характеристики заданы некоторым диапазоном, ограничение достижений может быть связано с неиспользованием или неадекватным использованием субъектом своих природных ресурсов.

В области психологии труда, инженерной психологии и эргономики исследования касались анализа индивидуальных вариаций реализации различных когнитивных функций (внимания, памяти, мышления, принятия решений) применительно к деятельности оператора, особенно в условиях совмещенной деятельности. Однако и здесь первоначально речь шла преимущественно об ограниченности возможностей (ресурсов) когнитивной системы субъекта труда. Ряд авторов (У. Найссер, К.М. Гуревич), подвергая сомнению данные выводы, утверждает, что снятие ограничений в значительной мере преодолевается обучением и тренировкой.

В рамках исследований стресса, связанных с анализом процессов адаптации, совладания и защитного поведения, также предпринималась попытка проанализировать связь личностных черт и стратегий и стилей совладания. Так, было установлено, например, что такие личностные факторы как открытость новому опыту, внутренний locus контроля, оптимальный уровень тревожности, выносливость, легкость характера, самоэффективность, жизнестойкость, оптимизм и некоторые другие связаны с выбором более эффективных копинг-стратегий (Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы, 2008).

Плюсом данного методического подхода является изучение роли достаточно большого количества переменных (ресурсов) и их вклада в регуляцию деятельности, что позволяет акцентировать внимание на тех ресурсных факторах, благодаря которым в процессе постоянного взаимодействия со средой человек продуктивно развивается, эффективно адаптируется, успешно совладевает с трудностями. Тем не менее, явно просматривается ограниченность данной исследовательской парадигмы. Это проявляется, во-первых, в том, что внимание исследователя ограничивается установлением некоторого «набора» корреляций между заданными, часто изолированными, свойствами и результативностью деятельности, то есть полученное в результате представление о функционировании человека является фрагментарным, неполным или усредненным, игнорирует динамические процессы психической жизни, в то время как наиболее продуктив-

ным является подход, учитывающий уровни интеграции психических процессов, психологических и социально-психологических качеств и свойств субъекта (Карпов. 2002).

Во-вторых, эмпирические данные, полученные разными авторами, часто являются противоречивыми или недостаточными для обоснованных выводов, то есть мы сталкиваемся с проблемой воспроизводимости полученных результатов. В этом случае возможны два варианта: есть переменные, позитивное влияние которых на регуляцию деятельности и саморегуляцию подтверждается практически во всех исследованиях (например, самоэффективность, оптимизм), и соответственно, есть переменные, связь которых с эффективным протеканием регуляторных и адаптационных процессов подтверждается лишь в части исследований, то есть мы имеем дело с частичной воспроизводимостью эмпирических фактов (Юревич, 2010).

В-третьих, при данном подходе за скобками остается внутренний мир субъекта, субъективная реальность, которую каждый человек формирует на жизненном пути. Иными словами, за пределами анализа остается единичное и уникальное в личности человека. Все вышесказанное подтверждает необходимость данного подхода, но не позволяет считать его единственным и достаточным при описании ресурсов субъекта.

2. Типологический подход. Как было сказано выше, в описаниях ресурсов недостаточно только диспозиционных систем, поскольку в них отражаются лишь средние тенденции и упускается важная информация о поведенческой вариабельности (Каппара, Сервон, 2003). Разрешить данную проблему возможно в рамках второго подхода – *типологического*, который предполагает сравнение респондентов с различным уровнем адаптации или развития. При этом не исключается анализ повышающих или снижающих риск дезадаптации или несовладания свойств (Masten & Reed; van Aken, van Lieshout, Scholte & Branje). Здесь возможны описания единичных случаев или идентификация групп жизнестойких, продуктивных и эффективно совладающих в сравнении с уязвимыми, непродуктивными и несовладающими респондентами.

Особую роль играют лонгитюдные исследования, демонстрирующие динамику ресурсной системы субъекта во времени. Однако, работ, выполненных по лонгитюдному плану, лишь незначительное количество. Одним из самых известных в этом контексте является лонгитюд Е. Вернер и Р. Шмита, начавшийся в 1955 году. В результате были выделены две группы детей и дано их сравнительное описание: позитивно развивающихся, адаптированных несмотря на высокий риск и влияние негативных факторов, и детей, которые демонстрировали дезадаптацию (цит. по: Seiffge-Krenke, Lohaus, 2007). Однако данное исследование не ответило на

вопрос, каковы причины различий в адаптации: есть ли они следствие разного уровня стрессов, действия различных стрессоров или определенных различий в ресурсах испытуемых каждой группы.

Групповые описания. Суть групповых описаний в рамках типологического подхода, по мнению Д.А. Леонтьева, состоит в изучении общих закономерностей для групп людей, обладающих сходными паттернами личностных особенностей (Личностный потенциал: структура и диагностика, 2011). На основе количественных исследований соотносятся особенности системы ресурсов у разных категорий людей (мужчин – женщин, разного возраста и профессии, национальной принадлежности, личностных особенностей и т.д.). Именно этому посвящено подавляющее большинство исследований и публикаций, имеющих в литературе сегодня. Так, например, интересные результаты были получены в эмпирическом исследовании группы ученых под руководством Мастена. Были идентифицированы четыре группы детей:

1) уязвимые дети, которые развивались плохо и демонстрировали невысокий уровень адаптации, несмотря на незначительные риски;

2) компетентные дети, демонстрировавшие высокий уровень функционирования и адаптации, однако не подвергавшиеся высоким рискам;

3) плохоадаптированные дети, подвергавшиеся в процессе развития воздействию множества негативных факторов;

4) устойчивые (resiliente) дети, которые, несмотря на множество негативных факторов и рисков, развивались хорошо и имели высокий уровень адаптации.

При сравнении этих групп детей было выявлено, что дети второй и четвертой групп фактически не отличались друг от друга и значимо отличались от детей третьей группы с точки зрения индивидуальных (например, интеллектуальных способностей) и семейных (эффективное родительское поведение) ресурсов (Masten et al., 1999). При этом сами ресурсы рассматривались не как некая статичная данность, а как динамическое образование, противостоящее вызовам и стрессам.

При исследовании типологических особенностей системы ресурсов наиболее распространенными на сегодняшний день признаются количественные методики, в основном, опросники.

Однако проблема заключается в том, что в отечественной психологии фактически отсутствуют авторские или переводные, адаптированные на русскоязычной выборке, опросники. Наиболее широко известна методика CRIS-SF («Coping Resource Inventory for Stress - Short Form») – «Опросник копинг-ресурсов при стрессе – Краткая форма» американских авторов Matheny K.B., Ayscock D.W., Curlette W.L., а также полная форма этой методики, адаптированная в России С.А. Осиповой,

В.И. Курпатовым из Санкт-Петербургской медицинской академии последипломного образования совместно с А.В. Махначом, Ю.В. Постыляковой из Института психологии РАН в Москве. Краткая версия опросника включает 70 вопросов, направленных на оценку 6 основных шкал (копинг-ресурсов), каждая из которых включает в себя 2 субшкалы: Шкала уверенности (ситуационного и эмоционального контроля), Социальной поддержки (семьи и друзей), Контроля напряжения (физического и психологического), Когнитивного структурирования (создания и выполнения планов), Физического здоровья (самочувствия и энергии), Направленности на внутренние ресурсы. Социальным ресурсам, ограниченным только поддержкой семьи и друзей, посвящена лишь одна шкала опросника.

Другая известная методика LISRES («Life Stressors and Social Resources Inventory») – «Опросник жизненных стрессоров и социальных ресурсов», имеющая форму для подростков и форму для взрослых, авторов R.H. Moos, B.S. Moos. Методика представляет собой интегрированную картину об условиях жизни человека, оценивает стрессоры жизни и социальные ресурсы, а также изменения их с течением времени. В частности, форма для подростков LISRES-Y охватывают 8 областей – наиболее важных источников жизненных стрессов и социальных ресурсов у подростков: физическое состояние здоровья, дом и деньги, отношения с родителями, отношения с сиблингами, взаимоотношения с расширенной семьей, школа, отношения с друзьями, отношения с другом или подругой (партнером). Методика позволяет вычислить индекс негативных жизненных событий, индекс социальных ресурсов и индекс позитивных жизненных событий.

В основу любого количественного опросника, как известно, закладываются шкалы, общие для большинства членов выборки. В результате мы можем изучить, насколько выражены у конкретного индивида популярные в данной выборке людей ресурсы. Очевидно, что за таким групповым описанием остается скрытой индивидуальность человека. А между тем, исследования, в том числе и наши, показали, что некоторые ресурсы могут быть весьма мощными и эффективными, но при этом индивидуально специфичными в жизни конкретного человека. В частности, в одном из исследований (Петрова, 2008) мы показали, что история семьи и представления о значимых предках являются действенным ресурсом совладания с трудными жизненными ситуациями, причем в большей степени в возрасте «середины жизни». Среди молодежи и студентов упоминания о таком ресурсе фактически не встречаются.

Кроме этого, мы убеждены, что не количественная обеспеченность ресурсами определяет адаптивность человека, а их качественные особенности.

Все вышесказанное приводит нас к мысли, что в исследовании ресурсов важно изучать именно индивидуальный, субъективный опыт человека, т.е. опираться на идиографическую исследовательскую парадигму, которая предполагает преимущественное использование качественных методов, но не исключает и использования количественных.

Описание индивидуальных случаев (идиографические описания). При описании черт и типов личности и их влияния на процесс саморегуляции за рамками остается субъективный опыт человека. На это же указывает и ряд авторов, утверждая, что для исчерпывающего анализа личностного функционирования уровня деконтекстуализированных черт типа Большой пятерки недостаточно, необходимо исследовать нарративный уровень историй, которые люди создают для достижения и поддержания стабильного ощущения идентичности (McAdams, 1996; Капра, Сервон, 2003). Иными словами, для понимания ресурсов и их роли в саморегуляции важно сместить акцент с анализа проблемы с позиции внешнего наблюдателя на анализ действий, поведения с позиции внутреннего мира субъекта, то есть с позиций той субъективной реальности, которую каждый человек формирует на своем жизненном пути. Как пишет, Л.И. Анцыферова, человек оценивает, интерпретирует события с точки зрения собственной концепции мира и себя как эффективного деятеля, имеющего возможность контролировать происходящее, то есть исходя из собственного субъективного опыта (Анцыферова, 1994).

С этой точки зрения использование качественных методов представляется более адекватным и перспективным. По мнению А.М. Улановского, специфика качественных методов в психологическом исследовании проявляется в упоре на индуктивный метод (сбор и анализ эмпирических данных вне какой-либо заранее сформулированной теории), типическую репрезентативность (крайние, типичные группы), внимание к языку (дискурсу), гибкость и отсутствие жесткой стандартизации, ориентации на изучение смыслов, переживаний (Улановский, 2009).

Именно поэтому все большее применение с целью исследования ресурсов субъекта находят различные типы описаний, историй, нарративов, раскрывающих мир экзистенциального опыта, смыслов, ценностей конкретного человека. Богатый материал дают исследователю интервью и беседа, архивный метод, анализ продуктов деятельности (сочинения, рисунки).

Именно такой подход позволяет оценить «субъективную цену» совладания или достижения, жизненные потери и приобретения, исследовать жизненный путь личности, сконцентрировать внимание на индивидуально-своеобразном в системе ресурсов субъекта, особенностях их функционирования.

Стратегия, ориентированная на развитие системы ресурсов, расширяет границы традиционно-го предмета изучения – личностных черт и диспозиций, определяющих успешность/неуспешность процессов саморегуляции. Ее часто называют интегративной (Петрова, 2008), поскольку она имеет своей целью не только выявление ресурсов, но и их развитие. Именно в рамках данного направления внимание исследователей концентрируется на перспективах развития личности в процессе жизнедеятельности, формировании ее стрессоустойчивости и жизнестойкости, и тем самым, формировании и развитии потенциала и ресурсов личности. В этом случае в центре внимания находится устойчиво позитивное развитие (Masten & Reed, 2002).

Поскольку жизнь современного человека все чаще предъявляет повышенные требования к системе индивидуальных ресурсов, разработка адекватных средств поддержания в функциональном состоянии, предотвращения истощения, а также открытия и формирования ресурсов является первостепенной задачей прикладной психологии. По мнению авторов Дж. Капра и Д. Сервона, общество нуждается в том, чтобы психология занималась не только оценкой, но (и, прежде всего!) развитием индивидуального потенциала. Для этого необходимым является «создание неких социальных условий, вызывающих, поддерживающих или делающих необходимым это (ресурсное. – С.Х.) качество» (Капра, Сервон, 2003. С. 24).

K.B. Matheny, D.W. Ayscock говорят о необходимости осознания и актуализации имеющихся ресурсов совладания, то есть расширении доступного поля ресурсов и формировании навыков их использования в процессе психотерапевтической работы, поскольку даже доступные ресурсы нередко остаются в потенциальном состоянии и не используются человеком. Открытие, осознание и актуализация неиспользуемых ресурсов представляет новые возможности для развития субъекта (Кожевникова, 2006).

Таким образом, в рамках данного направления наиболее актуальными являются две задачи: а) расширение спектра доступных ресурсов и создание, открытие новых; б) приобретение навыков и умений управления собственными ресурсами: мобилизации, предотвращения истощения, своевременного восстановления и восполнения, экономии ресурсов.

В связи с этим особую актуальность приобретают разработки в рамках психологии саморегуляции, психологии стресса и совладающего поведения программ отечественных авторов (А.С. Кузнецова, А.Б. Леонова, А.В. Либина, Т.А. Разговорова, А.Н. Поддъяков, И.Н. Козлова, И.П. Чегодаева и др.), имеющие целью обучить человека конструктивному функционированию в трудных ситуациях и помочь ему в развитии собственной системы ресурсов.

Как уже было отмечено, наиболее эффективными с точки зрения исследования ресурсов субъекта являются качественные (идиографические) методы. Применительно к исследованию системы ресурсов это могут быть различные варианты ранговых решеток, феноменологического интервью, нарративов.

Ранговые и репертуарные решетки. Одним из идиографических методов, ориентированных на описание личности как особой уникальной целостности, является метод репертуарных решеток, в основе которого лежит теория личностных конструктов Дж. Келли. Репертуарные решетки являются тем эффективным инструментом, который позволяет реконструировать систему субъективных оценок, учесть индивидуальный опыт каждого респондента. Отмечается, что теория конструктов Келли содержит ряд положений, близких отечественной психологической традиции: требование системности и целостности, реализации субъектного подхода, акцент на ведущей роли активности и деятельности в развитии личности (Похилько, Федотова, 1984; цит. по: Самойлова, Усков, 2008). Вообще, по Келли человек – это *организм, находящийся в развитии* (курсив наш. – С.Х.), а не инертная субстанция, на которую влияют бессознательные импульсы или побуждают к действию раздражители окружения.

Дж. Келли концентрирует внимание на способности человека к построению и регулированию своей психической реальности специально организованным способом (посредством своих личностных конструктов), на психологических процессах, которые позволяют людям понимать и интерпретировать события, происходящие в их жизни. По сути, речь идет об исследовании индивидуальной картины мира, проникновении в самую сущность личностных особенностей человека, которая, по мнению автора, получает отражение в неповторимой системе личностных конструктов (Келли, 2000).

Определяя понятие конструкт, Дж. Келли выделял следующие его характеристики:

- система конструктов строго индивидуальна;
- это референтная ось, основной параметр оценки, не всегда вербализованный и не нашедший отражения в символе;
- на поведенческом уровне – это открытый человеком способ поведения;
- система конструктов не только ограничивает действия человека, но и открывает перед ним свободу действий (Келли, 2000).

Таким образом, личностный конструкт – «это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознавать или интерпретировать, объяснять или предсказывать свой опыт. Это одновременно и способ поведения, и параметр отношений и оценок, и когнитивное смысловое расчленение и противопоставление» (Самойлова, Усков, 2008. С. 30).

Келли представил различные модели для иллюстрации действий человека перед лицом новой или неопределенной ситуации. Ключевым моментом является цикл *ориентировка – выбор – исполнение*. Он представляет собой последовательное обдумывание нескольких возможных конструктов и выбор приемлемого из них, далее выбирается направление действий и сопровождающее поведение, по сути, в сознании человека имеются различные конструкты, но выбор того или иного определяется, диктуется также ситуативными факторами (Келли, 2000).

Дж. Келли разработал технику репертуарных решеток в качестве метода для изучения систем личностных конструктов. Определение «репертуарная» говорит о том, что объекты (или элементы) выбираются по определенным правилам. Они должны соответствовать какой-либо одной области и все вместе быть связаны осмысленным образом (контекстом) (Самойлова, Усков, 2008).

Цель применения решеток – расширить возможности исследования индивидуальных систем значений, соотносясь с которыми живут люди. Франселла, Баннистер (1987) предлагают считать решетку специфической разновидностью структурированного интервью, в процессе которого приходит понимание того, как человек видит мир, что с чем связано, что из чего следует, что для него важно, как он оценивает людей, события, ситуации. Решетка формализует этот процесс и дает математическое обоснование связей между конструктами, позволяет более детально изучить отдельные подсистемы конструктов, подметить индивидуальное, специфическое в структуре и содержании мировоззрения человека (Франселла, Баннистер, 1987).

Нарративы. Используя качественные методы, исследователь получает большое количество описаний событий жизни, переживаний, мыслей, которые в современной психологии принято называть нарративами. Нарратив (от англ. narrative) – это история, рассказ, повествование (story). Впервые понятие нарратива в психологии ввел Т.Р. Сарбин (2004). Основной функцией нарратива он видел организацию личного опыта субъекта. Нарратив – это «способ организации эпизодов, действий и описаний действий, средство, созданное, чтобы объединить обыденные факты и фантастические творения» (Сарбин, 2004. С. 13). Автор подчеркивал, что люди воспринимают окружающее, мыслят, совершают поступки согласно имеющимся нарративным структурам. Оценивая роль нарративов в психической жизни, многие авторы отмечают, что когнитивная психология уделяет слишком много внимания логическому знанию, игнорируя контекстуализированные нарративные процессы, посредством которых человек осмысливает свое Я.

С помощью историй о своей жизни человек упорядочивает и осмысливает окружающий мир. Ос-

мысливая события своей жизни, человек осознает ресурсную, позитивную, или негативную роль своих особенностей, черт, качеств в этих событиях, насыщает их положительными или отрицательными эмоциями. Так, R. Nelson и B. Roberts отмечают, что для субъектов с высоким уровнем развития Эго рассказы о негативных событиях своей жизни – это одновременно и повествование о произошедших личностных изменениях (цит. по: Знаков, 2011). Анализ нарративов позволяет вскрыть всю полноту индивидуального своеобразия переживания ресурсов совладания, их возникновения и эволюции.

Интервью дает возможность понять индивидуальную специфику системы ресурсов совладания конкретного человека, исследовать не только фактическую обеспеченность ресурсами, но и эмоциональное отношение и переживания ресурсов, ситуации их использования и другие индивидуальные особенности в соотношении с другими фактами жизни. Так, например, для изучения истории семьи и образа предков как ресурса Т.Л. Крюкова, Е.А. Петрова (2008) при работе с геносоциограммой использовали следующую схему полуструктурированного интервью, позволившую получить богатый эмпирический материал.

Вопросы полуструктурированного интервью для анализа геносоциограммы.

1. Посчитайте А) количество изображенных на ГСГ членов семьи, а так же Б) количество людей, с кем поддерживаются постоянные контакты, В) количество предков (начиная с поколения прауродителей), о жизни которых известно достаточно много.

2. Количество поколений, изображенных на геносоциограмме.

3. Кто в Вашей семье выступает хранителем семейной истории, поддерживает и организует встречи с родственниками?

4. Вспомните и опишите наиболее запомнившуюся Вам семейную историю, предание, событие, и которое часто вспоминают в Вашей семье.

5. Какие семейные фотографии для Вас особенно ценны, особенно хранятся в вашей семье. Вспомните и опишите 3 из них (Кто из членов семьи на них изображен? В какой ситуации они были сделаны? Какие чувства и мысли они вызывают?).

6. В каждой семье хранятся «семейные реликвии», которые когда-то принадлежали предкам и хранят память о них. Это могут быть различные вещи: фамильные драгоценности, ордена, оружие, документы, посуда, предметы быта, книги, открытки, игрушки и др. Опишите некоторые из них (Чья это вещь? Что значит этот человек в Вашей жизни? У кого она хранится? Как с ней обращаются (показывают / не показывают гостям, где хранят)? Какие мысли и чувства, воспоминания навеивает эта вещь? Кому эта вещь будет передана потом и почему?)

7. Кто из изображенных членов семьи Вам в трудной ситуации мог бы оказать значимую, существенную поддержку? В чем бы это выразилось? О ком Вы чаще вспоминаете в трудной ситуации?

8. Кому из членов семьи, изображенных на ГСГ, Вы бы в случае неприятной ситуации оказали поддержку, помощь?

9. О Нашей семье в целом можно сказать «Мы-...» (продолжите фразу).

10. Кого из членов семьи (поколения родителей / прауродителей / предков) чаще вспоминают с уважением и благодарностью? Почему? Кто из них (по опыту общения / рассказам родственников) кажется Вам более близким по характеру, личностным особенностям? Есть ли такие люди вне Вашей семьи?

11. Есть ли такие люди (в семье и вне семьи), на кого бы в чем-то Вы хотели быть похожими? В чем и почему?

12. Какие члены семьи особенно близки друг другу?

13. Кому в семье доверяют / доверяли больше всего? Кто любит/любил проявлять заботу? О ком больше всего заботиться / заботились? Кто (был) самый послушный? Кому сопутствует / сопутствовал всегда успех? Кто постоянно терпел / терпит неудачи?

14. В нашей семье не принято... (продолжите фразу).

15. О ком из членов семьи говорят реже, чаще не поддерживая их в каких-то поступках, особенностях жизни, личностных чертах? Почему?

16. На кого бы Вы в чем-то не хотели быть похожими? Есть ли такие люди вне семьи?

17. Есть ли такие члены семьи в широком ее понимании, которые прервали взаимоотношения друг с другом или находятся в конфликте? С чем это, на Ваш взгляд, связано, что это за несогласия и конфликты?

18. Когда у Вас случается праздник: кто из изображенных на ГСГ людей на нем присутствует? Кто из людей, не принадлежащих к Вашей семье, присутствует здесь?

19. Если в Вашей семье случается трудная ситуация, негативное событие: кто из изображенных на ГСГ людей оказывается рядом? Кто из людей, не принадлежащих к Вашей семье, присутствует здесь? Что это за ситуация?

20. Опишите роль в Вашей жизни родителей / прауродителей / знания о предках. Какие важные вопросы, на Ваш взгляд, было бы лучше обсудить / задать 1) родителям, 2) прауродителям, 3) предкам (предложите несколько вариантов)?

21. Коснулись ли Вашей семьи различные социальные события в стране (репрессии, ссылки, войны и др.)? Как это отразилось на Вашей семье?

22. Почему, на Ваш взгляд, некоторые люди изучают историю семьи, ищут информацию о предках, а в некоторых семьях это занятие не является столь важным?

23. Какие чувства / мысли возникали у Вас, когда Вы создавали «дерево семьи» / когда смотрите на него?

Методика «Жизненный путь». Генезис и динамику ресурсной системы субъекта становится возможным изучить благодаря использованию методики «Жизненный путь» (в авторских вариантах Б.Г. Ананьева – методика пятилетних интервалов, А.А. Кроника, Р.А. Ахмерова – каузометрии или графического изображения жизненного пути), дополненное авторскими вопросами интервью в зависимости от цели исследования. В таком случае с испытуемыми целесообразно сначала провести информационный этап исследования, включающий обсуждение понятия «ресурс» и возможную феноменологию ресурсов человека. При работе с личной историей, отраженной на линии жизни, основное внимание уделяется анализу значимых событий, осознанию тех качеств, которые помогли справиться с трудными ситуациями и стрессами, а также добиться позитивных результатов, достижений в прошлом и которые могут помочь это сделать в будущем.

В целом, работа с нарративами, интервью позволяет субъекту прийти к осмыслению событий жизненного пути, их значения для субъекта, осознанию ресурсов, открытию новых, демонстрируя тем самым мощный психотерапевтический эффект.

Таким образом, преимущества качественных методов, позволяющих проникнуть в мир субъективных переживаний, индивидуального опыта, при изучении ресурсов субъекта очевидны и не вызывают сомнения.

Библиографический список

1. Знаков В.В. Ценностное осмысление человеческого бытия: тезаурусное и нарративное понимание событий // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С. 118–128.
2. Канрара Дж., Сервон Д. Психология личности. – СПб.: Питер, 2003.

3. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 24–38.

4. Петрова Е.А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: Дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2008.

5. Самойлова И.Г., Усков М.А. Методы социально-психологических исследований (психосемантические методы в исследовании экономической социализации). – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – 54 с.

6. Сарбин Т.Р. [Sarbin T.R.] Нарратив как базовая метафора для психологии. Постнеклассическая психология // Журнал конструкционистской психологии и нарративного подхода. – 2004. – № 1. – С. 6–28.

7. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

8. Улановский А.М. Качественные исследования: подходы, стратегии, методы // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 18–28.

9. Франселла Ф., Банистер Д. Новый метод в исследованиях личности. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

10. Хазова С.А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: Эмпирические исследования: Монография. – Кострома, 2010. – 150 с.

11. Endler N.S., Zeidner M. Handbook of Coping. – N.-Y., 1996.

12. Magnusson D. The Person approach: Concepts, measurement models and research strategy // New Directions for Child and Adolescent Devel. – 2003. – № 101. – P. 3–23.

13. Seiffge-Krenke I. Psychotherapie und Entwicklungspsychologie. Beziehungen: Herausforderungen, Ressourcen, Risiken. – Heidelberg: Springer Medezin Verlag, 2009.

СПЕЦИФИКА ОТЦОВСКОЙ РОЛИ: ТРАДИЦИОННЫЙ И НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ*

В статье приведены взгляды представителей различных направлений психологии на роль отца. Выделены два аспекта роли отца – традиционный и новый. Показано наличие тенденции к изменению роли мужчины в семье.

Ключевые слова: отцовская роль, отцовские функции, «новый отец».

Психология отцовства в последнее время вызывает все больший интерес у исследователей. Массовое вовлечение женщин в производительный труд и общественную жизнь обусловило проблему их совмещения с семейными обязанностями работающих женщин и породило новые изменения в структуре и функциях семьи. Уравнивание мужчин и женщин в профессиональных правах и обязанностях, сокращение времени, которое матери проводят с ребенком, увеличило требования к мужчине как к отцу.

Исследователи в области семьи и брака говорят о нормативном «кризисе развития семьи» и наблюдают положительные изменения в пересмотре и перераспределении ролей и функций родителей. Появляются новые ценности и новые пространства для реализации себя личностью, в частности в рамках выполнения отцовской роли, что ставит перед научной психологией задачи исследования отцовства как социального и личностного явления.

Т.А. Гурко полагает, что стереотипы в сфере родительства, ставящие женщин в менее выгодное положение в обществе, по сравнению с мужчинами, с точки зрения достижения статуса, власти и доступа к ресурсам, являются наиболее устойчивыми в обществе. Однако эти стереотипы являются причиной не только проблем женщин в профессиональной сфере, но и причиной сложностей мужчин в выполнении ролей мужа и особенно отца [5].

Отцовство очень часто описывается через понятие «социальная роль», и этим ограничивается его изучение.

Существует несколько подходов к рассмотрению роли отца. Представители психоаналитического направления [15] изучают психологические черты отца в связи с психосексуальным развитием ребенка. Очевидно, что отец является важнейшей фигурой в жизни ребенка до четырех лет. З. Фрейд выделял следующие важнейшие аспекты взаимоотношений отца и ребенка: 1) отец – воплощение силы, как объект восхищения и любви; 2) отец как объект реализации потребности в безопасности и защите; 3) отец как авторитет, который наказывает за проступки и таким образом регулирует поведение, а в дальнейшем и моральные установки человека. Отец несет социализирующую функцию, кроме

удовлетворения потребности в безопасности, стабильности и надежности существования. Его любовь условна и таким образом дает ребенку возможность социализироваться, отец передает социально-культурные нормы, традиции и следит за их соблюдением [14].

S. Barth рассматривает отца как единственного взрослого в жизни ребенка, который может организовать его жизнь, дифференцировать и интегрировать в общество. Даже М. Кляйн, исследовавшая взаимоотношения матери и ребенка, говорит о том, что отношения с отцом сказываются положительно даже на развитии совсем маленького ребенка. S. Barth подчеркивает также, что отец, являясь транслятором социальных норм, становится для ребенка фигурой, обеспечивающей связь поколений [14].

В рамках социальной и гендерной психологии отцовство исследуется как социальная роль, статус, как один из элементов других феноменов, таких, как гендерные стереотипы, сексуальные стереотипы, формирование социальных, гендерных, сексуальных ролей, ролевой конформизм, принятие или непринятие этнических, культурных, гендерных стереотипов [13].

Исследователи семейной психологии рассматривают семью как систему, в которой все элементы взаимосвязаны и влияют друг на друга. Таким образом, не только отец и мать влияют на детей, или отношения супружеской пары оказывают влияние на развитие детей, но и отношения в диаде родитель–ребенок влияют на стабильность семьи и самочувствие каждого из ее членов, при этом отношения отца и ребенка – не изолированная сфера, а важное явление для функционирования всей системы. В подтверждение данного положения A. Gerhard приводит результаты исследования, в котором было выяснено, что дети, воспитывающиеся в неполных семьях, «дообраивают» семью в своих фантазиях об отце [16].

Большинство исследований отцовства проводится в рамках детской психологии с изучением влияния отца на развитие личности ребенка [11; 12]. При этом изучается специфика влияния определенного поведения отца, выполняемых им функций и действий на развитие личности ребенка. Напри-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 10-06-00301а)

мер, формирующаяся в США основа обсуждения проблемы отцовства отражает потребности ребенка в определенном минимуме предсказуемости, заботы, исходящей от отца, так же как и в экономической безопасности и взаимодействии предпочтительно любящих отношениях между родителями.

Изучение развития взрослой личности осуществляется в рамках акмеологии, которая может предоставить базу для изучения отцовства, актуального для акмеологического периода развития личности самого отца. Важнейшей проблемой данного возраста является переоценка собственной жизни и построение отношений с окружающими, в том числе и с близкими, как способ достижения продуктивности, реализации потребности в принятии, потребности в ученике [1]. Таким образом, родительство является одной из важнейших задач развития в период взрослости, и мысль Э. Эриксона о том, что достижение продуктивности в период средней зрелости является положительным разрешением психосоциального конфликта, ведущим к дальнейшему развитию личности, представляется закономерным рассмотрением психологического феномена отцовства как фактора, влияющего на эффективное развитие личности.

В настоящее время можно выделить следующие важнейшие функции, выполнения которых требует роль отца:

1. Отец как кормилец – исторически сложившаяся роль мужчины. Несмотря на то, что сейчас многое меняется, в большинстве семей, особенно в период беременности жены и во время ухода за маленьким ребенком, отец является главным и единственным добытчиком в семье.

2. Отец как защитник – также исторически закрепленная функция мужчины. И хотя в современном обществе отец больше не защищает ребенка от непосредственной опасности, тем не менее, он выполняет функцию социальной защиты, предоставляя своим детям возможности образования, обучения, выбора профессии опосредованно, через собственный социальный статус и экономический класс.

3. Отец как воспитатель – история показывает множество примеров, когда воспитание и образование подрастающего поколения было делом мужчины-отца. Дееспособный мужчина несет персональную ответственность перед обществом не только за себя и членов своей семьи, но и за любого ребенка, которому он стал наставником ввиду отсутствия отца. Отец не только прививает нормы и правила поведения, но и во многом может вносить вклад в профессиональный выбор ребенка, расширяя его кругозор, занимаясь, особенно с мальчиком, каким-либо совместным делом [2].

Таким образом, роль отца является одной из важнейших ролей, влияющих как на развитие нового поколения, так и на развитие личности само-

го отца. Роль отца имеет глубокие исторические корни, но, несмотря на важность и длительную историю, она достаточно мало регламентирована [10]. Социальные предписания по ее выполнению и представления о ее сущности имеют место в социальных стереотипах, часто противоречивых [2].

В последнее время ученые уделяют большое внимание обсуждению проблемы соотношения представлений, связанных с традиционным и современным пониманием роли отца, возникают мифы о «крахе семьи», «утрате отцовского авторитета», «доминировании матери в воспитании детей». Существуют два аспекта роли отца – традиционный и новый: так называемое «новое отцовство». Традиционный аспект роли отца – обособленность, отец заботился о семье как об экономической единице, определял семейную политику, решал вопросы наследования. «Новые отцы» стали осознавать свою ответственность за эмоциональное состояние своих детей, что отцовское поведение отражается на поведении и личности детей. Исследования показали значение роли отца в психическом развитии ребенка [7].

В связи со значительными изменениями в системе гендерных ролей за последние 50 лет, отцовская роль претерпевает серьезные изменения, что приводит к образованию операционального вакуума отцовской роли в новых условиях, появлению новых форм активности отцов, что свидетельствует о формировании новой гендерной системы, переоценке и уточнении обществом отцовских функций, дальнейшей дифференциации гендерных ролей.

Также по результатам исследований выявлена тенденция к трансформации ролей в обществе, к увеличению количества мужчин с низким уровнем соответствия традиционным нормам роли мужчины в семье, к изменению социальных стереотипов относительно поведения мужчины-отца, особенностей воспитания, к включенности в повседневную жизнь и к более ответственному отношению к психоэмоциональному развитию ребенка.

Трансформация образа мужчины в современной семье связана с наблюдаемым с середины XX века эмансипацией и новым положением женщин в обществе, на которых часто ложится выполнение функций и материального обеспечения, и воспитания детей. Эта ситуация явилась толчком к появлению новой мужской роли в семье, подразумевающей большую ответственность за детей и самостоятельное ведение домашнего хозяйства. В результате эмансипации женщина стала меньше времени уделять детям, а больше – работе. Но если к матери, которая все свое время отдает карьере, ввиду чего ее обязанности вынуждены выполнять другие люди, общество относится лояльно, то мужчина, берущий на себя обязанности по дому и уходу за ребенком, сталкивается с непониманием и осуждением, в результате чего возникает трансформация мужского образа.

Т.А. Гурко считает, что в современной России происходит трансформация института родительства в общем и отцовства в частности, что согласуется с общецивилизационными тенденциями. Это связано с отделением института родительства от института брака в связи с участвовавшими случаями разводов и появлением огромного количества неполных семей. В России при раздельном проживании отцы практически не выполняют своей роли. Совместная опека над ребенком после развода (частичное проживание либо с матерью, либо с отцом, принятие важных решений, касающихся ребенка, с участием отца) почти не практикуется [5].

Для сравнения рассмотрим и сопоставим образы и трансформации русского и американского институтов отцовства. По мнению М.В. Золотухиной, исследовавшей изменения образа американского мужчины и трансформации ролей отца и мужа в американской семье, формируется новый тип отца, который связан с изменением статуса и роли женщины в семье и обществе. Отцовство получило новое определение, в котором мужчины представляются не только кормильцами. Современные мужчины получили возможность реализовать себя в той сфере, в которой их отцам не всегда находилось место. Ведь в образе отца 1950-х гг. уже было заложено противоречие – строг и авторитарен, но мил и заботлив. Новая модель отцовства сочетает в себе две формы эмоционального отношения к ребенку – условную отцовскую и безусловно-принимающую материнскую любовь. Образ отца, который много работает и не уделяет достаточное количество времени жене и детям, сохраняется, но назвать его популярным нельзя [4].

Для гармоничного развития ребенка было бы желательно, чтобы отец прилагал усилия к тому, чтобы быть ближе к нему, совместно познавать мир, начиная с младенчества. В некоторых случаях отцы согласны пойти в декретный отпуск по уходу за ребенком, поскольку в сложившейся экономической ситуации женщина может зарабатывать больше мужчины. Это негативно сказывается на роли отца, который во всем винит только себя, поскольку не может в силу ряда обстоятельств выполнять исторически сложившиеся функции, что впоследствии может привести к разводу и мужскому гендерному конфликту в семье.

Изменение роли отца сказывается на воспитании детей, которое многие исследователи склонны возложить на отца, чьи позиции в качестве защитника и кормильца семьи пошатнулись, на семейном климате и на благополучии семьи в целом. Сторонники этой идеи считают, что как социальный фактор институт отцовства в современном мире не ослабевает, а укрепляется за счет освоения новых функций, которые раньше входили исключительно в обязанности матерей. И в настоящий момент все идет к тому, что в ближайшее время возможно раз-

маскулинирование мужчин, (хотя и не полная его феминизация), и маскулинизация женщин [4].

Под размаскулинированием понимается процесс, который происходит под влиянием новых социокультурных стереотипов поведения мужчин и тех требований, которые к ним предъявляют современные женщины (ласка, нежность, сопереживание), в процессе чего на мужчин перекладывается часть традиционно женских обязанностей. Но даже если мы говорим о трансформации образа мужчины и его феминизации, все равно основные традиционные функции мужчины в семье продолжают быть актуальными и сейчас. Нужно отметить, что трансформация образа мужчины – во многом ответ на изменение роли женщины в семье и обществе [4].

Идеалы мужественности и женственности сегодня, как никогда, противоречивы: традиционные черты в них переплетаются с современными. Социальные роли мужчины и женщины перестают казаться понятными, взаимоисключающими, открывается возможность разнообразных индивидуальных сочетаний, в том числе и в плане родительских функций. Таким образом, происходит трансформация идеалов мужчин и женщин в современной культуре и стирание границ между мужским и женским [2].

Футурологи предвещают на рубеже тысячелетий смену эпохи патриархата эпохой биархата, для которой характерна взаимозависимость супругов в том смысле, что материальный фактор перестает накладывать на мужчину исключительную ответственность за выживание семьи. В настоящее время наблюдается тенденция к росту уровня жизни, при котором женщина в определенной степени сможет одна сохранить и прокормить детей. Этот закономерный «возрастной» кризис обусловлен сменой доминирующих функций семьи: теперь доминирующими становятся функции удовлетворения более высокого уровня потребностей эмоционально-интеллектуальной сферы, предвещающие духовную самореализацию человека [6].

На данный момент наблюдается тенденция к трансформации ролей в обществе. Термин «новый отец» все чаще встречается в описаниях современных исследований. Именно сейчас особенно высоки ожидания относительно вклада отца в жизнь детей: его включенности в их повседневную жизнь, эмоционально-психологического участия в проблемах детей, заботы об их благополучии и здоровье, условной и безусловной отцовской любви.

Библиографический список

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. – М.: Академия, 1998.
2. *Борисенко Ю.В.* Психология отцовства. – М.; Обнинск: «ИГ СОЦИН», 2007.
3. *Бочаров В.В.* Антропология возраста. – М.: Прогресс, 1999.

4. Бражник Ю.В. Изменение гендерных ролей мужчин в современной российской семье // Психологические проблемы современной семьи: Материалы третьей междунар. науч. конф. В 2-х ч. Ч. 1 / под общ. ред. А.Г. Лидерса. – М., 2007.

5. Гурко Т.А. Вариативность представлений в сфере родительства // Социс. – 2000. – № 10.

6. Дымнова Т.И. Семейный образ жизни: естественный и искусственный отбор в условиях современной российской семьи: Материалы Всерос. науч. конф. В 3-х ч. Ч. 3 / под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2003.

7. Ерохина Н.М. Восприятие подростками родительского отношения отца и матери // Психологические проблемы современной семьи: Материалы третьей Междунар. науч. конф. В 2-х ч. Ч. 1 / под общ. ред. А.Г. Лидерса. – М., 2007.

8. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002.

9. Кон И.С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. – М.: Наука, 1988.

10. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психоанализ и психиатрия: Монография. – Новосибирск: Изд-во НПГУ, 2003.

11. Миняров В.М. Проблемы детско-родительских отношений // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы второй Всерос. науч. конф. В 3-х ч. Ч. 3 / под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2005.

12. Молоховская О.В. Влияние материнского отношения на состояние соматического и эмоционального благополучия младенца // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы второй Всерос. науч. конф. В 3-х ч. Ч. 3 / под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2005.

13. Целуйко В.М., Толстых М.А. Проблема становления гендерной идентичности ребенка в семье // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы второй Всерос. науч. конф. В 3-х ч. Ч. 3 / под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса. – М., 2005.

14. Barth S. Vaterchaft im Wandel // Sozialmagazin. – 2000. – Heft 1. – S. 14–22.

15. Fthenakis W.E. Engagierte Vaterschaft – Die sanfte Revolution in der Familie / Hrsg. LBS – Initiative Junge Familie. – Opladen: Leske & Budrich, 1999.

16. Gerhard A. Vatersehnsucht (Annäherung in elf Essays). – Bremen, 1999.

УДК 159.922

Севастьянова Ульяна Юрьевна

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

ОСОБЕННОСТИ ОТЦОВСТВА МУЖЧИН С РАЗНЫМ РОДИТЕЛЬСКИМ СТАЖЕМ

В статье обсуждаются детерминанты развития отцовства: роль опыта воспитания, внутриличностный и внутрисемейный факторы, влияющие на развитие личности мужчины в детско-родительских отношениях. Дается определение понятия отцовства, теоретическое обоснование его структуры. Представлены результаты исследования особенностей отцовства с разным родительским стажем.

Ключевые слова: отцовство и его детерминанты, структура отцовства, родительский стаж.

Вопрос о роли мужчины, отца в жизни семьи и общества до сих пор остается противоречивым. С одной стороны, это один из самых распространенных стереотипов российского сознания: мысль о слабости и неадекватности современных отцов [8, с. 21–33]. Этому свидетельствует рост числа разводов и неполных семей, увеличение количества социальных сирот (Ю.Е. Алешина, 1991; И.С. Кон, 2006; А.Б. Холмагорова, 2006; Н.С. Смирнова, 2008). С другой стороны, в последние десятилетия отношение российских психологов, педагогов, социологов к феномену отцовства изменилось, что связано с переменами в жизни общества, увеличением требований к мужчине как к отцу. По данным современных западноевропейских исследователей, матери и отцы проводят намного больше времени вместе и их роли не дифференцированы (N. Cabrera, 2002; M. Lamb, C. Lewis, 2004). Поощряется активное

участие мужчины в уходе за ребенком, присутствие при родах [11; 12]. В психологии появился термин «новый отец», характеризующий влияние отцовства на развитие личности мужчины. «Новый отец» – это тот, кто принимает активное участие в воспитании ребенка, эмоционально взаимодействует с ним, общается, выполняет все родительские функции наравне с матерью. Став отцом, мужчина не просто меняет свой образ жизни, но и изменяется личностно, а именно развивается. Этот опыт дает человеку возможность быть терпеливым, ответственным, стрессоустойчивым [7, с. 150–152]. Все это крайне важно для того, чтобы быть психологически готовым к отцовству, чтобы справиться с воспитанием ребенка, преодолеть свои нежелания и в полной мере насладиться отцовством.

Большинство авторов рассматривает отцовство как взаимодействие мужчины и ребенка (И.С. Кон, 2003; М. Мид, 1988; Т.В. Архиреевой, 2005;

S. Barth, 2000) [1; 5; 6; 10]. Ряд исследователей подчеркивают, что отцовство является важным условием развития ребенка и личности самого отца (З. Фрейд, Ш. Барт). Кроме того, переход к отцовству предполагает преодоление личностного кризиса мужчиной, связанного с проблемой осознания себя отцом, принятия своих чувств и их самоконтроля (Э. Эриксон, Э. Фромм, Д.С. Акивис, Р.В. Манеров, 2003) [4; 9]. В нашем понимании отцовство выступает системой взаимоотношений между мужчиной и ребенком, способствующей развитию личности и эмоциональному благополучию обоих.

В существующих исследованиях по проблематике отцовства (в отличие от психологии материнства) отсутствует подробный анализ содержания отцовства, факторов, влияющих на формирование отцовского отношения, а также механизмов, лежащих в его основе. При этом большинство исследователей занимали позицию изучения влияния отцовства на развитие ребенка в диаде детско-родительских отношений.

Как полагает И.В. Павлов, на сегодняшний день у большинства исследователей данной проблемы почти не оставляет сомнения тот факт, что отцовство, равно как и материнство имеет социально и культурно обусловленный характер. Он выделил следующие факторы, влияющие на становление отцовства, каждый из которых может быть условно обозначен как культурно-исторический или социальный: тип семьи, характерный для данной определенной культуры или этапа развития определенного общества; верования народа, его мифология и религия; экономические условия: уровень дохода, экономическая стабильность в обществе, общий уровень безработицы, условия разделения труда; социальные стереотипы маскулинности и феминности, отцовства и материнства, характерные для данного общества; отношения мужчины с собственной семьей – своими родителями, супругой, ребенком; личность ребенка: его пол, возраст, особенности развития и поведения.

Ю.В. Борисенко все многообразие факторов, влияющих на становление отцовской роли, классифицирует на четыре большие группы. К первой

группе автор относит факторы, связанные с взаимоотношениями в супружеской диаде. Ко второй группе относятся факторы, связанные с влиянием матери ребенка (супруги мужчины) на становление мужчины в роли отца. Третья группа включает в себя средовые факторы. К четвертой группе относятся факторы, связанные с личностью самого ребенка, – полом, возрастом, индивидуально-психологическими особенностями [2, с. 18].

Д. Росс изучавший детерминацию отцовства, выделил факторы, определяющие участие отца в воспитании ребенка. Это: индивидуальные факторы (отношения, убеждения и мотивация отца; взаимоотношения с семьей, в которой вырос; возраст, когда принял родительскую роль; пол ребенка), фактор семьи (взаимоотношения матери и ребенка и взаимоотношения отца и ребенка; взаимоотношения мужа и жены; взаимоотношения отец – мать – ребенок), внесемейные факторы (взаимоотношения с родственниками; взаимоотношения с соседями; взаимоотношения с друзьями), общественные или формальные факторы (взаимоотношения с коллегами по работе; система здравоохранения, роддома), культурные факторы (культура детства мальчиков; отношение к отцовской роли; убеждения и ценности семьи, связанные с национальными особенностями) [3, с. 201–221].

Согласно проведенного нами теоретического анализа структурной модели отцовского отношения, она включает две подсистемы:

– отношение к себе (представления о себе как о мужчине, отце; умения, навыки и деятельность отца, оценка себя);

– отношение к ребенку (представления о ребенке, отношение к ребенку, взаимодействие с ребенком).

Данные подсистемы проявляются в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах (табл. 1).

Проанализировав имеющиеся исследования по данной проблематике, мы выделили четыре фактора, влияющие на развитие отцовства:

1) внутриличностный фактор (качества личности мужчины);

Таблица 1

Структурная модель отцовского отношения

Отношение к себе	Компоненты проявления отцовского отношения	Отношение с ребенком
Оценка себя как родителя	Когнитивный компонент (представление о себе и о ребенке, оценка себя и ребенка, образ себя и ребенка)	Оценка ребенка
Отношение к себе как родителя	Эмоциональный компонент (ощущение себя как отца, отношение к ребенку)	Отношение к ребенку
Отцовская стратегия (способность личности выполнять соц. функции)	Поведенческий компонент (умения, навыки и деятельность отца при взаимодействии с ребенком)	Стиль воспитания

2) внутрисемейный фактор (взаимоотношения с супругой, тип семьи);

3) родительский стаж, то есть опыт воспитания ребенка, период нахождения мужчины в роли отца;

4) культурно-исторический фактор.

В данной статье мы рассматриваем влияние одного фактора, а именно родительский стаж, на развитие отцовства.

Все вышеперечисленные обстоятельства и противоречия обусловили выбор **проблемы** исследования: какие изменения происходят в системе отцовского отношения с учетом родительского стажа. **Цель исследования:** выявить особенности отцовского отношения мужчин с учетом родительского стажа. **Объектом исследования** являются характеристики отцовского отношения с разным родительским стажем. **Предметом** – особенности отцовского отношения мужчин с разным родительским стажем. **Гипотеза исследования:** существуют особенности в отцовских характеристиках в зависимости от родительского стажа.

В исследовании приняли участие 240 мужчин. Возраст испытуемых колеблется в диапазоне от 20 до 45 лет (средний возраст 29,5 года). В соответствии с задачами исследования были выделены четыре группы мужчин: молодые мужчины, не состоявшие в браке и без детей (N = 60, Me = 23); мужчины с малым родительским стажем 1-2 года (отцы детей раннего возраста (N = 60, Me = 27); мужчины со средним родительским стажем 4-6 лет (отцы детей дошкольного возраста (N = 60, Me = 29); мужчины с большим родительским стажем 12-16 лет (отцы подростков (N = 60, Me = 38).

Ввиду данных положений нами использовались следующие методики: когнитивный компонент отцовского отношения изучался набором методик «Опросник ценностей» (Schwarz, 1997, адаптация В.Н. Карандашева, 2004), многофакторная личностная методика Р. Кеттелла; эмоциональный компонент отцовского отношения изучался с помощью опросника для диагностики ролевых паттернов отношения к другому взрослому человеку (MIRP), опросника Роджерса и Даймонда в адаптации Осницкого на определение социально-психологической адаптации, опросника «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3) Д.Х. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави, М. Пере в 1986 г. (адаптация Э.Г. Эйдемиллера, И.В. Добряков, И.М. Никольская, 2003); поведенческий компонент изучался с помощью «Опросника родительско-детских отношений» (W. Furman, 1995, адаптация Н.О. Белокуровой, 2005) «Супружеский копинг» (M.L. Bowman, 1990, адаптация Е.В. Куфтык, 2007), «Опросника способов совладания» (Р. Лазарус, С. Фолкман, 1988; адаптация Т.Л. Крюковой, 2004), теста на удовлетворенность браком Г.И. Лаки (модификация Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубровской, 1987).

Для сравнения выборок использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Результаты исследования показали, что молодые мужчины не торопятся к реализации главных этапов жизни (покупке дома, рождению ребенка), свидетельствующих о зрелости. Средний возраст вступления в брак у российских мужчин в настоящее время увеличился до 30 лет. В результате они стали дольше получать образование и позднее начинать полноценную трудовую деятельность. Так или иначе, современные молодые мужчины стали дольше находиться в материальной зависимости от родителей, чем предшествующие поколения, они не спешат «остепениться» и обзавестись семьей.

У молодых мужчин без детей (основой выборки группы мужчин без детей составляли студенты старших курсов), мотивационная цель состоит в стремлении к новым ощущениям, восприятиям, переживаниям, познать мир в разнообразии чувств. Они представляют родительско-детские отношения как сотрудничество и товарищеские отношения между отцом и ребенком, которые проявляются как раз в помощи друг другу, полезности. Молодые мужчины хотят более активно участвовать в жизни своих детей, чем это делали их собственные отцы. Эмоциональная близость с детьми очень важна для них. Как показало исследование, мужчины считают, что могут воспитывать ребенка не хуже, чем женщины, и они переживают из-за того, что социум не дает им возможность играть более значимую роль в жизни ребенка. Хотя они указывают на возможность наказания ребенка, отказа в удовлетворении его потребностей, запрете выполнения им любимых дел, то есть проявляют по отношению к детям неограниченную власть. Мужчины без детей, с одной стороны, идеализируют свои отношения с ребенком и с супругой, с другой, выбирают жесткие методы детско-родительского взаимодействия, так как опыта в воспитании ребенка пока еще не имеют.

У отцов детей раннего возраста, преобладает мотивационная цель доминирования над людьми, склонность к авторитету, социальной власти, общественного признания, приобретению богатства. Отцы, детей раннего возраста недостаточно прилагают усилий для развития семейных отношений и ценностей. Они самоутверждаются в профессиональной деятельности, значимость профессиональной направленности выше, чем семейной, где необходимо сотрудничать со всеми членами семьи. Воспитание ребенка создает серьезный кризис в семейной системе, все члены семьи сталкиваются с воздействием различных стрессов. У мужчин изменяется ролевая структура как в самой семье (перераспределение функций в семье), так и за ее пределами (изменение ролевых отношений в сферах профессиональной, дружеских отношений и увлечений). Поэтому в этот период жизнедеятельно-

сти семьи для мужчины процесс адаптации не закончен. Они склонны испытывать чувства раздражения, гнева, враждебности по отношению к сложившимся условиям жизни. У отцов детей раннего возраста по сравнению с другими группами наблюдается наиболее низкий уровень семейной адаптации. Семейная структура в данный период становится более ригидной в своей организации, не способной приспособливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров. Отцы детей раннего возраста меньше сотрудничают с детьми, проявляют психо-эмоциональную близость, меньше поощряют их, так как считают, что дети слишком малы для этого. Предпочитают доминировать в детско-родительских отношениях, что так же подтверждает неумелость отцов сотрудничать с детьми на ранних стадиях воспитания. Отцы детей раннего возраста относятся к детям и супруге недостаточно ответственно, чем все остальные группы.

Отцы детей дошкольного возраста основной мотивационной целью видят сохранение, укрепление, повышение детско-родительских отношений (быть полезным ребенку, проявлять лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружбу и любовь). Они не ищут новых ощущений и переживаний, не склоны к новизне. Отцы детей дошкольного возраста в меньшей степени контролируют и доминируют над людьми, они уже достигли определенного социального статуса. Для них характерны дипломатичность, более высокий самоконтроль, удовлетворенность результатом в настоящий момент. Однако такие мужчины менее склоны к риску, более жестки, менее подозрительны, более практичны и консервативны.

У отцов подростков, усиливается склонность к соблюдению социальных норм и правил поведения, они более сдержаны в выражении своих чувств, более ответственны. Для них не характерны товарищеские отношения и проявления близости с супругой. Мужчины в полной мере ощутили роль отца на себе, у них появилась устойчивая ответственность за судьбу ребенка, выработалась стратегия, тактика и методы воспитания и, наконец, у них имеется большой опыт в воспитании детей, а именно альтернативные способы разрешения проблем. Отцы с большим стажем родительства предпочитают сотрудничать с детьми, быть им другом, формируют у ребенка практические навыки, проявляют заботу, тепло, поддержку, уважение к своим детям. Для отцов детей подростков характерна большая удовлетворенность жизнью.

На любом рассматриваемом нами периоде отцовства выявлены изменения, происходящие с современными мужчинами. В целом можно говорить о том, что рождение и воспитание ребенка связано с личностным развитием мужчин. Установлено, что появление ребенка в семье и его воспитание оказывает влияние на российских мужчин, изменяет

состояние его внутреннего мира, кардинально перестраивает модели отцовского поведения. Выделены следующие показатели успешной адаптации к отцовской роли: удовлетворенность ролью; ролевая компетентность; отсутствие проблем во взаимодействии с ребенком.

Полученные данные соответствуют положениям Э. Эриксона, Г.С. Абрамовой, которые выделяют в качестве важнейшего параметра развития личности просоциальное поведение (выполнение родительской роли), с положениями В. Франкла, Э. Фрома, которые в качестве критериев развития рассматривают ответственность, духовность, заботу о другом человеке, положениям А. Реана, который в качестве критериев развития личности выделяет ответственность, стрессоустойчивость, терпимость.

В свете проведенного исследования представляется целесообразным дальнейшая разработка вопросов и проблем, связанных с феноменом отцовства.

Библиографический список

1. *Архиреева Т.В.* Влияние отношений с отцом на мотивационно-ценностные аспекты родительства у мужчин, имеющих детей // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы второй Всерос. науч. конф. В 3-х ч. Ч. 1 / под ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. – М., 2005. – 64 с.
2. *Борисенко Ю.В.* Психология отцовства. – М.; Обнинск: «ИГ – СОЦИН», 2007. – 220 с.
3. *Зойя Луиджи.* Отец: Исторический, психологический и культурологический анализ. Пер. с англ. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 280 с.
4. *Манеров Р.В.* Психология отцовства // Ежегодник РПО: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. – СПб.: Изд-во СПбУ, 2003.
5. *Мид М.* Культура и мир детства // Избранные произведения. – М.: Наука, 1988.
6. *Кон И.С.* Современное отцовство: мифы и проблемы // Семья и школа. – 2003. – № 4. – С. 17–20.
7. *Куфтяк Е.В.* Отцовство: вчера, сегодня, завтра // Гендерные ценности и самоактуализация личности и малых групп в XXI веке: Материалы междунар. симпозиума, Кострома, 28–29 октября 2004 г. / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.П. Фетискин. – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – С. 150–152.
8. Роль отца в психическом развитии ребенка / под ред. А.Б. Холмогоровой. – М.: Форум, 2012. – 112 с.
9. *Фромм Э.* Искусство любви: исследование природы любви. – М., 1990.
10. *Barth S.* VaterschaftimWandel // Sozialmagazin. – 2000. – Heft 1. – S. 14–22.
11. *Cabrera N.* Fatherhood in the twenty-first century // Child Develop. – 2002. – P. 127–136.
12. *Lamb M.* The role of the father in child development. – New Jersey: Wiley, 2004. – P. 272–307.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
ВЗАИМОСВЯЗИ СОСТЯЗАТЕЛЬНОСТИ И СОВМЕСТИ

В статье осуществлен анализ исторических форм развития отношений совместности и состязательности, результатов эмпирических социально-психологических исследований, обосновывающих, что внутреннее противоречие состязательности, имеющее постоянную асимметрию, выступает в качестве одного из основных источников саморазвития совместности.

Ключевые слова: состязательность, конкурентность, сотрудничество, альтруистичность, совместность.

В социальной психологии сложилась традиция рассмотрения совместности и состязательности как относительно самостоятельных феноменов, взаимосвязь между которыми аморфна и неопределенна. Попытаемся обосновать в данном историко-психологическом анализе, что состязательность является обязательным основным признаком развития отношений совместности. Точнее, что состязательность выступает одним из факторов формирования определенных качеств совместности (группообразующим признаком), так как является одним из внутренних противоречий совместности, источником активности индивида и группы, причиной преимуществ совместных форм деятельности в сравнении с индивидуальными.

Совместность представляет собой «системный социальный и социально-психологический феномен, характеризующий основы любого группового существования, проявляющегося в том или ином взаимодействии или взаимоотношении. В качестве универсальных признаков совместности чаще всего выделяют: наличие единой цели и общей мотивации, определенную функциональную взаимозависимость, объединение индивидуальных деятельностей и согласованное их выполнения, единое пространство и одновременность выполнения разными участниками и др.» [2; 3; 5]. Совместность выступает родовым понятием по отношению к видовой категории «коллективность». Совместность становится коллективностью только при определенных условиях, на определенной стадии своего развития. Следовательно, совместность – более широкое понятие, чем коллективность. Коллективность есть специфическая и наиболее развитая форма совместности, один из полюсов совместности. Противоположным коллективности полюсом совместности является обособление (в философской литературе для обозначения этой стороны совместности используется также термин «отчужденность», а К. Маркс и Ф. Энгельс применяли понятие «мнимой, иллюзорной» коллективности). Уточним, что под совместностью (коллективностью-обособлением) подразумевается тип взаимоотношений и взаимодействия между людьми, а под

группой – общность людей, основанная на данном типе взаимоотношений. Состязательность – это особая форма «соактивности» людей, осуществляющаяся благодаря реализации механизмов сравнения, валидации и регуляции субъектом своей деятельности в процессе обмена с окружающей средой, являющаяся основой изменения его активности и качества взаимосвязанности с другими субъектами (отношений совместности), и представляющая собой следствие двух амбивалентных свойств, изначально присущих социальному субъекту: свойства, выражающегося в стремлении к выделению себя и свойства, проявляющегося в стремлении к взаимодействию (интеграции). Состязательность как форма соактивности обладает такими свойствами, как интенсификация своих основных характеристик (спонтанности, произвольности, надситуативности, действенности, эмоциональности) и направленность [1]. Направленность в субъект-субъектных отношениях выражается в наличии нескольких векторов процесса состязания («на себя», «на других», «на себя и на других», «ни на кого»). Один вектор можно условно обозначить как конкурентность. «Конкурентность» является выражением одной из двух тенденций, присущих субъекту, – демонстрацией частного интереса субъекта (когда субъект преследует индивидуальные цели, обычно в ущерб интересам других субъектов) в процессе сравнения, оценивания и регуляции своей деятельности. Противоположный по направленности вектор состязательности, который представляет собой также одностороннее проявление, но уже второй тенденции, присущей субъекту (тенденции к интеграции, подчинению группе, нередко в ущерб себе и своим интересам), можно условно обозначить как альтруистичность. Теоретически оптимальным вектором (видом) состязательности выступает сотрудничество, которое представляет собой механизм взаимного стимулирования активности субъектов в процессе сравнения, оценивания и регуляции ими своей деятельности, когда происходит максимально возможная (но не обязательно одинаковая) одновременная реализация двух противоположных тенденций, присущих субъекту в отношениях состязания: саморе-

ализация субъекта (выделение себя) и реализация общих интересов (тенденция к интеграции). Другими словами, субъекты достигают своих целей только когда другие участники также их добиваются (при этом имеет место максимизация обоюдных выигрышей, а не их равенство). Еще одним вектором состязательности выступает *индивидуалистичность*, когда субъект достигает своих целей без связи с достижениями других [4].

Краткий анализ исторического развития форм совместности и состязательности показывает, что человек возник не просто благодаря труду, а благодаря *совместной деятельности* с другими людьми, т.к. в совместной деятельности возникает «новая сила», и индивид получает те «преимущества», которые позволяют ему не только выжить, но и развиваться. Одной из основных причин возникновения этой «новой силы» в процессе совместной деятельности являются отношения состязания между субъектами. Первая форма этих отношений – примитивная состязательность («альтруистичность»), в которой получает развитие, в силу, прежде всего, объективных условий существования человека, лишь одна тенденция, присущая личности, – тенденция к интеграции с себе подобными. Развитие тенденции к обособлению в этот период привело бы к гибели человека из-за его слабости. В этих же условиях и во многом благодаря примитивной форме состязательности (альтруистичности) формируется и развивается «естественная (примитивная) коллективность». По своей сущности (полное доминирование тенденции к объединению в человеке) примитивная форма состязательности полностью соответствует «естественной (грубой) коллективности» и поэтому способствует развитию последней.

Повышение производительности труда, появление излишков, частной собственности и социального разделения труда вызывают развитие в индивиде тенденции к обособлению (выделению себя), что влечет за собой появление новой формы состязательности – конкурентности. Превращение состязательности в форму конкурентности одновременно сопровождается процессом разложения естественного (грубого) коллектива и развития индивидуализма и эгоизма («мнимой коллективности»).

Дальнейший прогресс производства и общества создает экономические и социальные условия для диалектического развития обеих тенденций, свойственных человеку, то есть для развития отношений сотрудничества. Сотрудничество – это одновременное активное проявление двух противоречивых тенденций в человеке, что по своему содержанию более всего соответствует природе личности и поэтому в наибольшей степени обеспечивает ее всестороннее развитие, которое личность получает в наиболее развитой форме группового существования («подлинном коллективе») и через него.

Таким образом, краткий анализ развития форм совместности и состязательности позволяет предположить, что состязательность выступает одним из обязательных и естественных внутренних источников формирования определенных качеств совместности, так как является одним из внутренних противоречий совместности, одним из основных источников сверхнормативной активности, развития личности и группы.

К сожалению, в социальной психологии и социологии большинство исследователей рассматривает состязательность как явление внешнее по отношению к процессу структурирования группы, а не присущее ему. Анализ состязательности в отрыве от такого целостного, объединяющего феномена, как совместность, влечет за собой невосполнимые потери как при исследовании социальной группы (теряется источник активности, становится завуалированной основная причина преимуществ совместной деятельности, анализ социальной группы упрощается и т.д.), так и при изучении состязательности (чаще всего применяется излишне общий, абстрактный подход к проблеме состязательности, происходит смешение понятий, имеет место чрезмерная противоречивость результатов исследования состязательности и т.д.).

С целью устранения данного разрыва, а также для уточнения взаимосвязи между совместностью и состязательностью было осуществлено прикладное исследование на базе лаборатории социологии ПНИПУ. Предмет изучения – внутригрупповая состязательность и отношения совместности членов первичных производственных групп в процессе их совместной деятельности.

Большинство исследователей, анализируя отношения совместности, особо подчеркивают, что только *единство* и высокий уровень развития всех основных качеств совместности превращают совместно работающих людей в высокоразвитый с социально-психологической точки зрения коллектив. Поэтому степень совпадения (близости) отдельных критериев развития отношений совместности с его суммарным показателем может выступать свидетельством надежности применяемого критерия. Полученные результаты свидетельствуют, что все отдельные (частные) показатели совместности в той или иной степени отражают общую тенденцию развития отношений совместности в первичных производственных группах. Причем индикаторы развития отношений совместности, по «теории деятельности опосредования» А.В. Петровского [5], наиболее точно отражают средний уровень развития отношений совместности и слабо фиксируют низкий уровень развития этих отношений в малой группе. Наибольшее же соответствие суммарному (интегральному) показателю уровня развития отношений совместности выявлено по такому ее частному критерию, как «состязательность»: в боль-

шинстве групп с низким уровнем развития отношений совместности (в 82,2%) определяемому по интегральному показателю преобладал такой вид состязательности как конкурентность; в большинстве групп со средним уровнем развития отношений совместности (70,1%) доминировал такой вид состязательности как альтруистичность; в подавляющем большинстве групп с высоким уровнем развития отношений совместности (83,3%) преобладал такой вид состязательности как сотрудничество. Таким образом, состязательность вполне может быть отнесена к группе основных коллективно-образующих признаков.

Аналогичные результаты и закономерности, свидетельствующие о достаточно тесной взаимосвязи между состязательностью и отношениями совместности, регулярно фиксировались в периодически проводившихся лабораторией социологии ПермГТУ прикладных исследованиях на протяжении более 10 лет в различных регионах страны. И во всех этих исследованиях состязательность имела наиболее тесную связь (по сравнению с другими частными индикаторами совместности) с общим интегральным показателем совместности. Следовательно, результаты этих исследований свидетельствуют о том, что состязательность выступает не просто одним из показателей совместности, а является одним из наиболее точных и чувствительных индикаторов данного социального и социально-психологического явления.

Критерий состязательности может даже в определенной степени использоваться в прикладных исследованиях и в качестве единственного индикатора развития отношений совместности, т.к. его применение менее трудоемко как на стадии сбора эмпирических фактов, так и на стадии обработки полученной информации, а используемая для определения состязательности двухкомпонентная (двухвекторная) шкала (шкала направленности и шкала интенсивности), с одной стороны, снижает в значительной степени искажающий эффект субъективности респондентов (делает завуалированным основной смысл – цель каждой из шкал, создавая эффект их равноценности), с другой – повышает точность измерения отношений совместности благодаря большей дробности шкалы состязательности.

Все вышеизложенное (теоретико-методологический анализ отношений совместности и видов состязательности, сравнительный анализ многочисленных результатов эмпирических исследований на протяжении многих лет и на различных объектах) позволяет сделать вывод о том, что состязательность является одним из основных источников саморазвития и одним из наиболее точных и надежных индикаторов развития отношений совместности, так как состязательность – это постоянная борьба двух противоположных тенденций: тенденции к обособлению и тенденции к интеграции.

Имеющаяся социальная практика (филогенез и онтогенез общества и индивида) свидетельствует, с одной стороны, о том, что внутреннее противоречие состязательности имеет постоянную «асимметрию», а с другой стороны, – об основной направленности прогрессивного развития форм состязательности. Так, в историческом развитии общества и индивида имели место (последовательно) следующие формы совместности: «естественная (примитивная) коллективность», «мнимая коллективность», «действительная коллективность». В основе развития данных форм совместности всегда находились соответствующие формы состязательности: «примитивная состязательность» или «альтруистичность» (абсолютное доминирование тенденции к интеграции над тенденцией к обособлению), «конкурентность» (доминирование тенденции к обособлению), «сотрудничество» (одновременное активное проявление обеих противоречивых тенденций).

Сегодня (в современном обществе) также имеют место различные формы отношений совместности, обусловленные в том числе (а по результатам наших исследований – прежде всего) различным уровнем развития состязательности. Результаты исследований, осуществленных лабораторией социологии ПермГТУ, свидетельствуют о том, что на низшей стадии развития отношений совместности в малых группах явно доминирует такой вид состязательности, как конкурентность, на средней стадии преобладает альтруистичность, а в малых группах с наиболее высоким уровнем развития отношений совместности доминирует такая форма состязательности, как сотрудничество. С нашей точки зрения, преимущество сотрудничества перед другими формами состязательности (альтруистичностью, конкурентностью, индивидуалистичностью) обеспечивается более полным вовлечением сущностных свойств субъекта состязательности (одновременным развитием обеих тенденций, присущих субъекту состязательности) в отличие от односторонности развития сущностных тенденций у субъекта в других видах состязательности. В свою очередь, такая более высокая целостность развития субъекта в таком виде состязательности как сотрудничество (по сравнению с другими видами состязательности) во многом определяет и более высокий уровень развития отношений совместности.

Таким образом, внутреннее противоречие состязательности, имеющее постоянную асимметрию, выступает в качестве одного из основных источников саморазвития совместности. А наиболее прогрессивная форма состязательности – сотрудничество – во многом обуславливает развитие наиболее прогрессивной формы совместности – «действительной коллективности», коммунитарности, высшей стадии развития межличностных отношений в малой группе.

Библиографический список

1. Ершов А.А. Психология соактивности людей. – СПб.: Знание, 1992. – 32 с.
2. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра психол. наук). – М., 1999. – 132 с.
3. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы //

Психологический журнал. – 2009. – № 5. – С. 72–80.

4. Левченко В.В. Феномен состязательности: сущность, структура, особенности и детерминанты развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». – 2010. – № 2. – С. 32–37.

5. Психологическая теория коллектива / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 240 с.

УДК 316.6

Малинина Наталия Сергеевна

Санкт-Петербургский государственный университет
malin1313@mail.ru

КОГНИТИВНЫЕ И АФФЕКТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

В статье рассматривается соотношение когнитивных и аффективных аспектов принятия решения, приводятся результаты пилотажного исследования по изучению эмоционального компонента принятия решения в ситуации неопределенности.

Ключевые слова: принятие решений в группе, ситуация неопределенности, аффективные аспекты принятия решений, динамика изменения эмоционального фона.

Проблема «единства аффекта и интеллекта», соотношения аффективных и когнитивных факторов в развитии личности, познании и различных видах психической деятельности человека не является новой для психологии. Ею занимались классики отечественной психологии (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров и др.), и многие зарубежные психологи (К. Изард, Ж. Пиаже, когнитивные психологи: А. Толмен, Дж. Миллер, Дж. Брунер, У. Найссер). Так, У. Грей утверждает, что все познание кодируется эмоциями. Согласно этой точке зрения, эмоции собирают и организуют когнитивные элементы в эмоционально-когнитивную структуру, повторение же этого процесса способствует развитию разума. По мнению К. Изарда, эмоции детерминируют мысли человека. Также имеются экспериментальные подтверждения того, что человек до осознания предметно-логической информации, содержащейся в любом высказывании, осознает его эмоционально-оценочный компонент. А.Ш. Балли заключает: «мы никогда не думаем и не говорим абсолютно рассудочно» [4].

В аспекте нашего исследования представляются особый интерес работы авторов, рассматривающих процесс принятия решения с точки зрения соотношения в нем эмоциональной и когнитивной составляющих (А. Дамасио, Д. Канеман, Дж. Майер, П. Саловей). Как показал теоретический анализ, принятие решения чаще всего определяется как когнитивно-волевой акт или процесс выбора наиболее предпочтительного заключения или хода действий из ряда альтернатив [3]. Считается, что принятие решения лежит в основе осознанного и произвольного поведения, целенаправленной деятельности.

В то же время, эмоции не только сопровождают процесс выбора и принятия решения, но могут играть и решающую роль в этом процессе. С. Кьеркегор [1] в своем произведении «Гармоническое развитие в человеческой личности эстетических и этических начал» определяет выбор как личное, даже интимное, и сокровенное дело индивида, наполненное соответствующими чувствами и переживаниями. В ситуации выбора неизбежно возникает чувство сомнения, но выбор необходимо сделать и сделать его своевременно, с необходимой энергией, решимостью и страстью. Если же человек отказывается делать выбор, то этот выбор делает за него жизнь, но при этом он потеряет самого себя, свое «я». Следовательно, здесь можно говорить и об ответственности.

Большое внимание проблеме выбора уделяется в экзистенциализме, в работах Ж.-П. Сартра. Сартр [2] в своей теории говорит о таком феномене, как ответственность. Сознание творит себя через свой выбор. Строительство себя происходит через те выборы, которые совершает человек в процессе своей жизни, при этом, выбирая себя, человек выбирает человека вообще, а, следовательно, и других людей, окружающий его мир. Делая тот или иной выбор, человек несет за него ответственность, человек несет ответственность не только за себя, но и за всех людей. Также по мнению Ж.-П. Сартра, ситуация выбора неизбежно связана с возникновением состояния тревоги. Эта тревога связана в первую очередь, с большой степенью неопределенности.

Особенно актуальной проблема эмоциональной составляющей выбора, на наш взгляд, становится в ситуации принятия решения в группе. Это обусловлено тем, что здесь возникает гораздо больше

раздражителей, стимулов, для возникновения эмоций – это и сама ситуация выбора, и ситуация ответственности и диффузии ответственности одновременно, это и возможность познакомиться с мнениями и взглядами других людей, высказать свое согласие или не согласие по этому поводу, возможность столкновения противоположных позиций, эмоциональная поддержка и одобрение, критика и даже обиды.

В этой связи достаточно интересным будет посмотреть, что же происходит с эмоциональным фоном в процессе группового принятия решения. Данная проблема изучалась нами в ходе исследования удовлетворенности группы при принятии решений в ситуации неопределенности.

Результаты исследования. В исследовании приняли участие студенты вузов от 17 до 23 лет, общая численность выборки составила 62 человека (18 юношей и 44 девушки). Участники объединялись в группы по 3–5 человек, всего было образовано 16 групп.

Испытуемым предлагалась деловая игра «Кадровое дело» (авторский вариант). По сюжету игры испытуемым нужно было рассмотреть неопределенную ситуацию и принять решение, как из этой ситуации выйти. Ситуация развивается вокруг молодого специалиста, девушки, которую хотят уволить с работы, хотя объективных предпосылок для этого нет. При этом ситуация была одна и та же для всех участников эксперимента, но отличалась инструкция – часть испытуемых выступали в роли членов «Комиссии по трудовым спорам», а остальные выступали в роли друзей персонажей игры.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе испытуемым предлагалось самостоятельно ознакомиться с проблемой и принять личное решение; на втором этапе следовало групповое обсуждение и принятие группового решения. Субъективная эмоциональная оценка принятого испытуемыми решения проводилась при помощи цветowych карточек методики М. Люшера. Перед началом игры испытуемым предлагалось проранжировать карточки от самого приятного цвета к самому неприятному. После принятия индивидуального и группового решения испытуемые вновь обраща-

Таблица 1
Изменения ранга выбираемого цвета
в зависимости от инструкции

Ранг цвета	«Члены комиссии», %	«Друзья», %
Повысился	18,2	37,9
Не изменился	39,4	31
Понизился	42,4	31

лись к карточкам, выбирая цвет, с которым это решение ассоциировалось. Фиксировались ранги выбранных цветов в первичной раскладке испытуемого. По окончании эксперимента испытуемым было предложено заполнить анкету обратной связи, состоящую из 9 вопросов.

В результате проведенного эксперимента нами были получены весьма интересные данные. После группового обсуждения только 27,4% испытуемых выбрали цвет с более высоким рангом, чем до обсуждения, 37,1% испытуемых выбрали тот же цвет и 35,5% – цвет с более низким рангом. При этом испытуемые, выступавшие в роли «друзей», чаще, чем «члены комиссии», для оценки группового решения выбирали цвет с более высоким рангом (см. таблица 1).

Эти различия подтвердились в ходе математико-статистического анализа с помощью критерия φ^* – угловое преобразование Фишера. Различия достоверны на 5%-м уровне значимости ($\varphi^*=1,75$). Для большинства «участников комиссии» ранг цвета после группового обсуждения понизился, такие результаты косвенно могут свидетельствовать о том, что «друзья» остались удовлетворены в большей степени групповым обсуждением и принятием решения, «чем члены комиссии». Эти данные соотносятся и с результатами анкетирования, так большинство «членов комиссии» отметили, что ситуация для них оказалась сложной, и решение принимать было сложно, чего не наблюдается в выборке «друзей». Возможно, это может быть связано с тем, что роль «участника специальной комиссии» возлагает на участников большую ответственность, чем роль «друга».

В ходе исследования участниками чаще всего выбирались цвета, стоящие на трех первых мес-

Таблица 2
Частоты выборов цвета в ходе эксперимента в зависимости от инструкции

№ цвета	Название цвета	До обсуждения		После обсуждения	
		«Члены комиссии», %	«Друзья», %	«Члены комиссии», %	«Друзья», %
0	Серый	9,1	17,2	12,1	3,5
1	Синий	6,1	10,3	3	10,3
2	Зеленый	24,2	20,7	24,2	17,2
3	Красный	12,1	20,7	15,2	20,7
4	Желтый	9,1	10,3	18,2	13,8
5	Фиолетовый	18,2	6,9	6,1	20,7
6	Коричневый	6,1	10,3	12,1	13,8
7	Черный	15,2	3,5	9,1	0

тах, то есть достаточно приятные для испытуемых. Наиболее часто встречающимся по выборке цветом, как до обсуждения, так и после, оказался зеленый, который в классическом варианте интерпретируется как «волевое усилие, напряжение, высокий уровень притязаний, стремление к самовыражению, успеху и власти, деловитость, настойчивость, уверенность в себе, энергичная защита своих позиций, упорство в достижении целей». Частота выборов цвета до группового обсуждения и после в зависимости от инструкции представлены в таблице 2.

Можно заметить несколько интересных тенденций в изменениях выбираемых цветов и их рангов, в зависимости от инструкции, предложенной испытуемым. Так испытуемые, выступавшие в роли членов «Комиссии по трудовым спорам» как для оценки индивидуального решения, так и группового, чаще всего выбирали зеленый цвет, который, видимо, соответствовал их деловому настрою, в том числе и созданному за счет инструкции. В выборе испытуемых, выступающих в роли «друзей», до обсуждения лидируют красный («энергичная активность, стремление к успеху через борьбу, возбужденность, потребность действовать и расходовать силы, лидерство, инициативность») и зеленый цвета, а после обсуждения место зеленого занимает фиолетовый («впечатлительность, эмоциональная выразительность, чувствительность, интуитивное понимание, зачарованность, мечтательность, восхищение»), красный сохраняет свою позицию. Получается, что после обсуждения деловой настрой сменяется более аффективным, сохраняются активность и возбужденность. Это также соотносится с результатами анкеты, большинство «друзей» отметили, что после игры у них «хорошее», «отличное» и «веселое» настроение.

Участники «комиссии» после обсуждения стали чаще выбирать желтый («надежда на легкость, радость, расслабление, стремление к новому, освобождение, оптимизм, раскрепощение, восприимчи-

вость, расширение возможностей») и коричневый («комфорт телесных ощущений, физическая легкость, сенсорная удовлетворенность») цвета, черный цвет («отрицание, окончание, отказ, отречение, неприятие, протест, небытие»), наоборот, стал выбираться реже. Такие результаты соотносятся с данными анкеты, где испытуемые описали свое настроение после игры как «нормальное», «улучшилось», «удовлетворенность», хотя имели место и негативные настроения.

Таким образом, проблема соотношения «аффекта и интеллекта» является актуальной и в случае группового принятия решения, где зачастую эмоции могут играть решающую роль. На аффективный компонент процесса принятия решения оказывает влияние инструкция испытуемым, приписывающая ту или иную долю ответственности. На данном этапе исследования выявлена динамика изменения эмоционального настроения испытуемых при принятии решения индивидуально и в группе. В перспективе исследование будет проведено на выборке большего объема.

Библиографический список

1. *Киркегор С.* Гармоническое развитие в человеческой личности эстетических и этических начал // Киркегор С. Наслаждение и долг / пер. П. Ганзена. – Киев, 1994. – 504 с.
2. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм // Сартр Ж.-П. Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319–344.
3. *Свенцицкий А.Л.* Краткий психологический словарь. – М.: Проспект, 2009. – 512 с.
4. *Шаховский В.И.* Эмоции – мотивационная основа человеческого сознания // Теоретические и методологические проблемы психолингвистики. – 2006. – №4. – С. 64–69.
5. *Тимофеев В.И., Филимоненко Ю.И.* Цветовой тест М. Люшера (стандартизированный вариант): методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 2003. – 32 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ ПРЕДПРИЯТИЙ (С УЧЁТОМ ОЖИДАНИЙ ТРУДОВЫХ КОЛЛЕКТИВОВ)

Проведен сравнительный анализ деятельности по управлению человеческими ресурсами и работы по управлению персоналом. Приведена модель стратегического управления человеческими ресурсами. Намечены пути разрешения социально-психологических противоречий в процессе формирования кадрового резерва.

Ключевые слова: кадровый резерв, управление человеческими ресурсами, социально-психологическая диагностика.

В настоящее время в исследованиях по проблемам управления персоналом и человеческими ресурсами наблюдается недостаточная стандартизированность категориального и понятийного аппарата, можно обнаружить целый ряд используемых по разным системообразующим основаниям терминов и определений: «кадровое управление» (personal management), «кадровая администрация» (personal administration), «кадровые и производственные отношения» (personal and industrial relations), «особый ресурс организации» (human resource management), «особый объект управления» (human being management) и пр.

Как показано М.М. Новиковым и К.А. Машинной [7] основные дискуссии вокруг различия в управлении персоналом (УП) и управления человеческими ресурсами (УЧР) сводятся к следующим двум вопросам:

1. До какой степени модель УЧР представляет отход от доминирующей ортодоксии управления персоналом или это просто то, что хорошие менеджеры по персоналу делали всегда?

2. До какой степени организации фактически адаптировали модель УЧР в практику?

В чём разница между УП и УЧР – ответ на этот вопрос дал М. Армстронг (M. Armstrong) [12]: «Одни менеджеры по персоналу вообще не представляют, что стоит за аббревиатурой УЧР, по мнению других, эта концепция является всего лишь

«старым вином в новой бутылке».

В таблице 1 на основе анализа основных сходств и различий подходов к УП и УЧР приведена характеристика стратегического и традиционного подходов к работе с персоналом.

Терминологические различия могут быть обусловлены характером и направлениями деятельности. Так термин «персонал» чаще используют небольшие фирмы (где занято менее 100 человек). Среди тех, кто использует термин «человеческие ресурсы», преобладают крупные организации и предприятия с численностью занятых более 2,5 тысяч человек.

Качественно новый подход к управлению человеческими ресурсами позволяет увязать организационно-управленческую структуру кадровой политики предприятия с главной целью его деятельности, определяемой стратегией развития [9].

С позиций социальной и экономической психологии УЧР – это стратегический и целостный подход к управлению людьми, которые индивидуально и коллективно вносят вклад в достижение целей организации.

Формирование стратегии УЧР, как показано В.В. Спасенниковым, может быть представлено в виде модели стратегического управления (рис. 1).

Как показал В.С. Половинко существует целый ряд как объективных, так и субъективных противоречий в системе управления человеческими ресурсами [9].



Рис. 1. Модель стратегического управления человеческими ресурсами

Таблица 1

Стратегический и традиционный подходы к работе с персоналом

№ п.п.	Характеристика	Управление человеческими ресурсами (стратегический подход)	Управление персоналом (традиционный подход)
1	Планирование и формулирование стратегии	Участие в формулировании общего организационно-стратегического плана и согласовании действий кадровых подразделений со стратегией компаний	Участие только в оперативном планировании
2	Власть	Имеет высокий статус и власть. Начальник подразделения – в составе высшего руководства	Средний статус и власть. Начальник подразделения – руководитель среднего звена
3	Область деятельности (охват)	Весь персонал: управленцы (руководители) и рядовые работники	Лица на должностях, связанных с выполнением однотипных и текущих обязанностей
4	Принятие решение	Участие в принятии стратегических решений	Принимают только оперативные решения
5	Интеграция (взаимосвязь – взаимодействие)	Полная интеграция с другими подразделениями организации	Степень интеграции с другими подразделениями – от малой до средней
6	Основа психологического контракта	Приверженность	Подчинение
7	Основа поведения	Ценности / миссия	Нормы, традиции и практика
8	Характеристики отношений	Высокий уровень доверия, унитаризм, индивидуализм	Низкий уровень доверия, плюрализм, коллективизм
9	Организационная структура	Гибкие роли, плоская структура, командная работа, самостоятельность, самоконтроль	Формальные роли, иерархия, разделение труда, управленческий контроль
10	Координация	Координация всей кадровой деятельности, например, обучение, подбор и найм, оценка, вознаграждение	Координирует отдельные направления деятельности связанные с персоналом
11	Стиль управления	Доминирование горизонтального управления	Вертикальное управление подчиненными
12	Кадровый резерв и отбор персонала	Существуют системы отбора и аттестации	Найм осуществляется без научной системы отбора и аттестации
13	Кадровая функция	Децентрализованное	Централизованное
14	Цель	Совмещение имеющихся человеческих ресурсов, квалификации и потенциалов со стратегией и целями фирмы	Обеспечение наличия нужных людей в нужных местах и в нужное время
15	Планирование	Интегрировано в корпоративное планирование	Кадровое планирование – следствие производственного плана и реакция на него
16	Задача	Развитие целостной корпоративной культуры и балансирование текущих потребностей интегрированной организации с окружающей деловой средой	Достижение компромисса между экономическими и социальными партнерами

В.В. Спасенников указывает на то, что если объективные (организационные, юридические, технологические и др.) группы противоречий достаточно очевидны, то субъективные (социально-психологические), носят латентный характер и значительно сложнее диагностируются и устраняются. Социально-психологические противоречия являются следствием социализации объекта и некоторых субъектов управления персоналом, они обусловлены персонифицированным восприятием объективного социально-экономического положения каждого субъекта. Несмотря на то, что эти противоречия по

форме выражения субъективны, по содержанию они являются отражением объективных процессов. Их разрешение и регулирование сопряжено с использованием как объективных методов (организационных и экономических), так и субъективных (психологических).

Противоречия между субъектом и объектом разнотипные и проявляются практически в каждой из функций управления персоналом, наиболее освещены как в отечественных так и в зарубежных исследованиях. Противоречия между руководящими кадрами и рядовыми рабочими (работодателя-

Таблица 2

Деятельность по управлению человеческими ресурсами

Сфера деятельности	На что направлена	Типичные функции	Непосредственное подчинение
Управление человеческими ресурсами (стратегический аспект)	На решение глобальных, долгосрочных, принципиально новых задач	<ul style="list-style-type: none"> •Планирование человеческих ресурсов •Развитие способностей, формирование профессиональных компетенций •Планирование затрат на персонал в рамках стратегического и инновационного менеджмента 	Генеральному директору Президенту корпорации
Работа с персоналом (оперативная деятельность)	На решение повседневных проблем, которые требуют административного вмешательства	<ul style="list-style-type: none"> •Найм и расстановка кадров •Управление трудовой мотивацией •Контроль за состоянием техники безопасности 	Зам.генерального директора Вице-президент корпорации

ми и работниками), можно объединить в шесть групп [9; 11].

Первая группа противоречий заключена в направленности деятельности по управлению персоналом на развитие человека с одной стороны, как личности, включая обеспечение её социальной ценности, самореализации в условиях современной экономики; а с другой – на производство, повышение эффективности, производительность труда работников, прибыльность деятельности организации. Всё это связано с использованием социально-психологических и личностных факторов развития производства. Разрешение данного противоречия возможно на основе развития личности сотрудников при обеспечении и в условиях эффективной деятельности организации.

Вторая группа противоречий наблюдается между активно-деятельностным началом в личности (самостоятельным принятием решений, стремлением человека достигнуть им самим поставленных целей, реализовать свои собственные побуждения на основе самостоятельно определяемого плана деятельности и постижения её смысла), с одной стороны, и требованиями, предъявляемыми к человеку как формальной (служебно-должностной), так и неформальной (социально-психологической) структурой организации. В рамках и под влиянием этих структур человек исполняет определенные социальные и социально-психологические роли, оказывается подвержен таким явлениям, как конформизм, групповые мнения, настроения, традиции, лидерство, авторитет. Для разрешения данного противоречия необходимо согласование индивидуальной (личностной) позиции человека по отношению к своей деятельности, рабочей группе, организации с тем влиянием, которому подвержена личность человека со стороны группы и организации.

Третья группа противоречий – это противоречия между стремлением человека к самоактуализации (раскрытию позитивного, конструктивного начала целостной человеческой личности), самореализации «Я» личности (к свободе выбора, творчеству, к открытости будущему, самостоятельности и ответственности) и его зависимостью от ряда внутренних и внешних факторов, детерминирующих его поведение, – биологических, наследственных, социальных, национальных, географических и других, неосознаваемых (бессознательных и подсознательных) побуждений и влечений.

Соответственно руководителю, специалисту по управлению персоналом необходимо учитывать взаимосвязь факторов, определяющих поведение и деятельность человека с его собственным «Я» личности: самостоятельным, свободным, имеющим право на выбор.

Четвертая группа противоречий наблюдается между восприятием персонала со стороны самого руководителя – с одной стороны, персонал воспринимается им как совокупность работников, важный «ресурс» производства прибыли; а с другой стороны, персонал – это личности, каждая из которых имеет свою индивидуальность, неповторимость, ценность.

В целом персонал организации представляет собой определенную систему сотрудников подразделений находящихся во взаимосвязи и взаимодействии, придающих новые качественные синергетические свойства системе, что и отличает её от простой суммы работников.

С учетом этого возможного противоречия важным в работе с персоналом является его целостное восприятие на основе системного подхода и проявленности человека в организации как с функциональной стороны (сотрудника, работника), так и с личностной стороны (как индивидуальности).

Пятая группа противоречий связана с деятельностью по управлению персоналом. Они заключаются в следующем:

- с одной стороны, человек в организации является наемным работником, продающим свой труд владельцу организации или непосредственно, или через руководителей. С этим связана определенная отчужденность работника от собственности, результатов труда и возникающие на этой основе стереотипы отношения к труду, к собственности организации.

- с другой стороны, человек в современных условиях является активным соучастником, создателем успеха организации на рынке или является непосредственным совладельцем, акционером фирмы. При этом в любом случае, работник заинтересован в общем результате деятельности своего предприятия, как залого материального и морального удовлетворения своим трудом.

Для руководителя, специалиста по УЧР важным является обеспечение формирования заинтересованности работника в результатах труда как его лично, так и предприятия в целом, формирования удовлетворенности трудом и отношениями в коллективе.

Шестая группа противоречий связана с тем, что с одной стороны в производственной деятельности персонала проявляется индивидуализм, доминирование личных интересов, что является одним из источников развития личности. С другой стороны в деятельности работников наблюдается коллективистское начало, стремление к общению, взаимодействию, сотрудничеству с коллегами по работе, устойчивой ориентации в поведении и взглядах на групповые нормы, традиции, мнения и настроения.

Руководителям и специалистам по УЧР для разрешения всех групп противоречий необходимо согласованно воздействовать на такие характерологические особенности работников как индивидуализм и коллективизм, с тем, чтобы использовать их в качестве факторов, определяющих эффективность и результативность труда.

В наших исследованиях устранение многих противоречий в системе УЧР связано с формированием кадрового резерва на основе оценки психолого-профессиональных качеств претендентов с учетом ожиданий трудового коллектива [8].

В основу разработанной и апробированной на трех предприятиях системы формирования и работы с кадровым резервом с учетом ожиданий трудового коллектива был положен классический подход (Т.Ю. Базаров) [1]:

- определение численности кадрового резерва и его должностной структуры;
- изучение, оценка и отбор кандидатов;
- составление и утверждение списка кадрового резерва;
- организация повышения квалификации резервистов.

Оптимальная численность резерва была определена с помощью таких критериев, как потребность предприятия в специалистах число дополнительных руководящих должностей, фактическая численность подготовленного резерва и другие [7].

Содержание понятия ожиданий трудового коллектива по отношению к психолого-профессиональным качествам менеджера имеет, на мой взгляд, следующие характеристики:

1. Коллективные ожидания в данном случае не являются простой арифметической суммой ожиданий каждого руководимого, а выступают как целостная, интегрированная система.

2. Ожидания трудового коллектива носят вероятностный характер по отношению к психолого-профессиональным качествам руководителя.

3. Ожидания трудового коллектива ориентированы на идеальную модель руководителя.

4. Ожидания коллектива несут на себе отпечаток существующих в обществе отношений, в особенности управленческих отношений.

Уникальность и сложность совокупности факторов, характеризующих каждое конкретное предприятие, оказывают влияние и на коллективные ожидания в отношении психолого-профессиональных качеств менеджера в частности.

В основе мотивации коллективных ожиданий по отношению к психолого-профессиональным качествам менеджера лежат такие факторы, как экономическая и социальная среда трудового коллектива, его психологическое состояние и социальная структура, особенности социальных установок.

Проведенные исследования показали, что ожидания управленческой пирамиды предприятия (от мастера до генерального директора) по отношению к психолого-профессиональным качествам менеджера более приближены к портрету реального руководителя, чем ожидания трудового коллектива в целом.

Для выявления ожиданий членов трудового коллектива мы предлагали оценить 25 психолого-профессиональных качеств менеджера, из которых выделить и проранжировать 10 наиболее предпочитаемых качеств. В работе нами предложена математическая модель описания такого сложного явления, как ожидания трудового коллектива по отношению к психолого-профессиональным качествам менеджера [8].

Если коэффициент значимости качества обозначить как λ , частоту упоминания качества респондентами как n , а сумму рангов, присвоенных качеству как $\sum q$, то логично будет отметить, что значимость каждого качества прямо пропорциональна частоте его упоминания и обратно пропорциональна величине среднего ранга. То есть $\lambda = n \cdot \frac{1}{q_{nd}}$,

где $q_{ид} = \frac{\sum q}{n}$.

Отсюда следует, что

$$\lambda = n \cdot \frac{1 \cdot n}{\sum q}.$$

Чтобы между левой и правой частью уравнения поставить знак равенства, введем промежуточный коэффициент β , который должен мягко отдавать приоритет частоте упоминания качества по отношению к сумме рангов.

$$\lambda = \beta \cdot \frac{n^2}{\sum q}.$$

В качестве коэффициента β мы применяем частоту упоминания качества n , то есть $\beta = n$.

В итоге для определения ожиданий трудового коллектива по отношению к психолого-профессиональным качествам менеджера мы предлагаем следующую формулу:

$$\lambda = \frac{n^3}{\sum q}.$$

Психолого-профессиональные качества менеджера – это его личностные, психологические особенности, которые необходимы для управления трудовым коллективом.

Психолого-профессиональные качества менеджера рассматриваются нами в трёх аспектах:

1. Теоретический анализ этих качеств.
2. Эмпирическое исследование представлений руководителей об этих качествах.
3. Ожидания трудового коллектива предприятия по отношению к этим качествам.

В отличие от широко распространенных взглядов о том, что универсальная совокупность психолого-профессиональных качеств менеджера отсутствует, мы считаем, что объективная совокупность этих качеств, достаточная для изучения социальной роли «руководитель предприятия» существует.

Результаты исследования показывают, что нет какого-либо конкретного уровня в управленческой пирамиде (директор, заместитель директора, начальник производства), который бы в большей степени чем другие отражал ожидания трудового коллектива по отношению к психолого-профессиональным качествам менеджера. Вместе с тем выяснилось, что позиция руководителя, в наибольшей степени отражающего ожидания коллектива по отношению к его качествам, обладает определенными признаками: а) представления такого руководителя относительно психолого-профессиональных качеств менеджера совпадают с коллективными ожиданиями по всему списку качеств; б) представления данного руководителя о наиболее важных психолого-профессиональных качествах менеджера совпадают с наиболее ожидаемыми коллективом качествами менеджера. На основе анализа кадро-

вого резерва, сформированного на трёх предприятиях разных форм собственности, нами сделаны следующие основные выводы:

1. Представления и ожидания трудового коллектива по отношению к профессиональной и социально-психологической компетентности личности руководителя носят вероятностный характер и отражают социально-психологическое и экономическое положение коллектива в системе производственных отношений.

2. Соответствие профессиональных и социально-психологических качеств личности руководителей является ведущим принципом отбора менеджеров и формирования кадрового резерва и определяют статусно-ролевые позиции управленческой команды трудового коллектива.

3. Социально-психологические представления трудового коллектива имеют свое выражение преимущественно в ситуационных проявлениях профессиональных и личностных качеств руководителей и в меньшей степени в статусно-ролевых социометрических позициях.

4. Процесс формирования кадрового резерва и профессионального социально-психологического отбора менеджеров в соответствии с представлениями трудового коллектива имеет свою внутреннюю логику, которая учитывается в алгоритме социально-психологического обучения управленческой команды в процессе организационного консультирования и при оптимизации методического инструментария для отбора менеджеров.

Библиографический список

1. Базаров Т.Ю. Социально-психологические детерминанты технологий управления персоналом организации // Психология и экономика: Труды 1-й Всерос. конф. Российского Психологического общества по экономической психологии, 3–5 февраля 2000 г. / под ред. О.Г. Посыпанова, В.В. Спасеникова. – М.; Калуга: Изд-во «Эйдос», 2000. – С. 26–28.
2. Витковская О.И. Теоретические основы исследования предпринимательства // Психология и экономика: Труды 2-й Всерос. конф. Российского Психологического общества по экономической психологии, 21–23 июня 2002 г. / под ред. О.Г. Посыпанова, В.В. Спасеникова. – М.; Калуга: Изд-во «Эйдос», 2002. – С. 155–157.
3. Гребенюк Г.А., Самсонова Е.Ю. Личность руководителя и стили руководства // Психологическое обозрение. – 1995. – № 1. – С. 14–18.
4. Деев А.А., Ложкин Г.В., Спасеников В.В. Автоматизация процедуры обследования при использовании 16-факторного личностного опросника // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 6. – С. 106–110.
5. Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.

6. *Машина К.А.* Экономико-психологические проблемы управления человеческими ресурсами в промышленности // Высшее образование в изменяющемся обществе: Материалы междунар. науч.-практ. конф., 22 декабря 2010 г. / под ред. В.В. Грачева. – М.: ООО «Вариант», 2010. – С. 154–158.

7. *Новиков М.М., Машина К.А.* Экономико-психологические проблемы классической школы менеджмента // Экономическая психология как теоретико-методологическая основа созидательной деятельности маркетинговых исследований, рекламы и связей с общественностью: Труды междунар. науч.-практ. конф., 20–21 декабря 2007 г. / под ред. Г.В. Ложкина, В.В. Спасенникова. – Брянск: Изд-во «Ладомир», 2007. – С. 238–246.

8. *Новиков М.М., Спасенников В.В.* Принципы и методика социально-психологического отбора менеджеров в соответствии с ожиданиями трудового коллектива // Современные проблемы высше-

го профессионального образования. Экономическая психология управления человеческими ресурсами: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Д.В. Ерохина. – Брянск: БГТУ, 2011. – С. 219–228.

9. *Половинко В.С.* Управление персоналом: системный подход и его реализация. – М.: PerSe, 2012. – 288 с.

10. *Спасенников В.В.* Маргинализм в формировании профессиональной карьеры субъекта деятельности // Экономическая психология управления человеческими ресурсами: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Д.В. Ерохина. – Брянск: БГТУ, 2011. – С. 96–103.

11. *Спасенников В.В.* Экономическая психология. – М.: PerSe, 2012. – 466 с.

12. *Armstrong M.* Human resource management: a case of the emperor's clothes // Personal Management. – 1997. – Vol. 8. – Pp. 30–35.

УДК 159.9:355.01

**Малюшина Юлия Алексеевна
Филиппов Виктор Владимирович**

*Курганский государственный университет
puma-juliya@yandex.ru*

ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМПАТИИ СОТРУДНИКАМИ СПЕЦПОДРАЗДЕЛЕНИЙ, ПРОХОДИВШИМИ СЛУЖБУ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ

В данной статье рассматриваются особенности проявления эмпатии военнослужащими, проходившими службу на Северном Кавказе. Приведены результаты эмпирического исследования, проанализированы взаимосвязи эмпатии с проявлениями посттравматического стрессового расстройства. Выявлены достоверные различия между уровнями и видами эмпатии у разных представителей спецподразделений.

Ключевые слова: *военнослужащие, посттравматическое стрессовое расстройство, психологические нагрузки, сотрудники спецподразделений, эмпатия.*

В настоящее время феномен эмпатии, традиционно понимаемый как способность человека представлять себя другим и телесно-чувственно проживать его воспринимаемые/вспоминаемые/воображаемые формы и предполагаемые состояния, все чаще становится объектом внимания исследователей.

Эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) – постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека.

Термин «эмпатия» введен Э. Титченером, обобщившим развивавшиеся в философской традиции идеи о симпатии с теориями вчувствования Э. Клиффорда и Т. Липпса. Различают эмоциональную эмпатию, основанную на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека; когнитивную эмпатию, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т.п.), и предикативную эмпатию, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях [1].

В качестве особых форм эмпатии выделяют сопереживание – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, через отождествление с ним, и сочувствие – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого. Важной характеристикой процессов эмпатии, отличающей ее от других видов понимания (идентификации, принятия ролей, децентрации и др.), является слабое развитие рефлексивной стороны, замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта. Установлено, что эмпатическая способность индивидов возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта; эмпатия легче реализуется в случае сходства поведенческих и эмоциональных реакций субъектов.

Боевая обстановка характеризуется поливариантностью психотравмирующих факторов, длительность воздействия которых способствует возникновению изменений в психической деятельности людей, приводит к снижению эффективности их жизнедеятельности и возникновению боевых психических травм.

Возрастание эмоционально-психологических нагрузок на военнослужащих в боевой обстановке, зависимость эффективности боевых действий от состояния личного состава, обуславливает нарушение социально-психологической адаптации и, соответственно, изменения уровня эмпатии [3].

Нами было проведено психодиагностическое исследование эмпатии у сотрудников различных спецподразделений Российской Федерации. Следует отметить, что мы разделили военнослужащих на 4 группы, в зависимости от выполнения боевой задачи. Общее количество испытуемых – 200 человек. Группа № 1 – оказывают сопровождение. Группа № 2 – непосредственно участвуют в различных боевых действиях и находятся в тяжелых экстремальных ситуациях. Группа № 3 – участвуют, и осуществляют сопровождение. Группа № 4 – контрольная группа, сотрудники не были в командировке на Северном Кавказе.

Результаты полученные после проведения данной методики показали, что самые высокие показатели были выявлены по шкале у представителей группы № 1 – доминирующей является эмпатия с родителями (72%) и с пожилыми людьми (54%), у представителей группы № 2 преобладает эмпатия с родителями (77,7%), пожилыми людьми (63,9%) и с детьми (36,7%). У представителей группы № 3 доминирует эмпатия с животными – 70% опрошенных, возможно это связано с тем фактом, что по долгу службы они находятся рядом с животными, которые помогают им осуществлять успешное выполнение поставленной задачи. Высокий уровень эмпатии с родителями обнаруживается у 60% опрошенных, средний уровень с героями художественных произведений (46%), а также с незнакомыми или малознакомыми людьми выявлен (70%). Средний уровень – «эмпатия с детьми», определен у 50%. У представителей группы № 4 преобладает эмпатия с родителями (68,4%) и незнакомыми людьми (30,2%).

Для выявления достоверности различий нами был применен U-критерий Манна–Уитни.

По результатам методики «Экспресс-диагностика эмпатии» выявлены следующие различия:

Группа № 2 и группа № 3 «эмпатия с родителями» в зоне неопределенности (тенденция) – $U_{эмп.}=461$, при $p \leq 0,01$.

Группа № 2 и группа № 3 «эмпатия с животными» в зоне значимости – $U_{эмп.}=159,5$, при $p \leq 0,01$ у представителей группы № 3 показатели выше.

Группа № 3 и группа № 4 «эмпатия с животными» в зоне значимости – $U_{эмп.}=102$, при $p \leq 0,01$ у представителей группы № 3 показатели выше.

Группа № 2 и группа № 3 «эмпатия с родителями» в зоне значимости – $U_{эмп.}=411,5$, при $p \leq 0,01$ у представителей группы № 3 показатели выше.

Группа № 2 и группа № 4 «эмпатия с незнакомыми людьми» в зоне значимости – $U_{эмп.}=174$,

при $p \leq 0,01$ у представителей группы № 4 показатели выше.

Группа № 3 и группа № 4 «эмпатия с незнакомыми людьми» в зоне значимости – $U_{эмп.}=269,5$, при $p \leq 0,01$ у представителей группы № 4 показатели выше.

Таким образом, можно сделать вывод, что эмпатия – эмоциональный отклик человека на переживания других людей, проявляющийся как в сопереживании, так и в сочувствии. При сопереживании эмоциональный отклик идентичен тому, что и как переживает конкретный человек; это возможно лишь при представлении себя на месте переживающего. Военнослужащие проявляют участливое отношение к переживающему человеку или страдающему животному. Переживания сочувствующего человека и их проявления могут быть весьма разнообразны. При оценке эмпатии как индивидуально-психологической характеристики следует учитывать факторы, в наибольшей степени, влияющие на эмоциональную чувствительность и особенности эмоционального реагирования, такие, как пол, возраст, эмоциональный опыт, социальные установки и т.д.

Обнаружены прямые корреляционные связи между параметрами эмпатия с животными и сверхбдительность $r=0,44$ при $p \leq 0,01$, эмпатия с животными и преувеличенное реагирование $r=0,49$ при $p \leq 0,01$, эмпатия с животными и вина выжившего $r=0,54$ при $p \leq 0,01$, эмпатия с детьми и сверхбдительность $r=0,44$ при $p \leq 0,01$, эмпатия с детьми и вина выжившего $r=0,42$ при $p \leq 0,01$, обратная корреляционная связь эмпатия с людьми и агрессия $r=-0,34$ при $p \leq 0,01$, невроз и непрошенные воспоминания $r=0,42$ при $p \leq 0,01$, невроз и вина выжившего $r=0,35$ при $p \leq 0,01$, невроз и эмпатия с животными $r=0,37$ при $p \leq 0,01$.

Вина выжившего имеет также прямые корреляционные связи с эмпатией с животными и эмпатией с детьми, что объясняется тем фактом, что постоянные воспоминания о происшедшем в данных условиях вызывают сочувствие, жалость, и чувство вины перед беззащитными.

Эмпатия с животными имеет высокие прямые корреляционные связи с такими параметрами как агрессия, вина выжившего, сверхбдительностью, преувеличенное реагирование, эти параметры в свою очередь тесно взаимосвязаны между собой. Все это доказывает особенности проявления и влияния экстремальных условий на личность военнослужащего.

Следует отметить, что вина выжившего и непрошенные воспоминания имеют сильные корреляционные связи, так как наяву данные воспоминания появляются в тех случаях, когда окружающая обстановка чем-то напоминает случившееся «в то время», то есть во время травмирующего события: запах, образ, звук, словно бы пришедшие из

той поры. Яркие образы прошлого обрушиваются на психику и вызывают сильный стресс. Главным отличием посттравматических непрошенных воспоминаний от обычных воспоминаний является то, что первые сопровождаются сильными чувствами тревоги и страха.

Анализ данной корреляционной плеяды показывает, что интернальность в области достижений имеет высокие прямые корреляционные связи с такими параметрами как эмпатия с животными. Бойцы осознают всю серьезность выполнения задачи, и поэтому данные параметры также имеет высокие прямые корреляционные связи между собой.

Проведенное психодиагностическое исследование позволяет сделать вывод о том, что необходимо осуществлять психологическое сопровождение

военнослужащих, профилактическую и психокоррекционную работу с данным контингентом лиц.

Библиографический список

1. Курпатов А.В., Алехин А.Н. Индивидуальные отношения. Теория и практика эмпатии: [монография]. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 372 с.
2. Организация работы с личным составом во временных органах внутренних дел и мобильных отрядах на территории Северо-Кавказского региона: Сборник документов и информационно-методических материалов. – М.: ЦИ и НМО КП МВД России, 2000. – 284 с.
3. Организация работы кабинета психологической регуляции в органах внутренних дел. – М.: ЦОКР МВД России, 2007. – 232 с.

УДК 159.922.72

Троценко Светлана Николаевна
Филютина Татьяна Николаевна

кандидат педагогических наук
Шадринский государственный педагогический институт
julija-trc@rambler.ru, filyutina1960@40mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлены результаты исследования особенностей школьной тревожности обучающихся начальной школы с задержкой психического развития (ЗПР), выявлена частота присутствия факторов школьной тревожности в выборке испытуемых по двум методикам.

Ключевые слова: школьная тревожность, особенности школьной тревожности, причины школьной тревожности, задержка психического развития, младший школьный возраст.

Исследование тревожности детей разных возрастных категорий, имеющих различное психическое и физическое развитие, позволяет раскрыть суть данного явления, выявить закономерности развития эмоциональной сферы, изучить особенности становления эмоционально-личностных состояний, в том числе и тревожности. Многие исследователи и психологи отмечают, что именно тревожность является причиной многих трудностей, с которыми сталкивается ребенок в период своего детства.

В психологической литературе тревожность имеет несколько толкований:

- свойство (черта) личности (В.В. Суворова, Р.Б. Кэттэлл) [5], Н.Б. Пасынкова [3];
- специфическое эмоциональное состояние – генерализованная беспредметная настороженность (Л.П. Ясюкова) [6];
- личностная особенность, состоящая в особом легком возникновении состояния тревоги (Е.П. Кошелева) [1].

Изучив работы И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, А.И. Захарова, Л.П. Ясюковой, В.В. Астапова мы сочли, что для нашего исследования больше подходит определение А.М. Прихожан [4], которая

определяет тревожность как устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет свою побудительную силу, и константные (постоянные, неизменяемые) формы реализации с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлений.

Школьная тревожность включает в себя различные проявления школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в ожидании негативного отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников и др.

В статье исследуются особенности тревожности в младшем школьном возрасте, так как именно поступление ребенка в школу приводит к качественным изменениям всех сфер его развития, и в первую очередь в эмоционально-личностной. Характерные особенности тревожности учеников младших классов изучались многими отечественными исследователями, такими как А.К. Дусаицкий, Т.А. Нежнова, Е.В. Филлипова, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан, А.И. Захаров и др. По данным изучения вопроса тревожности детей начальной школы, препятствием для их нормальной адапта-

ции может стать как чрезмерно высокий уровень тревожности, так и ее отсутствие. Устойчивая тревожность или ее отсутствие мешают нормальному развитию и продуктивной деятельности обучающегося, отрицательно влияя на все сферы жизнедеятельности личности.

Исследования психологов также посвящены изучению функции тревожности. Нормальный уровень тревожности способствует успешности деятельности в простых и сложных ситуациях. Тревожность низкого и высокого уровня препятствует и даже ведет к полной дезорганизации деятельности. Поэтому нормальный уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога) (А.М. Прихожан) [4].

От общей тревожности перейдем к частной, школьной. Исследователи уделяют особое внимание повышенной школьной тревожности, которая является проявлением неблагополучия личности. Чаще всего у детей, имеющих проблемы в учении показатель школьной тревожности выше нормы. Среди причин неуспешности в школьной деятельности называют задержку психического развития (ЗПР) – негрубое отставание в развитии психических процессов, требующее коррекционного подхода, но позволяющее ребенку обучаться в общеобразовательной школе.

Задержка психического развития на сегодняшний день рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся все случаи замедленного психического развития, а также относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, но не достигающей умственной отсталости (Н.Н. Малофеев) [2].

Изучение специфики школьной тревожности детей с задержкой психического развития актуально в связи с тем, что такие дети имеют ряд особенностей протекания адаптационного периода при поступлении в школу. Тревожность детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития изучалась О.В. Фроловой, Н.А. Деревянкиной, Е.В. Михайловой, Т.Б. Писаревой, Д.В. Березиной, И.П. Бучкиной. На сегодняшний день психолого-педагогический аспект проблемы школьной тревожности детей с ЗПР продолжает оставаться малоработанным.

Целью данной статьи является представление результатов изучения особенностей школьной тревожности обучающихся младших классов с задержкой психического развития. Основные задачи – проведение диагностического исследования тревожности и анализ полученных результатов.

В исследовании приняли участие 67 обучающихся 1–4 класса школ № 4, 13, 20 г. Шадринска Курганской области, имеющих задержку психического развития.

На этапе констатирующего эксперимента использовались:

– шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS) в адаптации А.М. Прихожан [4];

– опросник школьной тревожности Филлипса.

Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8–12 лет и содержит 53 вопроса. В России адаптация детского варианта шкалы проведена и опубликована А.М. Прихожан [4]. На основании полученных данных делается вывод об уровне тревожности испытуемого от «чрезмерного спокойствия» (1 стень) до очень высокой тревожности (10 стень). Факторный анализ выявляет следующие причины тревожности: межличностное напряжение, мотивация достижений, самооценка, вегетативные реакции, страхи и общее беспокойство.

Опросник школьной тревожности Филлипса позволяет изучить уровень и характер тревожности, связанный со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста, включает в себя 58 вопросов и дает возможность сделать выводы о качественном своеобразии переживания школьной тревожности каждым учащимся по следующим факторам: общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Остановимся на анализе полученных результатов по методике «Шкала явной тревожности для детей (CMAS)», представленном в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностического исследования уровня тревожности по методике «Шкала явной тревожности для детей (CMAS)»

Уровень	Уровень тревожности (стен)	Количество испытуемых /%
1	«Чрезмерное спокойствие» (1-2)	0 / 0%
2	Нормальный уровень тревожности (3-6)	16 / 23%
3	Несколько повышенный уровень тревожности (7-8)	30 / 44%
4	Явно повышенная тревожность (9)	7 / 11%
5	Очень высокая тревожность (10)	14 / 22%

Таблица 2

**Факторный анализ школьной тревожности
по методике «Шкала явной тревожности для детей (CMAS)»**

Факторный анализ	Количественный показатель свыше 50%	Количество испытуемых с показателем выше 50% / %
Межличностное напряжение	6 баллов и выше	42/63%
Мотивация достижения, самооценка	5 баллов и выше	50/75%
Вегетативные реакции	5 баллов и выше	31/46%
Страхи, общее беспокойство	6 баллов и выше	44/66%

Таблица 3

Результаты диагностического исследования уровня тревожности по методике Филлипса

Уровень тревожности	Количество человек/%
Очень высокий (5)	47 чел/ 70%
Повышенный уровень тревожности (4)	20чел/ 30%

Таблица 4

Факторный анализ тревожности младших школьников по методике Филлипса

Факторный анализ	Количество испытуемых с показателем выше 50% / %
1. Общая тревожность в школе	55 / 82%
2. Переживание социального стресса	52 / 78%
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	54 / 81%
4. Страх самовыражения	46 / 69%
5. Страх ситуации проверки знаний	58 / 87%
6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	37 / 55%
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	26 / 39%
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	63 / 94%

По данным исследования мы разделили испытуемых на две группы:

1-я группа включает 16 детей, что составляет 23% испытуемых, демонстрирующих 2-ой уровень (нормальный уровень) тревожности;

2-я группа включает 51 человек, что составляет 77% испытуемых, демонстрирующих 3, 4 и 5-й уровни (несколько повышенная, явно повышенная тревожность и высокий уровень тревожности). Дети данной выборки нуждаются в психологической коррекции данного состояния, повышенная тревожность снижает успешность в учебной деятельности.

После распределения детей по уровням тревожности мы осуществили факторный анализ ее проявления, который представлен в таблице 2.

По степени значимости факторов, мы выстроили их следующим образом:

- мотивация достижения, самооценка (50/75%);
- страхи, общее беспокойство (44/66%);
- межличностное напряжение (42/63%);
- вегетативные реакции (31/46%).

Поэтому наиболее актуальной для специалистов, работающих с младшими школьниками с ЗПР, является коррекция самооценки и мотивация достижений.

Для надежности результатов мы определили уровни и факторы тревожности в имеющейся вы-

борке по второй методике Филлипса. Уровневые показатели представлены в таблице 3.

В результате обработки полученных данных мы определили, что 67 человек, что составляет 100% испытуемых, демонстрируют 4 и 5 уровни (повышенная и очень высокая тревожность).

Сравнивая данные по двум методикам мы пришли к следующим выводам:

1. Выборка детей демонстрирует следующие особенности проявления школьной тревожности: 16 человек (23%) демонстрируют ситуативную тревожность, 51 человек (77%) имеют устойчивую личностную тревожность.

2. Из полученных данных видно, что все испытуемые (100%) нуждаются в коррекции этого состояния и дифференцированном подходе к коррекции данного состояния.

Аналогично после выделения уровней тревожности обучающихся по второй методике мы осуществили факторный анализ ее проявления, который представлен в таблице 4.

По степени значимости факторов, мы выстроили их следующим образом:

- проблемы и страхи в отношениях с учителями (63 / 94%);
- страх ситуации проверки знаний (58 / 87%);
- общая тревожность в школе (55 / 82%);

- фрустрация потребности в достижении успеха (54 / 81%);
- переживание социального стресса (52 / 78%);
- страх самовыражения (46 / 69%);
- страх несоответствовать ожиданиям окружающих (37 / 55%);
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (26 / 39%).

Мы считаем, что все данные факторного анализа актуальны не только для специального психолога, дефектолога, учителя, работающего в классе, администрации школ, медицинских работников, но и для родителей младших школьников с ЗПР. Их учет поможет в осуществлении фронтальных и индивидуальных форм работы с ребенком и будет способствовать решению задач коррекции тревожности.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать ряд выводов:

1. 100% младших школьников с задержкой психического развития имеют повышенный уровень школьной тревожности, из них 16 человек (23%) демонстрируют ситуативную тревожность, 51 человек (77%) имеют устойчивую личностную тревожность.

2. Выявлена частота присутствия факторов школьной тревожности в выборке испытуемых по двум методикам:

- проблемы и страхи в отношениях с учителями (63 / 94%);
- страх ситуации проверки знаний (58 / 87%);
- общая тревожность в школе (55 / 82%);
- фрустрация потребности в достижении успеха (54 / 81%);
- переживание социального стресса (52 / 78%);
- мотивация достижения, самооценка (50/75%);
- страх самовыражения (46 / 69%);
- страхи, общее беспокойство (44/66%);
- межличностное напряжение (42/63%);
- страх несоответствовать ожиданиям окружающих (37 / 55%);
- вегетативные реакции (31/46%);
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (26 / 39%).

3. Обучающиеся с задержкой психического развития должны в обязательном порядке получать

психологическую коррекционную помощь, направленную на снижение тревожного состояния, так как нескорректированная тревожность оказывает негативное влияние на все стороны жизни ребенка: не только на учебу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психического благополучия.

4. Надлежит проводить разъясняющую работу с педагогами, работающими с детьми данной категории и формировать правильное отношение к проблемам ребенка у его родителей. По нашему мнению, при правильно организованной коррекционной работе некоторые негативные проявления школьной тревожности должны сглаживаться, а другие – трансформироваться.

5. Полученные в ходе исследования данные дополняют и расширяют сведения об особенностях проявления тревожности у детей с задержкой психического развития начальной ступени образования и могут стать ориентиром при диагностической и коррекционной работе с ними.

Библиографический список

1. Кошелева Е.П. Тревожный ребенок // Вожакий века. – 2008. – № 1. – С. 8–9.
2. Малофеев Н.Н. Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С.Г. Шевченко. – М.: Аркти, 2001. – С. 27–40.
3. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 1. – С. 169–174.
4. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
5. Суворова В.В. Психофизиология стресса. – М.: Педагогика, 1985. – 208 с.
6. Ясюкова Л.П. Психологическая профилактика в обучении и развитии школьников. – СПб.: Речь, 2003. – 384 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ
ВОЛЕВОГО КОМПОНЕНТА ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ У ДЕТЕЙ

В статье изложено авторское представление о структуре личностной беспомощности, теоретически обосновывается включение волевого компонента в её структуру. Представлены результаты эмпирического исследования волевого компонента личностной беспомощности у детей 8–12 лет.

Ключевые слова: выученная беспомощность, личностная беспомощность, структура личностной беспомощности, волевой компонент беспомощности, беспомощность у детей.

Теория выученной беспомощности, и в своём бихевиористском, и в когнитивистском варианте рассматривает выученную беспомощность как *состояние*, возникающее в качестве реакции на неудачу, травмирующие события. Это наглядно прослеживается в определениях указанного феномена в различных словарях. Например, М.И. Еникеев в «Психологическом энциклопедическом словаре» пишет: «Выученная беспомощность – *состояние* деятельной пассивности в отдельных ситуациях, возникающее в результате систематических неудач, неустраняемых помех; имеет тенденцию к генерализации – распространению на смежные виды деятельности» [1, с. 70]. В «Психологической энциклопедии» под редакцией Р. Корсини и А. Ауэрбаха автор статьи о выученной беспомощности У. Сэмюэл также неоднократно говорит о «состоянии беспомощности» [3, с. 108–109].

Однако ещё в 1975 году в своей знаменитой книге «Helplessness: On depression, development, and death» М. Селигман пишет следующее: «Некоторые люди больше подвержены депрессии и тревоге, чем другие. Для некоторых счастливых ощущение беспомощности и состояние депрессии наступит только после повторяющихся, причиняющих страдания трудностях. Для других малейшая неудача даст начало депрессии; для них депрессия больше, чем состояние, это свойство личности. Что делает человека столь готовым ощущать беспомощность и оказываться в подавленном состоянии? В опыте, полученном в младенчестве, детстве, подростковом возрасте наиболее вероятно найти основу беспомощности» (*перевод автора*) [8, с. 132–133]. Следует отметить, что М. Селигман в своих исследованиях всё же сосредоточился на изучении состояния беспомощности, так же как и его последователи.

Идея о различении беспомощности как состояния и как устойчивой характеристики личности получила своё развитие в отечественной психологии в 2000-х годах, сначала – в работах Д.А. Циринг, Н.А. Батурина, затем – в исследованиях Е.В. Веденеевой, Е.А. Евстафеевой, Е.В. Забелиной, И.В. Пономарёвой, Ю.В. Яковлевой.

С точки зрения автора статьи, личностная беспомощность – это системное качество субъекта,

обусловленное симптомокомплексом определённых личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних условий с внешними (системой семейных взаимоотношений [4], опытом неконтролируемых травмирующих событий [7]), определяющее низкий уровень субъектности, то есть низкую способность человека преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить цели и достигать их, преодолевая различного рода трудности. Личностная беспомощность проявляется в деятельности, обуславливая снижение её успешности [5; 6].

Личностная беспомощность лежит на одном из полюсов континуума, противоположным полюсом которого является системное качество субъекта, обозначенное как самостоятельность. Самостоятельность характеризуется высоким уровнем субъектности и обуславливает более высокую успешность деятельности.

При изучении любого явления неизбежно возникает вопрос о его структуре. Под структурой понимается не только набор структурных компонентов, но и характер взаимосвязей между ними. М. Селигман, основоположник теории выученной беспомощности, описывая знаменитые эксперименты с собаками, выделяет три «дефицита беспомощности»: мотивационный, когнитивный, эмоциональный (Seligman, 1975; Seligman, Maier, Solomon, 1971; Peterson, Seligman, 1984). У людей он выделяет те же дефициты беспомощности. Мотивационный дефицит проявляется в снижении попыток активного вмешательства в ситуацию. Когнитивный – в трудности научения тому, что в аналогичной ситуации (на самом деле подконтрольной субъекту) действие может оказаться вполне эффективным. Эмоциональный дефицит проявляется в возникающем из-за бесплодности собственных действий подавленном и даже депрессивном состоянии. Однако, ни М. Селигман, ни другие зарубежные исследователи не только не проводили детальных исследований характера взаимосвязей этих трёх составляющих, но и не изучали непосредственно названные компоненты беспомощности. Множество учёных, в основном зарубежных, занимавшихся исследованием беспомощности, сосредото-

чивали своё внимание на проблемах, не связанных с изучением структуры данного феномена.

Теоретические и экспериментальные исследования автора привели к новому предположению. Компонентами, входящими в структуру личностной беспомощности, следует считать не три, на которые ссылается М. Селигман, а четыре: мотивационный, когнитивный, эмоциональный и волевой. Волевой «дефицит», не описанный ранее, представляется очевидным, поскольку именно воля как способность человека к самодетерминации и саморегуляции делает его свободным от внешних обстоятельств. Так как беспомощность проявляется в том числе в покорном подчинении происходящему, то именно недостаточная волевая активность представляется важнейшей её характеристикой. Если беспомощность можно охарактеризовать как неспособность человека изменять ситуацию тогда, когда это возможно, то есть преодолевать препятствия, реальные или мнимые, то следует вспомнить, что в основе одного из известных подходов к изучению воли лежит представление о ней как о способности к сознательному намеренному преодолению препятствий [2]. Таким образом, определённые особенности волевой саморегуляции и самодетерминации являются важнейшей характеристикой беспомощности у человека. Можно предположить, что основоположники теории беспомощности (Б. Овемайер, М. Селигман, Л. Абрамсон, Дж. Тисдейл), будучи выходцами из бихевиоризма, «пропустили» волевой компонент беспомощности, поскольку он характерен для людей и невозможен для животных. Эти авторы, механически перенеся понимание беспомощности с животных на людей, не учли важнейшую составляющую человеческой беспомощности. Кроме того, теория выученной беспомощности была сформулирована в рамках западной психологии, чаще ориентированной на жёсткий детерминизм. Личностная беспомощность, являясь сугубо человеческой характеристикой, в отличие от классической «выученной беспомощности», имеет и несколько иной набор составляющих, то есть гипотетических структурных компонентов. Психические функции, взаимодействуя и обуславливая друг друга, в контексте травмирующей жизненной реальности создают такое сложное психическое явление, как беспомощность, демонстрируя целостный характер психики человека.

Волевой компонент личностной беспомощности – один из четырёх основных её компонентов. Он характеризует личностную беспомощность как присущую сугубо человеческому существу и принципиально отличающуюся от выученной беспомощности, характерной как для людей, так и для животных.

Рассмотрим психологическое содержание волевого компонента личностной беспомощности, опираясь на результаты проведённого исследования.

В данной статье представлены результаты сравнительного анализа особенностей волевой сферы у детей 8–12 лет с личностной беспомощностью и самостоятельностью (129 беспомощных испытуемых и 129 – самостоятельных).

Для данного исследования представляли интерес три фактора из личностного опросника Р. Кеттелла, которые характеризуют волевую сферу личности, а именно: фактор Н (робость – смелость), фактор G (безответственность – добросовестность, совестливость) и фактор Q3 (импульсивность – высокий самоконтроль). Помимо самооценочных методик, для более полного и объективного изучения волевого компонента личностной беспомощности у детей использовался метод экспертных оценок, в основе которого лежит повседневное наблюдение за испытуемыми взрослыми (педагогов), которые имеют возможность постоянно взаимодействовать с ними и объективно оценивать проявления волевых качеств в различных видах деятельности, а также экспериментальные методы изучения волевых качеств личности (неразрешимая задача).

На первом этапе экспериментального исследования волевых качеств личности у детей 8–12 лет испытуемым предлагалось решить задачу, имеющую решение (исследование проводилось в индивидуальной форме) – собрать из составных частей картинку. На втором этапе экспериментального исследования испытуемым предлагалось решить аналогичную задачу, но не имеющую решения, о чём испытуемые не знали: для составления картинки не хватало составляющих. На этом этапе засекалось время от начала выполнения задания до отказа от его выполнения.

Дети с личностной беспомощностью имеют более низкие показатели по фактору Н опросника Кеттелла (робость – смелость) ($U=3582,50$, $p=0,000$) и по фактору G (безответственность – добросовестность, совестливость) ($U=3327,00$, $p=0,027$), чем их самостоятельные сверстники. Они более робки, застенчивы в общении, чувствительны к угрозе, им сложнее вступать в контакт со взрослыми (родителями и учителями), чаще подвержены влиянию чувств, случая и обстоятельств (проявляют безответственность и неорганизованность), а не соблюдению групповых требований и норм.

В том, что касается самоконтроля и понимания социальных нормативов, дети с личностной беспомощностью не отличаются от самостоятельных детей. То есть беспомощные дети демонстрируют такую же социальную приспособленность и овладение требованиями окружающей жизни, они также умеют контролировать своё поведение в отношении социальных нормативов, как и самостоятельные дети.

Сравнение уровня развития волевых качеств детей показало наличие значимых различий по всем семи диагностированным волевым качествам

между двумя выборками: дисциплинированность ($U=85,50$, $p=0,000$), самостоятельность ($U=64,00$, $p=0,000$), настойчивость ($U=95,00$, $p=0,000$), выдержка ($U=104,00$, $p=0,000$), организованность ($U=154,00$, $p=0,002$), решительность ($U=112,50$, $p=0,000$), инициативность ($U=158,00$, $p=0,002$). То есть все указанные волевые качества у детей с личностной беспомощностью выражены меньше, чем у самостоятельных детей. Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что волевая сфера у беспомощных детей развита хуже, чем у самостоятельных. Дети с личностной беспомощностью хуже выполняют установленный в какой-либо деятельности порядок, им сложнее соблюдать требований учителей, своевременно выполнять трудовые поручения. Они менее самостоятельны, им труднее отстаивать свое мнение, добровольно выполнять правила, установленные коллективом, сохранять хорошее поведение при изменении обстановки, им сложнее найти себе занятие и организовать свою деятельность. Беспомощные дети чаще не доводят начатое дело до конца, не проявляют терпения в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях или при изменившейся обстановке (смене коллектива, условий труда и т.д.). Они недостаточно хорошо умеют держать себя в конфликтных ситуациях (при спорах, незаслуженном обвинении и т.д.). Они хуже умеют тормозить проявление чувств при сильном эмоциональном возбуждении (большой радости, негодовании). Беспомощным детям сложнее, чем самостоятельным, правильно планировать свои действия и разумно их чередовать, рационально расходовать время с учетом обстановки, вносить в свою деятельность определенную организацию. Им сложнее принимать решения без колебаний, уверенно, они не проявляют решительных действий в непривычной обстановке. Дети с признаками личностной беспомощности реже проявляют творчество, выдумку, рационализацию, не стремятся проявить инициативу в непривычной обстановке. Они проявляют меньше упорства при возникновении каких-либо затруднений в деятельности, чем самостоятельные дети.

Испытуемые с личностной беспомощностью быстрее отказывались от попыток найти решение при столкновении с «неразрешимой задачей» (сложить картинку из составных частей). На всех возрастных этапах беспомощные испытуемые быстрее сдавались при попытке решить предложенную задачу, на самом деле не имеющую решения, отказываясь довести начатое до конца. То есть эти дети при столкновении со сложными жизненными ситуациями так же быстро пасуют перед лицом неудачи, что лишает их возможности добиваться больших успехов при выполнении какой-либо деятельности. Самостоятельные же испытуемые дольше искали решение, проявляя большую настойчивость, целеустремленность, выдержку. Они, сталкиваясь

с трудностями, не пасуют, не опускают руки, а прикладывают максимум усилий для достижения результатов, они не боятся очередных попыток в преодолении препятствий на пути к достижению целей.

В детском возрасте личностная беспомощность связана с более низкой дисциплинированностью испытуемых, тогда как в подростковом возрасте таких различий не наблюдается. Это, вероятно, объясняется некоторыми возрастными особенностями. В ранние годы своего развития дети не обладают способностью использовать для повышения эффективности своих действий ни внешние, ни внутренние средства. Затем они эффективно используют внешние средства, формируя при этом способность к внутреннему опосредствованию, а с переходом к взрослости, человек уже пользуется одинаково успешно как внешними средствами, так и внутренними [2]. Если у младших школьников волевая активность усиливается только через внешнюю стимуляцию, при помощи взрослых, то с возрастом возрастает роль внутренней стимуляции (собственной постановки цели, самостимуляции, намеренного изменения мотивации и т.д.) [2]. Как отмечает В.А. Иванников, переход от внешней к внутренней мотивации связан с развитием внутреннего плана сознания, способностью человека формировать новый смысл совершаемых действий на основе самооценок, предвидения последствий действий, переосмысливания ситуации в целом. Если дети не видят смысла в своих действиях, то даже внешняя стимуляция не позволяет увеличить их усилия [2]. Вероятно, дети с личностной беспомощностью отстают от своих самостоятельных сверстников в формировании такого качества как дисциплинированность в связи с тем, что на данном возрастном этапе у них хуже сформирована внутренняя мотивация.

Исходя из полученных данных, можно сказать, что волевая сфера личности беспомощных испытуемых характеризуется следующими дефицитами: они легче поддаются влиянию различных факторов, проявляют зависимость от других людей, им сложнее действовать на основе своих взглядов и убеждений, они реже отстаивают свою точку зрения на проблему, у них хуже развито умение подчинять свои действия поставленным целям. Испытуемые с личностной беспомощностью проявляют меньшую способность постоянно контролировать своё поведение, они чаще проявляют импульсивные действия в эмоционально напряжённой обстановке, им сложно выбрать тот уровень активности, который соответствует обстоятельствам, сохранять внутренне спокойствие, действовать разумно и взвешенно в сложных жизненных ситуациях, что снижает вероятность успеха в достижении поставленной цели. Ребёнку с личностной беспомощностью труднее своевременно принять решение, перейти от выбора действий и средств к самому выполне-

нию действия, им сложнее противостоять страху и идти на риск в тех ситуациях, где это необходимо, они хуже мобилизуют свои возможности для длительной борьбы с трудностями, быстро сдаются в сложных ситуациях, не умеют находить в окружающих условиях то, что может помочь достижению цели, легко поддаются сомнениям, оказываются внушаемыми.

Библиографический список

1. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. – М.: ТК Велби: Проспект, 2006. – 560 с.
2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
3. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.

4. Циринг Д.А. Семья как фактор формирования личностной беспомощности у детей // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 22–31.

5. Циринг Д.А., Веденеева Е.В. Исследование успешности ведущей деятельности у испытуемых с личностной беспомощностью на разных возрастных этапах // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 31. – С. 81–84.

6. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: Дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2010. – 456 с.

7. Циринг Д.А. Травмирующие события как фактор, детерминирующий формирование личностной беспомощности у детей // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской Академии Образования. – 2008. – № 5 (53). – С. 85–92.

8. Seligman M.E.P. Helplessness: on depression, development, and death. – San Francisco: W.H. Freeman, 1975. – 250 p.

УДК 159.9

Попова Ольга Михайловна

доктор психологических наук, профессор

Неверова Анастасия Александровна

Шадринский государственный педагогический институт
nazarnastik@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ВОСПРИЯТИЯ СЮЖЕТОВ КИНОЖУРНАЛА «ЕРАЛАШ» ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Данная статья посвящена изучению восприятия детьми дошкольного возраста юмористического киножурнала «Ералаш». На основе полученных данных выделены общие и специфические особенности восприятия комических сюжетов из киножурнала «Ералаш».

Ключевые слова: комическое, художественное восприятие, киножурнал «Ералаш», когнитивный компонент восприятия комического.

Исследования чувства комического в психологическом аспекте становятся все более популярными не только за рубежом, но и в нашей стране. В психолого-педагогической литературе рассмотрены особенности восприятия детьми дошкольного возраста мультфильмов, кино- и телефильмов (Л.М. Баженова); сказки (М.М. Кониная); басен (О.М. Концевая); серий юмористических рисунков (Н.Г. Кутепова, О.М. Попова); телевизионных передач (А.В. Спирина).

Описаны особенности, закономерности восприятия и конструирования комического детьми дошкольного возраста (Е.А. Бондаренко [2], М.В. Бороденко [3, с. 32–55]), механизмы оптимизации эмоционально-нравственного развития детей дошкольного возраста средствами комического (Ю.Е. Иванова [5, с. 99–128], Н.Г. Кутепова [6, с. 95–113], О.М. Попова [7, с. 442–460], А.В. Спирина [8, с. 174–196]).

Значительно слабее освещены особенности восприятия дошкольниками сюжетов киножурнала «Ералаш», который может выполнять не только развлекательную, но и нравственную функцию: так

как в историях этого киножурнала высмеиваются отрицательные нравственные качества: жадность – «Мандарин» (автор О. Григорьев, режиссер Л. Мирский); ложь – «Часы» (В. Ховенко, Н. Репина); хитрость – «Хитрый маршрут» (Д. Афанасенко, Е. Ковалец); отсутствие моторно-двигательных навыков, хвастовство – «Котовасия» (А. Щеглов; С. Морозов), «Клевое местечко» (Д. Афанасенко, Е. Ковалец), зависть – «Наша Таня громко плачет» (Н. Иванова); неряшливость – «Помощница» (автор Н.Дубина, режиссер А. Михалев) и др.

Исходя из сказанного, нам показалось интересным выявить особенности восприятия детьми комических ситуаций из киножурнала «Ералаш».

В исследовании приняли участие 117 дошкольников четырех-семи лет из детских учреждений «Рябинка» и «Сказка» г. Шадринска Курганской области.

Испытуемым показывались шесть сюжетов из киножурнала «Ералаш»: «Компот» (автор Л. Треер, режиссер В. Мартынов), «Кинг-конг жив» (Н. Львов, Р. Либлик), «Весельчак» (В. Златоустовский), «Это ваша собака?» (С. Георгиев, Н. Ивано-

ва), «Крутые парни» (Н. Репина), «Котовасия» (А. Щеглов, С. Морозов).

Приступая к экспериментальной работе, мы учитывали, что восприятие киножурнала «Ералаш» является составляющей художественного восприятия, которое структурируется как система, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Для определения уровней когнитивного компонента, задавались следующие вопросы: 1. Смешная история или нет? 2. Если смешная история, то почему? 3. Если несмешная, то почему? 4. Кто смешной в этой истории? Почему он смешной?

На основе полученных данных были выделены общие и специфические особенности восприятия комических сюжетов киножурнала «Ералаш». Критериями их выделения послужили указания дошкольниками несоответствий в изображении отдельных персонажей (мимики, позы персонажей и поступков) и сопоставление их с общепринятой нормой.

Общие особенности когнитивного компонента восприятия киножурнала «Ералаш».

Многоуровневость.

Первый уровень – дети называют истории киножурнала «Ералаш» смешными, но не могут объяснить, почему они их такими считают.

Второй уровень – называются смешными комические детали, то есть несоответствия во внешности, позе, мимике действующих лиц киножурнала (Алена Г. о персонаже из истории «Крутые парни»: «Мальчики прямо как собаки, смешно рычали»; Настя Н. о персонаже из истории «Весельчак»: «Продавец упала лицом прямо в яйца, а дяденька – в коробки»).

Третий уровень – выделяются и комментируются концовки смешных историй (Данил К. о персонаже из истории «Кинг-Конг жив»: «Мальчик испугался своего отражения в зеркале, потому что он увидел там обезьяну»; Паша Б. о персонаже «Весельчак»: «Младший брат смастерил «вертелку» и засунул ее в торт, а когда пришел другой брат и открыл коробку с тортом, торт оказался у него на лице»).

Четвертый уровень – воспроизводится содержание смешной истории полностью от начала до конца (Егор С. о персонаже из истории «Крутые парни»: «Мальчики решили напугать дедушку с козой, а потом сами напугались козы, да еще и деньги все отдали дедушке»; Дима Р. о персонаже из истории «Котовасия»: «Мальчик все хвастался, хвастался, говорил, что высоты не боится, потом залез на дерево, чтобы спасти котенка, и не смог слезть, потому что испугался»).

Пятый уровень – сравниваются начало и конец комических ситуаций, дается адекватная оценка поведения действующих лиц (Семен О. о персонаже из истории «Компот»: «Мальчик долго капризничал, брат рассердился и вылил на него суп, так

ему и надо, не будет издеваться»); Юлия Н. о персонаже из истории «Крутые парни»: «Смешно, мальчики говорят, что ничего не боятся, а сами испугались дедушки с козой»).

Неравномерность осуществления указанного процесса вторая особенность восприятия дошкольниками киножурнала «Ералаш».

Прежде всего следует отметить возрастные различия его уровней – низкие уровни восприятия комического были зафиксированы у 31,2% детей в возрасте четырех-пяти лет и у 20% испытуемых шести-семи лет ($\phi^*=1,97$); показатели высоких уровней у детей четырех-пяти лет – 7,4% и у испытуемых шести-семи лет – 18,3% ($\phi^*=2,54$).

Кроме того были выявлены небольшие различия показателей четвертого и пятого уровней восприятия элементов комического в разных историях киножурнала «Ералаш» («Крутые парни» – 15,4%, «Кинг-Конг жив» – 14,5%, «Весельчак» – 11,1%, «Это ваша собака?» – 9,4%, «Котовасия» – 8,4%, «Компот» – 2,6%).

Выяснилось также, что испытуемым доступнее истории киножурнала, которые построены на противоречии цели-результату («Кинг-Конг жив», «Весельчак»), нежели истории, комизм которых определяют несоответствия формы – содержанию («Котовасия»), действия – результату («Компот»). Представляется, что это можно объяснить тем, что дошкольникам трудно квалифицировать выражения персонажами злорадства («Компот») – 19%, хвастовства в мимике персонажей («Котовасия») – 6,1%, а также уловить несоответствия действия некоторых персонажей общепринятой норме (издевательство над другими персонажами, шалость и др.) («Кинг-конг жив» – 3,6%, «Весельчак» – 12%), и расценить неловкие положения, в которые они попадают как наказание за неправильное поведение.

Помимо сказанного исследование показало, что дети в большей степени обращают внимание на развлекательную сторону комических сюжетов, и в меньшей – на нравственную. Так, например, при обсуждении истории «Кинг-Конг жив» дошкольники отмечали, что она очень смешная. При этом большинство из них не замечало, что герой в костюме Кинг-Конга пугал людей, которые заходили в лифт.

Третья особенность восприятия детьми элементов комического в киножурнале «Ералаш» – **фрагментарность** этого процесса. Она находит выражение в неспособности ребенка при восприятии сюжетов связать фрагменты текста, музыку, ритм, пластику движений в единое целое. Обсуждая сюжет «Котовасия» Лена О. сказала, что ей очень понравилась веселая музыка, и поэтому история ей показалась смешной. Дима К. о герое из этого сюжета отметил: «Он смешно шагал и ел чипсы»).

Неумение дошкольниками правильно дифференцировать главных и второстепенных действующих

щих лиц (средний показатель низких уровней – 15%). При просмотре сюжетов «Ералаша» было установлено, что второстепенные герои часто производят на дошкольников более сильное впечатление, чем главные герои. Например, анализируя историю «Весельчак» дети говорили, что им очень понравился дяденька, который испугался «вертелки» и упал в коробки. При этом они не заметили необычное поведение этого персонажа, который над всеми подшучивал.

К общим особенностям восприятия киножурнала «Ералаш» правомерно отнести еще:

- неумение детей дифференцировать нравственный и эстетический аспекты комического (средний показатель низких уровней – 21,4%). Так, при обсуждении истории «Весельчак», некоторые дошкольники назвали учительницу хорошей, справедливой, красивой, потому что их родственники говорят то же самое о своих учителях. На самом же деле учительница поступала несправедливо, выгнав девочку из класса, хотя она была не виновата в случившемся – ей передали игрушку, которой насмешник решил разыграть одноклассницу и остался ненаказанным;

- предпочтение детьми более динамичных сюжетов (средний показатель низких уровней – 16%). Оказалось, что если герои много рассуждают или медленно действуют, история им становится неинтересной (Дима Т.: «История «Это ваша собака?» показалась мне не очень смешной. Носят и носят эту собачку. Ясно же, что ее не заберет никто, даже этот толстяк»);

- половые различия восприятия сюжетов «Ералаш». Во время анализа юмористических историй выяснилось, что девочки замечают несоответствия во внешности, голосе, женской одежде, причёске, интерьере комнат, природе, а мальчики – в технике, еде, мужской одежде и обуви, наклках, очках, телосложении. Например, просматривая историю «Крутые парни», мальчики обращали внимание на мотоциклы действующих лиц и начинали их обсуждать, отвлекаясь от комизма ситуации.

Кроме общих особенностей восприятия испытуемыми киножурнала «Ералаш» выявились специфические позитивные и негативные особенности:

Позитивные специфические особенности восприятия:

- в историях киножурнала меньше действующих лиц, чем в спектаклях, сериях юмористических картинок, что позволяет более длительное время их обсуждать и детально сравнивать;

- поскольку просмотр смешных историй киножурнала «Ералаш» в связи с краткостью сюжета можно повторить, испытуемым легче понять их содержание;

- повторение реплик (старший брат из истории «Компот» говорит младшему брату: «Ешь суп, Ешь суп, Ешь суп») и действий (герой сюжета «Кинг-

Конг жив» пытается одинаково напугать разных людей, заходивших в лифт), что помогает детям легче запомнить последовательность событий комических историй.

Специфические негативные особенности восприятия проявляются в неумении квалифицировать интонацию действующих персонажей (средний показатель низких уровней – 18,3%). При просмотре сюжета «Это ваша собака?», дети говорили, что персонажи этой истории совершают доброе дело, отдавая бездомных животных в хорошие руки, не понимая что на самом деле они пытались досадить другому герою;

- дети могут ошибочно истолковывать комизм ситуации киножурнала «Ералаш» (средний показатель низких уровней – 19%) из-за слишком быстрого или медленного темпа речи действующих лиц; дошкольники часто просят повторить отрывки сюжета или объяснить, что сказал герой;

- дети неправильно квалифицируют мимику персонажей (средний показатель низких уровней – 28,2%) (гнев, удивление, злорадство) и поэтому затрудняются оценить их поведение. В частности, просматривая сюжет «Компот», дошкольники неверно квалифицировали выражение злорадства. Им было непонятно, что младший брат ведет себя неправильно, они называли его положительным героем, потому что он веселый и смеется;

- дети неправильно квалифицировали мотивы поведения героев (средний показатель низких уровней – 18,3%). Например, обсуждая сюжет «Это ваша собака?», дошкольники не могли понять, зачем персонажи принесли и отдали бездомную собачку дяденьке, хотя понимали, что она ему не нужна была»...;

- восприятие сюжетов из киножурнала «Ералаш» предполагает акты выделения голосового комизма, несообразностей в движениях и действиях героев, что требует большего объема и устойчивости внимания (средний показатель низких уровней – 16,2%), на протяжении всего просмотра, чем при восприятии юмористических картинок и литературных текстов.

На основе проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

1. В восприятии детьми комических ситуаций киножурнала «Ералаш» наличествуют общие и специфические особенности.

2. Общие особенности восприятия дошкольниками комических сюжетов из киножурнала «Ералаш»: многоуровневость, неравномерность, фрагментарность, неумение дифференцировать главные и второстепенные действующие лица, зависимость восприятия комического от степени сформированности представлений о норме и правилах поведения.

3. Специфические позитивные особенности: детям легче уловить комизм историй из киножурнала «Ералаш» в связи с краткостью, небольшим

количеством персонажей, наличием повторяющихся фраз, действий персонажей.

Специфические негативные особенности: дети затрудняются уловить смысл историй киножурнала «Ералаш», у них отсутствуют умения квалифицировать эмоции, выраженных в интонации, мимике и позе действующих лиц и не могут адекватно воспринимать реплики, если они произносятся в быстром темпе.

Библиографический список

1. Баженова Л.М. Психологические особенности восприятия фильмов и телевизионных передач младшими школьниками // Начальная школа. – 1995. – № 11. – С. 8–11.
2. Бондаренко Е.А. Восприятие комического дошкольниками. – Минск: Народная асвета, 1968. – 104 с.
3. Бороденко М.В. Два лица Януса-смеха. – Ростов-на-Дону: Изд-во РИО ПО «Цветная печать», 1995. – 86 с.
4. Дементьева И.С. Веселая книга в воспитании чувства юмора детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1973.
5. Иванова Ю.Е. Психолого-педагогическая технология применения комического материала в коррекции агрессии старших дошкольников в ДОУ: Дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2002. – 199 с.
6. Кутепова Н.Г. Снижение тревожности у дошкольников посредством формирования у них восприятия и конструирования комического: Дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2001. – 169 с.
7. Попова О.М. Концептуальная модель формирования чувства комического в целях оптимизации эмоционально-нравственного развития дошкольников. – Шадринск: ПО «Исеть», 2006. – 476 с.
8. Спирина А.В. Влияние восприятия телепередач с элементами насилия на отрицательные эмоциональные состояния детей дошкольного возраста. – Шадринск: «Шадринский Дом Печати», 2011. – 210 с.

УДК 159.922.8

Уманская Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Тезикова Екатерина Андреевна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

kaf_sozpsi@ksu.edu.ru

ОСОБЕННОСТИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ В ИНТЕРНЕТ-СЕТЯХ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ И МОЛОДОСТИ

Раскрывается понятие самопрезентация в социальных сетях. Показаны особенности самопрезентации как отражения субъективного восприятия себя в Интернет-сетях в период ранней юности и молодости. Прослеживается взаимосвязь ведущих потребностей и оценки собственных действий в результате самопрезентации в Интернет пространстве.

Ключевые слова: самопрезентация в Интернет-сетях, ранняя юность, период молодости, взаимосвязь потребностей и самопрезентации в социальных сетях.

«Это мир, где события происходят стремительно, где все постоянно меняется, где от близкого человека можно избавиться одним щелчком мыши, где в одно мгновение можно уничтожить свой профиль, если он не нравится, и заменить его на более приемлемый»

Химаниу Тяги, психиатр

Современная жизнь не стоит на месте. Наука и технический прогресс сделали огромный шаг в будущее и сейчас у нас есть возможность находиться в виртуальной реальности, общаться с окружающими посредством сети Интернет, через разнообразные социальные сети.

Виртуальная реальность – искусственная реальность, компьютерная модель реальности. Виртуальная реальность это мир, созданный техническими средствами, передаваемый человеку через его ощущения... [3].

Социальные сети на современном этапе позволяют многое. Они являются обширным информа-

ционным источником, легким доступом к огромному потоку информации, дают возможность обсуждения каких-либо тем в режиме он-лайн, без затруднений устанавливать новые знакомства, самопрезентуя себя другим пользователям. Пользователю социальной сети предоставлена возможность оставить информацию о себе, как вербальную – комментарии, так и невербальную – фотографии, картинки, анимационные изображения. Именно эти данные направлены на самопрезентацию.

Интернет, благодаря существованию в нем множества различных сообществ (чатов, телеконференций, социальных сетей), и тому, что он сам по себе

является социальной реальностью, предоставляет новые, по сравнению с реальной жизнью, возможности принадлежности к определенным социальным категориям.

Такие особенности Интернет-коммуникации, как анонимность, порождают уникальную возможность экспериментирования с собственной самопрезентацией [4].

Самопрезентация в социальных сетях — акт творчества и самовыражения посредством представленных программным сервисом ресурсов, возможностей как текстуальных, так и мультимедийных.

Термин «самопрезентация» (self-presentation) или «управление впечатлением» (impression management) уже давно и прочно находит отражение в межличностном восприятии и влиянии. Это связано с тем, что наиболее значимыми человеческими потребностями являются: потребности в общении, принятии, признании и самовыражении. Именно эти потребности предопределяют значимость формирования благоприятного впечатления о себе, что, безусловно, отражается в социальной успешности. Нет необходимости доказывать, что в процессе создания благоприятного впечатления о себе существенная и особая роль принадлежит управлению впечатлением. Под «управлением впечатлением», В.А. Чикер, понимает «целенаправленную деятельность по контролю и регулированию информации в целях создания соответствующего образа». Так или иначе, но все люди, как правило, стремятся управлять производимым впечатлением, используя при этом различные тактики и стратегии самопрезентации [1].

Самопрезентация — процесс представления себя в отношении социально и культурно принятых способов действия и поведения. Подразумевается, что этот процесс основывается на использовании определенных стратегий, разработанных для того, чтобы формировать мнение других о себе [2].

Сравнивая особенности самопрезентации в одной из популярных среди русскоязычной аудитории социальной сети представителей раннего юношеского возраста (15–17 лет) и представителей периода молодости (20–26 лет) нами были обнаружены следующие значимые различия.

Самопрезентация в Интернет-сетях представителями ранней юности отличается от субъективного восприятия себя в жизни, а самопрезентация в Интернет-сетях представителей молодости отражает субъективное восприятие себя. Это можно объяснить стремлением представителей ранней юности выглядеть более взрослыми в глазах окружающих, демонстрировать свой статус внутри референтной группы.

Для представителей ранней юности характерна самопрезентация в Интернет-сетях через: прозвище, лже-симлинговые отношения, отражение

внешних характеристик, значительное количество знакомств в адресной книге, романтические отношения и увлечения. Для представителей же периода молодости характерна самопрезентация через факты собственной биографии. Это было подтверждено, в частности тем, что самопрезентация в Интернет-сетях лиц в возрасте 15–17 лет отличается большим количеством ложных фактов, использованием псевдонимов и прозвищ, в то же время представители молодости (20–26 лет) имеют склонность к презентации достоверных фактов, достоверного Я-образа.

Данную особенность можно объяснить процессом формирования самооценки. В возрасте 20–26 лет самооценка сформирована, данные респонденты принимают себя и свои недостатки, тогда как у представителей ранней юности самооценка неустойчива, их самопрезентация во многом зависит от референтной группы, которая затрагивает внешние характеристики, уважение, общение, увлеченность чем-либо.

Так же выявлено, что ведущей потребностью у представителей ранней юности является потребность в самовыражении, а у представителей молодости материальные потребности и безопасность, так как их социальные роли предполагают материальные затраты и заработок. Представители же ранней юности ассоциируют свои социальные роли в реальной жизни с «дочерью/сыном», то есть с детской позицией.

Можно утверждать что потребности, а также субъективное восприятие и оценки собственных действий оказывают влияние на самопрезентацию в Интернет пространстве. Иными словами, наша жизнь влияет на образ пользователя в Интернет.

Рассматривая юношеский возраст, мы можем говорить о доказанном влиянии потребности в самовыражении на самопрезентацию в Интернет-сетях. Кроме того, обнаруживается влияние самоотношения по октантам авторитарность, зависимость, альтруизм, подчиненность. Влияние субъективных характеристик по категориям: человек, собственное имя, псевдоним, прозвище, социальная роль «брат/сестра» и «дочь/сын», профессиональные роли, «коллега/одноклассник», «дружеские отношения», романтические отношения, «самооценка», «принадлежность к городу». Группа исследуемых представителей периода молодости демонстрируют влияние потребности в безопасности, социальную потребность, потребность в признании и самовыражении, среди которых большее влияние оказывает потребность в безопасности. Вместе с этим мы видим влияние самоотношения по октантам авторитарность, эгоизм и подозрительность. Влияние субъективных характеристик по категориям: прозвище и самооценка. Эти переменные (и не только) влияют на Интернет самопрезентацию и формируют индивидуальный образ пользователя.

Достаточно перспективным может являться рассмотрение влияния неудовлетворенных потребностей на самопрезентацию в Интернет-сетях или влияние каких-либо других факторов (например, личностных особенностей и индивидуальных характеристик), а так же при каких обстоятельствах это влияние будет усиливаться.

Изучая Интернет самопрезентацию с различных сторон, можно понять связь и влияние реальной жизни и социальных сетей, можно психологически интерпретировать ту информацию, о которой пытается рассказать Интернет страница.

Библиографический список

1. Капустина А.Н., Чикер В.А., Захарова А.М. Восемнадцать программ тренингов: Руководство для профессионалов / под науч. ред. В.А. Чикер. – СПб.: Речь, 2007.
2. Котлярова М.Н. Теории самопрезентации. – СПб., 2002.
3. Таратута Е.Е. Философия виртуальной реальности. – СПб.: СПбГУ, 2007.
4. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Саляева Елена Юрьевна

Нижегородский государственный педагогический университет
vgipr@vgipr.nnov.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования профессионально-коммуникативной компетентности. Автором раскрыты понятия «компетенция» и «компетентность» и представлены условия формирования данной компетентности.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетентность, компетенция, бакалавр, высшая школа, организационно-педагогические и технологические условия.

Поиск путей повышения качества образования, обеспечения рынка труда компетентными специалистами – одна из главных социально – экономических задач всех развитых стран. В контексте этого в июне 1999 года в Болонье министрами образования 29 европейских стран была подписана Декларация о европейском пространстве высшего образования, долгосрочная цель которой – повышение мобильности граждан на рынке труда и усиление конкурентоспособности европейского высшего образования.

Изменения, происходящие в экономике нашей страны, вхождение России в общеевропейское и мировое образовательное пространство потребовали новых подходов и в образовательной политике России. В сентябре 2003 года на Берлинской Конференции министров образования стран Европы Россия присоединилась к Болонскому процессу, тем самым взяв на себя, кроме других обязательств, обязательство по сокращению нормативных сроков обучения и переходу национальной системы на близкие или совпадающие двухуровневые программы и квалификации высшего образования (бакалавр-магистр), что породило множество проблем в высшем профессиональном образовании. В проекте Макета ФГОС ВПО были впервые нормативно закреплены инструменты формирования единого образовательного пространства: компетентностный формат образовательного процесса, 2-х уровневая система подготовки, система ECTS [1].

К числу основных проблем высшего профессионального образования в этом документе отнесены несоответствие содержания и технологий образования требованиям современного общества и экономики, отставание системы образования от требований социально-экономического развития страны и дефицит преподавательских и управленческих кадров необходимой квалификации.

Тенденции дальнейшего развития общества, технический и технологический прогресс требуют от высшей школы качественно новых результатов – подготовки не только хорошего исполнителя про-

фессиональных функций, но и субъекта профессиональной деятельности, осознающего цели и несущего ответственность за ее результаты, способного самостоятельно и компетентно принимать решения, готового к саморазвитию и саморегуляции в профессиональной деятельности.

С введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов и переходом российского образования на двухуровневую систему в соответствии с принципами Болонской декларации, на высшее образование проектируются новые стратегии профессионального становления, позволяющие будущему специалисту в соответствии со склонностями, возможностями и интересами формировать индивидуальную траекторию обучения, более четко удовлетворять потребность в новых знаниях [2].

В рамках двухуровневого высшего образования базовым специалистом становится бакалавр. Главная характеристика статуса бакалавра в нормативах болонских документов – общее высшее образование. Это совершенно новая проекция нашего высшего образования, которое всегда являлось профессиональным. Поэтому новые Федеральные государственные образовательные стандарты отчетливо демонстрируют наше стремление по возможности сохранить и вместить в четырехлетний срок подготовки бакалавра содержание прежнего специалиста. Для того чтобы бакалавр смог занять свою нишу, необходимо, чтобы в процессе обучения он сформировал набор профессиональных компетенций, достаточных для успешной профессиональной деятельности. Бакалавр должен получить не только фундаментальную и общетехническую, но и определенную специальную подготовку. А это должно быть обеспечено соответствующим содержанием образовательной программы бакалавра.

Кроме того предполагается, что бакалавр по роду профессиональной деятельности не исполнитель, а фигура достаточно самостоятельная. Он должен уметь решать текущие задачи в изменяющихся условиях, используя достаточно широкий

спектр технологических операций. Значит, он должен иметь опыт практической деятельности, участия в осуществлении проектов. Неслучайно в образовательной программе бакалавра предусмотрены учебная и производственные практики. Бакалавр должен постоянно профессионально развиваться, ведь технологии не вечны, более того, в наше время их век достаточно короток.

В конечном итоге, система подготовки бакалавров призвана формировать у выпускников профессиональные компетенции, соответствующие быстро меняющимся условиям жизни и работы, для чего требуется формирование профессиональной компетентности. На сегодняшний день не существует общепринятого определения базовых понятий «компетентность» и «компетенция». Разными авторами они определяются как способность, готовность, свойство, качество личности, что существенно затрудняет практическую реализацию компетентного подхода.

На наш взгляд, наиболее правильные и емкие определения даны в словаре, изданном в 2010 году Федеральным институтом развития образования:

– «компетенция (*англ.* competence) – способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности»;

– «компетентность (*англ.* competence, competency) – наличие у человека компетенций для успешного осуществления трудовой деятельности» [3].

Компетентность бакалавра зафиксирована в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата в виде нескольких групп компетенций, к числу которых относят общекультурные компетенции и профессиональные компетенции, последние включают в себя общепрофессиональные и профессиональные компетенции в различных областях профессиональной деятельности. Так, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлению подготовки «Сервис» (квалификация (степень) «бакалавр») предусматривает формирование у студентов профессионально-коммуникативных компетенций как системной характеристики готовности выпускника к эффективному решению задач в «области профессиональной деятельности, которая включает процессы сервиса, обеспечивающие предоставление услуг потребителю в системе согласованных условий и клиентурных отношений» [4].

Вместе с тем, анализ содержательной структуры обучения студентов по направлению подготовки «Сервис», показывает, что недостаточно внимания уделяется формированию коммуникативной компетенции, которая, по нашему глубокому убеждению, составляет основу готовности выпускника к успешному выполнению им профессиональной деятельности.

Выявлению педагогических, психолого-педагогических, дидактических и методических условий формирования профессионально важных качеств и компетенций студента как будущего специалиста, закономерностей его профессионального и личностного развития посвящены исследования многих авторов (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, О.Г. Ларионова, Т.А. Матвеева, Н.Н. Нечаев, Дж. Равен, В.В. Сериков, Л. Спенсер, Ю.Г. Татур, А.В. Хурской, В.Д. Шадриков и многие другие). Эти исследования показывают важность педагогических условий формирования профессиональной компетентности будущего специалиста, однако, отражают разные аспекты образовательного процесса и не связаны какой-либо общей концепцией. Изучение научно-теоретической литературы показало, что проблема формирования профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров требует специального исследования.

Все вышеизложенное позволяет сформулировать научное противоречие между насущной потребностью в создании системы формирования профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров и отсутствием экспериментально обоснованного содержательного, технологического и методического наполнения этой системы. Потребность в разрешении данного противоречия подтверждает актуальность избранной темы исследования «Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров сервиса в условиях введения ФГОС ВПО».

В данном исследовании дано экспериментальное обоснование необходимости создания оптимальных организационно-педагогических, технологических и методических условий для эффективного формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров сервиса.

Рассмотрен процесс формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров сервиса, при этом использовался активный для современной науки метод проектирования педагогической деятельности.

Формированию у студентов мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, профессионально-коммуникативных качеств, повышение личностного потенциала и самореализацию каждого студента способствуют, на наш взгляд, психологические условия, которые были спроектированы в системе мероприятий.

В исследовании были разработаны и апробированы дидактические средства традиционного и инновационного характера, оптимально направленные на формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров сервиса.

В исследовательской работе раскрыты сущность и структура профессионально-коммуникативной компетентности, разработано содержание вариативной части учебного плана подготовки бакалавров

по направлению «Сервис», проанализировано, представлено и экспериментально обосновано технологическое обеспечение процесса формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров в вузе.

В условиях реформирования высшего профессионального образования, модернизации экономики России и введения Федеральных государственных образовательных стандартов актуальным и практически значимым становится процесс проектирования любого вида деятельности. Поэтому опыт экспериментальной работы по проектированию системы формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров сервиса может быть рекомендован к практическому использованию в образовательном процессе учебных заведений высшего профессионального образования.

Библиографический список

1. План мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего професси-

онального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db-mo/Data/d05/prm40-1.htm>

2. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2006.

3. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авт.-сост.: В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков. Вып. 1. – М.: ФИРО, 2010.

4. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100100 Сервис (квалификация (степень) «бакалавр») Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.11.2009 г. № 627.

5. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100100 Сервис (квалификация (степень) «магистр») Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2009г. № 796.

УДК378.14; 159.923

Смирнова Валентина Михайловна

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
smirnova04@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

В статье обосновывается необходимость формирования аутопсихологической компетентности у студентов педагогических специальностей вуза. Автор освещает степень научной разработанности данной проблемы. Акцентируется внимание на объективных и субъективных обстоятельствах, затрудняющих формирование аутопсихологической компетентности у будущих педагогов.

Ключевые слова: компетентность, аутопсихологическая компетентность, изменение собственного внутреннего состояния, профессионализм, успешность педагогической деятельности.

Социальный запрос на высокий профессионализм и компетентность выпускников высших учебных заведений выразился в предъявляемой системе требований к личности специалиста: необходимости продуктивного отношения человека к своим собственным ресурсам и возможностям, умению их объективно оценивать и использовать с целью повышения эффективности профессиональной деятельности.

В связи с этим современная парадигма образования ориентирует на активизацию личностного потенциала путем обращения к аутопсихологической компетентности, сущность которой, по мнению ученых (Н.В. Кузьмина, Г.И. Метельский, Л.А. Степнова, Н.Е. Паевская и др.), заключена в формировании системы знаний о себе, а также умений и навыков, позволяющих использовать собственные психические ресурсы, создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изме-

нения своего внутреннего состояния для достижения значимых результатов в профессиональной деятельности.

Особую важность аутопсихологическая компетентность приобретает при подготовке студентов педагогических специальностей вуза. Неслучайно в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» (050100) подчеркивается необходимость формирования у студентов «знаний способов профессионального самопознания и саморазвития, ... умений использовать методы психологической и педагогической диагностики для решения профессиональных задач, ... умений на практике создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду» [9, с. 12–13].

Вместе с тем, реализация задачи обеспечения высокого уровня сформированности аутопсихоло-

гической компетентности у будущих педагогов затруднена из-за ряда объективных и субъективных обстоятельств, главными из которых, на наш взгляд, являются:

- недостаточная выраженность в процессе подготовки студентов педагогических специальностей вуза норм, стандартов поведения, стимулирующих и поддерживающих самопреобразующую деятельность, процессы интенсивного саморазвития, саморегуляции, самореализации;

- сложившаяся система профессионального образования будущих педагогов, в которой пока не получила широкого распространения идея формирования у студентов аутопсихологической компетентности в силу недостаточной разработанности как теоретических, так и практических аспектов ее реализации в условиях вуза;

- отсутствие у выпускников специальности 050100 понимания значимости формирования аутопсихологической компетентности с целью познания и развития себя как индивида, личности, субъекта профессиональной деятельности, способного достичь вершин мастерства в педагогической деятельности.

Это обуславливает актуальность проведения исследований по проблеме аутопсихологической компетентности, разработке моделей ее формирования у студентов педагогических специальностей вуза.

Термин «аутопсихологическая» (от греч. *auto* – сам, *psyche* – душа, *logos* – слово) введен в науку сравнительно недавно и буквально означает человека, изучающего собственную душу, занимающегося психологией в теоретическом и практическом плане, в том числе для помощи самому себе в определенных ситуациях [8, с. 413].

Мы уверены, что помощь педагога самому себе играет ключевую роль и является необходимым условием профессиональной подготовки, поскольку во все времена именно от педагога, его профессионализма, умения управлять учебным процессом и собой в нем, предвидеть возможную смену обстоятельств и быстро, адекватно отреагировать на них зависят успехи учеников.

Обоснованием своей позиции о необходимости формирования аутопсихологической компетентности у студентов педагогических специальностей вуза в условиях профессиональной подготовки считаем психолого-педагогические исследования аутопсихологической компетентности в таких ее аспектах, как: одна из составляющих профессионализма педагога (Н.В. Кузьмина, Г.И. Метельский, Е.А. Климов, А.А. Реан); достижение вершин в профессии и жизни, повышение личностно-профессиональной зрелости специалиста (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.А. Степнова, Н.Е. Паевская); фактор успешности педагогической деятельности (Н.С. Глуханюк, А.А. Деркач, А.К. Маркова).

Представим краткую характеристику вышеизложенных аспектов аутопсихологической компетентности применительно к проблеме нашего исследования.

Не вызывает сомнения тот факт, что профессиональная деятельность педагога полифункциональна и включает в себя много различных видов деятельности: воспитывающая, обучающая, развивающая, диагностическая, коррекционная, консультационная, организационно-управленческая и т.п. Показателем эффективности осуществления всех видов педагогической деятельности принято считать профессионализм.

Однако, мы солидарны с мнением Е.А. Климова о том, что профессионализм следует рассматривать не только как высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, но и как определенную системную организацию его психики [4]. Обращаясь к профессионализму, упрощенно мы можем представить его в виде вершины пирамиды, в основании которой лежат профессиональные знания, на них «надстраивается» профессиональный опыт и профессиональная компетентность. Именно поэтому профессионализм педагога, по мнению Н.В. Кузьминой [5], является интегральной характеристикой его личности. Компонентом профессионализма как раз и выступает компетентность. Поскольку направления педагогической деятельности многообразны, то и компетентности также будут отличаться своей спецификой. (Например, сформированность педагога как субъекта педагогического общения свидетельствует о высоком уровне его коммуникативной, перцептивной компетентности.) В связи с этим Н.В. Кузьмина выделяет пять видов профессиональной компетентности учителя, обеспечивающих его способность к решению конкретных профессиональных задач: 1) специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины; 2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; 3) социально-психологическая компетентность в области процессов общения; 4) дифференциально-психологическая в области мотивов, способностей, восприятия учащихся; 5) аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [5, с. 90].

По мнению Н.В. Кузьминой и Г.И. Метельского, формирование любого вида компетентности (включая и аутопсихологическую) как составляющих профессионализма педагога должно начинаться еще в процессе обучения будущего учителя. Именно с этих позиций в педагогической науке было впервые представлено определение аутопсихологической компетентности, которая представляет собой «систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих будущему профессионалу не только общепсихологические знания, но и высокий уро-

вень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями» [5, с. 89].

Важным выводом анализа этого направления исследований для нас стало то, что аутопсихологическая компетентность является структурным компонентом профессионализма педагога, и ее можно и необходимо формировать в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей.

Следующее направление психолого-педагогических исследований аутопсихологической компетентности связано с достижением вершин в профессии и жизни, повышением личностно-профессиональной зрелости специалиста. Эти проблемы являются центральными в акмеологии. Так, например, А.А. Бодалев указывает, что вершин достигают те люди, которые сами себя сделали: подчинили себе обстоятельства, преодолели свои слабости, сокрушили сопротивление чужой воле, шли последовательно и настойчиво к своей цели и достигли ее [2, с. 30]. Это напрямую относится к предмету нашего исследования, потому что каждый, кто добился вершин в профессии так или иначе задействовал свою аутопсихологическую компетентность, поскольку именно умение создавать свою собственную, применимую именно к своей профессиональной деятельности психологию, отличает аутокомпетентную личность от человека, который может владеть многими психологическими знаниями, умениями, но не использовать их на практике.

Действительно, практически все выпускники педагогических специальностей вуза имеют желание и потенциальные возможности достигнуть вершины в собственной профессии и жизни, но далеко не каждый способен это реализовать. Причиной, по мнению А.А. Бодалева, является незнание своих психологических возможностей, отсутствие веры в себя, невключенность в процесс саморазвития. «Подавляющее большинство людей не ставит перед собой цель развивать свой ум, тренировать волю, управлять чувствами, формировать свои способности и характер как самостоятельную, жизненно важную задачу» [2, с. 42]. Одним из способов решения данной проблемы К.А. Абульханова-Славская считает формирование субъективной активности и компетентности личности, от которых зависит поиск оптимальных жизненных позиций, открывающих жизненные перспективы [1, с. 149].

Дальнейшее обращение к акмеологическим исследованиям показало, что в современной науке к аутопсихологической компетентности проявляется повышенный интерес. Так, например, большое количество диссертационных работ посвящено ее развитию у государственных служащих (Л.А. Степнова, В.Б. Нарушак, Н.Е. Паевская [7 и др.]). Для нашего исследования данные разработки имеют принципиально важное значение, поскольку спе-

цифика деятельности государственных служащих и педагогов имеет некоторые общие моменты, а именно: общение с людьми разного возраста, национальностей, вероисповедания; результаты труда педагога также как и государственного служащего многом зависят от их способности к саморазвитию, эффективного использования внутреннего потенциала, гибкости, адаптируемости к изменяющимся условиям, умения находить нестандартные решения управленческих задач, креативности, творческой самореализации.

Перейдем к психолого-педагогическим исследованиям, изучающим аутопсихологическую компетентность как фактор успешности педагогической деятельности (Н.С. Глуханюк, А.А. Деркач, А.К. Маркова).

Рассматривая различные аспекты профессионализма, А.К. Маркова связывает профессиональную успешность и эффективность деятельности личности с его внутренней ответственностью за собственное развитие, внутренним локусом контроля, субъектной активности. Эти параметры полностью отвечают характеристикам аутопсихологической компетентности. Несмотря на то, что в исследованиях А.К. Марковой не употребляется термин «аутопсихологическая компетентность», все ее характеристики заложены в такие виды компетентности, как личностная и индивидуальная профкомпетентность. Всего же ученой выделено четыре вида компетентности, владение которыми позволяет стать эффективным профессионалом, добиться успеха в профессии, а именно: 1) специальная или деятельностьная профкомпетентность (позволяет выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике); 2) социальная профкомпетентность (дает возможность эффективно сотрудничать в профессиональном сообществе); 3) личностная профкомпетентность (характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации); 4) индивидуальная профкомпетентность (вооружает приемами саморегуляции, профессионального саморазвития, неподверженности профессиональному старению) [6, с. 28].

Н.С. Глуханюк в исследовании развития педагога как субъекта профессионализации подчеркивает, что эффективность как профессионализации, так и собственно результатов педагогического труда зависит от сформированности психологической готовности, аутопсихологической компетентности и самосознания педагогов. При этом аутопсихологическая компетентность определяется как совокупность и иерархия личностных свойств, обеспечивающих уровень и качество функционирования системы саморегуляции [3].

Интересными представляются исследования, проведенные Н.С. Глуханюк о влиянии аутопсихо-

логической компетентности на снижение тревожности, повышение активности, уверенности в себе, потребности в рефлексии изменяющейся картины мира. Было выяснено, что особенно актуальным это становится для студентов и педагогов со стажем педагогической деятельности в три года и более. В этом случае аутопсихологическая компетентность закрепляет и совершенствует субъектные характеристики профессионала (самоотношение, самооценка, саморегулирование) [3, с. 134].

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать следующие выводы.

Профессия педагога накладывает на личность ее избравшую ответственность не только за тех, кого предстоит учить, воспитывать, развивать, но и ответственность за самого себя, что невозможно без сформированной аутопсихологической компетентности, позволяющей узнать свои слабые и сильные стороны, сформировать значимые для профессии педагога качества, связанные с особенностями самопреобразующей деятельности.

Социальный запрос на высокий профессионализм и компетентность выпускников высших учебных заведений ориентирует на подготовку будущих педагогов, способных интенсифицировать результаты своей профессиональной деятельности благодаря аутопсихологической компетентности с помощью включения в самопреобразующую деятельность, актуализировав свой внутренний потенциал.

Таким образом, формирование аутопсихологической компетентности является необходимым ус-

ловием профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей (050100) вуза.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Бодалев А.А., Руткевич Л.А. Как становятся великими и выдающимися. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. — 287 с.
3. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. — Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 2000. — 219 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. — М.: Вента-Граф, 2004. — 232 с.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высшая школа, 1990. — 119 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Гардарики, 2003. — 297 с.
7. Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: Дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2003. — 642 с.
8. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога. — М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2004. — 734 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», раздел V «Требования к результатам освоения основной образовательной программы бакалавриата» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/050100b.doc

УДК 378

Сун Лэй

Московский государственный университет им. Ломоносова
fpo.mgu@mail.ru

НАПРАВЛЕНИЯ, КРИТЕРИИ И УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-ЗНАЧИМЫХ ПОЗИЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДЕБАТОВ

Статья посвящена дебатам как современной образовательной технологии, способствующей личностному развитию учащихся. Представлена технология формирования личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов. Рассмотрены основные направления, критерии эффективности и педагогические условия реализации технологии. Показано, что данная разработка позволит качественно и эффективно подготовить студентов к будущей профессиональной, социальной, культурной, исследовательской деятельности.

Ключевые слова: формирование личностно-значимой позиции, образовательная технология, дебаты.

В настоящее время в рамках модернизации высшего образования трудно переоценить создание современных моделей обучения, адекватных содержанию профессиональной деятельности, внедрение инновационных форм и методов обучения. Одним из таких методов являются дебаты. Благодаря своим особенностям — целостности, универсальности, личностной ориентированности и ориентации на самообразование учащихся — дебаты на сегодняшний день являются одной из самых эффективных педагогических тех-

нологий, позволяющих не только овладеть соответствующими изучаемой дисциплине навыками, но и способствующих развитию творческой активности личности, формирующих умение представлять и отстаивать свою позицию, навыки ораторского мастерства, умение вести толерантный диалог и лидерские качества.

Нами разработана технология формирования личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов. Она представлена тремя основными направлениями, включающими: 1) формирование

отношения к образованию; 2) формирование межличностного взаимодействия; 3) формирование самооотношения.

Формирование отношения к образованию. Управление формированием ценностного отношения к образованию рассматривается нами как сложная система. Она включает в себя как закономерности развития самого образовательного процесса, так и принципы, функции и методы управления. Цель этой системы – планомерное воздействие на субъекты образовательного процесса с тем, чтобы при помощи различных средств и методов обучения и воспитания перевести их в такое состояние, которое подразумевает готовность работать по избранной специальности, постоянно повышать свой профессиональный уровень и самосовершенствоваться. Одним из важнейших средств формирования ценностного отношения к образованию и являются, на наш взгляд, дебаты.

Образование занимает особое место в мире человеческих ценностей, оно раздвигает границы личного человеческого опыта и обогащает его. Потребность в образовании проявляется в форме потребности в образовании непрерывном, а процесс обучения носит уже не эпизодический характер, а постоянный, и стал заметной чертой современного образа жизни. Ценностное отношение к образованию – важный показатель, характеризующий личность. Формируя положительное отношение к знаниям, технология дебатов активно воздействует на личность в целом – на её мировоззрение, характер, интеллект, волю. Необходимо, чтобы задачи, которые ставятся перед студентами в процессе проведения дебатов, были не только понятны, но и внутренне приняты ими, стали для них ценностью.

В свете усложнения системы научных знаний современные образовательные технологии, к которым относятся дебаты, призваны переориентировать репродуктивную учебную деятельность на самостоятельную учебно-познавательную, научно-исследовательскую и профессионально-практическую. Технология дебатов создаёт условия для сознательного выбора студентом «образовательной траектории», способствует тому, что происходит процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни. Она направлена на усиление практической и личностной ориентированности образования: важно не только то, что знают студенты, но и как они умеют реализовывать свой личностный потенциал.

Формирование межличностного взаимодействия. А.А. Бодалев доказал, что межличностное взаимодействие выступает одним из факторов формирования личности. Во-первых, потому что оно расширяет кругозор человека и способствует развитию психических образований, которые необходимы ему для успешного выполнения деятельности, носящей предметный характер. Во-вторых, оно

является «обязательным условием формирования общего интеллекта и прежде всего многих attentionных, перцептивных, мнемических и мыслительных характеристик человека» [2]. Конкретное сочетание разных характеристик, которые несет в себе интеллект человека, во многом зависит от того, какие требования предъявляют партнеры по взаимодействию к его вниманию, восприятию, памяти, воображению, мышлению, какие задачи перед ним ставят, какой уровень его активности при этом вызывают.

В современных условиях при высоком уровне развития информатики, увеличения количества информационных потоков, появления новых возможностей общения (Интернет, мобильные средства коммуникации и т.п.) важнейшее значение приобретает межличностное взаимодействие, развитию которого и призвана способствовать технология дебатов. Понятие межличностного взаимодействия можно рассматривать как обоюдный, двусторонний коммуникативно-перцептивный контакт людей в условиях совместной деятельности, где результатом выступает формирование образа партнера по взаимодействию, и образа самого себя, т.е. формирование личности каждого из участников взаимодействия. Предметом или объектом межличностного взаимодействия для одного человека выступает другой человек как партнер по совместной деятельности и потенциальный субъект общения. В системе межличностных взаимодействий звеньями одной цепи выступают коммуникативный контакт, содержание представлений и понятий человека о других людях и совместная деятельность.

Формирование самооотношения. Показателем развитой личности служит устойчивая система отношений не только к другим людям, но и к самому себе. Так, И.В. Арцимович отмечает, что в формате психологической реальности феномен самооотношения представляет собой особое свойство, выражающее наличие, степень и уровень развития сознания и самосознания; глубокое переживание, в ходе которого эмоции пересекаются с рефлексией человека на внешний мир, обнаружение себя, открытие своего «Я» в мире, позволяющее человеку выстраивать отношения с самим собой и миром [1].

Процесс формирования личностно-значимых позиций студента средствами дебатов можно определить как совокупность последовательных действий, способствующих позитивному отношению студента к различным аспектам своего «Я» в общественной, культурной, профессиональной деятельности. Формирование самооотношения посредством технологии дебатов включает в себя такие компоненты, как целевой, содержательный и процессуальный. Необходимость выделения целевого компонента обусловлена тем, что сознательная цель в деятельности студента определяет выбор способов, действий и выступает как средство управле-

ния, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом. Содержательный компонент раскрывает суть и содержание формирования личностно-значимых позиций. Процессуальный компонент характеризует непосредственно процесс формирования личностно-значимых позиций студента.

Нами выделены три основных критерия эффективности формирования личностной позиции студентов средствами дебатов: 1) овладение навыками поисково-исследовательской деятельности; 2) овладение коммуникативной компетентностью; 3) овладение навыками самопрезентации.

Они соотносятся с охарактеризованными нами направлениями формирования личностно-значимых позиций студентов. Овладение навыками поисково-исследовательской деятельности является результатом современной образовательной парадигмы, внедряемой при помощи дебатов. Овладение коммуникативной компетентностью происходит в результате межличностных отношений. Овладение навыками самопрезентации происходит на основе формирования отношения студента к самому себе.

Овладение навыками поисково-исследовательской деятельности. Современный подход к понятию поисково-исследовательской деятельности характеризуется уменьшением факторов научной новизны исследований и возрастанием содержательного аспекта, связанного с её пониманием как инструмента повышения качества образования. Мы рассматриваем поисково-исследовательскую деятельность как процесс, направленный на решение исследовательской задачи с заранее неизвестным решением, предполагающий наличие основных этапов научного исследования, в результате которого субъективный характер открытий приобретает личностную значимость. В дебатах исследовательская деятельность является не целью, а средством достижения цели.

Поисково-исследовательскую деятельность как составляющую проблемного и развивающего обучения анализировали В.В. Давыдов [4], Л.В. Занков [5], А.М. Матюшкин [6], М.И. Махмутов [7], Д.Б. Эльконин [8] и др. Она является одним из важнейших компонентов современной образовательной парадигмы, а как следствие – и личностно-значимых позиций студентов. Дебаты реализуют её целевую направленность, предполагающую формирование различных умений:

- медиаобразовательных: собирать и систематизировать научную информацию; переводить информацию из одной знаковой системы в другую; трансформировать информацию, видоизменяя её объём, форму, носитель, исходя из коммуникативного взаимодействия и особенностей аудитории; составлять рецензии (аннотации) информационных источников;
- исследовательских: разрабатывать программы исследований, применять необходимые диаг-

ностические методики, анализировать и интерпретировать полученные данные, представлять результаты исследования в вариативных формах, овладевать методами статистической обработки полученных в ходе исследования данных;

- коммуникативных: выстраивать целесообразные отношения с собеседниками, приобретать опыт ведения дискуссии, овладевать жанровой спецификой публичных выступлений.

Успех поисково-исследовательской деятельности определяется рядом требований:

- жёсткостью и чёткостью определения решаемых задач;
- скоординированным взаимодействием всех участников процесса;
- методической обеспеченностью деятельности;
- возможностью самореализации в ходе исследования.

Овладение коммуникативной компетентностью. Данный критерий включает в себя, прежде всего, оценку целенаправленного развития как устной, так и письменной формы коммуникации, а также формирования умений, связанных с анализом и обобщением информации, участием в обсуждении и публичных выступлениях, составлении текстов. В отличие от иных средств, дебаты позволяют не только тренировать отдельные умения и навыки, но требуют включения всего комплекса способностей и умений сразу, что представляется наиболее значимым в плане формирования личностно-значимой позиции студента.

Дебаты открывают следующие возможности:

- участники дебатов могут увидеть проблему с различных сторон, сопоставляя противоположные позиции;
- уточняются взаимные позиции, что уменьшает сопротивление восприятию информации;
- в процессе открытых высказываний устраняется эмоциональная предвзятость в оценке позиции оппонентов и тем самым нивелируются скрытые конфликты;
- удовлетворяется потребность участников дебатов в признании, особенно если они проявили компетентность, и тем самым повышается эффективность их отдачи и заинтересованность в решении групповой задачи.

Дебаты представляют собой уникальный в своём роде ресурс организации взаимодействия. Они учат отличать хороший аргумент от плохого, поскольку вынесение аргументов на суд оппонента помогает убедиться в том, что сильные аргументы выстоят, а слабые будут отвергнуты, и решения, таким образом, не будут основаны на непрочной основе. Осознание того, что аргументы будут подвергнуты такому испытанию, побуждает выбирать сильные аргументы, а не полагаться только на весомость собственного утверждения, социального статуса или авторитета. И даже в ситуациях, когда

собеседник не присутствует реально, можно представить, что скажет оппонент. Это помогает заранее подготовиться к ответу или выбрать более убедительные аргументы. Важно отметить также, что дебаты постоянно держат в курсе позиций, альтернативных собственной и взглядов, противоположных нашим собственным, что укрепляет роль выбора в человеческих отношениях.

Таким образом, участие в дебатах побуждает к поиску новых личностных ресурсов партнерского взаимодействия. Это связано, в первую очередь с тем, что участники формальных дебатов вынуждены избегать агрессивности, непродуктивного «перехода на личности», любой другой деструктивности, овладевая при этом различными эффективными стратегиями убеждающей коммуникации.

Овладение навыками самопрезентации. Мы определяем самопрезентацию как умение подавать себя, привлекать к себе внимание при помощи акцентирования внимания на своих качествах, которые актуализируются на основе использования особых технологий и стратегий. Впервые проблема управления впечатлением о себе встречается в работах И. Гофмана, который разработал концепцию «социальной драматургии» [3]. Суть её заключается в том, что человек в процессе социального взаимодействия способен смотреть на себя глазами партнера и корректировать своё поведение в соответствии с желаниями других, чтобы создать наиболее благоприятное впечатление о себе и достичь наибольшей выгоды от этого взаимодействия.

Самопрезентацию можно рассматривать как взаимосвязанный трёхуровневый процесс. Познавательный уровень самопрезентации основан на представлениях субъекта имиджа о самом себе. Оценочный уровень самопрезентации связан с осознанием того, что качества, которые мы приписываем собственной личности, далеко не всегда объективны и с ними не всегда готовы согласиться другие люди. Поведенческий уровень самопрезентации связан с достижением результата и по своей сути является самым актом самопрезентации.

Самопрезентация как бы объединяет три установки: 1) «реальное Я» – установка, связанная с тем, что субъект воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть его представления о том, каков он на самом деле; 2) «зеркальное (социальное) Я» – установки, связанные с представлением субъекта о том, как его видят другие; 3) «идеальное Я» – установки, связанные с представлениями субъекта о том, каким бы он хотел стать.

На наш взгляд, технология дебатов активно способствует развитию навыков самопрезентации, поскольку формирует умение правильно вести себя во время обсуждения проблемы, предвидеть реакцию слушателей на выступление и прогнозировать создание впечатления о себе.

Изучение сущностных характеристик, психолого-педагогических механизмов технологии дебатов, опыт и результаты исследований позволяют выделить определённые педагогические условия, способствующие формированию личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов. Мы перечислили их ниже.

1. *Психолого-возрастные особенности дебатов.* Психологические, психолого-физиологические характеристики возраста влияют на мотивацию, постановку целей, выбор методов, форм и приемов работы. Возрастные особенности изменяют восприятие содержания и оценку взаимоотношений в процессе дебатов, иногда – в значительной степени. В свою очередь, мотивирующая постановка целей, выбор темы дебатов позволяет индивидуализировать процесс, учесть личностные особенности каждого.

2. Технология дебатов строится на этических основаниях, требует *взаимодействия* всех участников с целью содействия в созидании своей личности, установлении собственного отношения к миру и людям. Характер межличностного взаимодействия должен соответствовать типу *субъект-субъектных отношений*, что является обязательным условием адекватного становления личностно-значимых позиций.

3. Еще одним условием проведения дебатов является *дифференцированный подход*, при котором учитываются потребности, особенности и склонности участников. Составление программы, планирование, подбор материалов осуществляются не только в соответствии с общей целью мероприятия, но и с учетом уровня знаний и личностных особенностей участников.

4. Технология дебатов предполагает, что основной технологической единицей их реализации становится *ситуация общения*. Ситуация общения – это поле совместной деятельности всех участников процесса, организованное на гуманистических принципах. Это среда, мотивирующая успешное усвоение знаний и обретение компетенций, способствующая формированию самостоятельного суждения, креативному подходу к процессу познания. Такая психолого-педагогическая среда – и условие, и средство становления личности, а реализация подобной учебной ситуации имеет развитие личности своим конечным результатом.

5. Учебная ситуация общения реализуется через *диалог*. Под диалогом в данном случае понимается не столько способ вербального общения, сколько специально организованная коммуникативная среда, которая способствует самоактуализации и саморазвитию личности. Диалог – форма взаимной деятельности участников дебатов с учетом их индивидуальностей, своеобразия воззрений и отношений с миром.

6. Опора на ситуацию общения и диалог как основную технологическую единицу обращает нас

к методам самостоятельного овладения знаниями, которые основаны на активном участии студента в процессе дебатов. С помощью проблемных методов создается учебная ситуация, требующая интеллектуальной деятельности для решения проблемы.

7. Наиболее продуктивной учебной деятельностью в ситуации общения, способствующей созданию особой коммуникативной среды, открытому обмену мнениями, эффективному разрешению проблем, реализации творческих замыслов, является *работа в группах*, чем и являются, по сути своей, дебаты. Выделение групповой формы работы вызвано тем, что при взаимодействии в процессе групповой работы, по утверждению психологов, возникает рефлексия, перестраивается мотивационная сфера, обучающиеся эффективнее овладевают новыми способами деятельности.

8. Важным педагогическим условием формирования личностно-значимых позиций средствами дебатов является *оценка овладения способами исследовательской работы*, так как способ включает в себя мотивационную и операциональную стороны познавательной деятельности, характеризует индивидуальные особенности проработки необходимого материала разного научного содержания, вида и формы, продуктивность использования знаний, то есть компетенции.

9. Важнейшим условием реализации технологии дебатов является *создание ситуации успеха*. Очевидно, что участники имеют различную самооценку, то или иное отношение к себе: уверенность в собственных силах, убежденность в правильности своих действий или, наоборот, боязнь предья-

вить выполненную работу, страх неудачи, ожидание критики и осуждения своих действий. Необходимо найти индивидуальный подход к каждому, заставить поверить в свои силы, изменить взгляд на свои действия и мнения как на заведомо неверные, суметь вызвать ощущение ожидания успеха.

На наш взгляд, представленная выше технология позволит качественно и эффективно подготовить студентов к будущей профессиональной и социальной деятельности, поможет сформировать и развить их личностно-значимые позиции.

Библиографический список

1. *Арцимович И.В.* Рефлексия как основа формирования и развития самоотношения личности // Культурная жизнь Юга России. – 2008. – № 4. – С. 36–38.
2. *Бодалев А.А.* Психология общения – М.: Когито-Центр, 2011. – 600 с.
3. *Гофман И.* Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. А.Д. Ковалёва. – М.: Канон-пресс-Ц; Кучково-поле, 2000. – 304 с.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения – М.: Академия, 2004. – 288 с.
5. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
6. *Матюшкин А.М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. – М.: КДУ, 2009. – 190 с.
7. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
8. *Эльконин Д.Б.* Опосредование. Действие. Развитие – М.: Эрго, 2010. – 280 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ В СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКА ПОЛИЦИИ

На практике в процессе служебной деятельности перед работниками полиции постоянно возникают задачи психологического характера, решение которых происходит в условиях острого дефицита времени, когда нужно в короткий промежуток времени распознать характер назревающего либо уже происходящего события, объективно его оценить и принять правильное решение. Решение данной проблемы автор статьи находит в подготовке сотрудников полиции путем совершенствования психологической готовности к профессиональному общению, умению разрешать конфликты, повышению коммуникативной компетентности различных категорий личного состава органов внутренних дел.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, культура общения, высокопрофессиональный кадровый состав, специальное профессиональное обучение, профессиональная деятельность, субъект-субъектная деятельность, психологическая подготовленность, правоохранительная деятельность, профессиональные важные качества, процессы коммуникации, оперативно-служебная деятельность, имидж сотрудника полиции.

Первая и основная задача, остающаяся в качестве главной и в нынешнее время – это наступательная, бескомпромиссная борьба с преступностью, качественное улучшение оперативно-розыскной и профилактической деятельности.

Д. Медведев

В современных непростых социально-экономических условиях, сложной криминогенной обстановке органы внутренних дел как никогда остро нуждаются в высокопрофессиональном кадровом составе, обладающим надежными теоретическими знаниями и практическими навыками исполнения своих профессиональных обязанностей в повседневных и чрезвычайных обстоятельствах.

Анализ профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел (ОВД) показывает, что центральное место в ней занимает непосредственно работа с людьми, т.е. относится она к субъект-субъектной деятельности, и достижение ее целей протекает в системе «человек-человек». Соответственно, успешность такой деятельности во многом определяется умением грамотно и профессионально строить свое общение.

Как показывает наше исследование, это может быть достигнуто посредством обучения личного состава не только спецдисциплинам, но и в обязательном порядке дисциплинам, формирующим у обучаемых коммуникативные способности и навыки культуры общения.

В связи со спецификой выполняемых задач работники полиции должны уметь «с максимальной эффективностью и в рамках законности воздействовать на противника, граждан, пресекать и предупреждать преступления, панические настроения толпы, делать своим союзником социально-пассивную часть населения» [3, с. 68].

В то же время нормативные документы МВД РФ подчеркивают недопустимость высокомерного

тона, грубости, заносчивости, иронического или невежливого изложения замечаний, выражений и реплик, оскорбляющих человеческое достоинство, предъявления незаслуженных обвинений в общении с гражданами. Проведенный анализ практики подготовки слушателей в центрах профессиональной подготовки МВД России (ЦПП) показывает, что осуществляемое обучение не всегда достигает требуемых результатов: недостаточно вооружает выпускников надежными навыками и умениями общения с людьми, в разрешении возникающих конфликтов, слабо развивает профессиональную наблюдательность и память, культура общения в служебной деятельности также оставляет желать лучшего.

На практике в процессе служебной деятельности перед работниками полиции постоянно возникают задачи психологического характера, решение которых происходит в условиях острого дефицита времени, когда нужно в короткий промежуток времени распознать характер назревающего либо уже происходящего события, объективно его оценить и принять правильное решение.

Проблема психологической подготовленности находится постоянно в центре внимания специалистов-психологов. Все исследователи подчеркивают важность психологической подготовки в повышении уровня подготовленности специалистов к решению задач в трудных, экстремальных условиях. Применительно к правоохранительной деятельности это отмечается в работах Н.М. Буланова, В.К. Коломейца, А.П. Самонова, А.М. Столярова и др.; а также зарубежных авторов Я. Вествуда,

Г. Лангера, Р. Басклета и др. При этом большинством российских исследователей психологическая подготовка рассматривается как попутный результат, получаемый в ходе различных видов занятий, что не всегда способствует достижению высокого уровня психологической подготовленности обучаемых.

Как показывает практика, занятия по психологической подготовке вызывают огромный интерес у слушателей ЦПП. Однако, объем часов, отводимый для её изучения (до 20-ти часов при общем объеме программы обучения в 600 часов) является недостаточным для формирования у слушателей знаний, навыков и умений, способствующих решению задач психологического характера.

Несколько иной подход в решении проблемы психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов практикуется в США в центрах подготовки полицейских, где, например, курс обучения методам общения с населением отводится 10% от всего учебного времени, предусмотренного программой обучения. В полицейских школах ФРГ курсом обучения полицейских предусмотрено непосредственно изучение науки о поведении человека, поскольку полицейский должен хорошо представлять себе мотивы, намерения и возможные реакции того, с кем приходится сталкиваться по долгу службы.

Как показывает практика, все функции сотрудников органов внутренних дел в силу специфики служебной деятельности практически реализуются в повседневном взаимоотношении и взаимодействии с людьми. Результаты проведенного нами исследования показывают, что до 80% фонда служебного времени сотрудником полиции расходуется на работу с людьми. Отсюда следует, что каждый сотрудник полиции, на сегодняшний день, отвечающий требованиям рынка труда, обязан обладать культурой общения и коммуникативными способностями, развитыми в достаточной мере, так как их отсутствие либо несформированность будет отрицательно влиять на эффективность выполнения оперативно-служебных задач.

По роду службы сотруднику органов внутренних дел приходится иметь дело с наиболее трудным в социальном отношении контингентом, для которого характерно наличие асоциальных установок, неуправляемость, агрессивность, скрытый характер преступной деятельности, сопротивление и враждебное отношение к представителям власти. Выполняя свои повседневные обязанности, сотрудник полиции также общается с различными категориями должностных лиц, руководителями различного ранга, гражданами, правонарушителями. Анализ профессиональной деятельности показывает, что все действия сотрудника характеризуются высоким разнообразием, сопровождаются множеством деловых и межличностных контактов с людьми как внутри, так и вне организационной

системы, характеризуются быстрой сменой событий, многообразием выполняемых действий [2]. В этих условиях такие качества и умения как:

- способность располагать к себе людей, вызывать у них чувство доверия;
- способность к быстрому установлению контактов с новыми людьми;
- умение быстро найти нужный тон, целесообразную формулу общения в зависимости от психологического состояния и индивидуальных особенностей собеседника;
- умение отстаивать свою точку зрения умение вживаться в роль, способность к перевоплощению;
- умение слушать и тактически грамотно переводить разговор на значимые темы;
- умение применять психологические приемы с целью введения значимой информации, в деятельности каждого сотрудника ОВД приобретают важное значение.

Проведенное нами исследование указывает на необходимость повышения уровня профессионального мастерства сотрудников полиции средствами психологической подготовки. Одним из путей решения сложившейся проблемы является формирование и развитие у обучаемых таких профессионально-важных качеств, как коммуникативная компетентность и культура общения.

Подтверждением этому служат результаты исследований при проведении которых психологами установлено, что у работающих в сферах, где для решения профессиональных задач постоянно требуется общение или в профессиях типа «человек-человек» (по Е.А. Климову), успех в деятельности зависит на 80–85% от коммуникативной компетентности и только на 15–20% определяется уровнем профессиональной подготовки по специальности. Низкая коммуникативная компетентность приводит к значительным искажениям и потере деловой информации, в особенности при передаче от одного лица другому.

Коммуникативная компетентность определяется наукой как готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции с различными людьми. Коммуникативная компетентность является интегративным и относительно стабильным психологическим образованием, включающим личностный (личностные качества) и технологический (знания, навыки, умения) потенциалы. Коммуникативная компетентность обеспечивает эффективное общение, реализуя гибкие коммуникативные стратегии за счет вербальных и невербальных действий. Эффективное построение коммуникационного процесса зависит от некоторой совокупности знаний, умений и навыков, т.е. коммуникативных способностей.

Хорошо развитые коммуникативные способности положительно влияют на социальное взаимодействие в целом, т.е. на общение.

Под общением понимается специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми, содержанием которого является взаимный обмен информацией, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и воздействием индивидов друг на друга в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности.

О проблемах коммуникативной компетентности и культуре общения в деятельности сотрудников ОВД и о том, как их решить написано достаточно много. Однако, формирование и развитие данных качеств продолжает оставаться актуальным, вызывая при этом неизменный интерес.

В процессе оперативно-служебной деятельности ежедневное взаимодействие сотрудников друг с другом, с другими людьми, казалось бы, должно способствовать в полной мере формированию различных профессионально-важных качеств, рассматриваемых в психологии. Тем не менее, как показывает практика, сотрудников, умеющих психологически грамотно строить свою профессиональную деятельность не так уж много. Хотя для сотрудников ОВД психологические знания являются профессионально значимыми, и учитывать психологию людей в профессиональной деятельности является необходимостью.

На базе центра профессиональной подготовки МВД по РСО – Алания был проведен следующий эксперимент. После проведения очередного набора слушателей в ноябре 2010 года из числа прибывших на обучение были сформированы 4 учебные группы, 2 группы из которых были задействованы в проводимом эксперименте. Комплектование учебных групп проходило без учета образования, возраста, мотивацией к обучению, развитости коммуникативной компетентности и культуры общения. Тестирование, проведенное среди слушателей в первые дни обучения показало, что вышеуказанные параметры во всех 4-х учебных группах в среднем одинаковые.

В дальнейшем при прохождении специального профессионального обучения с группами, участвующими в эксперименте, регулярно проводились дополнительные занятия по психологической подготовке, предусматривающие формирование и развитие коммуникативной компетентности и культуры общения.

По окончании обучения при проведении повторного тестирования показатели, характеризующие уровень коммуникативной компетентности и культуру общения слушателей экспериментальных групп значительно отличались от результатов, показанных другими группами.

Целью профессионально-психологической подготовки сотрудников ОВД является, прежде всего, подготовка к работе с людьми. Она включает в себя получение психологических знаний, формирование

личных психологических средств решения профессиональных задач и развитие профессионально важных качеств личности сотрудника ОВД.

Одним из составляющих ПКВ в деятельности сотрудника полиции, как показывает практика, является коммуникативная компетентность и культура общения.

В исследованиях, посвященных профессиональному общению сотрудников правоохранительных органов, выделяются коммуникативные знания, умения, навыки, личностные качества, т.к. общение не только структурный компонент профессиональной деятельности, но и особый самостоятельный вид профессиональной деятельности.

Успешность в решении многих коммуникативных задач сотрудника органа внутренних дел обусловлена высокой степенью владения психотехниками общения. Каждый компонент структуры профессионально-психологической подготовленности обнаруживает коммуникативную направленность, выделяя коммуникативную компетентность как составляющую профессионального мастерства сотрудника органа внутренних дел. Среди профессионально-психологических качеств наиболее значимыми в коммуникации являются: направленность на людей, наличие соответствующих характеристик в эмоциональной, волевой сферах, высокая степень развития основных характеристик внимания, наблюдательности, памяти, мышления, воображения, интуиции, а также профессиональный артистизм, гибкость, способность к перевоплощению, ролевому поведению, профессионально-психологическая устойчивость [7].

Таким образом, процессы коммуникации играют огромную роль в деятельности сотрудника правоохранительных органов. В связи с этим к коммуникативной компетентности личного состава органа внутренних дел целесообразно предъявлять определенные требования. Так, целый набор коммуникативных качеств обязан иметь в своем арсенале следователь, оперуполномоченный, руководитель органа внутренних дел для успешного выполнения возложенных на каждого из них задач. Участковый уполномоченный должен иметь достаточно широкий набор ролевых позиций при коммуникативном взаимодействии с гражданами. Каждый сотрудник, реализуя свою деятельность в служебном коллективе, обязан уметь организовать информационный обмен, координировать свою деятельность с другими сотрудниками, определять межличностные позиции. От знания коммуникационных причин конфликтов, умения вести переговоры, зависит эффективность работы сотрудника не только в служебном коллективе, но и в процессе оперативно-служебной деятельности.

Как показывает практика, уровень коммуникативной компетентности каждого руководителя действительно влияет на успех деятельности вверенного

ему коллектива. Отсутствие знаний и навыков в этой области порождает у руководителей подразделений ОВД ошибки при управлении личным составом, которые ведут, в свою очередь, к дополнительной психологической напряженности в коллективе и снижению эффективности профессиональной деятельности подразделения в целом.

При выполнении своих функций, вступая в коммуникативные взаимоотношения с гражданами, сотрудник полиции формирует мнение о своей роли в обществе, отношении населения к правоохранительным органам. В этом случае коммуникативная компетентность не только помогает ему реализовать свою профессиональную роль, но и сформировать позитивное мнение о деятельности правоохранительных органов.

В то же время в органах внутренних дел служит немало количество должностных лиц, не имеющих должной теоретической и практической подготовки к деятельности в системе «человек-человек», они выполняют свои функции, используя сложившиеся стереотипы, которые далеко не всегда эффективны в условиях служебной деятельности. Руководители подразделений часто допускают ошибки при выборе стиля управления, в средствах воздействия на подчиненных, порождая конфликтные ситуации.

Известно, что негативный имидж сотрудника полиции среди населения, в частности, порождается их грубостью при общении с гражданами. Поэтому наличие знаний и умений в области коммуникативного взаимодействия и разрешения конфликтных ситуаций выступают одним из важных условий повышения эффективности деятельности личного состава органов внутренних дел. Проведенный анализ эффективности оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел указывает на необходимость совершенствования их психологической подготовки к профессиональному общению, умению разрешать конфликты, повышению коммуникативной компетентности различных категорий личного состава, внесению соответствующих изменений в программы подготовки кадров в ведомственных образовательных

учреждениях. Однако на практике изучению столь важных вопросов в процессе прохождения обучения не уделяется должного внимания.

В результате проведенного исследования можно заключить, что проблемы оптимизации коммуникативной компетентности и культуры общения в ОВД являются одним из наиболее актуальных и давно назревших направлений служебной деятельности. И от того, насколько полно и скоро это будет осуществлено, зависит формирование и становление сотрудника полиции нового времени, способного выполнять стоящие перед правоохранительными органами задачи на высоком профессиональном уровне.

Библиографический список

1. *Гусейнов А.Ш.* Внутригрупповая активность как фактор повышения коммуникативной компетентности в студенческих группах: Дис. ... канд. психол. наук. — Краснодар, 1999.
2. *Марьин М.И., Касперович Ю.Г., Петров В.Е.* и др. Психологическое обеспечение формирования и развития культуры общения и коммуникативной компетентности у сотрудников органов внутренних дел: Учеб.-метод. пособие / под ред. В.Л. Кубышко. — М., 2007.
3. *Насиновский В.Е.* Тактика задержания вооруженных преступников в жилых помещениях. — М., 1978.
4. *Постоев В.И.* Психолого-педагогические основы обучения личного состава органов внутренних дел: Метод. пособие. — Домодедово: РИПК МВД РФ, 1995.
5. *Сидоренко Е.В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб., 2002.
6. *Смолкин А.М.* Методы активного обучения: Науч.-метод. пособие. — М., 1991.
7. *Столяренко А.М.* Обеспечение морально-психологической подготовки личного состава горрай-органов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач. — М., 1990.
8. *Шалахин И.В., Папкин А.И.* Общение руководителя МВД, УВД с подчиненными. — М., 1991.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ОСНОВАМ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Статья посвящена вопросу обучения основам информационной безопасности в системе непрерывного образования «школа-вуз», который приобретает актуальность в контексте компетентностного подхода, и позволяющая выделить основной фактор, обеспечивающий формирование профессиональной компетентности будущих специалистов и обуславливающий полноценное развитие личности на разных ступенях системы непрерывного образования.

Ключевые слова: информационные технологии, информационная безопасность, непрерывное обучение, компетенции, компетентностный подход.

Актуальность проблематики безопасности человека в информационной стране определяется, с одной стороны, действием объективно возникающих в современном обществе ситуаций цивилизованных изменений, влияющих на становление и развитие личности как самостоятельного субъекта социального поведения. С другой стороны, наличием проблемной ситуации в связи с необходимостью изменения приоритетов в науке, образовании, общественном сознании и социальной практике и перехода от традиции значимости безопасности общества к защищенности безопасности человека.

Острота проблемы информационной безопасности будет только увеличиваться по мере дальнейшего увеличения масштабов внедрения современных информационных и коммуникационных технологий, являющихся технологической основой процессов глобализации, в сферы жизнедеятельности современного общества.

В связи с переходом к информационному обществу и внедрением ИКТ в образовательный процесс, с изменением целей обучения, его направленностью на развитие творческой активности обучающихся возрастает роль их самостоятельной деятельности с использованием информационных ресурсов. Современное состояние информационного пространства можно определить как источник трансформации воздействия информационной среды в угрозы информационной безопасности обучающихся.

Система подготовки в области информационной безопасности и защиты информации должна быть детерминирована по всем уровням образовательной деятельности, как общего (пропедевтика, базовый и профильный курсы информатики), так и профессионального образования: среднего, высшего, послевузовского, дополнительного, и ориентирована на различные специальности и специализации. При этом роль общего образования является основополагающей, поскольку в процессе информационной подготовки на этапе общего образования закладываются основы компьютерной грамотности и компьютерной компетентности как фундамент информационной культуры личности [2].

Поскольку корни нынешнего состояния проблемы заложены в процессе информатизации, научным базисом которого является информатика, то точку отсчета в изучении информационной безопасности нужно искать в сфере обучения информатике и информационным технологиям.

В соответствии с требованиями стандарта основного общего образования по информатике и информационным технологиям [3], закладывающего основы информационной подготовки для всех остальных этапов образования, изучение информатики и информационных технологий на первой ступени должно быть направлено на освоение знаний, составляющих основу научных представлений об информации, информационных процессах, системах, технологиях и моделях; овладение умениями работать с различными видами информации с помощью компьютера и других средств информационных и коммуникационных технологий, организовывать собственную информационную деятельность и планировать ее результаты; развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей средствами информационных и коммуникационных технологий; воспитание ответственного отношения к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения; избирательного отношения к полученной информации; выработку навыков применения средств информационных и коммуникационных технологий в повседневной жизни, при выполнении индивидуальных и коллективных проектов, в учебной деятельности, дальнейшем освоении профессий, востребованных на рынке труда.

Как справедливо отмечает А.Г. Степанов [4], вопросы информационной безопасности относятся и к теоретической, и прикладной информатике. В первом случае речь идет о теоретических основах информационной безопасности, базирующихся на понятиях информационная опасность, информационная безопасность (государства, общества и граждан), информационная угроза, информационная война, информационный криминал, информационный терроризм. Систематическое обобщение этих понятий приводит к разработке концепции информационного пространства современно-

го человека, включающего в себя информационные ресурсы, организационные структуры, обеспечивающие функционирование и развитие информационного пространства, средства информационного взаимодействия субъектов и их доступ к информационным ресурсам на основе соответствующих информационных технологий [7]. Кроме того, рассматриваются практические вопросы обеспечения информационной безопасности, представляющие собой целый комплекс возможных действий. К их числу относятся организационные мероприятия, технические средства, программное обеспечение, средства психологической защиты.

Анализ требований по уровню подготовки выпускников средней школы, выполненный А.Г. Степановым [4], показывает, что в целом, кроме вопросов антивирусной защиты компьютеров и вопросов этических и правовых норм в отношении информации, средняя школа не дает достаточной начальной подготовки по вопросам информационной безопасности.

Поэтому подготовка в области информационной безопасности и защиты информации на этапе общего образования, нуждается в существенном совершенствовании и развитии, а профессиональные знания в этой области обязательно должны быть дополнены в ссузах и вузах.

Специфика непрерывной информационной подготовки обучающихся в системе «школа – вуз» состоит в том, что, она должна служить дополнительным ресурсом при воздействии на личность обучающегося с целью его профессионального самоопределения, информационной подготовленности, компьютерной грамотности и подготовки к обучению в вузе. Непрерывная информационная подготовка обучающихся в системе «школа – вуз» – это реальность, обеспечивающая взаимодействие и взаимосвязи системы довузовской – вузовской непрерывной информационной подготовки обучающихся на основе принципов: многоуровневости и ступенчатости; преемственности и дифференцированности; дополненности и вариативности.

Анализ направленности и содержания информационной подготовки обучающихся в системе «школа-вуз» и опыт преподавания информатики в общеобразовательной школе позволяет выделить выделить противоречия между:

- современными требованиями к профессиональной подготовке обучающихся – с одной стороны, и отсутствием подходов к целенаправленному процессу информационной подготовки, в частности обучения основам информационной безопасности обучающихся – с другой;

- всё более значимой ролью информационного противоборства в профессиональной деятельности в условиях современных рыночных отношений и конкурентной среды, и недостаточным уровнем реальной компетентности в области информационной безопасности будущих специалистов;

- несоответствием значимости вопросов информационной безопасности и уровнем педагогического обеспечения их изучения в рамках информационного образования и информационной подготовки, отсутствием соответствующей современным требованиям методической системы обучения информационной безопасности обучающихся, осуществляющих подготовку основной массы специалистов, не относящихся к группам специалистов в области информационной безопасности и информационных и коммуникационных технологий.

Проводимое нами исследование направлено на разрешение данных противоречий созданием педагогических условий информационной безопасности обучающихся в системе «школа-вуз» в контексте компетентностного подхода.

Для решения педагогических проблем, связанных с непрерывностью в обучении основам информационной безопасности и защиты информации как инвариантной составляющей информационной подготовки требуется компетентностный подход, реализующий методологические, организационные, содержательные, дидактические и технологические аспекты.

О.Е. Лебедев [1] приводит следующее сравнение традиционного и компетентностного подходов в образовании. При традиционном подходе под образовательными целями понимаются личностные новообразования, которые формируются у обучающегося. С позиций этого подхода, чем больше знаний приобрёл обучающийся, тем лучше, тем выше уровень его образованности и образовательные цели формулируются в терминах, описывающих действия преподавателя (раскрыть, объяснить, рассказать и т.п.).

Но уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объёмом знаний, их энциклопедичностью. С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. При таком подходе цели образования описываются в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала. В первом случае цели образования моделируют результат, который можно описать, ответив на вопрос: что нового узнает обучающийся в школе, в вузе? Во втором случае предполагается ответ на вопрос, чему научится обучающийся за годы обучения в «школе-вузе».

Компетентностный подход к определению целей образования в системе «школа-вуз» даёт возможность согласовать ожидания преподавателей и обучаемых. Определение целей школьного и вузовского образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, кото-

рые могут приобрести обучающиеся в результате образовательной деятельности.

Компетентностный подход к определению целей школьного и вузовского образования соответствует и объективным потребностям обучающихся. Вместе с тем он соответствует и направлениям творческих поисков преподавателей (по крайней мере, в последней трети XX века). Эти поиски были связаны с реализацией идей проблемного обучения, педагогики сотрудничества, личностно ориентированного образования. Все эти идеи отражают попытки решить проблему мотивации учебной деятельности обучающихся, создать модель «учения с увлечением». Компетентностный подход позволяет избежать конфликтов между обучающимися и педагогами, неизбежные при обучении с принуждением.

С позиций компетентностного подхода определение целей предмета должно предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужен данный учебный предмет, а затем уже отбирать содержание, освоение которого позволит получить желаемые результаты. При этом необходимо учитывать, что какие-то результаты могут быть получены лишь при взаимодействии учебного предмета с другими составляющими образовательного процесса, а каких-то результатов можно достичь только в рамках предмета и их невозможно (или трудно) получить за счёт изучения других предметов.

В этой логике **квалификация** как результат профессиональной подготовки подразумевает наличие у выпускника определенных профессиональных умений и навыков. С другой стороны, работодателям нужна *не квалификация*, которая, по их представлению, связана с дроблением производственных функций на ряд задач и видов деятельности, а *компетентность* как соединение навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация *с социальным поведением, способностью работать в группе, инициативностью, умением принимать решения и отвечать за их последствия*.

В меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества выпускника как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить.

Воспитание такой социально и профессионально активной личности требует от педагогов совре-

менного образования применения совершенно новых методов, приемов и форм работы. Чтобы сформировать компетентного выпускника во всех потенциально значимых сферах профессионального образования и собственно жизнедеятельности, необходимо применять активные методы обучения, технологии, развивающие, прежде всего, познавательную, коммуникативную и личностную активность нынешних студентов.

Компетенции и результаты образования рассматриваются как главные целевые установки в реализации ФГОС ВПО, как интегрирующие начала «модели» выпускника. Сама «компетентностная модель выпускника», с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образования.

В процессе освоения дисциплины «Информационная безопасность» обучающийся приобретает (развивает) следующие компетенции:

1. Способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, владеть культурой мышления (ОК-8);

2. Способность к саморазвитию, самореализации, приобретению новых знаний, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-11);

3. Способность критически оценивать свои достоинства и недостатки, определять пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-12);

4. Способность формировать комплекс мер по информационной безопасности с учетом его правовой обоснованности, административно-управленческой и технической реализуемости и экономической целесообразности (ПК-4);

5. Способность организовывать и поддерживать выполнение комплекса мер по информационной безопасности, управлять процессом их реализации с учетом решаемых задач и организационной структуры объекта защиты, внешних воздействий, вероятных угроз и уровня развития технологий защиты информации (ПК-5) [5].

Необходимо заметить, что формулирование тех или иных компетенций высшего профессионального образования должно быть логически связано с ключевыми компетенциями предыдущей ступени образования.

По классификации А.В. Хуторского, главной целью изучения информатики, в частности информационной безопасности, является формирование информационно-коммуникационной компетентности обучающихся [6]. Информационно-коммуникационную компетентность можно рассматривать, как комплексное умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать, организовывать, представлять, передавать ее; моделиро-

вать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты, в том числе в сфере индивидуальной и групповой человеческой деятельности.

Таким образом, компетентностный подход делает главным участником образовательного процесса именно студента, с его индивидуальными целями и задачами. Данный подход позволяет направить педагогическую деятельность на вовлечение студента в активную, осознанную деятельность, на развитие информационных, коммуникативных, учебно-познавательных компетенций и развитие личностного потенциала студента, формирование самооценки, самоконтроля студентов и рефлексии педагога, которая позволяет добиваться лучших результатов в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 31.
2. Поляков В.П. Система обучения основам ин-

формационной безопасности студентов экономических вузов // Вестн. финансовой академии. – 2006. – № 3 (39). – С. 125–136.

3. Стандарт основного общего образования по информатике и ИКТ // Информатика и образование. – 2004. – № 4. – С. 7–10.

4. Степанов А.Г. Вопросы информационной безопасности в непрерывной системе обучения информатике // Безопасность информационных технологий. – 2005. – № 1. – С. 62–66.

5. ФГОС ВПО по направлению подготовки 090900 «Информационная безопасность» (квалификация (степень) «бакалавр»). 28 октября 2009 г. № 496.

6. Хуторской А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

7. Юсупов Р.М., Заполотский В.П. Научно-методологические основы информатизации. – СПб.: Наука, 2000. – 455 с.

УДК 78

Рябова Наталия Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
rianata_1@mail.ru

Титова Татьяна Михайловна

Костромской областной музыкальный колледж
titovy@kostroma.ru

ВЗАИМОВЛИЯНИЯ МУЗЫКИ И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛИЗИРУЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

В статье говорится о взаимовлиянии музыки и иностранного языка как обретении жизненного опыта в контексте межличностной актуализации между преподавателем и студентом с целью формирования и расширения жизненной перспективы. Авторы подчеркивают роль интерпретации в совершенствовании компетентности как в музыке, так и в иностранном языке и из собственной практики описывают несколько примеров их взаимовлияния. Педагогическая модель актуализирующего взаимодействия преподавателя и студентов способствует более полному раскрытию личностных потенциалов.

Ключевые слова: музыка и иностранный язык; интерпретация; межличностная актуализация; педагогическая модель; актуализирующее взаимодействие преподавателя и студентов; формирование компетентности.

Музыковеды пишут о современной музыке: «100 музык нашего времени», что подразумевает многообразие и увеличение исполнительской свободы. Для современной музыкальной практики характерно появление принципиально новых композиторских техник и нотаций, расширение спектра исполнительских приемов. Коммуникация между современными композиторами, большинством исполнителей и слушателями затруднена, потому что их художественные интересы и музыкальный опыт далеки друг от друга, зачастую они пребывают в разных художественных мирах. Перед педагогами-музыкантами остро стоит проблема: как подготовить музыканта-интерпретатора с определенным мышлением, приспособленного к требованиям новейшего репертуара? Необходимо выделить новые условия для воспитания

вкуса начинающих музыкантов на фоне увеличения роли исполнительской свободы, найти оптимальный способ формирования адекватных интерпретаторских концепций и обучить новым техническим решениям для убедительной трактовки при растущем количестве и качественном разнообразии музыкальных параметров. Существенные возможности для этого заложены в актуализирующем взаимодействии преподавателя и студентов как оптимальном способе достижения педагогических целей, разработанного Н.М. Рябовой на материале обучения иностранным языкам, но, вероятно, также эффективного в обучении будущих музыкантов и в подготовке к совместной творческой деятельности в музыкальных коллективах.

Учёные из Ливерпульского университета, исследовавшие зону мозга, пришли к выводу, что мозг

воспринимает музыку как иностранный язык. Такое заключение было сделано после исследования у музыкантов зоны мозга, которая ранее считалась связанной исключительно с функцией речи. Выяснилось, что у музыкантов, независимо от того, на каком инструменте они играют, в этой области мозга находилось больше серого вещества, по сравнению с людьми, далёкими от музыки. Профессор поведенческой неврологии немецкого Университета Томас Эльберт (Thomas Elbert), занимающийся изучением активности моторной коры во время занятий на музыкальных инструментах, заявляет, что музыканты обрабатывают музыку как дополнительный иностранный язык. По мнению учёных это значит, что музыка и язык имеют в восприятии мозгом очень много общего.

В двадцать первом веке связь музыки и речи на мозговом уровне – неоспоримый факт. Этим объясняется положительное влияние музыки на изучение иностранных языков, неоднократно подтвержденное различными исследованиями. Музыка и речь имеют общее происхождение – текст словесный и текст музыкальный воспринимаются как осмысленное сообщение, заключенное в определенную форму. И музыка, и речь состоят из звуков-фонем, объединенных в слова-мотивы, которые формируют законченные высказывания. Структура этих высказываний опирается на линейные последовательности элементов, организованных в соответствии с правилами.

Музыка и речь являются наиболее важными формами человеческого общения. С помощью речи мы управляем поведением других людей и регулируем собственное поведение. Вместе с тем, способности построения речи дают нам представление о личности человека. Коммуникативные же качества музыки заложены в ее универсальной природе, специфике ее выразительных средств. Музыка является одним из самых эффективных способов воздействия на чувства и эмоции человека. Выдающийся психоневролог, академик В.М. Бехтерев писал, что музыка с ее высотной, ладовой, метрической организацией оказывает влияние на психику человека, на деятельность сердца, артериальное давление, обмен веществ и работоспособность. Причем восприятие музыки, подобно языку, может происходить как на сознательном, так и на подсознательном уровне. Таким образом, *коммуникативность* – наиболее очевидный параметр сходства музыки и речи. Кроме того, можно выделить такие общие для этих звуковых явлений компоненты, как знаковость, ритмичность, интонационная основа, а также акустические параметры: высота звука, сила, тембр, длительность, динамика. Если говорить о строении музыкального произведения, то оно имеет много общего с композицией текста, его синтаксической структурой. Такие понятия, как такт, пауза, ритм, метр, кульминация, композиция, фра-

за, период и некоторые другие указывают на существующие аналогии.

Авторы данной статьи сотрудничают в течение нескольких лет и познакомились, когда соавтор-музыкант Т.М. Титова получала второе высшее образование на факультете иностранных языков Университета Российской академии образования в Москве. По субъективным ощущениям лекционных и практических занятий в университете было недостаточно и не было уверенности в том, что все необходимые языковые компетенции формируются на высоком уровне. Это стало началом своего рода творческого союза с преподавателем английского языка Н.М. Рябовой, которая на протяжении учебы регулярно консультировала её по теоретическим и практическим аспектам английского языка.

Занимаясь переводом и интерпретацией литературных текстов, мы обратили внимание, что в занятиях музыкой и иностранными языками задействованы сходные группы психических функций и убедились в существовании параллелей между компонентами лингвистических и музыкальных способностей, описанных в теории музыкальных способностей (Ф. Гекер, Т. Циген):

- сенсорный компонент: это чувствительность к различению высоты, интенсивности и длительности звуков – связан с задачами аудирования и смысловым различением в лингвистике;

- ретентивный компонент: память на высоту, интенсивность и длительность звуков и их комплексов – является основой имитационных способностей, а значит связан и с произношением, и с освоением интонаций, и с запоминанием слов;

- синтетический компонент, т.е. восприятие целостных образований (мотивов, мелодий, тем, ритмических фигур), характеризует хорошую образную память и навык визуализации, которые важны для беглости речи;

- моторный компонент: перенесение звукового образа на голос или инструмент – связан с легкостью освоения произношения изучаемого языка;

- идеативный компонент: установление связи между звуковыми образами и неакустическими идеями (т.е. нахождение идейного содержания музыки), сопоставим с тем, что лингвисты называют «чувством языка».

Таким образом, мы убеждались, что изучение музыкального искусства и иностранных языков – это взаимовлияющие и взаимодополняющие виды деятельности. Особенно интересным нам представляется объединяющий их идеативный компонент, который связан со способностью человеческого сознания творить и воспроизводить идеи и, следовательно, со способностью к интерпретации как художественного, так и музыкального текстов. Здесь мы обнаружили прямое влияние лингвистических компетенций на умение понимать смысловые структуры музыкального текста, расшифровывать его

содержательные элементы, определять значение смысловых единиц.

Художественный текст (как музыкальный, так и лингвистический) представляет собой один из важнейших видов художественной коммуникации. С точки зрения филологической герменевтики интерпретация текстов – это искусство понимания, процесс постижения смысла текста. Это своего рода диалог между исполняющим и слушающим (в музыке), пишущим и читающим (в лингвистике), в процессе которого происходит расшифровка смысла текста.

Следует особо подчеркнуть, что наши занятия проходили в контексте актуализирующего взаимодействия. В общепедагогическом плане модель актуализирующего взаимодействия преподавателя и студентов построена в логике развития личностного смысла, осознания более широкой жизненной действительности и более широких жизненных возможностей. Педагогическое регулирование решается путем педагогического творчества как способности преподавателя видеть и решать реально значимые педагогические задачи в проблемной педагогической реальности. В ситуации межличностного взаимодействия имеет место столкновение интересов разных людей. В связи с этим главным инструментом преподавателя является не столько его педагогические знания, сколько он сам, его жизненный опыт, освоенный профессионально. С личностно-мотивационной точки зрения у студента создается возможность для подражания другому субъекту, чья аргументация представляется более убедительной, и тем самым войти в противоречие с собственной точкой зрения. Противоречия (когнитивные, экзистенциальные) побуждают студента к координации и поиску выхода из конфликта, способствуя тем самым созданию «интеллектуального инструментария». В данной педагогической ситуации активность преподавателя и студента является встречной, она будит мысль, мысль развивается, обрастает деталями – мозговой творческий потенциал активизируется, и постепенно мыслительный процесс становится не только легким, но и приятным, мыслетворчество начинает ассоциироваться с радостными эмоциями. В решении таких задач нет готовых ответов, их каждый раз надо искать заново, успех же становится победой над стереотипностью, «линейностью» мышления.

Изучая английский язык и занимаясь интерпретацией англоязычных художественных текстов с одной стороны, концертной и преподавательской деятельностью в качестве музыканта-пианиста с другой, нами была выдвинута гипотеза о прямых параллелях, существующих в этих двух сферах деятельности. Так, переживая опыт сотворчества одновременно и в сфере музыки, и в сфере лингвистики, мы обнаружили, что *вербальное* истолкова-

ние музыкального произведения как определенно-го сообщения, коррелирующее с лингвистической деятельностью, неизбежно связано с многовариативностью, а значит гибкостью исполнительских трактовок. Внедряя этот способ интерпретации в педагогической и концертной деятельности мы убедились, что *вербализация* основной идеи, основного смысла зачастую оказывалась наиболее действенным, эффективным способом в выработке концепции музыкального произведения. Особенно эффективным это представляется в контексте актуализирующего взаимодействия между преподавателем и учеником или между музыкантами, играющими в ансамбле.

Эффективность сотворчества, скоординированного, «сопряженного» социального взаимодействия была пережита нами на практике и подтверждена многочисленными примерами взаимовлияния музыкальной и лингвистической деятельности. Рамки научной статьи позволяют привести лишь некоторые из них.

Так, примером может послужить работа над исполнительской интерпретацией фантазии Шуберта фа-минор для фортепиано в 4 руки. В основной теме фантазии, состоящей из цепочки мотивов, разделенных паузами, не удавалось найти особую интимную, лирическую и в то же время естественную интонацию в исполнении, передать сдержанную взволнованность в характере темы.

В тот же промежуток времени шла совместная работа авторов статьи над художественной интерпретацией главы из романа Ш. Бронте «Джейн Эйр». Мы исследовали динамичное описание происходящих в романе событий, созданное автором с помощью различных стилистических приемов, в том числе с помощью цепочки глаголов, разделенных запятой или точкой с запятой. Такой стилистический прием (*lexical and syntactic climax*) передавал состояние взволнованности и нарастающего психологического напряжения главной героини:

«I tried again to sleep; but my heart beat anxiously; my inward tranquility was broken. ... I rose, looked round, and could see nothing; ... I thought no more of Mrs. Fairfax; I thought no more of Grace Pool ... I heaved them up, deluged the bed and its occupant, flew back to my room, brought my own water-jug, baptized the couch afresh, and by God's aid, succeeded in extinguishing the flames».

В творческом процессе лингвистической интерпретации возникло так называемое «ага-переживание»: неожиданно стало ясно, что отдельные мотивы темы фантазии звучат как бы через запятую, естественным образом, подобно тому, как это происходит в живой человеческой речи, и связываются между собой в единую музыкальную мысль. Нужная интонация в исполнении была найдена. Таким образом, состоялось эмоциональное переживание, возникло особое состояние, при котором

различные аспекты проблемной ситуации интегрируются друг с другом, и возникает творческое решение.

На другом нашем занятии интерпретировался отрывок из произведения Дж. Голсуорси «Сага о Форсайтах». Обсуждались такие стилистические особенности, как употребление метафоры – «an uncommon animal», где автор сравнивает Форсайтов с необычным видом животных; зевгмы – «wives, houses, money or reputation», оксюморона – «competitive tranquility»; риторического вопроса – «Where should we be without the Forsytes?» и т.п. Мы писали эссе и надо было точно сформулировать основную идею (thesis or main idea statement), которая, будучи обозначенной во вступительной части, далее раскрывается в отдельных параграфах (body) и зеркально повторяется другими словами (синонимами) в заключительной части (conclusion), обогатившая и подтвержденная проведенным в эссе исследованием. И здесь снова возник «ага-переживательный» эффект: пришло внезапное осознание прямой параллели с музыкальным интерпретаторским инструментарием, который, в силу накопленного в сфере музыкальной деятельности опыта, был значительно богаче: как при «расшифровке» музыкального текста исполнителю необходимо выявить интонационное зерно или лейтмотив, связывающий отдельные части музыкального произведения, так и в интерпретации литературных художественных текстов надо подобрать ключевое слово, заложенное автором в найденных стилистических приемах. Ключевое для данного текста слово «*property*» («собственность») пришло в голову сразу же, что позволило логично и убедительно выразить основную идею автора: «The power of the extract and the whole book lies in its analysis on the sense of *property*, on rigidity of the *propertied* world, which is too rigid to allow room for spontaneous feelings, for love, for beauty, for creative power, for anything without monetary value...».

Во время наших совместных занятий мы часто обсуждали особенности перевода художественных текстов именно с русского языка на английский, что является «высшим пилотажем» в овладении иностранным языком. Это предполагает не только знание адекватных лексико-грамматических и стилистических явлений, но также и умение мастерски передать средствами родного языка интенции автора, оптимально согласующиеся с иноязычным текстом, т.е. требует умения настроить мыслительные операции особым образом. Для того чтобы перевод текста был целостным, необходимо уметь использовать «связки» (connectors, hedges, transitional sentences) – между предложениями, внутри предложений, между параграфами, – которые, в силу различия структур языков, могут не совпадать в силу того, что английский язык – аналитический по своей структуре, в то время как рус-

ский – синтетический. Ценность подобных «связок» не менее значима и при интерпретации музыкальных произведений. Уметь протянуть «смысловую нить» между мотивами, фразами, предложениями и отдельными частями музыкального произведения – необходимое условие для создания зрелой исполнительской трактовки.

В процессе наших совместных занятий мы снова и снова убеждались в идентичности мыслительных операций у музыкантов и лингвистов при решении подобных задач. Данный пример выражает ощущение полного симбиоза этих двух сфер деятельности, не только в силу сложившейся синхронности музыкальных и лингвистических занятий, но и по причине постепенно накапливаемых знаний, умений и опыта. В наших занятиях акцентировалось инициативное поведение студента в ответ на инициативно-организующие действия преподавателя, в результате чего включались личностные смыслы, как это и описано в приведенных конкретных примерах.

Музыкальное искусство и иностранный язык, как виды интеллектуальной деятельности, жили самостоятельной жизнью, органично взаимодополняя друг друга, расширялась сфера применения сформированных компетенций. Методика актуализирующего взаимодействия усилила интегрирующие тенденции в нашем педагогическом взаимодействии. Соавтор-лингвист глубже заглянула в мир музыки, открыла для себя ранее неведомые удивительные нюансы, в то время как соавтор-музыкант с отличием закончила обучение в университете и стала использовать и развивать принципы актуализирующего взаимодействия в преподавании музыки студентам Костромского областного музыкального колледжа и в профессиональном общении с коллегами-музыкантами (в частности, в фортепианном дуэте). Комитет по делам культуры и искусства города Костромы неоднократно награждал её дипломами «За высокий профессионализм и мастерство», а также благодарственными письмами за концертно-просветительскую деятельность. В списке личных достижений Т.М. Титовой появляются новые строки: дипломант Международного фестиваля «Играем Баха» (2011 г.), Лауреат Всероссийского фестиваля-конкурса «Музыкальный вернисаж» (2012, Пенза); обладатель диплома «Лучший концертмейстер» на II Всероссийском конкурсе «Роза ветров» (2012 г.). Несомненной педагогической удачей стала подготовка к конкурсам студентов, некоторые из которых стали лауреатами.

Исходя из пережитого опыта взаимовлияния музыки и иностранного языка в контексте актуализирующего взаимодействия преподавателя и студента, нам представляется возможным решить педагогические задачи, связанные с *гуманизацией* образования. Именно гуманитарное образование призвано готовить не узких специалистов, а про-

фессионалов, т.е. оно отвечает за мышление людей, их мировоззрение, личностный рост и гарантирует учащимся право выбора индивидуального пути развития. Мы убедились, что модель актуализирующего взаимодействия жизнеспособна не только в обучении иностранному языку, но также успешна и в подготовке будущих музыкантов. Являясь вероятностной моделью, она открыта для сотворчества в разных сферах межличностных от-

ношений и, очевидно, не только в интер-индивидуальных системах образовательного типа.

Библиографический список

1. Рябова Н.М. Актуализирующее взаимодействие преподавателя и студентов в учебно-познавательном процессе как способ достижения педагогических целей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 1996. – 20 с.

УДК 378

Серова Ольга Васильевна

Нижегородский государственный педагогический университет
vgipu@vgipu.nnov.ru

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

В статье рассмотрены теоретические аспекты профессионального развития будущих педагогов-дизайнеров. Автором разработана модель развития будущих педагогов-дизайнеров в которой определены теоретические аспекты, дидактические условия, организационно-педагогическая деятельность профессионального развития.

Ключевые слова: педагог-дизайнер, профессиональное развитие, модель.

Современный этап развития человечества отличается тем, что на смену века энергетике приходит век информатики. Происходит интенсивное внедрение новых информационных технологий во все сферы человеческой деятельности. Встаёт реальная проблема перехода в информационное общество, для которого приоритетным должно стать развитие качества образования. Изменяется и структура знаний. Всё большее значение для практической жизни приобретают фундаментальные знания, способствующие творческому развитию личности.

Проблема развития будущих профессионалов в образовательных учреждениях России становится всё более актуальной. Смена идеологии, традиционных социально-экономических отношений, изменения в политике государства, несомненно, накладывают отпечаток на специфику образовательного процесса.

Особенно сложным в современных условиях оказалось профессиональное обучение по такой специальности как педагог-дизайнер. Открытое в педагогических вузах, где не было традиций, связанных с особенностями обучения художественным специальностям, это отраслевое направление столкнулось с целым рядом проблем, понимание которых, а также их решение, невозможно без анализа сложившейся ситуации и понятия педагогического моделирования профессионального развития педагогов-дизайнеров.

Педагог профессионального обучения и дизайнер – специалист, чья деятельность связана с реализацией многих потребностей человека, отражённых в теории А. Маслоу, от чувства защищённости до любви к людям, чувства профессиональной компетентности и реализации потребности высшего

уровня, связанной с самоактуализацией, креативностью, стремлением к прекрасному.

Развитие будущих педагогов-дизайнеров рассматривается в русле новых концепций профессионального образования, которые сложились в последнее время в связи с изменившимися условиями социально-экономической среды.

Целью высшего профессионального образования является подготовка работника, способного:

- осуществлять эффективную трудовую деятельность на различных предприятиях;
- прогнозировать не только технико-технологические, но и социально-экономические перспективы конкретного производства;
- совмещать, при необходимости, управленческие и исполнительские функции;
- хорошо ориентироваться на рынке труда во время поиска работы и при необходимости уметь создавать своё собственное производство.

Проблемы создания модели личности выпускника образовательного учреждения рассматриваются в работах С.Я. Батышева, В.С. Безруковой, Б.С. Гершунского, А.А. Кирсанова, И.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной и других [1; 2; 3].

С.М. Маркова и Е.П. Седых выделяют следующие составляющие модели специалиста:

- профессиограмму (как описание психологических норм и требований к деятельности и личности специалиста);
- профессионально-квалификационные требования – описание конкретного содержания деятельности специалиста;
- профессиональная компетентность, как сочетание необходимых видов деятельности и степени их квалификации [4].

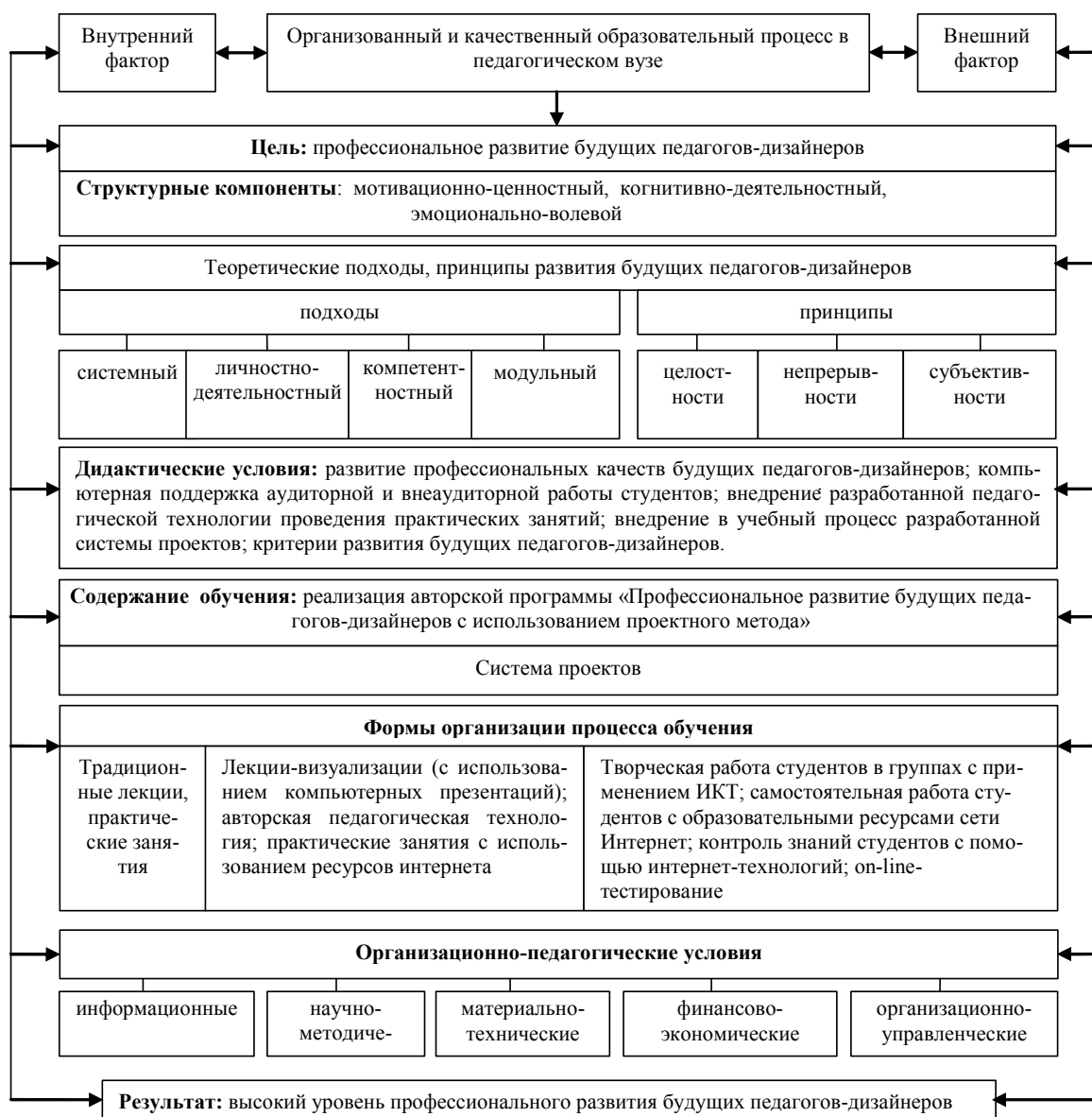


Рис. 1. Модель профессионального развития будущих педагогов-дизайнеров

Как видно из приведённых положений, подготовка будущего специалиста во многом определяется требованиями государства, рынка труда и собственными устремлениями студентов.

В зависимости от того, что педагогический процесс является одной из сложных социальных систем, связанной как с общим, так и с профессиональным образованием, моделирование позволяет получить достоверные результаты. Возможности модельного подхода крайне многообразны как по используемым формальным моделям, так и по способам реализации методов моделирования.

Подходы к моделированию процессов в образовании разрабатывались учёными профессионального и общего образования (В.С. Безруковой, С.Я. Батышевым, В.П. Беспалько, К.Я. Вазиной, Ю.Н. Петровым и др.) [5].

Моделирование, как метод, является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое

и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

Моделирование напрямую связано с моделью и представляет собой систему, обеспечивающую знания о другой подобной. Познавательные переобразования совершаются на объекте – модели, но результаты соотносятся к реальному объекту. Моделирование это логическая операция, при помощи которой делается обследование данного объекта и характеристик, недоступных для восприятия.

Вначале, хотелось бы остановиться на понятии модель.

Под моделью (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) в широком смысле принято понимать аналог, «заемствитель оригинала» (фрагмента действительности), который при определенных условиях воспроизводит интересные исследователя свойства оригинала.

Модель можно рассматривать как специальную форму кодирования информации. В отличие от обычного кодирования, когда известна вся исходная информация и мы лишь переводим ее на другой язык, модель, какой бы язык она не использовала, кодирует и ту информацию, которую люди раньше не знали. Можно сказать, что модель содержит в себе потенциальное знание, которое человек, исследуя ее, может приобрести, сделать наглядным и использовать в своих практически жизненных нуждах.

Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования – наглядность, определенность, объективность.

Изучение методологии моделирования педагогических процессов и анализ существующей системы развития педагогов-дизайнеров, позволяют разработать модель подготовки педагогов профессионального обучения специальности дизайн (рис. 1).

В представленной модели профессионального развития будущих педагогов-дизайнеров особую роль играет качество образовательного процесса в педагогическом вузе.

Обучение в педагогическом вузе носит преимущественно иллюстративно-объяснительный характер, будучи ориентировано главным образом, на усвоение студентами готовых профессиональных знаний. При таком характере учебного процесса развивающие и воспитывающие возможности обучения используются далеко не полностью. Исполнительная деятельность студентов, преобладающая в образовательном процессе, мало способствует формированию у них стойких познавательных интересов, потребностей в овладении новыми знаниями.

В разработанной модели профессионального развития будущих педагогов-дизайнеров процесс развития профессионализма представляет собой движение от поставленных целей к конкретным результатам путем обеспечения целостности процесса обучения.

В качестве внешних факторов, определяющих процесс развития будущих педагогов-дизайнеров были выделены: социально-экономические, профессионально-образовательные и социокультурные условия, определяющие возможности развития образования, требования рынка труда, производства и образования; к уровню профессионализма и профессионально ценным качествам личности; тенденции развития профессионального образования.

К внутренним факторам мы относим: принципы образовательного процесса, нормативно-педагогическая документация, требования государственного образовательного стандарта, профессиональные качества субъектов образовательного процесса.

Процесс развития будущих педагогов-дизайнеров включает взаимосвязанные компоненты: мотивационно-ценностный (обеспечивается проявлением мотивов, убеждений для реализации профессиональной деятельности); когнитивно-деятельностный (характеризует «базу знаний» – совокупность профессионально важных знаний и представлений об особенностях профессиональной деятельности, определяет уровень развития профессионально важных умений для решения профессиональных задач), эмоционально-волевой (самооценка знаний; уверенность в возможности выполнения различных видов деятельности, оценка возможности управления процессом обучения; удовлетворение от возможности использования полученных знаний и умений для будущей профессиональной деятельности и т.п.).

Компонентами процесса развития будущих педагогов-дизайнеров является: целевой (конкретизация и структурирование целей и задач процесса развития профессионализма, выделение соответствующих его уровней); структурно-содержательный (авторская программа, состоящая из системы преков); формы организации процесса обучения (разработка педагогической технологии проведения практических занятий, широкое использование информационных и коммуникационных технологий на базе компьютерной техники); организационно-педагогические условия реализации модели развития будущих педагогов-дизайнеров включают: организационно-управленческие, информационные, материально-технические, научно-методические, финансово-экономические. Совокупность данных условий позволяет обеспечить реализацию нашей модели.

Основные подходы, которые мы используем в развитии будущих педагогов-дизайнеров – системный, личностно-деятельный, компетентностный, модульный, а также принципы – целостности, непрерывности, субъективности. Кратко охарактеризуем некоторые из них. Личностно-деятельный подход (Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.). Определяют как единство его личностного и деятельностного компонентов. Учет личностного компонента личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе реализации содержания авторской программы максимально учитываются индивидуально-психологические особенности студентов. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения со студентами. Модульный подход (Т.И. Шамова, П.А. Юцявичене, М.А. Чошанов и др.) обычно трактуется как оформление учебного материала и процедур в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик. Системный подход (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, М.А. Данилов, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.) позволяет осуществить моделирование процесса развития буду-

щих педагогов-дизайнеров, выделить компоненты данного процесса, установить их взаимосвязи, функции и результат. Компетентностный подход, научные основы которого представлены в работах ученых (Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Г.К. Селевко, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова и др.) выступает практикоориентированной тактикой исследования в нашей концепции и позволяет раскрыть структуру профессиональной компетентности – конечной цели профессиональной подготовки и в высшем образовании принимается как объективное явление, вызванное в жизни социально-экономическими, образовательными и педагогическими предпосылками.

Формы и средства организации процесса обучения по авторской программе будущих педагогов-дизайнеров представлена традиционными и инновационными (с применением средств ИКТ) формами обучения. Наряду с традиционными формами обучения (лекции, практические занятия), нами были разработаны и апробированы инновационные формы обучения с использованием средств ИКТ: лекции-визуализации (с использованием компьютерных презентаций); педагогической технологии; практические занятия с использованием ресурсов Интернета; творческая работа студентов в группах с применением средств ИКТ; самостоятельная работа студентов с образовательными ресурсами сети Интернет; контроль знаний студентов с применением в учебном процессе Интернет-технологий с on-line-тестированием.

При всем многообразии форм организации образовательного процесса преимущественными могут считаться те, которые ориентированы на самостоятельную деятельность обучаемого.

Особое место занимает технология проектной учебной деятельности, в основе которой лежит развитие познавательных навыков обучаемых, умений самостоятельно структурировать и актуализировать свои знания по профессиональному развитию, рефлексии. Мы считаем, что развитие профессиональных знаний будущих педагогов-дизайнеров будет более эффективным, если в профессиональной подготовке студентов вуза использован потенциал ИКТ как педагогических информационных инноваций.

Система организационно-педагогических условий для реализации модели профессионального развития будущих педагогов-дизайнеров включает: информационные, финансово-экономические, научно-методические, организационно-управленческие, материально-технические. Систематизирующим фактором является педагогическая деятельность, реализующая целевую установку – подготовку будущего педагога профессионального обучения.

Принципиально важным в работе с моделью обеспечить качество образовательного процесса и согласованность действия всех его субъектов – уп-

равленцев, педагогов, студентов, технических сотрудников и т.д.

При организации процесса профессионального развития будущих педагогов-дизайнеров в образовательной деятельности в педагогическом вузе по разработанной нами модели важно выполнение всех прописанных в ней организационных процедур: обеспечение фиксации (диагностики) первоначального опыта профессионализма в образовательной деятельности будущих педагогов-дизайнеров; планирование, определение форм, методов и средств развития с учетом индивидуальных особенностей; осуществление собственно профессионального развития в образовательной деятельности в режиме индивидуальной и групповой самостоятельной работы будущих педагогов-дизайнеров, рефлексии под руководством педагогов; обеспечение публичной и успешной защиты, демонстрации, презентации и практического применения результатов развития в образовательной деятельности студентов.

В заключение можно сказать, что использование данной модели для организации профессионального развития будущих педагогов-дизайнеров, в принципе, возможно в любом образовательном учреждении высшего профессионального образования и по любой специальности. Однако выделим, что отличительной чертой использования данной модели со студентами педагогических специальностей является то, что на всех этапах ее реализации раскрывается перед студентами ее сущность. Здесь не только создаются условия для естественного и оптимального хода процесса профессионального развития и обучения навыкам профессионального развития в образовательной деятельности, но также студенты вооружаются методикой организации профессионального развития процесса в будущей педагогической деятельности. Педагогам профессионального обучения важно не только самим владеть навыками профессионального развития, но и вооружить ими своих воспитанников – будущих педагогов, дизайнеров.

Библиографический список

1. Батаршев А.В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. – СПб., 1996. – 90 с.
2. Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. – М., 1997. – 258 с.
3. Безрукова В.С. Педагогика. – Екатеринбург: Свердлов. инж.-пед. ин-т, 1993. – 320 с.
4. Маркова С.М., Седых Е.К. Проектирование модели личности специалиста: Монография. – Н. Новгород: ВГИПА, 2004. – 58 с.
5. Петров Ю.Н. Модель непрерывного профессионального образования. – Н. Новгород: ВГИПИ, 1994. – 352 с.

РАЗВИТИЕ ФЕНОМЕНА «ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО» В ЗАРУБЕЖНОЙ И РОССИЙСКОЙ НАУКЕ И ПРАКТИКЕ

В статье раскрываются понятия «предприниматель», «предпринимательство», «предпринимательская компетентность», представлен исторический анализ развития феномена «предпринимательство» с XVI века по настоящее время в зарубежной и российской науке и практике, на основе которого выделены качества менеджера-предпринимателя.

Ключевые слова: предпринимательство, предпринимательская деятельность, качества менеджера-предпринимателя.

С развитием общества меняются взгляды на жизнь, потребности общества, в соответствии с этим вносятся изменения в сферу производства и обслуживания, меняются технологии, а значит должны меняться и работники фирм, организаций, предприятий. Одним из требований современности, предъявляемых к квалифицированному менеджеру – руководителю, является сформированная у него **предпринимательская компетентность**, которая представляет собой совокупность личных и деловых качеств, навыков, знаний, определенного рода модель поведения, владение которыми помогает успешно решать различные бизнес-задачи и достигать высоких результатов деятельности.

Ещё в середине XVI века начал появляться акционерный капитал, акционерные общества. В этот период появилась новая профессия – менеджер – руководитель, организатор крупного производства [6, с. 6]. Предпринимательские функции, ранее сосредоточенные в одном лице, постепенно расчленяются по специализированным направлениям. Появляются финансисты, экономисты, бухгалтеры, юристы, конструкторы, технологи. Руководитель (менеджер) освобождается от многих функций и сосредотачивается на руководстве и организации производства.

Во французском языке существует такое слово как «entrepreneur», которое означает «предприниматель». Изначально именно понятие «антрепренер» («посредник») применялось для обозначения предпринимательства. Один из первых примеров посредничества дает нам Марко Поло, стоявший у истоков развития торговли в Европе. Отправляясь в путешествие, он, как было принято в те времена, подписывал контракт с купцом (предком современного капиталиста), и тот давал ему свои товары для продажи.

В средние века термин «антрепренер» употреблялось в двояком смысле – применительно к организаторам парадов и различных музыкальных представлений и к руководителям крупных производственных или строительных проектов. Руководитель такого проекта ничем не рисковал – он всего лишь руководил всеми работами по его реали-

зации, используя предоставленные ему ресурсы. Такими «предпринимателями» в средние века были, как правило, духовные лица.

Понятие предпринимательского риска получает свое развитие в XVII веке, когда предпринимателем стали называть человека, заключившего с государством контракт на выполнение работ или на поставку определенной продукции. Именно к этому периоду относится деятельность Джона Ло, основателя Королевского банка Франции и Миссисипской компании, получившей монополию на торговлю между Францией и долиной реки Миссисипи, которая в то время принадлежала французам.

Начало научных исследований предпринимательства связывают с именем французского экономиста шотландского происхождения Ричарда Кантильона (1680–1730 гг.). В 1725 г. Р. Кантильон разработал одну из первых концепций предпринимательства. Именно его считают отцом самого термина «предприниматель». В конце XVIII в., одним из первых он выдвинул признак (понятие) риска в качестве функциональной характеристики предпринимательства. Он рассматривал предпринимателя как фигуру, принимающую решения и удовлетворяющую свои потребности в условиях неопределенности. Предпринимательство, предприниматель были поставлены в центр рыночной системы хозяйства [2, с. 8].

Позже его идеи развивал И. Тюнен, немецкий экономист. Он характеризовал предпринимателя как «изобретателя и исследователя в своей области», как «претендента на остаточный (после компенсации издержек производства и выплаты налогов) рискованный и непредсказуемый доход», не всегда осуществляющего инновации [1, с. 72]. Наиболее полное продолжение теория риска находит в работах Ф. Найта (1885–1972 гг.), который проводит границу между категориями «риск» и «неопределенность», а под предпринимательским доходом понимает разницу между ожидаемой и реальной денежной выручкой фирмы [3, с. 26]. А. Смит (1723–1790 гг.) в своей работе «Исследование о природе и причинах богатства народов» (1776 г.) охарактеризовал предпринимателя как собственника, идущего на экономический риск

ради реализации какой-то коммерческой идеи и получения прибыли. Значительный вклад в становление теории предпринимательства внес французский ученый Ж.Б. Сэй (1762–1832 гг.), который изложил свою точку зрения на сущность и функции предпринимательства в «Трактате политической экономии» (1803). Он писал: «Предприниматель перемещает экономические ресурсы из области низкой производительности в область более высокой производительности и прибыльности» [4, с. 9]. По мере развития промышленного производства все более явственно проявляется различие между собственно предпринимателем и собственником капитала. Свой вклад в развитие понимания предпринимателя и предпринимательства вносят многие ученые-экономисты, среди которых можно назвать К. Маркса, М. Вебера и В. Зомбарта. В XVIII веке появляются первые венчурные предприниматели – Эли Уитни и Томас Эдисон, которые, не имея собственных средств для воплощения своих изобретений, воспользовались привлеченным капиталом, и результаты такого рискованного мероприятия мы можем оценить сейчас в полной мере.

В конце XIX – начале XX века предпринимателей нередко отождествляли с руководителями предприятий – менеджерами, и обращали внимание в основном на экономический аспект их деятельности: «Если дать краткое определение предпринимателя, то это человек, который организует предприятие и управляет им в целях личной выгоды. За сырье и материалы, потребленные в производственном процессе, за землю, за труд наемных работников и за привлеченный капитал он платит по текущим расценкам. Он вкладывает в дело свои собственные идеи, знания и навыки в области планирования, организации и управления предприятием. Он несет ответственность за возможные потери... Личный доход предпринимателя определяется как разность между доходами и издержками его предприятия».

Лишь на рубеже XIX–XX веков началось осознание значения и роли института предпринимательства. Французский экономист Андре Маршалл первым добавил к упомянутым трем классическим факторам производства (земля, капитал, труд) четвертый – организацию. С этого времени понятие предпринимательства расширяется, как и придаваемые ему функции [5, с. 11]. Новые экономические условия начала XX века, «великая депрессия» 1929–1933 гг. привели к тому, что с начала 30-х гг. на смену эпохе массового производства пришла эпоха сбыта, характеризующаяся быстрой диверсификацией продукции на базе активной борьбы за потребителя. Предпринимательство стало рассматриваться как важный фактор экономического роста. И здесь стоит упомянуть таких выдающихся ученых того времени как Й. Шумпетер, Д. Кларк, Ф. Хайек, П. Друкер и др.

В середине XX в. сложилось современное понимание предпринимателя как новатора. Задачей предпринимателей становится реформирование и революционизирование способа производства путем внедрения изобретений, а в более общем смысле – через использование новых технологических возможностей для производства новых товаров или прежних товаров, но новым методом, благодаря открытию нового источника сырья или нового рынка готовой продукции – вплоть до реорганизации прежней и создания новой отрасли промышленности. Сутью этого определения является признание новаторства и новизны вообще как неотъемлемой части предпринимательства.

В России предпринимательство зародилось ещё в Киевской Руси – в торговой форме и в виде промыслов. Первыми предпринимателями в России можно считать мелких торговцев, купцов. Коренная русская мысль отчетливо прослеживается в первом своде законов «Русская правда» (1072), документах русских князей, «Домострое» (XVIII в.). Наибольшее развитие предпринимательства приходится на правление Петра I (1689–1725 гг.), когда по всей России создаются мануфактуры, бурно развивается горная, оружейная, суконная, полотняная промышленность. Дальнейшее развитие предпринимательства сдерживалось существованием крепостного права. Серьезным стимулом развития предпринимательства стала реформа 1861 года: началось строительство железных дорог, реорганизация тяжелой промышленности, оживление акционерной деятельности. В 90-е годы XIX века в России окончательно сложилась индустриальная база предпринимательства. В начале XX века предпринимательство было массовым явлением в России. Предприниматель формировался как собственник. К сожалению, в России после окончания Первой мировой войны и по завершению двух революций – Февральской и Октябрьской – был взят курс на ликвидацию рыночных экономических связей. Некоторое оживление в предпринимательской деятельности внесла новая экономическая политика – НЭП (1921–1926 гг.). Однако с конца 20-х годов предпринимательство вновь было свернуто, и лишь в 1990-е годы началось его возрождение в России. В октябре 1990 года был принят Закон РСФСР «О собственности в РСФСР», в декабре 1990 года – Закон РСФСР «О предприятиях и предпринимательской деятельности» [6, с. 7–8]. Переход к рыночной экономике, юридическое признание собственности возродили в России активную предпринимательскую деятельность.

Рассмотрев понятие «предпринимательство» через призму времени, обратимся к современным трактовкам этого явления. Для того чтобы наглядно проследить, как изменялось понимание этого явления во времени, представим различные его трактовки, взяв за основу таблицу, предложенную

Таблица 1

Развитие понятия «предпринимательство» в зарубежной и российской науке

Автор	Определение
Ричард Кантильон	предприниматель – это человек, действующий в <i>условиях риска</i>
Ж. Бодо	предприниматель – лицо, несущее <i>ответственность</i> за предпринимаемое дело; тот, кто <i>планирует, контролирует, организует и владеет предприятием</i>
Френсис Уокер	следует различать тех, кто предоставляет капитал и получает за это проценты, и тех, кто <i>получает прибыль</i> благодаря своим <i>организаторским способностям</i>
Йозеф Шумпетер	предприниматель – это <i>новатор</i> , который разрабатывает новые технологии
Дэвид Маклелланд	предприниматель – это <i>энергичный</i> человек, действующий в <i>условиях умеренного риска</i>
Питер Друкер	предприниматель – это человек, <i>использующий любую возможность с максимальной выгодой</i>
Альберто Шапиро	предприниматель – это человек, проявляющий <i>инициативу, организующий социально-экономические механизмы</i> . Действуя в <i>условиях риска</i> , он несет полную <i>ответственность</i> за возможную неудачу
Роберто Хизрич	предпринимательство – процесс <i>создания чего-то нового, что обладает стоимостью</i> , а предприниматель – это человек, который затрачивает на это все необходимое время и силы, берет на себя весь финансовый, психологический и социальный <i>риск, получая в награду деньги и удовлетворение достигнутым</i>
И. Тюнен	характеризовал предпринимателя как « <i>изобретателя и исследователя в своей области</i> », как « <i>претендента на остаточный (после компенсации издержек производства и выплаты налогов) рискованный и непредсказуемый доход</i> », не всегда осуществляющего инновации
Фридрих фон Хайек	сущность предпринимательства – это <i>поиск и изучение новых экономических возможностей</i> , характеристика поведения, а не вид деятельности
Ж. Б. Сэй	предприниматель – лицо, <i>соединяющее и комбинирующее факторы производства с целью достижения максимального социально-экономического эффекта</i>
К. Маркс	предприниматель – капиталист-эксплуататор
К. Веспер	предприниматель по-разному выглядит в глазах экономиста, психолога, других предпринимателей и политиков
Гиффорд Пиншот	интрапренер и антрепренер: интрапренер – это антрепренер, действующий в условиях уже существующего предприятия, в отличие от собственно антрепренера – предпринимателя, <i>создающего новое предприятие</i>
А. И. Муравьев	под предпринимательством понимается деятельность, осуществляемая частными лицами, предприятиями или организациями по <i>производству, оказанию услуг или приобретению и продаже товаров в обмен на другие товары или деньги</i> к взаимной выгоде заинтересованных лиц или предприятий, организаций
«Энциклопедический словарь предпринимателя»	предпринимательство (фр. enterprise) – <i>инициативная самостоятельная деятельность граждан, направленная на получение прибыли или личного дохода, осуществляемая от своего имени, под свою имущественную ответственность или от имени и под юридическую ответственность юридического лица</i>
	предприниматель (фр. entrepreneur) может <i>осуществлять любые виды хозяйственной деятельности, не запрещенные законом, включая коммерческое посредничество, торгово-закупочную, консультационную и иную деятельность, а также операции с ценными бумагами</i>
«Рыночное предпринимательство»	предприниматель в своей деятельности призван обеспечить необходимую комбинацию или необходимое <i>сочетание личной выгоды с общественной пользой в целях получения прибыли</i>
	предпринимательство ... является деятельностью, которая связана с вложением средств в <i>целях получения прибыли на основе сочетания личной выгоды с общественной пользой</i>
ФЗ «О предприятиях и предпринимательской деятельности» от 25 декабря 1990 г.	предпринимательская деятельность (предпринимательство) представляет собой <i>инициативную самостоятельную деятельность граждан и их объединений, направленную на получение прибыли</i>

Большая экономическая энциклопедия	предпринимательство как особый вид человеческого капитала, представленного <i>деятельностью по координации и комбинированию всех других факторов производства, в целях создания новых видов товаров и услуг (экономических благ)</i>
А. В. Соболева	предпринимательская деятельность, или предпринимательство – это <i>инициативная, самостоятельная деятельность физических лиц или предприятия, направленная на производство товаров или оказание услуг с целью получения личного дохода или прибыли, осуществляемая на свой риск и под свою имущественную ответственность</i>
В. И. Видяпин	предпринимательство – хозяйственная деятельность с использованием <i>новизны, риска, изобретательства с целью получения доходов</i>
Л. И. Лукичев	предпринимательство – способность <i>выявить все возможности ведения дела и умение ими воспользоваться для получения прибыли в условиях риска</i>

Р. Хизрич и М. Питерс в работе «Предпринимательство или как завести собственное дело и добиться успеха» (табл.1).

Из предложенной таблицы становится видно, что как бы ни звучало определение «предпринимательства», главное, суть этого во все времена оставалась одной: предпринимательство было, есть и будет сопряжено с риском, ответственностью, получением прибыли и, конечно же, новаторством.

Проведенный контент-анализа терминов «предпринимательство» и «предприниматель» позволил выделить наиболее характерные черты предпринимательства, которые раскрывают его сущность и предложить обобщенные определения предпринимателя и предпринимательства:

Предприниматель – новатор, способный брать на себя ответственность и осуществлять инициативную самостоятельную деятельность в условиях риска с целью получения прибыли на основе сочетания личной выгоды и общественной пользы.

Предпринимательская деятельность, предпринимательство – самостоятельная, инициативная хозяйственная деятельность по производству товаров или услуг, основанная на использовании инноваций и сочетании личной выгоды предпринимателя и общественной пользы с целью получения прибыли, осуществляемая в условиях неопределенности (риска).

Исходя из исторического анализа терминов и предложенных определений предпринимателя и предпринимательства можно выделить такие *качества менеджера-предпринимателя* как, способность действовать в условиях риска, способность

эффективно организовать деятельность (работу) фирмы, способность управлять организацией как системой, умение эффективно организовывать экономические потоки как внутри организации, так и вне неё, способность к интеграции различных законных способов получения прибыли, способность получать прибыль и распределять прибыль, способность объективно изучать и выявлять потребности общества, умение работать с инновационными проектами и новшествами, способность качественно организовать инновационную деятельность, умение строить целенаправленный процесс переговоров, способность организовать сотрудничество с другими предприятиями с выгодой для своего дела, умение предлагать свою продукцию.

Библиографический список

1. Бусыгин А.В. Предпринимательство. – М.: Дело, 1999. – 640 с.
2. Компас молодого предпринимателя / С.Д. Ахапкин, П.В. Забелин, В.Г. Федцов. – М.: ЗАО «Изд-во «Экономика», 2002. – 246 с.
3. Найт Ф.Х. Риск, неопределенность и прибыль. – М.: Дело, 2003. – 360 с.
4. Предпринимательское право / под ред. Е.П. Губина. – М.: Юрист, 2005. – 1001 с.
5. Предпринимательство / А.И. Муравьев, А.М. Игнатьев, А.Б. Крутик. – СПб.: Лань, 2001. – 696 с.
6. Предпринимательство / под ред. В.Я. Горфингеля, Г.Б. Поляка, В.А. Швандара. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 735 с.

Шепелева Наталья Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Груздева Евгения Юрьевна

кандидат культурологи

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

natsepel@mail.ru, jane19851@yandex.ru

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС В РОССИИ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

Данная статья посвящена проблеме вхождения России в единое европейское образовательное пространство, вступлению нашей страны в Болонский процесс. Авторы рассматривают положительные и отрицательные моменты данного процесса, а также уделяют внимание рассмотрению сходных проблем в Англии. Опыт данной страны мог бы быть полезен для России, поскольку Англия была одной из стран-инициаторов Болонского процесса.

Ключевые слова: высшее образование в России, высшее образование в Англии, Болонский процесс, единое образовательное пространство.

В последнее время высказывается много различных мнений относительно необходимости и характера участия России в Болонской системе. Российская Федерация всегда рассматривала себя составной частью европейской цивилизации, и присоединение к системе показало готовность России к сотрудничеству. Наша страна уже приняла и внедряет на своей территории нормы и правила, разработанные в европейских рамках.

Однако некоторые направления начали активно развиваться в России еще до подписания Болонской декларации. Например, в 1994 году было утверждено введение в России системы обучения, обеспечивающей подготовку бакалавров и магистров. А в июне 1999 года было подписано совместное заявление, которое и стало началом Болонского процесса в европейской системе образования.

Его основными целями являются принятие единой европейской системы высшего образования, критериев оценки качества преподавания и образования, а также создание единой системы зачетных единиц и сопоставимых ученых степеней. Если говорить проще, главная идея – унифицировать национальные системы обучения: где бы студент ни учился, он получит диплом, одинаково признанный во всех странах.

Как и у всякого процесса реформ, у Болонского процесса, есть и позитивные стороны, и негативные.

Среди позитивных сторон присоединения к Болонской системе можно выделить следующие:

- кредитно-модульная система заставляет как преподавателей, так и студентов больше работать;
- данная система сужает подготовку студентов в рамки их специальности, что даёт более качественную подготовку для выпускников;
- возможность экспорта своих образовательных услуг;
- накопление баллов даёт возможность получить вознаграждение, так именуемый «автомат», который даёт возможность получить на экзамене балл пропорциональный количеству заработанных баллов во время семестра;
- мобильность даёт возможность студенту начать учиться в одном ВУЗе и окончить в любом другом

высшем учебном заведении, как своей страны, так и страны Европы, где введена Болонская система.

С точки зрения системы образования, в целом тоже есть плюсы. Во-первых, она станет более открытой и сможет шире использовать европейские методики. Во-вторых, за счет постоянного обмена студентами и преподавателями еще более интегрируется в европейскую «сестру». В-третьих, наши конкурентоспособные педагоги получают возможность достойно зарабатывать за рубежом.

Негативные стороны Болонской системы:

- соотношение национальных и международных традиций. Болонская декларация предусматривает, что присоединившиеся к ней страны должны строить свое образование в соответствии с европейской традицией;
- явная угроза нарастания «утечки умов»;
- разрушение устоявшейся системы высшего образования и ученых степеней.

Тем не менее, существуют определенные проблемы вступления России в болонский процесс. Прежде всего, насильственный характер «болонизации» в России, неведомый ни одной другой стране-участнице и противоречащий как правилам, так и практике создания единого европейского образовательного пространства. Только у нас вузам диктуют сверху, сколько каких категорий выпускников им готовить, и насаждают бакалавриат. Все другие ведущие европейские страны сумели привязать свои нетрадиционные квалификации к основной модели, вписав свои системы образования в Болонскую. В Германии, например, сохранилась степень, аналогичная российскому доктору наук, а значит, четырехступенчатая система образования. Француз также сохранили 4 из имевшихся у них ступеней, а шотландцы – целых 6. Ряд же вузов стран – участниц процесса и вовсе в него не вошли, как, скажем, британский Оксфорд или французская «Эколь политехник». Благо Лиссабонская конвенция оставляет за подписавшимися право на оговорки и частичное вхождение в процесс – специально для того, чтобы страны-участницы могли максимально сохранить собственные традиции образования, не ломая их, а адаптируя к единым условиям.

Думается, что рассмотрение опыта Англии в этом вопросе могло бы быть полезно для России. В последние десятилетия образование в Великобритании стало одним из наиболее приоритетных направлений в государственной политике вне зависимости от того, какие политические силы находятся у власти. Англия была одной из стран, которые первыми вступили в Болонский процесс. Четыре министра образования Великобритании, Германии, Франции и Италии, участвовавших в праздновании 800-летия парижского университета Сорбонна в 1998 году подписали Сорбонскую декларацию. Цели этой декларации были отражены и в Болонской декларации, подписанной в 1999 году.

В отличие от России, двухуровневая система образования не является для Англии чем-то новым, неизвестным или пугающим. Скорее стоит говорить, что именно из Англии она во многом и пришла, поскольку уже давно там предусмотрено деление на бакалавров (Bachelors) и магистров (Masters).

Аттестаты¹ о среднем образовании в Англии (для краткости их часто называют A-Level) в целом считаются международным стандартом, на который равняются во всем мире. Именно на них опирается абитуриент при поступлении в высшее учебное заведение Англии. International Baccalaureate является своего рода аналогом A-Level, однако он позволяет выпускнику школы поступать в учебные заведения тех стран, которые такие аттестаты принимают. Стоит отметить, что таких стран достаточно много. Для поступления в технические колледжи или колледжи дальнейшего технического образования необходим аттестат уровня GNVQ.

Для того чтобы поступить в ВУЗ, абитуриент после шестого класса подаёт документы в UCAS (Universities and Colleges Admissions Service), которая считается централизованной национальной вступительной комиссией, занимающейся приёмом заявок и распределением абитуриентов в ВУЗы. Но, конечно, не смотря на наличие такой централизованной системы, решения по каждому из абитуриентов принимаются непосредственно в ВУЗе или колледже после собеседования.

Базовой ступенью высшего образования Великобритании является бакалавриат, для завершения которой требуется обучение в течение 3 лет (за 4 года можно получить степень бакалавра с отличием)² в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии и 4 года в Шотландии. Иногда программы бакалавриата могут быть продлены на один год, когда необходимо дать студентам возможность пройти практику за рубежом.

Будучи участницей Болонского процесса, Великобритания приняла систему перезачёта зачётных баллов (ECTS). Данная система предполагает, что каждый студент за один год должен получить 120 зачётных баллов. В итоге можно подсчитать, что степень бакалавра предполагает наличие приблизительно 360 зачётных баллов. После трёх лет

обучения и успешной сдачи экзаменов студент получает степень бакалавра³.

Следующей ступенью высшего образования в Англии является магистратура, по завершении которой студент получает магистерскую степень. Обучение на данной ступени, как правило, продолжается в течение двух лет (в ряде случаев программа может быть сокращена до одного года), а, следовательно, получение ещё 240 баллов. Данная программа предполагает обучение в области специализации. Предполагается, что в процессе обучения в магистратуре учащийся должен написать и защитить исследовательскую дипломную работу (диссертацию), хотя иногда степень магистра может быть присуждена на основе письменных экзаменов. После двух лет обучения и защиты магистерской диссертации студент получает степень магистра⁴.

После магистратуры студент может получить степень доктора философии (Doctor of Philosophy – DPhil или PhD)⁵. Для этого требуется обучение в течение ещё трёх лет (360 баллов) и защита диссертации.

Однако если говорить о признании диплома о высшем образовании между странами-участницами Болонского процесса, то стоит заметить что, например, во Франции английская степень бакалавра далеко не всегда будет признана на уровне лицензиата, и не каждая степень магистра будет соответствовать французскому диплому о пятилетнем университетском образовании. Напротив, признания зарубежных академических квалификаций возможно лишь после тщательной проверки и проведения соответствующей экспертизы. Исключением являются лишь аттестаты о среднем общем (полном) образовании, которые предоставляют доступ к высшему образованию.

В 1996 г. европейские организации решили разработать новый вариант унифицированного Приложения к диплому, который предоставлял бы информацию о накопленном опыте и предоставлял бы однозначно трактуемую информацию о полученной квалификации, учебном заведении и системе образования соответствующей страны. К 1999 г. новое Приложение к диплому было разработано. Это Приложение едино по форме и содержанию и состоит из 4 унифицированных страниц на национальном и английском языках, включает в себя сгруппированные в 8 разделов 25 позиций. Подробное заполнение данных разделов должно давать однозначное представление о полученной квалификации, о ее сопоставимости с другими квалификациями и о возможности ее признания за рубежом.

Поэтому, можно согласиться с утверждением, которое В. Сенашенко и Г. Ткач приводят в своей статье «Болонский процесс: о сопоставимости квалификаций»: «Болонский процесс инициирован, таким образом, не для начала новых реформ, а для приведения к общему знаменателю, или, говоря другими словами, для более тщательной стыковки, уже

существующих систем высшего образования в соответствии с общеполитическими и экономическими условиями формирования единой Европы» [6].

Таким образом, большинство европейских стран-участниц Болонского процесса не меняют коренным образом свои системы образования. И только Россия зачем-то взялась рубить свою систему образования под корень. И, что гораздо хуже, этим ее приобщение к единому европейскому образовательному пространству пока и ограничилось. С 1 сентября 2012 года по большинству специальностей прекращен набор на 5-летний специалитет (он сохранится лишь для важнейших направлений вроде медицинских и силовых), а вузы переориентировались на массовый выпуск бакалавров. То есть 4-летнюю подготовку квалифицированных исполнителей широкого профиля и низшей ступени академической иерархии. Переход на вторую, магистерскую ступень будет ограничен вступительными экзаменами, а для подавляющего большинства соискателей еще и необходимостью платить за учебу (по некоторым оценкам – для 80-90% набора). При этом новых программ у нас нет: вузы стремятся не создавать с нуля принципиально другие 4-летние планы обучения бакалавров, а укоротить на год старые – 5-летние специалитетные. В итоге российское высшее образование сократилось и подорожало, а его качество стало более чем сомнительным.

Высшее образование в России обладает одной принципиальной особенностью, которой нет ни в Европе, ни в Америке – это сосредоточение элитных вузов в Москве, Петербурге и в ряде академических центров. Это создает принципиальную проблему подготовки специалистов современного уровня в регионах. Низкий уровень мобильности, связанный с низким уровнем доходов населения, противоречит одному из ключевых направлений развития, обозначенных в Болонской Декларации.

Как известно, одной из основных составляющих Болонского процесса является проблема механизмов и инструментов обеспечения качества образования. Очевидно, что решение проблем, препятствующих оптимальному финансированию сферы образования, является первостепенной задачей в деле обеспечения качества российского образования.

Хотелось бы надеяться, что процесс реформирования российской системы образования будет направлен не на слепое копирование западных образцов, а на то, чтобы взять из этих образцов только самые лучшие моменты и адаптировать их к своим собственным традициям образования.

Примечания

¹ Обязательное школьное образование в Англии продолжается с 5 до 16 лет (правда в связи с новой реформой образования срок обучения в школе увеличен до 18 лет, что будет осуществляться посредством реформ, запланированных на 2013 и 2015

годы). После 16 лет ученик может получить GCE «O»-level (General Certificate of Education ordinary level). Те, кто не смог получить данный аттестат могут претендовать на аттестат о среднем образовании (Certificate of Secondary Education). Школьники сдают экзамены по 5–10 предметам для получения аттестата о среднем общем образовании (GCSE) или среднем профессиональном образовании (Vocational Certificate of Secondary Education – VCSE). После получения аттестата школьник вправе решить, будет ли он продолжать своё школьное образование или нет. Для тех, кто решил продолжить учиться существует так называемый «шестой класс». Это двухлетняя программа обучения, которая завершается экзаменами по профильным предметам. В результате учащиеся получают аттестаты A-Level, AS-Level, International Baccalaureate или General National Vocational Qualification (GNVQ).

² Интересным является тот факт, что слово «bachelor» переводится с английского как «холостяк». Видимо, изначально предполагалось, что ничто, в том числе семейная жизнь, не должно отвлекать человека от получения знаний.

³ Например, B. A. – Bachelor of Arts (бакалавр искусств), B. Sc. – Bachelor of Science (бакалавр наук) BA – бакалавр гуманитарных наук; BEd – бакалавр педагогических наук; EEng – бакалавр технических наук; BSc – бакалавр естественных наук; LLB – бакалавр права; BMus – бакалавр музыки; BM – бакалавр медицины.

⁴ Например, M.A. (Master of Art) или M. Sc. (Master of Science)

⁵ Данная степень является аналогом степени кандидата наук в России.

Библиографический список

1. Высокие интеллектуальные технологии образования и науки: Монография / под ред. Ю.С. Васильева, В.Н. Козлова. – СПб.: СПбГТУ, 1995.
2. Выписка из рабочего учебного плана докторантуры PhD 2008 г. Филологические науки. Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева.
3. Габдуллин Г. Личностно-ориентированное педагогическое образование // Высшее образование в России. – 2004. – № 9. – С. 73.
4. Козлов В.Н. Передача технологий как принцип высокой интеллектуализации образовательного и научного процессов // Современные технологии обучения: Материалы 5-й междунар. конф. – СПб., СПбЭТУ, 1999.
5. Лебедева М.М. Введение // Болонский процесс: проблемы и перспективы. – М.: Оргсервис, 2006. – С. 6–10.
6. http://library.uipa.kharkov.ua/library/Documents/BolonProz/3/3_3.htm
7. http://ru.wikipedia.org/wiki/Болонский_процесс
8. <http://www.albioncom.ru/university/england>
9. <http://www.globalstudy.ru/1/8/120/729x90ru.swf>
10. <http://www.vspu.ac.ru/~chul/bolon/index.htm>

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 316.61

Угольников Николай Владимирович

Московский педагогический государственный университет
bado2004@inbox.ru

ИНТЕРНЕТ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обосновывается роль Интернета в социализации современных старших школьников. Обозначаются негативные и позитивные аспекты влияния Интернета на социализацию молодежи.

Ключевые слова: Интернет, социализация в интернет-среде, старшие школьники.

Социализация старших школьников в современных условиях развития нашего информационного общества является одной из актуальнейших проблем, в частности, в связи с тем, что подростки и юноши в большей степени, чем представители других возрастных каст, подвержены влиянию (подчеркнем, как позитивному, так и негативному) социальной среды. Несмотря на многолетние усилия психолого-педагогической науки, старшие школьники по-прежнему вместо поддерживающего и конструктивного контроля со стороны родителей и школы, в котором они, безусловно, нуждаются, оказываются предоставлены сами себе, социализируются «на улице», состоят в молодежных неформальных группировках. Многие старшие школьники, находясь в такой ситуации, как и их сверстники в прошлом веке, реализуют возможности спонтанного и неконтролируемого усвоения социального опыта, только старшие школьники XXI века зачастую черпают информацию посредством Интернета, который, став современным социальным институтом, в свою очередь, влияет на установки, ценности и поведение подрастающего поколения.

Интернет в современном мире представляет собой глобальную всемирную сеть, которая объединяет пользователей в различные социальные группы. Целевые возможности Интернета до сих пор не изучены в достаточном объеме, и можно только предполагать и необходимо тщательно изучать, какое влияние больше – негативное или позитивное оказывает Сеть на процесс социализации современных старших школьников. Безусловно то, что в настоящее время Интернет занимает одну из лидирующих ролей в социализации старших школьников.

Практически до конца XX века Интернет относился к мезофакторам социализации, и только на рубеже XX–XXI вв., благодаря новым перспективным и инновационным исследованиям, в которых была переосмыслена и переоценена роль Интернета для человечества и влияние Сети на социализацию личности, Интернет занял свое достойное место среди других немногочисленных, но глобальных мегафакторов социализации: космос, планета, Мир [1].

Интернет, будучи социокультурным феноменом, как информационно-коммуникационная технология становится все более значимым фактором изменений современного информационного общества, демонстрируя во втором десятилетии XXI века не только технико-технологическую, экономическую, но, главным образом, возрастающую социальную значимость для жизнедеятельности человека, став полноправным социальным институтом. Интернет для старшего школьника – это информационная среда, среда для многих типов, видов и форм коммуникаций, ведущихся по классической схеме стандартной коммуникационной модели («источник-сообщение-получатель»). Только коммуникация старших школьников в Интернете принимает разные формы: от создания web-страниц до электронной переписки с друзьями. Каждое звено этой цепочки («источник-сообщение-получатель») может варьироваться в широких пределах. «Источником» может быть как человек, так и группа людей, «сообщением» – изображение, аудио-, видеоматериал или текст, а «получателем» – один человек или целая аудитория, потенциально состоящая из миллионов пользователей Сети. При общении в сети Интернет старший школьник может не указывать свой реальный возраст, пол, особенности внешности, приписывать себе несуществующие заслуги, тем самым стараясь повысить свой психовозрастной и/или социальный статус.

В ситуации недостатка родительского внимания, в виду того, что современная школа, находящаяся в ситуации непрекращающихся реформ, фактически сложила с себя обязательства быть одним из главных институтов воспитания, многим старшим школьникам ничего не остается, как социализироваться «на улице» или общаться и искать пути самореализации и самоактуализации в интернет-пространстве, ставшем актуальной средой его жизнедеятельности. Поскольку в молодежной среде сегодня считается «не модным быть не в тренде», то такая установка «толкает» старшего школьника в киберпространство, и он, «переселяясь в Интернет», отдает своей «виртуальной жизни» все больше и больше времени. Возможно двоякое влияние в подобных условиях. С одной стороны, старший школьник, чей воображаемый мир будет строиться

на информации, полученной в Интернете, с ресурсов, рассказывающих о социально-одобряемом и поощряемом поведении, может таким способом компенсировать некоторый недостаток информации со стороны своих родителей, учителей, других значимых взрослых. С другой – у старшего школьника, интериоризирующего в свою складывающуюся систему установок, ценностей и норм асоциальные и/или извращенные представления о мире, которыми пестрит современный Интернет, возрастает потенциальная виктимность – он может стать жертвой влияния призывов к хулиганским действиям, запретным (и даже уголовно преследуемым) сексуальным извращениям, насилию, изготовлению и продаже оружия, наркотических средств и т.п.

Отсутствие контроля над деятельностью старшего школьника в Интернете, в совокупности с притягательностью «виртуального мира» киберпространства, становится реальной причиной формирования кибераддикции у подростка и/или юноши на пути социализации.

Альтернативная реальность киберпространства, в которой возможно абстрагироваться от проблем окружающего мира, пытаться исправить любую

ошибку путем неоднократных попыток, экспериментировать, самостоятельно принимать решения, вне зависимости от результата, к которому они могут привести, не нести ответственность за негативные последствия, порождает ощущение свободы и безнаказанности. Новизна, яркость, большие возможности сети Интернет привлекают современных подростков и юношей, тем самым, оказывая значительное влияние на их социализацию.

Создается уверенное впечатление, что разумный контроль в этой ситуации все-таки возможен, однако стоит заметить, что старший школьник, являясь более гибким и обучаемым социальным субъектом, нежели взрослый, зачастую оказывается наиболее осведомленным и компетентным в области технического прогресса, компьютерных, электронных, цифровых и интернет-технологий, поскольку родился и вырос в эру киберсоциализации [2].

Библиографический список

1. Мудрик А.В. Социализация человека. – 3-е изд., исправл. и доп. – М.: МПСИ, 2011. – 624 с.
2. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: Монография / под общ. ред. А.В. Мудрика. – М.: МПГУ; «Homo Cyberus», 2011. – 400 с.

УДК 37.01

Булычева Елена Сергеевна

Шадринский государственный педагогический институт
lenserg@list.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОМАНИИ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы профилактики наркомании подростков. Определяется терминологическая база исследования, характеризуются компоненты антинаркотической устойчивости подростков.

Ключевые слова: наркомания подростков, педагогическая профилактика наркомании.

В Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде (утв. Министерством образования и науки РФ от 5 сентября 2011 г. № МД-1197/06) государство признает существование на протяжении многих лет проблемы наркомании среди несовершеннолетних и молодежи в качестве одной из ведущих социально значимых проблем нашего общества, и говорит об острой необходимости организации решительного и активного противодействия.

Наркомания подростков сегодня изучается с различных точек зрения: психологической, юридической, философской, социологической и т.д. В педагогических исследованиях она нашла отражение в трудах А.Г. Макеевой, Л.А. Богданович, В.В. Смирнова, Е.Н. Сорочинской, З.В. Коробкиной, М.И. Рожкова, М. Ковальчук, Л.К. Фортовой и др.

Наркоманией называется зависимость от наркотиков [6, с. 58]; болезненное влечение к наркотическим веществам, вызывающим наркотическое

опьянение [7, с. 27]; пристрастие к веществам, вызывающим состояние эйфории [13, с. 240].

С каких бы позиций авторы не подходили к проблеме наркомании, все сходится в одном: наркомания – заболевание, выражающееся в физической или психической зависимости от наркотиков, в непреодолимом влечении к ним, постепенно приводящее к глубокому истощению всех функций организма. Этого определения наркомании мы и будем придерживаться в исследовании.

При определении термина «наркомания» применительно к подростковому возрасту, следует говорить о ней не только как о заболевании или болезненном влечении, но и как об одном из факторов социальной дезорганизации личности подростка, в основе которого лежит зависимость от наркотических средств.

И хотя в настоящее время благодаря усилению внимания со стороны государства к социальной сфере и общественным проблемам ситуацию удалось стабилизировать, уровень включенности

в наркоманию российских подростков не может не беспокоить. Употребление наркотиков негативным образом отражается на репродуктивном здоровье подрастающего поколения, что на фоне глубокого демографического кризиса представляет угрозу национальной безопасности страны.

Неопровержимым фактом является то, что предупреждение любых недугов, в том числе и социальных, гораздо эффективнее, нежели лечение запущенной болезни. Ведь, как показывает мировая практика, излечить от наркомании удастся не более 2–3% заболевших, и более эффективным и экономически выгодным является вложение средств в предотвращение этого разрушительного явления, нежели в устранении его последствий [8, с. 14]. Поэтому приоритетным для ряда общественных и государственных институтов является создание системы позитивной профилактики, которая ориентируется не на патологию, не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья.

При этом в общем смысле профилактикой (*prophylaktikos* – предохранительный) считают спланированный комплекс действий, осуществляемый с целью достижения определенных положительных перемен в поведении людей относительно своего психического и физического здоровья.

В Концепции профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде от 5 сентября 2011 г. профилактика наркомании рассматривается как основной структурный и содержательный компонент системы профилактики и определяется как комплексная система организации процесса обучения и воспитания детей и молодежи, обеспечивающую снижение риска употребления психоактивных веществ за счет расширения социальных компетенций, формирования личностных свойств и качеств, повышающих устойчивость к негативным влияниям среды, т.е. антинаркотическую устойчивость.

В.И. Рерке считает, что из числа учреждений, имеющих возможность участвовать в профилактике наркомании подростков, образовательное учреждение обладает уникальными возможностями в реализации ее задач. Более того, системе образования принадлежит ведущая роль в предотвращении наркомании подростков. Именно усилиями школы при поддержке других социальных институтов возможно организовать работу по профилактике употребления наркотических и других психоактивных веществ в ходе учебно-воспитательного процесса.

И хотя сегодня педагогическая профилактика рассматривается как вспомогательное звено антинаркотической политики страны в целом, возможности ее оцениваются весьма скромно, думается, именно она способна стать той самой «прививкой», которая защитит подростка от наркотического заражения.

Основные теоретические подходы к исследованию педагогической проблемы профилактики наркомании подростков изложены в работах отечественных ученых: С.В. Березина, К.А. Гринченко, Д.Д. Еникеевой, А.М. Карпова, Д.В. Колесова, Л.Х. Казакова, К.Е. Левицкого, К.С. Лисецкого, А.Г. Макеевой, Е.А. Чернова, Н.В. Юняевой и др.

Педагогической профилактикой наркомании обозначают вид педагогической деятельности по проектированию, реализации, обеспечению функционирования и корректировке педагогических условий предупреждения наркомании [3, с. 12]; комплексное социальное психолого-педагогическое воздействие педагога на воспитанника в образовательном процессе, представляющее собой синтез воспитательно-разъяснительной деятельности, медико-санитарного и правового просвещения, психолого-диагностической деятельности, психокоррекции и организационных мероприятий, ориентированных на здоровый образ жизни [9, с. 4]; особый способ организации социальной среды ребенка, обеспечивающий его антинаркотическую безопасность [12, с. 10].

Опираясь на вышеприведенные определения, под педагогической профилактикой наркомании подростков мы понимаем комплекс педагогических мер, направленных на предупреждение распространения наркомании среди подростков, путем создания социального пространства, защищающего их от потребления наркотиков и способствующего повышению антинаркотической устойчивости.

Введенный в исследование термин «антинаркотическая устойчивость» достаточно редко применяется в педагогической, да и вообще – в российской науке, и не относится к числу хорошо исследованных. Рассмотрим данный психолого-педагогический феномен.

Устойчивость в психологии отражает способность поддерживать относительно стабильное равновесие, нормальный уровень функционирования даже в неблагоприятной ситуации [10]. Под устойчивостью личности понимается такой уровень ее сформированности, на котором человек приобретает способность сохранять в различных условиях свои личностные позиции, обладать определенным иммунитетом по отношению к внешним воздействиям – чуждым ему личностным установкам, взглядам и убеждениям [2, с. 69].

Концепцию антинаркотической устойчивости, в свою очередь, разрабатывали В.В. Аршинова, А.Л. Катков, А.А. Марашева, Ю.А. Российский, Т.В. Сибгатуллина.

Антинаркотической устойчивостью обозначают совокупность личностных свойств, ведущих к стойкому отказу от употребления психоактивных веществ, в каких бы то ни было ситуациях [11, с. 39]; психологическое свойство личности, основанное на ее установках по отношению к наркотикам как зап-

ретным в ее жизнедеятельности, способность личности не отклоняться от норм здорового образа жизни и под влиянием установки на наркотики, как недопустимые для бытового потребления вещества, не допускать мысли об их применении, никогда не поддаваться наркотическим соблазнам и вести борьбу с наркоманией [4, с. 70].

С.В. Лидак, характеризуя антинаркотическую устойчивость как сложное понятие, понимает ее двояко: с одной стороны, как состояние активного неприятия наркотических веществ, а с другой, как механизм позитивного самоотношения и оптимальную стратегию самореализации подростка.

Т.В. Сибгатуллина указывает, что антинаркотическая устойчивость включает в себя две составляющих: саногенное мышление и антинаркотическую установку. Саногенным является такое мышление, которое направлено на достижение гармонии с самим собой и окружающим миром путем эффективного использования здоровьесберегающих знаний при организации образа жизни, и обуславливает формирование соответствующего мировоззрения. Саногенное мышление является важнейшим фактором формирования антинаркотических установок подростков, то есть состояния активного неприятия ими наркотических веществ.

Формирование антинаркотической установки невозможно без осознания подростком ценности жизни, здоровья, и необходимости ведения здорового образа жизни. В.В. Аршинова отмечает парадоксальность антинаркотической установки: «О существовании антинаркотической установки мы нередко судим тогда, когда ее нет у субъекта или она серьезно повреждена, например, в случае злоупотребления психоактивными веществами» [1, с. 10].

М.Н. Диордиев уточняет содержание понятия «антинаркотическая установка» применительно к подростковому периоду как состояние predisposition, готовности к здоровому образу жизни, не восприятию и осознанному неприятию подростком психоактивных веществ [5, с. 5].

Антинаркотическая установка под воздействием саногенного мышления в составе антинаркотической устойчивости обуславливают выбор подростком безопасных для здоровья форм поведения в потенциально опасных ситуациях, связанных с наркотиками.

На основании вышесказанного под антинаркотической устойчивостью подростка мы понимаем совокупность свойств личности, ведущих к стойкому отказу от употребления наркотиков в различных ситуациях жизненного выбора.

Таким образом, формирование антинаркотической устойчивости подростков на основе ценностного отношения к здоровью и личной ответственности за свое поведение, сдерживание вовлечения подростков в прием наркотических средств сегод-

ня выступает в качестве цели первичной педагогической профилактики наркомании подростков.

Библиографический список

1. *Аванесов Г.А.* Криминология и социальная профилактика. – М.: Акад. МВД СССР, 1980. – 526 с.
2. *Аверина Е.В.* Профилактика наркомании в российской школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 192 с.
3. *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. – М.: НИИ школ. технологий, 2010. – 336 с.
4. *Аршинова В.В.* Психологическая устойчивость как фактор формирования антинаркотической установки у подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 24 с.
5. *Березина Т.А., Воронина О.И.* Проблемы подготовки педагогов дошкольного учреждения к педагогическому сопровождению семей воспитанников // Человек в мире культуры: духовно-нравственное воспитание и развитие: междунар. пед. форум. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. – 531 с.
6. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
7. *Грибанова О.В.* Педагогические условия предупреждения аддиктивного поведения подростков (на материале работы классного руководителя): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – 23 с.
8. *Диордиев М.Н.* Антинаркотическая устойчивость подростков: сущность, стадии развития, личностные факторы и закономерности формирования // Образование и общество: Научный, информационно-аналитический журнал. – 2009. – № 2. – С. 69-73.
9. *Диордиев М.Н.* Формирование антинаркотической установки у подростков в условиях спортивно-оздоровительного лагеря: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск, 2012. – 24 с.
10. *Егоров А., Софронов А.* Современные особенности наркоманий у подростков // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2009. – Т. 9. – С. 22–34.
11. *Жданова М.А., Казакова Е.И., Шипицина Л.М.* Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.
12. *Здоровый образ жизни и профилактика наркомании: учебное пособие / П.А. Виноградов, [и др.].* – М.: Советский спорт, 2003. – 120 с.
13. *Коновалова Н.Л.* Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. – 156 с.
14. *Лидак С.В.* Педагогическая профилактика наркотической зависимости у подростков в образовательном процессе школы: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2005. – 205 с.

15. *Перке В.И.* Психолого-педагогические условия предупреждения подростковой наркомании: теория и практика. – Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «ИГПУ», 2008. – 318 с.

16. *Сибгатуллина Т.В.* Исследование вопросов

антинаркотического воспитания // Разработка модели системы воспитания в высшем учебном заведении (на опыте Казанского государственного университета) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ksu.ru/infres/nikolaev/2002/g12_3_2.htm

УДК 371

Перекусихина Наталья Александровна

*Владимирский государственный университет
Perekusihina_Natalia@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматривается вопрос необходимости создания условий становления ценностно-смысловой сферы личности в период ее обучения в вузе. Автор предлагает вариант систематизации ценностей (к себе самому, другим равноправным субъектам и Миру), применимый в педагогической практике для определения направлений формирования ценностных отношений студентов.

Ключевые слова: аксиологический подход, становление ценностно-смысловой сферы личности студентов, обучение в вузе.

Одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации современности становится переход к ценностной (аксиологической) парадигме, что определяет повышенное внимание к формированию ценностно-смысловой сферы как основному компоненту внутреннего мира личности.

Каждый из этапов развития личности характеризуется специфическими особенностями становления ценностно-смысловой сферы. В.Э. Чудновский подчеркивает, что формирование ценностно-смысловой сферы – не какой-то определенный этап развития человека, есть основания полагать, что процесс преобразования ценностно-смысловых ориентаций является «сквозным», он «прочерчивает» всю жизнь человека от рождения до глубокой старости, вступая в сложные взаимодействия с возрастными особенностями и средовыми факторами [6, с. 5]. Осознанное формирование человеком своей системы ценностей, начинаясь в ранней юности, вступает в наиболее активную фазу в период обучения в вузе, когда молодой человек, знакомясь с основами выбранной профессии, пытается определить свое будущее место в социуме и мире. Вследствие этого, образовательный процесс в вузе необходимо ориентировать не только на усвоение основ профессиональной деятельности, но и на создание условий становления наиболее гармоничной системы ценностей, позволяющей личности в дальнейшем получать удовлетворение от самореализации и творчества в определенной профессии.

Для решения вопроса определения ценностных оснований, которые могут быть интериоризированы личностью, необходимо, прежде всего, определить содержание понятия «ценность» и предложить классификацию ценностей, в наибольшей степени удовлетворяющую задачам образования.

Понятие «ценность» активно употребляется в научно-популярной и публицистической литературе, при этом авторы вкладывают в него различное содержание, что естественно приводит к терминологической неопределенности. Однако, опираясь на исследование И.В. Бабуровой, можно утверждать, что в рамках педагогической науки ученые все активнее обращаются к категории «отношение» («ценностное отношение») и, проводя исследования, опираются на отношенческий подход: «в явном или неявном виде данный подход присутствует в тех концепциях воспитания, где цель воспитания предлагается достигать путем воспитания отношений личности к важнейшим объектам действительности» [1, с. 18].

Данная точка зрения позволяет рассматривать понятие «ценность» как равнозначное понятию «ценностное отношение личности» – особому виду взаимосвязи между объектом и субъектом (или между субъектами), который обусловлен положительной значимостью объекта для субъекта (выявляемой в процессе их взаимодействия) и определяет направленность личности.

Ценностное отношение, лежащее в основе всей жизни в целом, по мнению В.И. Слободчикова и Е.Н. Исаева, предполагает ответ на главный вопрос: ради чего жить? В данном случае речь идет о смысле жизни [5, с. 359].

Психологами-исследователями предлагается большое разнообразие вариантов систематизации личностных ценностей на основе отношения личности к определенному типу объектов (или классификации по преобладающей ценностной направленности), что часто находит отражение в диагностических методиках. В педагогической науке ученые, не связанные необходимостью жёсткого определения результативности воспитательного про-

цесса, чаще отдают предпочтение классификации социальных ценностей, которые подлежат усвоению, в отличие от психологических исследований, базирующихся на психологических характеристиках (направленность личности, ценностные ориентации). Это приводит к тому, что число объектов, к которым необходимо формировать ценностное отношение, достигает иногда неправоммерно большого количества и не всегда возможно отследить, на каком основании данные объекты были предложены.

Нам представляется, что для педагогической теории и практики наиболее применимо следующее структурирование ценностных отношений личности (каждое ценностное отношение представляет собой группу ценностей, характеризующуюся одной направленностью): ценностное отношение к самому себе (отношение к «Я»); ценностное отношение к другим, отличным от себя (отношение к «не Я»); ценностное отношение к миру (Абсолюту).

Данная систематизация ценностей является развитием идеи С.Л. Рубинштейна, который, характеризуя человека как субъекта, выделил три его основных отношения – к миру, к другим людям и к себе [4, с. 308].

Предложенная структура ценностных отношений, на наш взгляд, является наиболее адекватной современным представлениям о природе человека, к тому же ее возможно применить как для систематизации личностных ценностей, так и для группировки социальных ценностей, при этом данное структурирование в явном или неявном виде содержится в большинстве педагогических трудов.

Содержание каждого из выделенных ценностных отношений с учетом представлений современных педагогов и психологов о содержательной стороне данных ценностных групп можно представить следующим образом.

1. Ценности, характеризующие отношение человека к самому себе, отражают понимание человеком того, какие объекты (реальные и идеальные) будут способствовать удовлетворению человека жизнью. Они являются результатом движения личности от «реального Я» к «идеальному Я», т.е. самосовершенствования. В целом данная группа ценностей характеризуется определенным эгоцентризмом и определяется в процессе ответа человека на вопросы: «Кто я?», «Каким я хотел бы быть?», «Что мне нужно для счастья?». При этом группы объектов, необходимые для ответа на последний вопрос, могут быть подвергнуты классификации (например, такой задаче отвечает иерархия потребностей А. Маслоу).

2. Группа ценностей, характеризующих отношение человека к Другим, предполагает наличие в ценностно-смысловой сфере личности ценности Другого (человека, группы, человечества, Планеты, любого живого существа...) как субъекта, имеющего свои чувства, мысли, желания, возможнос-

ти, то есть человек рассматривает Другого как равноправного партнера по общению и взаимодействию. Отношение к объектам, которые воспринимаются как субъекты, также может быть подвергнуто классификации: отношение к членам своей семьи, отношение к друзьям, отношение к людям своей национальности, отношение к любому человеку независимо от групповых предпочтений, отношение к живым объектам (птицам, животным, растениям), отношение к Планете, воспринимаемой как субъект, и т.д. Результатом сформированной направленности личности на Другого является альтруизм как «непрагматически ориентированная деятельность, осуществляемая в интересах других людей и не предполагающая реального вознаграждения» [3, с. 27–28]. Необходимо уточнить, что альтруизм конкретной личности может охватывать различные категории объектов, воспринимаемых как субъекты: например, значимую группу (семья, друзья, нация...), при этом альтруистическое отношение может не распространяться на более широкий круг объектов: все человечество, общество, каждого человека в нем. Универсальность альтруизма заключается в ценности чуткого, терпимого, бережного отношения к каждому живому существу во Вселенной и к планете в целом.

3. Группа ценностей, характеризующих отношение человека к Миру, может включать такие ценности, как вера в Высшую Реальность, постижение смысла своей жизни и места в Мире, выход за пределы повседневности и взгляд на свою жизнь с позиции вечности, внутренняя гармония и сопричастность Мирозданию. В самом общем плане отношение к Миру характеризуется включенностью человека в Мир как нечто большее, чем он сам, осознание человеком себя частью Мироздания, Универсума.

В.И. Слободчиков и Е.Н. Исаев, развивая идеи С.Л. Рубинштейна, представленные в его работе «Человек и мир», утверждают, что человек может быть рассмотрен как «микрокосм», аналогичный по внутренней своей сущности Миру («макрокосму»), интимно в этой сущности связанный с ним в единое целое. Они предполагают, что, по-видимому, изначально эквивалентное отношение Человека и Мира было формирующим человека, его психику в антропогенезе. Оно же должно быть ведущим и в онтогенезе, а потому составлять основу систем воспитания [5, с. 362–363]. Принцип трансцендирования, направленность на единение с Абсолютом пронизывает личностное бытие, приводя в движение процесс смыслообразования. Соотнесение личности себя с Абсолютом способствует формированию сверхсмыслов как сопоставления смысла своей жизни со смыслом существования Вселенной, Мира.

В идеале ценностно-смысловая сфера личности должна быть представлена ценностями из каж-

дой группы, поскольку чрезмерное доминирование каких-либо из них может привести к появлению эгоизма (преобладание ценностей из группы «отношение к себе»), религиозного фанатизма (преобладание ценности определенной социальной группы и ценности веры в Высшую Реальность) и т.д.

Становление ценностно-смысловой сферы личности, включающей весь спектр представленных ценностных отношений, возможно в условиях обучения в высшем образовательном учреждении при ориентации на обогащение как содержательной, так и технологической стороны высшего образования.

Ценностное отношение имеет трехкомпонентную структуру (Н.Ф. Голованова): когнитивный компонент – понятия и представление о той или иной стороне жизни; эмоционально-оценочный компонент – переживание данного события, явления, его оценка; поведенческий компонент – опыт действий, умения, навыки, поведенческая готовность к определенным социальным действиям [2, с. 44].

Таким образом, содержание высшего педагогического образования должно включать 1) знания личности о самой себе (осмысление как реального образа Я во взаимосвязи самосознания, подсознания и сверхсознания, так и идеала, которого она хотела бы достичь); 2) знания об объектах, которые необходимо подвергнуть субъектификации, т.е. восприятию их в качестве субъектов (другие люди, объекты природы, Планета и т.д.); 3) знания о Мире и характере взаимодействия человека с Универсумом (как физической, так и духовной его составляющей), сообразно современным научным представлениям, например, в контексте концепции ноосферы. Проблемный подход к усвоению данных представлений, психологизация образовательного процесса, предполагающая нацеленность студента на постоянное самопознание, становятся условиями реализации данной задачи.

Поскольку эмоционально-оценочный компонент ценностных отношений наиболее эффективно формируется при условии осмысления содержания данных отношений в процессе диалога с субъектами (объектами, воспринимаемыми в качестве субъектов) отношений, необходимо ставить личность в ситуацию диалога с самим собой (диалог Я-Я), с Другим в качестве равного партнера по общению (человеком, различными типами человеческих общностей (семьей, нацией, человечеством, воспринимаемыми как коллективные субъекты), природными объектами – при условии, что они воспринимаются в качестве субъектов, к Универсуму при условии диалога с кем-то Высшим, лучшим, совершенным, обладающим большей полнотой существования (в этом смысле персонификация Высшего в качестве Бога, Высшего Космического Разума, внутреннего Учителя, связанного с Абсолютом, способствует облегчению диалога, часто диалог приобретает форму вопрошания). Моделирование

ситуаций, в которых профессиональные и личностные проблемы осмысляются в процессе диалога с различными субъектами ценностных отношений, приводит к тому, что не только формируется позитивное отношение к различным субъектам отношений, но и вырабатывается взгляд на проблемы, учитывающий различные точки зрения и приносящий удовлетворение (особенно при диалоге с Высшим).

Становление поведенческого компонента предполагает, в первую очередь, формирование навыка постоянного самосовершенствования в любой образовательной ситуации (любое затруднение в обучении – повод для шага вперед). Ориентация студентов на постоянную социальную и экологическую активность (в рамках проектной деятельности студентов при очном обучении и в процессе своей профессиональной деятельности при заочном) приведет к осмыслению разного рода возможностей проявления альтруистической позиции. Апробация студентами разнообразных способов взаимодействия с Миром (молитва, медитация, психологические технологии в зависимости от культурного контекста), например, в рамках спецкурсов по самосовершенствованию личности, приведет к индивидуальному выбору способа общения с Универсумом.

Несколько лет работы по реализации вышеизложенных идей (2005–2010 гг.) со студентами Владимирского государственного гуманитарного университета дали следующие результаты. В начале исследования было обнаружено, что у студентов доминирует ценностная направленность на себя (физическое здоровье, потребность в самоуважении и уважении другими людьми, потребность в любви и принадлежности к какой-либо группе (семья, друзья, организация...), самоактуализация как максимальное развитие и использование своих способностей) – средний балл 7,4 из 10 возможных; ценностная направленность на других (забота о ближайшем окружении (семья, друзья), долг перед Отечеством, своим народом, альтруизм (непричинение вреда или забота о любом живом существе, ответственность за существование человечества, всей планеты) – 5,8 балла; ценностное отношение к миру (вера в Высшую Реальность (Бога, Законы Космоса...), постижение смысла своей жизни и места в Мире, выход за пределы повседневности и взгляд на свою жизнь с позиции вечности, внутренняя гармония и сопричастность Мирозданию) характеризовалось 5-ю баллами. Стремление к воплощению ценностей в жизнь (поиск единения с Высшей Реальностью (Мирозданием, Богом...), самосовершенствование с целью самоуважения и уважения окружающими, карьерного роста, творчество для других (людей, природы...), стремление к высшим ценностям: Любви к миру и людям, Красоте в Мироздании, осознанию Высшей Истины) – 5,2 балла.

На завершающем этапе исследования показатели изменились: ценностная направленность на

себя и ценностная направленность на других показали выравнивание баллов – средние баллы 7,5 из 10 возможных (при этом увеличились показатели ценности самоактуализации и уменьшились иные), ценностное отношение к миру характеризовалось резким ростом – 7,2 балла. Такие же данные и у показателя стремления к воплощению ценностей в жизнь (7,2 балла).

Таким образом, высшее образование должно способствовать становлению личности, главной ценностью (смыслом жизни) которой явится наибольшее выявление своих творческих сил во имя человечества и всей планеты, живущего по законам Мироздания и ощущающего неразрывную связь с ним.

Библиографический список

1. *Бабурова И.В.* Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процес-

се: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Смоленск, 2009. – 45 с.

2. *Голованова Н.Ф.* Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 38–47.

3. *Муздыбаев К.* Эгоизм личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 27–39.

4. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 576 с.

5. *Слободчиков В.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

6. *Чудновский В.Э.* Проблема становления смысловых ориентаций личности // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6. – С. 3–14.

УДК 159.9:355

Жежелъ Леонид Владимирович

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

СТРУКТУРА ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Статья посвящена характеристике процесса ценностно-ориентированного воспитания курсантов в военном вузе. В ней представлены цели, принципы, методы и формы воспитания, характер взаимодействия субъектов воспитательного процесса, а также критерии и показатели его результативности.

Ключевые слова: ценность, ценностно-ориентированное воспитание, военный вуз, структура воспитательного процесса.

Компоненты ценностно-ориентированного воспитания курсантов в образовательной среде военного вуза выделены нами на основании исследований структуры деятельности в целом, составляющих педагогической деятельности, а также компонентов ценностного ориентирования как частного вида педагогической деятельности.

Ценностно-целевой компонент воспитания отражает ценности, на принятие которых ориентирована педагогическая деятельность и которые воплощены в образовательной среде. В контексте гуманистической педагогики эти ценности включают в себя своеобразный инвариантный блок, в который входят ценности личности, свободы, образования и развития и другие, однако специфика образовательного учреждения, особенности воспитательного процесса отражаются в группе ценностей, характерных для конкретной воспитательной ситуации и условий. Так, в нашем случае, эта группа наполнится ценностями военной профессии, обоснование которых представлено во втором параграфе первой главы исследования:

– идеологический уровень – ценности, являющиеся смысловой основой профессии – патриотизм, осознанная ответственность за обеспечение безопасности Отечества, служебный долг;

– социально-структурный уровень – ценности принадлежности к профессии – чувство гордости избранной профессией, честь и достоинство офицера, уважительное отношение к традициям Вооруженных сил, органов безопасности и вуза, воинским ритуалам, товарищество, взаимопомощь;

– процессуальный уровень – ценности, определяющие существование и взаимодействие в социальной структуре пограничных органов – стремление к повышению профессионального мастерства, ответственность за подчиненных, заботливое и уважительное отношение к ним, ежедневное соблюдение этики и др.

Принципы отражают аксиологические требования к процессу ценностно-ориентированного воспитания. Исследуемый нами процесс подчиняется общим педагогическим принципам, особо среди которых мы выделяем принципы: субъектности, целостности, рефлексии, деятельности, социальной адекватности, гуманистической ориентации.

Характер взаимодействия субъектов воспитательного процесса отражает, насколько действительно декларируемые в образовательной среде ценности приняты субъектами воспитательного процесса и являются регуляторами взаимоотношений между нами. Для ситуации ценностно-ориентированного воспитания в военном вузе характер-

но сложное сочетание норм взаимодействия, характерных для педагогической среды (педагог-воспитанник) и системы военных отношений (командир-подчиненный).

На наш взгляд, оптимально, когда гуманистический характер взаимоотношений педагога и воспитанника облекается в форму ритуализированных отношений, диктуемых армейским укладом жизни. При этом ритуалы не становятся сущностью этих отношений, а воспринимаются именно как внешняя, необходимая для соблюдения дисциплины и субординации, форма. В ситуациях нужды курсантов в поддержке, помощи, внешняя дистанцированность должна преодолеваться, оставляя место свободному и эмоционально открытому общению.

Ценностно-ориентированное воспитание в качестве доминирующих характеристик взаимодействия предполагает активность, осознанность, целенаправленность, диалогичность, сотрудничество.

Этапы ценностно-ориентированного воспитания выделяются нами на основании динамики ценностной ориентации личности, охарактеризованной А.В. Кирьяковой.

А.В. Кирьякова характеризует процесс ценностной ориентации как сложный, противоречивый и в то же время закономерный процесс, развивающийся «по спирали». Это такой процесс, который сам подготавливает условия для своего последующего развития и служит в некотором роде причиной собственного самодвижения.

Автор считает, что процесс ориентации представляет собой ряд фаз: I фаза – присвоение ценностей общества личностью. Она обеспечивает создание ценностного «образа мира»; II фаза – преобразование личности на основе присвоения ценностей; III фаза – прогноз, целеполагание, проектирование, что обеспечивает формирование «образа будущего» [1].

Поскольку ценностная ориентация – процесс непрерывный и развивающийся по «спиральной» логике, мы считаем, что те же фазы проходит курсант в ходе ориентации в мире ценностей будущей военной профессии.

На этой основе Д.В. Романов представляет следующую этапность формирования ценностных ориентаций в воспитывающей среде военного вуза.

Этап погружения первокурсника в ценностно-нормативную среду военного вуза предполагает доминирование объектных свойств в позиции курсанта-первокурсника. Сущность данного этапа заключается в актуализации информационных потенциалов воспитывающей среды, насыщении ее пространства смысловыми единицами, связанными с военно-патриотическими ценностями.

Этап воспроизводства ценности в собственном поведении и деятельности предполагает возрастание субъектных свойств воспитанника. Основная цель данного этапа – включение курсантов в соци-

ально-ориентированную деятельность, позволяющую приобретать опыт поведения и деятельности, регламентированных военно-патриотическими ценностями, в среде вуза и за ее рамками, рефлексировать приобретенный опыт, выявлять его ценностную и мотивационную основу.

Этап трансляции ценности предполагает организацию деятельности курсантов по передаче приобретенного опыта, трансляции ценностно-смысловой основы военной профессии. Необходимость транслировать убеждения, ценности будущей профессиональной деятельности активизирует рефлекссию собственного поведения и деятельности по отношению к ним, вербальная интерпретация собственного опыта, полученного в период обучения в военном вузе, увеличивает степень осознанности целевых и ценностных приоритетов и ориентиров курсанта [2].

К основным методам ценностно-ориентированного воспитания курсантов мы относим: информационные, поисковые, дискуссионные, методы убеждения, внушение, упражнение, воспитывающие ситуации, социальные пробы, рефлексия, возвратно-оценочные методы. Кроме того, выделяются специфически методы ценностно-ориентированного воспитания: методы ценностных противоречий, этических дилемм, аксиологических сопоставлений, эмоциональных контрастов.

Ценностно-ориентированное воспитание курсантов осуществляется в разнообразных формах, среди которых лекции, семинарские занятия и практикумы, встречи с выпускниками Института и ветеранами, экскурсии, беседы, консультирование, просмотр фильмов, педагогически организованное чтение, общественная практика, стажировки на младших курсах, стажировки и практики в войсковых подразделениях и другие.

Основным результатом ценностно-ориентированного воспитания является принятие курсантом военно-профессиональной системы ценностей. Диагностика ценностных ориентаций личности может осуществляться двумя путями: используя результаты оценок и высказываний курсантов (например, методика диагностики ценностных ориентаций М. Рокича) или разделив методику диагностики на оценку знаний, отношений и деятельности курсанта. Во втором случае необходимо выделение системы критериев и показателей.

Среди критериев сформированности ценностных ориентаций курсанта мы выделяем:

- когнитивный – уровень знания системы военно-профессиональных ценностей;
- эмоциональный – интенсивность отношения к военно-профессиональным ценностям;
- деятельностный – степень реализации ценностей в поведении и деятельности.

Основываясь на этих представлениях о процессе ценностно-ориентированного воспитания курсантов в военном вузе, мы организовывали опытно-эк-

спериментальную работу по выявлению педагогических условий повышения его эффективности в Голицынском пограничном институте ФСБ России.

Библиографический список

1. Кирьякова А.В. Теория ориентации личнос-

ти в мире ценностей: Монография. – Оренбург, 1996. – 187 с.

2. Романов Д.В. Формирование духовно-ценностных ориентаций у курсантов в воспитывающей среде военного вуза: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 226 с.

УДК 355.23

Никитин Юрий Григорьевич

Ярославский филиал Московского государственного университета
экономики, статистики и информатики
market@mesi-yar.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ

В данной статье рассматриваются составляющие процесса формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции. Даны определения основных терминов данного процесса, а также выделены условия успешной деятельности по формированию исследуемого процесса.

Ключевые слова: готовность к деятельности, гражданское воспитание, гражданственность, гражданская позиция, курсант, критерии готовности, структурно-функциональная модель, педагогические условия.

В психолого-педагогической литературе по проблеме «готовности» выделились два направления, по которым идет развитие содержательной стороны понятия: функциональное и личностное. В связи с этим различные трактовки феномена готовности к деятельности обусловлены теоретической концепцией авторов, спецификой деятельности и ее особенностями и связаны с тем, на каком уровне – функциональном (состояние) или личностном (свойство) – рассматривается данная проблема.

Представители функционального направления (А.Г. Асмолов, Р.С. Гарифьянов, В.В. Гнеушев, В.И. Григорьев, Е.С. Кузьмин, Н.Д. Левитов, Ю.Е. Мясичев, Л.С. Несисян, В.Н. Пушкин, Д.Н. Узнадзе) рассматривают готовность как фундаментальное условие для успешного выполнения любой деятельности. По их определению, готовность – это состояние личности, включающее в себя убеждения, взгляды, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение. В рамках этого направления существует подход к рассмотрению готовности во взаимосвязи с установкой к деятельности. В данном контексте готовность включает в себя не только различного рода осознанные и неосознанные установки, но и осознание задач, модели вероятного поведения, определение оптимальных способов действия, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата. Готовность является более сложным структурным образованием. Таким образом, сторонники функционального подхода считают готовность особым психическим состоянием личности.

Сторонниками личностного подхода являются М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Л.А. Кандыбович,

В.А. Крутецкий, Р.А. Назимов, В.А. Сластенин и другие. В рамках данного подхода существует определение готовности как устойчивой характеристики личности (подготовленность, устойчивая готовность). Будучи заблаговременно сформированной, эта готовность является существенной предпосылкой успешной деятельности. Исследователи данного подхода считают готовность синтезом свойств личности, определяющих ее пригодность к деятельности; интегральным свойством личности, формирование которого обусловлено знаниями, умениями, навыками; умением организовать свой труд, умением работать самостоятельно, способностью видеть перспективы развития.

Итак, согласно второму (личностному) подходу к определению сущности готовности ее связывают с личностными предпосылками к успешной деятельности и считают готовность не врожденным качеством, а целью и результатом профессиональной подготовки.

В рамках нашего исследования мы опираемся на идеи В.А. Крутецкого, представителя личностного подхода, которые отражаются в нашем рабочем определении. Готовность есть синтез свойств личности, определяющих ее пригодность к деятельности. К данным свойствам личности он относит активное, положительное отношение к деятельности; склонность заниматься ею, переходящую в страстную увлеченность; ряд характерологических черт и устойчивые интеллектуальные чувства; определенный фонд знаний, умений и навыков в соответствующей области.

В нашем исследовании феномен «готовности» наполняется содержанием понятия «гражданственность». Формирование гражданственности как качества личности является целью гражданского воспитания.

Гражданское воспитание – это социально-педагогический процесс, формирующий личность как субъекта моральных, экономических, правовых и политических отношений в единстве социально-ориентированных мыслей, чувств и деятельности. Результатом гражданского воспитания является формирование гражданственности как интегративного свойства личности, которое включает в себя понимание своих прав и свобод и умение использовать их на практике в рамках уважения прав и свобод других граждан; личную ответственность за свой выбор и свое поведение, осознание необходимых юридических и моральных обязательств перед обществом и государством; действенное и критическое отношение к социальной реальности на основе свободного личного выбора, моральных убеждений и побуждений, идеалов равноправия граждан и суверенитета народа по отношению к власти; способность вести позитивный диалог с властью, другими гражданами и гражданскими объединениями.

Для выражения поведенческой стороны понятия «гражданственность» используется термин «гражданская позиция». Гражданская позиция – общественно-личностное образование, основанное на научном мировоззрении личности и приобретенном социально-правовом опыте, выражающееся в социально-значимой направленности отношений личности к обществу, к своей деятельности, к другим людям и к самому себе (Л.Л. Хоружая) [2]. Гражданская позиция выражается в поступке, активной деятельности, направленной на утверждение передовых взглядов, идеалов.

Исходя из этого, гражданская позиция включает в себя принятие личностью ценностей и норм, действующих в обществе в качестве установок и мотивов своей деятельности.

Таким образом, готовность курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции нами определяется как интегративная личностная характеристика, определяющая ее способность к осуществлению социальной роли гражданина, которая включает в себя созидательное участие в жизни общества, активное отстаивание своих гражданских взглядов и убеждений на основе осознания и принятия ценностей данного общества.

Опираясь на анализ теоретического и практического состояния проблемы формирования готовности к деятельности, структуры готовности к деятельности и наше рабочее определение, мы выделили следующие компоненты готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции: мотивационно-установочный, когнитивный, содержательно-операциональный и оценочно-рефлексивный компоненты. Выделенный компонентный состав готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции помогает осмыслить логику, содержание и уровневую организацию исследуемого процесса.

Мотивационно-установочный компонент представляет собой совокупность устойчивых мотивов, ценностных ориентаций, установок и свойств личности курсантов, отражающих позитивное отношение к реализации гражданской позиции.

Когнитивный компонент объединяет совокупность специальных знаний в области гражданского самосознания и воспитания.

Содержательно-операциональный компонент характеризует практический аспект готовности курсантов к реализации гражданской позиции, а его содержание включает в себя совокупность умений и навыков, необходимых будущему офицеру и гражданину.

Оценочно-рефлексивный компонент готовности выступает фактором оценивания курсантом своих возможностей, уровня своей подготовленности.

На основе проведенного исследования мы выявили три уровня готовности курсантов к реализации гражданской позиции: низкий (минимальный), средний (пороговый) и высокий (достаточный).

Для дифференцированного формирования и содержательного наполнения компонентов готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции необходимы разработка модели и создание педагогических условий профессиональной подготовки для процесса формирования готовности к реализации гражданской позиции.

Структурно-функциональная модель формирования готовности курсантов к реализации гражданской позиции рассматривается нами как целостная система, под которой мы понимаем некоторое целое, состоящее из взаимосвязанных элементов, причем порядок связи этих элементов образует внутреннюю структуру системы, а характер ее взаимодействия с окружающими условиями – ее функционирование.

Структурно-функциональная модель формирования готовности курсантов к реализации гражданской позиции представляет систему взаимосвязанных структурно-функциональных блоков, состоящих из совокупности элементов: целевой (цель, задачи, принципы), содержательный (функции, механизмы, содержание), процессуальный (педагогические условия, этапы, формы, методы и приемы), оценочно-результативный (результат и критерии его оценки, уровни) блоки и системообразующие связи между ними.

Целевой блок модели обеспечивает ориентацию на максимальное личностное и профессиональное развитие будущих офицеров. Важнейшим его элементом является цель, сформулированная нами как формирование готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции.

К принципам формирования готовности курсантов к реализации гражданской позиции мы относим: принцип субъектности, целостности, рефлексии (Н.Е. Щуркова) [3], социальной адекватности, гуманистической ориентации (М.И. Рожков) [1].

Содержательный блок включает в себя функции, механизмы, содержание процесса формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции.

Процессуальный блок включает педагогические условия, этапы, формы, методы и приемы формирования исследуемого процесса. Процессуальный блок реализуется через взаимосвязанные и взаимообусловленные этапы формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции: предварительный, формирующий, итоговый.

Предварительный этап предусматривает определение состояния готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции, подбор форм, методов и средств формирования исследуемого процесса.

Формирующий этап позволяет осуществить теоретическую, практическую подготовку курсантов к реализации гражданской позиции.

На итоговом этапе проводится оценка и интерпретация результатов готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции, подведение итогов предшествующих этапов и обобщение материалов.

Оценочно-результативный блок представляет собой критериально-оценочный аппарат исследования, позволяющий определить уровни готовности курсантов к реализации гражданской позиции.

Формирование готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции заключается в реализации разработанной модели, наполнении ее содержанием на основе выявленных педагогических условий, выборе эффективных форм, методов и средств обучения и воспитания в соответствии с современными целями высшего военного профессионального образования.

Анализ литературы, передового педагогического опыта, собственной опытно-экспериментальной работы, позволили нам выявить совокупность необходимых педагогических условий формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции: во-первых, наполнение содержания образовательного процесса информацией о роли, правах, обязанностях гражданина Российской Федерации; во-вторых, ценностно-смысловая и эмоциональная насыщенность жизненных ситуаций курсантов военного вуза, связанных с реализацией гражданской позиции; в-третьих, обеспечение деятельной реализации гражданской позиции в условиях военного вуза и за его пределами.

Первое условие – наполнение содержания образовательного процесса информацией о роли, правах, обязанностях гражданина Российской Федерации, предполагает переход от авторитарной педагогики к педагогике субъект-субъектных отношений, основанной на сотрудничестве и диало-

говых формах взаимодействия, стимулирование курсантов не только к освоению профессиональных знаний, умений и навыков, но и к стремлению осваивать принятые в современном российском обществе систему гражданских ценностей и правовых норм. Данное условие направлено на выявление и осознание курсантами аксиологической сущности процесса реализации гражданской позиции.

Второе условие – ценностно-смысловая и эмоциональная насыщенность жизненных ситуаций курсантов военного вуза, связанных с реализацией гражданской позиции, базируется на гуманистической сущности данного вида деятельности. Реализация гражданской позиции – один из тех видов деятельности, для которой первостепенную роль играют внутриличностные, ценностные регуляторы. Это связано, во-первых, со спецификой помогающего взаимодействия в системе «человек – человек», во-вторых, с особыми армейскими взаимоотношениями, характеризующимися жесткой субординацией, когда подчиненный находится в высокой степени зависимости от командира, часто не может критично относиться к действиям, совершаемым по отношению к нему, и, в-третьих, с тем, что жизнь курсанта в военном вузе строго регламентирована.

Данное условие основывается на понимании сущности гражданской позиции как модели поведения, при реализации которой внутренние личностные регуляторы поведения играют первичную роль относительно внешних средовых воздействий, поэтому использование потенциалов военного вуза в целях формирования готовности курсантов к реализации гражданской позиции изначально заключается в создании условий для интериоризации ее внешних влияний в личностные образования – смыслы той или иной деятельности.

Третье условие – обеспечение деятельной реализации гражданской позиции в условиях военного вуза и за его пределами основывается на процессуальном деятельностном характере развития субъектных свойств личности в деятельности, на необходимости расширения пространства социальных проб при усложнении их характеристик и приближении к реальным условиям разносторонних гражданских взаимоотношений. Курсант легче включается в социально-ориентированную деятельность, если ему предоставляется возможность получения двустороннего объект-субъектного опыта отношений.

В 2008–2010 гг., нами реализовывалась опытно-экспериментальная работа по формированию готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции на базе Ярославской военно-финансовой академии. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы с помощью диагностических методов мы получили доказатель-

ства эффективности выявленных педагогических условий процесса формирования готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции. В результате нашей работы произошел достоверный прирост числа курсантов экспериментальной группы с высоким уровнем и уменьшение числа с низким уровнем готовности. В контрольной группе отмечена незначительная динамика показателей относительно исходного уровня.

УДК 37

Библиографический список

1. Рожков М.И. Теоретические основы педагогики: Учеб. пособие. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1994.
2. Хоружая Л.Л. Воспитание у старшеклассников гражданской позиции в процессе изучения общественно-политической литературы. – М., 1990.
3. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

Шишленин Дмитрий Александрович

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
D-Lenin@yandex.ru

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВОЕННОГО ВУЗА

В статье раскрывается модель социальной компетентности личности выпускника военного вуза в свете компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: социальная компетентность, структура социальной компетентности, модель социальной компетентности.

В настоящее время модели социальной компетентности личности описаны различными исследователями, в частности, В.М. Басовой, А.В. Спириным, Д.Б. Воронцовым, И.В. Ледневой, И.Н. Сиротиним и др. Однако, структуру социальной компетентности и, соответственно, её модель авторы понимают по-разному, применительно к своей точке зрения и области исследования.

В принятой нами парадигме понимания социальной компетентности личности в соответствии со взглядами И.А. Зимней, Т.С. Серовой, В.Н. Стегний [2] мы опирались на пятикомпонентную структуру социальной компетентности, состоящую из компетентностей здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения и информационных технологий. Однако мы понимаем, что эти компетентности являются стержневыми, общими направлениями развития личности, и внутреннее целесообразное содержание каждой из этих отдельных компетентностей в разных моделях, применимых к различным видам профессиональной деятельности, может отличаться. Мы разработали модель социальной компетентности выпускника военного вуза применительно к этим особенностям.

При этом мы подразумеваем, что главной практической задачей, которая должна быть решена при реализации данной модели на практике, должно стать исключение функциональной неграмотности выпускников, которую В.В. Гаврилюк определяет, как неспособность работника или гражданина эффективно выполнять свои профессиональные или социальные функции, несмотря на полученное образование. Функциональная грамотность, по её мнению, связана с компетентностью в таких сферах общественной жизни, как работа, государство, семья, здоровье, право, политика, культура [1]. Та-

кой подход тесно переплетается с нашими взглядами на социальную компетентность личности, и мы полагаем функциональную грамотность практическим проявлением социальной компетентности.

При составлении модели социальной компетентности военнослужащего мы учли что, занимаясь подготовкой военного специалиста в военном вузе, мы преследуем цель – обеспечение обороноспособности страны, а, значит, должны исходить из того, что наша модель будет обеспечивать в первую очередь функциональную грамотность выпускника военного вуза в профессиональной среде и соответствовать морально-нравственному облику офицера. Во вторую очередь, она должна обеспечивать интеграцию выпускника в любое социокультурное пространство и обеспечивать ему возможность соответствовать основным ожиданиям общества. В третью очередь, она должна культивировать установку на непрерывное саморазвитие личности и обеспечивать успешную адаптацию в случае смены вида профессиональной деятельности, в том числе и при увольнении с военной службы.

При разработке модели социальной компетентности выпускника военного вуза мы также исходили из того, что компетенции, приобретаемые в процессе её формирования, носят характер не основных (фундаментальных), а сопутствующих знаний (согласно классификации, предложенной Г.Б. Киселёвым) [3]. Кроме того, мы учли, что социальная компетентность тесно переплетается с требованиями ГОС ВПО третьего поколения, отражаясь более чем в 50% общекультурных компетенций, отражённых в этих стандартах.

Исходя из вышеизложенного, мы представляем модель социальной компетентности выпускника военного вуза, состоящей из пяти блоков:

- компетентность здоровьесбережения;
- компетентность гражданственности;
- компетентность социального взаимодействия;
- компетентность общения;
- компетентность информационных технологий.

При этом смысловое содержание блоков следующее.

Компетентность здоровьесбережения:

1. Знание и соблюдение норм здорового образа жизни.
2. Знание и соблюдение правил личной и общественной гигиены.
3. Физическая культура.
4. Обеспечение элементарной безопасности жизнедеятельности.
5. Экологичность мышления.
6. Способность к контролю психических состояний.

Компетентность гражданственности:

1. Знание истории страны.
2. Знание Конституции России.
3. Знание государственных символов России и гордость за них.
4. Знание федеративного устройства Российской Федерации.
5. Знание политической системы России.
6. Знание основных угроз национальной безопасности России и геополитических интересов страны.
7. Гражданский долг.
8. Гражданский патриотизм.

Компетентность социального взаимодействия:

1. Компетентность социального взаимодействия с обществом:
 - знание порядка регистрации граждан в РФ;
 - готовность к организации собственных жилищных условий;
 - способность к взаимодействию с перевозчиками;
 - налоговая осведомлённость;
 - финансовая осведомлённость;
 - пенсионная осведомлённость;
 - осведомлённость о социальных гарантиях;
 - юридическая осведомлённость;
 - страховая осведомлённость;
 - осведомлённость о возможностях дальнейшего образования;
 - социальная мобильность;
 - ситуативная приспособляемость.
2. Компетентность социального взаимодействия с общностью, коллективом, партнёрами:
 - социальный опыт;
 - соответствие статусу;
 - способность к успешной самопрезентации;
 - способность к социальному влиянию;
 - умение принимать ответственность;
 - способность к сотрудничеству;
 - способность к эмпатии;
 - рациональность в конфликтах;
 - социальная толерантность

3. Компетентность социального взаимодействия с семьёй, друзьями:

- верность отношениям;
- высшая степень доверительности;
- подлинность;
- самоотдача;
- ответственность за партнёра.

Компетентность общения:

- компетенция личного общения;
- компетенция безличного общения;
- компетенция делового общения;
- компетенция иноязычного общения;
- компетенция гендерного общения;
- ситуативная компетенция в общении.

Компетентность информационных технологий:

1. Компетенции, основанные на понимании:
 - знание способов и понимание принципов передачи информации;
 - знание предназначения и понимание принципов функционирования наиболее распространённых в области информационных технологий устройств;
 - владение информационной терминологией.
2. Компетенции, основанные на умении:
 - способность к обращению с любыми программно-интеллектуальными устройствами;
 - знание персонального компьютера;
 - знание служебных программных продуктов;
 - знание прикладных программных продуктов;
 - Интернет-навыки;
 - мотивированность на получение информации с помощью Интернет;
 - электронная креативность;
 - способность к самосовершенствованию в области информационных технологий.

Таким образом, модель социальной компетентности личности выпускника военного вуза мы представляем, как конструкт, состоящий из пяти ключевых компетентностей, в русле которых выделены основные необходимые компетенции, которые позволят выпускнику проявлять функциональную грамотность, успешно взаимодействовать в социуме и соответствовать основным ожиданиям общества.

Библиографический список

1. Гаврилюк В.В. Нужна ли «новому поколению» социальная компетентность? // Вестник Тюменского государственного университета. – 2005. – № 3. – С. 89–96.
2. Зимняя И.А., Серова Т.С., Стегний В.Н. Оценка сформированности социальной компетентности студентов в структуре единой социально-профессиональной системы // Вестник Пермского государственного технического университета: Социально-экономические науки. – 2009. – № 4. – С. 91–101.
3. Киселёв Г.Б. Военное воспитание офицера ВВС как процесс организации условий заданного формирования личности в современной российской армии // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2010. – Т. 3. – № 1. – С. 51–69.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К РАБОТЕ ПО ВОСПИТАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ

В статье предлагается теоретическое обоснование и описание результатов практической работы по формированию готовности педагогов дошкольных учреждений к работе по воспитанию толерантности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная готовность, коррекция интолерантности, личностно-ориентированная модель педагогического взаимодействия, толерантное или нетерпимое отношение к дошкольникам как субъектам педагогической реальности.

Обеспечение готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе по воспитанию толерантности у детей старшего дошкольного возраста является необходимым педагогическим условием воспитания толерантности на основе личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с детьми.

Готовность педагогов к работе по воспитанию толерантности у дошкольников мы рассматриваем как сложную систему, включающую в себя две составляющие: психологическую и профессиональную. Психологическая готовность проявляется в стремлении и способности педагогов проявлять толерантность в собственной жизнедеятельности, осознанной установке на толерантное отношение к дошкольникам как субъектам образовательного процесса, а также в понимании необходимости целенаправленного воспитания толерантности у детей. Содержание профессиональной готовности педагогов дошкольных образовательных учреждений составляют: понимание ими сущности процесса воспитания толерантности, умения организовать и провести подобную работу, а также навыки личностно-ориентированного взаимодействия с детьми.

Многими исследователями толерантность рассматривается как важнейшее профессиональное качество личности педагога (Е.Ю. Клепцова, С.А. Козлова, М.И. Рожков, В.А. Ситаров, Г.У. Солдатова, И.С. Якиманская). Именно поэтому одной из важных задач на сегодня является развитие толерантного сознания педагогов и формирование у них установок на толерантное отношения к детям.

В исследовании Е.Ю. Клепцовой представлены характеристики терпимых и нетерпимых педагогов. Согласно позиции автора, нетерпимое отношение к детям со стороны педагогов чаще всего возникает, если ребенок не соответствует тем требованиям, которые выдвигает педагог и соблюдение которых считает строго обязательным. В свою очередь, терпимый педагог спокойно реагирует на внешний вид, качества личности, поведение ребенка, оказываясь способным принимать детей и особенности их поведения такими, какие они есть, что, разумеется,

не отменяет для таких педагогов необходимости решать задачи воспитания – формирования у детей положительных качеств и моделей поведения.

По данным Е.Ю. Клепцовой, педагогов с низким уровнем толерантного отношения к детям в большей степени выявлено именно среди воспитателей детских садов (26%), отсюда следует актуальность разработки и внедрения в практику дошкольных учреждений технологии коррекции интолерантности педагогов.

На наш взгляд, этой цели может служить организация психолого-педагогических тренингов. Педагогическая технология по принятию педагогом позиции толерантности может включать два этапа. На первом этапе целесообразно проведение диагностики на выявление отношения педагогов к детям как субъектам образовательного процесса. На втором этапе организуется цикл психолого-педагогических тренингов, основная цель которых – принятие педагогами позиции толерантности и коррекция интолерантного отношения педагогов к детям.

Помимо собственного проявления толерантности, педагоги должны понимать сущность толерантности, знать психологические механизмы ее формирования, уметь проектировать и реализовывать педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса воспитания толерантности.

С целью формирования у педагогов дошкольных образовательных учреждений комплекса знаний и умений целесообразно организовать цикл теоретических и практических занятий по психологии и педагогике толерантности. Предметом изучения на занятиях должны стать: сущность и виды толерантности, основные черты толерантной личности; психолого-педагогические предпосылки и психологические механизмы формирования толерантности в старшем дошкольном возрасте; педагогические условия воспитания толерантности у дошкольников и др.

Формы проведения групповых занятий с педагогами весьма разнообразны. Это и короткие лекции-дискуссии, и мини-конференции, и заседания «круглого стола», и семинары-практикумы, а так-

же тренинги, деловые игры, мастер-классы и другие формы методической работы.

Толерантное отношение педагогов к детям характерно для личностно-ориентированной модели педагогического взаимодействия.

В рамках личностно-ориентированной модели педагогического взаимодействия основная цель деятельности педагога – содействие становлению ребенка как личности. Знания, умения и навыки рассматриваются как средство развития личности. Способы общения предполагают умение стать на позицию ребенка, учитывать его точку зрения, не игнорировать его чувства и эмоции. Тактика общения – сотрудничество. Личностно-ориентированное взаимодействие предполагает субъектность участников образовательного процесса и является средством формирования таких отношений.

Среди основных критериев готовности педагогов дошкольных учреждений к личностно-ориентированному взаимодействию И.Ф. Слепцова выделяет искренний интерес к детям, владение технологией организации личностно-ориентированного взаимодействия с детьми, коммуникативную компетентность.

Личностно-ориентированное взаимодействие представляет особую трудность для современных педагогов дошкольных образовательных учреждений в плане недостаточной теоретической подготовки и серьезных затруднений в процессе организации такого взаимодействия. Р.Б. Стеркина отмечает, что неумение работников детских садов организовывать партнерские отношения с детьми связано с приверженностью педагогов к учебно-дисциплинарной модели воспитания, для которой характерно восприятие ребенка как объекта приложения педагогических усилий, а также с отсутствием у педагогов навыков партнерского общения.

Формирование навыков личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста может быть организовано в виде семинара-практикума (Ю.Б. Надточий, Е.И. Русина). Цель подобного семинара – формирование у педагогов системы знаний, умений и навыков по организации личностно-ориентированного взаимодействия с детьми. Формы работы достаточно разнообразны: диагностика установки педагогов на модель взаимодействия, изучение психолого-педагогической литературы по проблеме, лекции-дискуссии, семинары, психолого-педагогические тренинги, деловые игры, практические занятия.

Итак, подготовленные подобным образом и проявляющие толерантное отношение к детям педагоги дошкольных образовательных учреждений способны, по нашему мнению, успешно организовать в дошкольных учреждениях работу по воспитанию толерантности у старших дошкольников.

В начале подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе по воспи-

танию толерантности было проведено диагностическое обследование с помощью следующих методик: авторская анкета «Что Вы знаете о толерантности?», разработанная для выявления ориентации педагогов дошкольных учреждений в проблеме воспитания толерантности у дошкольников; опросник на выявление толерантного или нетерпимого отношения к дошкольникам как субъектам педагогической реальности (автор Е.Ю. Клепцова) и диагностическая методика констатирующего типа «Ориентированность педагогов на учебно-дисциплинарную и личностно-ориентированную модель взаимодействия» (автор В.Г. Маралов).

Результаты диагностики, проведенной среди педагогов дошкольных учреждений, показали, что почти 1/3 часть педагогов (32%) демонстрирует интолерантное отношение к детям; во взаимодействии с детьми дошкольного возраста более 2/3 педагогов ориентируются на учебно-дисциплинарную модель. Кроме того, педагоги слабо ориентируются в проблеме, не владеют необходимыми для организации работы по воспитанию толерантности умениями и навыками.

На основе полученных результатов нами была разработана программа подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе по воспитанию толерантности у старших дошкольников. В качестве основных задач программы мы рассматривали коррекцию позиции интолерантности педагогов через формирование толерантного отношения к дошкольникам, формирование навыков личностно-ориентированного взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста, а также формирование практических навыков организации работы по воспитанию толерантности у старших дошкольников.

Для реализации этих задач нами были организованы занятия в «Школе толерантности для взрослых», которые проводились в форме теоретических семинаров, семинаров-практикумов, практических занятий, психолого-педагогических тренингов, деловых и ролевых игр и др.

С целью коррекции педагогической позиции интолерантности, выработки у педагогов приемов и способов бесконфликтного взаимодействия, а также формирования навыков толерантного поведения в различных условиях проводился психолого-педагогический тренинг. Педагогам были рекомендованы для усвоения алгоритмы «Толерантное отношение к детям», «Несогласие с точкой зрения другого»; предложено участие в тренингах «Смыслы-эмоции-поведение», «Развитие эмпатической асертивности». Участники тренинга побывали в роли отвергнутого, непринятого (игры «Белая ворона», «Пустите меня в круг») и передали чувства, возникающие при этом. Занятие с использованием техники «Ковер идей» способствовало поиску ответов на вопрос «Почему в нашей жизни

нелегко быть толерантным?» и что можно сделать, чтобы изменить ситуацию. Возможности решения проблемы взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации предлагалось в ситуационной игре «Что делать?».

Для успешной апробации программы «Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста» важно было обеспечить соответствующий уровень теоретических знаний и практических умений педагогов в области педагоги толерантности. В ходе «круглого стола», теоретических семинаров педагоги обосновали актуальность проблемы, проанализировали содержание понятия «толерантность», составили характеристику толерантной личности, выяснили основные психологические механизмы формирования толерантности, содержание компонентов толерантности в дошкольном возрасте. Высказывая свою точку зрения по вопросу о пределах толерантности, педагоги приводили примеры из своей жизни или из жизни близких людей.

На практических занятиях педагоги изучали программу «Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста» с целью ее дальнейшей апробации. Кроме того, воспитатели дошкольных учреждений обучались технологии выбора произведений искусства для работы по воспитанию толерантности, проектировали развивающую предметно-пространственную среду, овладевали проектной деятельностью как средством воспитания толерантности у дошкольников, разрабатывали педагогические ситуации.

С целью формирования навыков личностно-ориентированного взаимодействия был проведен семинар-практикум. Основная задача этого семинара – переориентация педагогов дошкольных образовательных учреждений, участвующих в опытно-экспериментальной работе, с учебно-дисциплинарной на личностно-ориентированную модель взаимодействия с дошкольниками.

Участвуя в лекции-диалоге, диспутах, теоретических семинарах, дискуссиях, педагоги познакомились с теоретическими основами личностно-ориентированного взаимодействия с детьми дошкольного возраста, изучили психолого-педагогические исследования и литературу по проблеме, провели сравнительную характеристику учебно-дисциплинарной и личностно-ориентированной модели взаимодействия, проанализировали стили общения между педагогом и ребенком, выявили связь между личностно-ориентированной моделью и процессом воспитания толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

Для формирования у педагогов практических навыков личностно-ориентированного взаимодействия в рамках семинара-практикума был проведен психолого-педагогический тренинг. В ходе тренинга педагоги освоили алгоритм деятельности по организации личностно-ориентированного взаимодействия с детьми (Т.А. Каширова), упражнялись в выборе позиции, дистанции и пространства общения (А.В. Петровский), овладевали технологией построения стилей общения с ребенком на основе элементов трансактного подхода (А.В. Петровский). Для формирования умений управлять своим поведением в сложных ситуациях использовались тренинговые упражнения на осознание состояния принуждения и ненасилия, на развитие способности к ненасильственному сопротивлению, на разрешение конкретных ситуаций с использованием методов ненасильственного взаимодействия (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров).

По окончании занятий в «Школе толерантности для взрослых» была проведена повторная диагностика. Использовались те же методики и процедуры, что и в начальном диагностическом обследовании.

Повторная диагностика показала заметную положительную динамику по каждому из трех направлений:

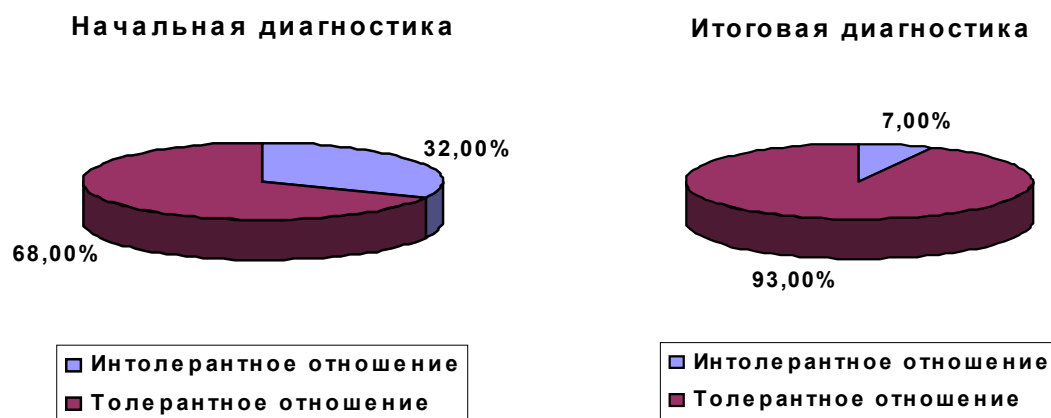


Диаграмма 1. Показатели отношения педагогов к детям

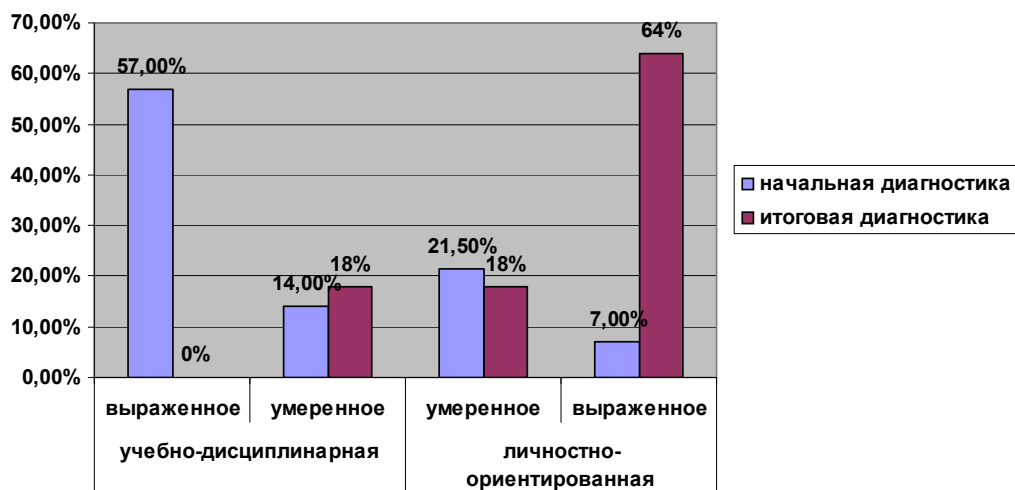


Диаграмма 2. Сравнительные показатели ориентации педагогов на учебно-дисциплинарную или личностно-ориентированную модели взаимодействия с детьми дошкольного возраста

– существенно изменилось понимание педагогами проблемы воспитания толерантности у дошкольников;

– изменилось отношение к детям как субъектам педагогической реальности;

– произошла переориентация позиции педагогов во взаимодействии с детьми старшего дошкольного возраста.

В качестве основных показателей изменений в установках педагогов можно рассматривать признание всеми педагогами актуальности проблемы воспитания толерантности у дошкольников, уверенное изложение основных положений педагогики толерантности, а также готовность педагогов использовать научно-методическую литературу и учебно-методические пособия для организации работы по воспитанию толерантности.

Изменение отношения педагогов к детям как субъектам образовательного процесса отражено в диаграмме 1.

Динамика увеличения количества педагогов, проявляющих толерантное отношение к детям, составила 25%.

Качественный анализ результатов опроса выявил следующее.

Педагоги, проявляющие толерантность по отношению к детям, стараются быть «ровными» даже к детям, которые им нравятся меньше других; в основном реагируют не на сам факт плохого поведения воспитанника, а на то, что побудило ребенка так себя вести; научились быть сдержанными в своих реакциях относительно того, что не нравится в ребенке, стараясь понять причину такого отношения. Подобные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что в ходе экспериментальной работы педагогическая позиция интолерантности педагогов была успешно скорректирована.

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

Анализ представленных в диаграмме сравнительных результатов свидетельствует о том, что в ходе опытно-экспериментальной работы произошла существенная переориентация позиции педагогов, а именно преимущественное ориентирование испытуемых на личностную модель взаимодействия с детьми дошкольного возраста (82% по сравнению с 28,5% на начальном этапе исследования). Выраженную установку на личностную модель взаимодействия с дошкольниками на этапе итоговой диагностики проявило 64% педагогов, динамика составила 57%. Важным результатом опытно-экспериментальной работы, по нашему мнению, стал тот факт, что ни один педагог не проявил выраженной ориентированности на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми, тогда как на констатирующем этапе таких педагогов было 57% от общего количества испытуемых.

Подводя итоги опытно-экспериментальной работы с педагогами дошкольных учреждений, отметим следующее:

1. Основными критериями готовности педагогов к организации работы по воспитанию толерантности у дошкольников являются:

– проявление педагогами толерантности по отношению к детям дошкольного возраста как к участникам образовательного процесса;

– организация взаимодействия педагогов с детьми старшего дошкольного возраста на основе личностно-ориентированной модели;

– знания и умения, необходимые для данной работы.

2. Результаты итогового анкетирования и диагностики отражают эффективность проведенной работы по коррекции педагогической позиции, а также готовность педагогов к организации работы по воспитанию толерантности у дошкольников.

Библиографический список

1. Клепцова Е.Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Академический проект, 2005. – 192 с.
2. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования: Методические рекомендации // Вестник образования. – 1991. – № 12.
3. Надточий Ю.Б. Формирование личностно-ориентированного подхода у педагогов к обучению дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 183 с.
4. Русина Е.И. Педагогические условия личностно-ориентированного взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 236 с.
5. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – 216 с.
6. Слепцова И.Ф. Основы личностно-ориентированного взаимодействия воспитателя с детьми // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 3. – С. 74–80.
7. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 377 (091)

Верхорубова Оксана Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

Сулимова Александра Валерьевна

Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского

oks.verkhorubova@yandex.ru

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИВЕРЖЕННОСТИ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ КАК СТИМУЛИРУЮЩИЙ ФАКТОР

В данной статье автором приводятся методики для изучения у студентов отношения к здоровому образу жизни. Анализируются подходы разных ученых к методам исследования культуры здоровья у будущих учителей. Предлагаются оригинальные методики для формирования здорового образа жизни у студентов.

Ключевые слова: культура здоровья, методы исследования, здоровый образ жизни.

Возрастающий интерес ученых к культуре здоровья человека вызван происходящими изменениями как в социальной, так и образовательной сферах, связанных с полноценным использованием социальных институтов в обеспечении здоровья, качества жизни и воспитания «человека культуры».

Тем более, что теоретические и экспериментальные исследования феномена «культура здоровья в образовании» показывают недостаточную ясность данной проблемы в плане изучения компонентов культуры здоровья: когнитивно-мотивационного, эмоционального и конативно-волевого компонентов, как в теории, так и в практике физкультурного образования.

Кроме этого, определение методологических подходов и методов исследования вопросов формирования культуры здоровья и отношения студентов к уровню развития своей культуры здоровья находятся на начальной стадии.

В исследовании О.А. Ахвердовой и В.А. Магина (2002) отмечается, что нулевой и идеальный уровни культуры здоровья у студентов отсутствуют. Недостаточный уровень определяется у 30,8% студентов, потенциальный уровень – у 11,5% студентов, оптимальный уровень – у 5,8% студентов, у 51,9% студентов культура здоровья представлена разноуровневыми компонентами [1]. Культуру здоровья последнего типа мы относим к неопределенному уровню развития. Неопределенный уровень культуры здоровья отражает гетерохронность развития когнитивно-мотивационной, эмоциональной и характеристики конативно-волевой сфер жизнедеятельности личности при доминировании одной из них. Респонденты, у которых преобладал оптимальный уровень развития компонентов культуры здоровья, отличались успехами в учебе, вели активный образ жизни, лидировали в деловых и спортивных играх, в познавательно-творческих мероприятиях. Однако в статье О.А. Ахвердова

и В.А. Магин о конкретной методике исследования не сказали ровным счетом ничего.

Напротив, Помазан А.А., определяя результаты анкетирования студентов о состоянии физического воспитания в Харьковском институте в журнале «Физическое воспитание студентов», приводит конкретные методы исследования с описанием технологии анкетирования. Однако, на наш взгляд, форма подачи вопросов и их содержание могут быть более корректными и удобными для наглядности и способа заполнения анкет студентами. Результаты анкетирования студентов Помазаном А.А. нами приведены ниже [2].

Рассматривая содержание предложенной выше анкеты, можно отметить, что большинство студентов (80%) считают уровень своей физической подготовленности средним, 6–8% – высоким. Наибольшую популярность среди студентов имеют такие спортивно-оздоровительные мероприятия: соревнования по спортивным играм (волейбол, баскетбол, футбол, настольный теннис) – 24,4 %, спортивные праздники и конкурсы – 30 %, туристические походы – 46 % [2].

Мы предлагаем иную форму адаптированной нами анкеты с девятью ответами на выбор по каждому вопросу.

С целью выявления отношения студенческой молодежи к массовым спортивным мероприятиям, как средству развития здорового образа жизни, нами проведено тестирование студентов Брянского государственного университета имени акад. И.Г. Петровского – будущих специалистов по работе с молодежью.

Анкета «Мероприятия по развитию здорового образа жизни молодежи» приводится ниже. Студентам предлагалось оценить предложенные мероприятия, дополнить их своими идеями и оценить по баллам от 1 до 10. Результаты анкетирования 10 респондентов показаны в таблице 3.

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов

	Количество ответов в %	
	2009	2011
1. Считаете ли вы себя физически активным?		
а) да, занимаюсь спортом и за пределами института	24,4	18
б) да, веду активный образ жизни	27,3	43
в) занимаюсь физкультурой только в институте	39,7	37
г) нет, веду малоподвижный образ жизни	8,6	2
2. Как вы оцениваете уровень своей физической подготовленности?		
а) высокий	6	8
б) средний	78	80
в) низкий	16	12
3. Довольны ли вы вашей физической подготовленностью?		
а) да	43	44
б) нет	57	56
4. Каким видом спорта вы хотели бы заниматься в институте?		
плавание	31,3	33
баскетбол	7,7	11
волейбол	11,5	12
футбол	9,5	8
фитнесс, аэробика, танцы, гимнастика	11	5
настольный теннис	8	3
борьба (разные виды)	2	2
гандбол	1	0
лыжи	3	4
тяжелой атлетикой	4	6
большой теннис	2	3
тренажеры	5	9
легкая атлетика	0,5	0
бадминтон	1,5	1
никаким	2	3
5. Каким спортивно-оздоровительным мероприятиям, которые проводятся в институте, вы отдадите предпочтение? (можно выбрать несколько вариантов)		
а) спортивные игры	24,4	37
б) спортивные праздники	15,3	31
в) спартакиады	4,8	7
г) конкурсы	14,8	26
д) туристические походы	44	46
е) мне это безразлично	5,7	5
6. Как бы вы оценили по 5-бальной шкале созданные в институте условия для физической подготовки студентов?		
- на 5 баллов	20,6	18
- на 4 балла	54,5	76
- на 3 балла	21,5	6
- на 2 балла	3,4	0
7. Чего, по вашему мнению, не хватает на занятиях из физического воспитания в институте?		
- все в норме	58	56
- спортивных снарядов, инвентарю	0	7
- музыкального сопровождения	14,5	15
- спортивных игр	10	10
- времени	14,5	6
- самоотдаче у студентов на занятиях	0	2
- нагрузка	3,8	2
- занятий на свежем воздухе	15,5	12
8. Выразите свое мнение относительно улучшения материальной, спортивной базы института		
- ничего не нужно делать, всего достаточно	0	28
- нужно больше тренажеров	22	24
- необходима спорткомната в общежитии	0	4
- нужно сделать с/з теплее	59	27
- нужен еще 1 с/з, больше места для занятий	30	32
- увеличение финансирования	0	14
- нужен бассейн	36	29
- открыта площадка с футбольным полем	36	24

Таблица 2

Анкета для определения отношения студентов к здоровому образу жизни

Вопросы	Предлагаемые на выбор ответы	Число ответов	
		до экспе- ри- мента	после экспе- ри- мента
1. Считаете ли вы себя физически активным?	а) да, занимаюсь спортом постоянно в вузе и за его пределами .		
	б) да, веду активный образ спортивной жизни, имею спортивный разряд		
	в) да, но занимаюсь физкультурой и спортом только в институте.		
	г) не очень активен, занимаюсь только лыжным спортом		
	д) не очень активен, занимаюсь только одним видом спорта.		
	е) не очень активен, спортом не занимаюсь, только физической культурой без тренировок на результат		
	ж) нет, занимаюсь физкультурой от случая к случаю.		
	з) нет, занимаюсь только шахматами, шашками		
	и) нет, веду малоподвижный образ жизни.		
2. Как вы оцениваете уровень своей физической подготовленности?	а) очень высокий		
	б) высокий		
	в) выше среднего		
	г) определено средний		
	д) средний		
	е) ниже среднего		
	ж) выше низкого		
	з) низкий		
3. Довольны ли вы вашей физической подготовленностью?	а) да совершенно доволен		
	б) да, скорее доволен		
	в) да, но не по всем параметрам		
	г) не совсем доволен		
	д) не совсем доволен подготовкой в беге		
	е) не совсем доволен высотой моих прыжков		
	ж) нет, есть отдельные проблемы		
	з) нет, даже освобождем от уроков физкультуры		
4. Каким видом спорта вы хотели бы заниматься в институте?	а) плавание		
	б) баскетбол, волейбол		
	в) футбол, гандбол		
	г) фитнес, аэробика, танцы, гимнастика		
	д) борьба (разные виды)		
	е) лыжи		
	ж) тяжелой атлетикой		
	з) большой теннис		
5. Каким спортивно-оздоровительным мероприятиям, которые проводятся в университете, вы отдаете предпочтение?	и) легкая атлетика		
	а) спортивные игры		
	б) спортивные праздники		
	в) спартакиады		
	г) конкурсы		
	д) туристические походы		
	е) туристические поездки (к морю, в горы и пр.)		
	ж) народные гулянья типа Масленицы		
6. Как бы вы оценили по 9-бальной шкале созданные в институте условия для физической подготовки студентов?	з) спортивные вечера		
	и) мне все безразлично		
	а) на 9 баллов		
	б) на 8 балла		
	в) на 7 балла		
	г) на 6 балла		
	д) на 5 баллов		
	е) на 4 балла		
	ж) на 3 балла		
	з) на 2 балла		
	и) на 1 балл		

Окончание таблицы 2

7. Чего, по вашему мнению, не хватает на занятиях из физического воспитания в институте? (несколько вариантов)	а) взаимопонимания между студентами и преподавателями (тренерами)		
	б) спортивных снарядов, инвентаря		
	в) музыкального сопровождения		
	г) спортивных игр		
	д) участия в планировании спортивной жизни в вузе		
	е) самоотдачи у студентов на занятиях		
	ж) умеренной учебной нагрузки		
	з) занятий на свежем воздухе		
8. Выразите свое мнение относительно улучшения материальной, спортивной базы института (несколько вариантов).	и) отношений сотрудничества с преподавателями		
	а) нужно целенаправленно тратить бюджетные средства		
	б) нужно больше тренажеров		
	в) необходим тренажерный зал в общежитии		
	г) нужно утеплить спортивный зал		
	д) нужно строить занятия по видам спорта на основе свободы выбора студентами вида занятий		
	е) увеличение финансирования занятий спортом		
	ж) нужен бассейн со свободным посещением		
9. Что, по вашему мнению, может содействовать укреплению взаимоотношений сотрудничества студентов и преподавателей (тренеров)	з) нужна открытая площадка с футбольным полем		
	и) созданных по инициативе студентов снарядов и площадок		
	а) повышение заработной платы преподавателя		
	б) целенаправленное формирование культуры здоровья личности преподавателя и студента		
	в) повышение ответственности преподавателя за спортивные достижения студентов		
	г) повышение общей культуры общения		
	д) создание условий для свободы выбора студентом спортивных занятий с конкретным преподавателем		
	е) применение методов наказания студентов за плохую физическую активность		
	ж) поощрять использование методов совместной организации физкультурно-оздоровительной работы преподавателей и студентов нетрадиционными видами занятий физкультурой		
	з) использовать методику коллективной организаторской деятельности при организации мероприятий и соревнований		
	и) следовать принципу свободного посещения спортивных занятий по выбору студента		

Таблица 3

Мероприятия по развитию здорового образа жизни молодежи

Направления профилактики	Задачи и пути их реализации благодаря мероприятиям по развитию здорового образа жизни молодежи	Итого баллов в группе	Рейтинговое место
1. Психолого-профилактическое	Коррекция неправильного воспитания и ранних аномалий развития личности	59	9
	Индивидуальная психологическая работа с «трудными» подростками, уязвимыми в отношении отклоняющегося поведения	66	3
2. Педагогическое	Последовательное антиалкогольное, антитабачное и антинаркотическое воспитание в школе с 1 по 11 класс	63	5
	Формирование трезвеннических установок и здорового образа жизни у подрастающего поколения.	74	1
3. Физкультурно-оздоровительное	Создание условий для занятия физкультурой и спортом для каждого подростка и юноши в каждом населенном пункте страны	72	2
4. Санитарно-гигиеническое	Повышение санитарной грамотности и культуры населения	62	6
	Антиалкогольная, антитабачная и антинаркотическая пропаганда среди широких слоев населения	60	8
	Искоренение вредных для здоровья привычек	58	10

Окончание таблицы 3

5. Медико-социальное	Комплексная работа с группой риска – лицами, злоупотребляющими алкоголем, табачными изделиями, наркотическими и токсическими средствами	61	7
	Санитарное биологическое почвенное. Работа по индивидуальным планам мероприятий	53	12
6. Административно-правовое	Правовое регулирование ответственности за пьянство и алкоголизм, курение в общественных местах, за потребление и распространение наркотиков	57	11
	Ознакомление молодежи с правовыми нормами и законами	65	4
	Повышение ответственности административных работников, организацию физкультурно-спортивные мероприятия	63	5
7. Экономическое	Государственные мероприятия по уменьшению экономической зависимости бюджета от продажи алкогольных (включая пиво) и табачных изделий	50	15
	Финансирование программ борьбы с любыми формами наркотизма и с наркобизнесом	58	10
	Создание условий для самореализации личности молодого человека, для вовлечения его в доступную производительную трудовую деятельность со школьно-студенческой скамьи	66	3
8. Социально-политическое	Обеспечение условий для участия молодежи в политической жизни страны, выработки стратегии демократизации общественной жизнедеятельности, честных выборов	52	13
9. Направление личностных интересов	Создание условий для свободного выбора вида спортивных игр, увеличение государственных учреждений спорта (бесплатных)	66	3
10. Семейно-бытовые потребности и интересы	Содействие рождению дворовых семейных команд	47	16
	Оборудование дворов спортивными снарядами и площадками	51	14

Приведенные методики изучения приверженности студентов к здоровому образу жизни опробованы нами в процессе спортивно-оздоровительной деятельности. Они, возможно, не всегда давали объективный результат, но положительно воспринимались студентами и вызвали интерес к методологии и методам исследований в образовательном процессе и при выполнении курсовых работ.

Библиографический список

1. *Ахвердова О.А.* К исследованию феномена «культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 9. – С. 5–7.
2. *Помазан А.А.* Результаты анкетирования студентов о состоянии физического воспитания в Харьковском институте банковского дела УБС НБУ // Физическое воспитание студентов. – 2011. – № 5. – С. 76–80.

Наговицын Сергей Грацианович

кандидат педагогических наук, доцент

Ижевский юридический институт (филиал)

Российской правовой академии Министерства юстиции Российской Федерации

iji-gsed@mail.ru

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕЙТИНГ-КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

С целью объективизации качества обученности по общему физкультурному образованию студентов вузов, нами проведены исследования по использованию квалиметрических основ при проектировании системы рейтинг-контроля обучения по дисциплине «Физическая культура».

Ключевые слова: качество обучения, квалиметрия, рейтинг, контроль, оценка, физическая культура.

С введением новых квалификационных требований (компетенций) к специалисту все большую актуальность приобретают вопросы применения прогрессивных технологий обучения и измерения их эффективности (проблемно-модульного и опережающего, рейтингового метода оценки и др.), вопросы прогнозирования и перспективного планирования, оптимального управления качеством образования.

В наших исследованиях, большую роль мы отводим рейтинговой технологии обучения студентов и соглашаемся со многими авторами рассматривающими ее и как мощный стимулятор повышения успеваемости студентов.

Одной из принципиальных особенностей предлагаемой нами рейтинговой системы контроля и оценки качества подготовки студентов по физической культуре является квалиметрический подход, применение которого значительно повышает научность, объективность и эффективность педагогического процесса, что неоднократно доказывалось исследованиями в области педагогической квалиметрии. Взяв за основу метод групповых экспертных оценок (далее ГЭО), мы применили его при структурировании содержания обучения (методика построения учебного тезауруса), построении фасетной модели диагностирования обученности студентов, при формировании модульной программы обучения, при расчете рейтинговых показателей системы. Метод ГЭО позволяет получить «обобщенное» коллективное мнение квалифицированных экспертов по интересующей проблеме. Отбор экспертов, общение с ними и обработка экспертных оценок проводятся по определенному алгоритму, что позволяет получить наиболее достоверную информацию для принятия того или иного решения. Квалиметрический подход с использованием методов математической статистики, теории шкал и теории педагогических измерений в целом позволяет сформировать математически корректный и научно обоснованный аппарат расчета системы рейтинговых показателей и пересчетных шкал.

В.С. Аванесов [1] рассматривает рейтинг как метод упорядочения студентов по занятым местам

в зависимости от измеряемых учебных достижений и одновременно, как научно обоснованную форму организации не только контроля знаний, но и учебного процесса в целом.

Таким образом, рейтинг – это и форма, и метод с высоким организующим и мотивирующим потенциалом. В наших исследованиях рейтинг используется как интегральный показатель, характеризующий совокупность качественных параметров объекта. Исследования показали возможность существования большого количества различных рейтинговых показателей не только в учебном процессе, но и на других уровнях педагогической системы высшей школы.

В зависимости от объекта оценивания можно определять рейтинги: абитуриента, студента, выпускника; на уровне студентов – учебной группы, специальности, курса, факультета; на уровне подразделений вуза – кафедры, факультета, вуза; а также рейтинги различных групп вузов.

С целью определения и обоснования концептуальных подходов к разработке технологии рейтинговой системы контроля и оценки качества подготовки студентов по физической культуре, рассмотрим методологию разработки рейтинговых и мониторинговых системы в педагогике.

Рейтинговым и мониторинговым системам (РС и МС) в педагогических исследованиях в последнее время уделяется большое значение.

Рейтинг (от англ. rating – оценка) – метод оценивания, основанный на суждениях экспертов и выраженный с помощью оценочных шкал. В качестве экспертов могут выступать не только специально отобранные эксперты, но и преподаватели, работающие в системах НПО, СПО, ВПО, или учителя, а иногда и учащиеся или студенты. Перечислим основные направления применения РС в сфере образования:

- структурирование учебного материала (например, установление важности разделов);
- планирование учебного процесса (установление очередности изучения дисциплины, распределение часов и т. п.);
- разработка моделей обучения (оценка важности уровней обучения);

- отбор дидактических материалов (для обучения, контроля);
- разработка анкет (отбор показателей);
- оценка качества преподавания;
- определение рейтинга ученика, учителя, образовательного учреждения.

Более подробно рассмотрим направления, которые больше влияют на систему контроля и оценки качества обученности студентов по физической культуре.

При **структурировании учебного материала** часто возникает необходимость в определении важности (весомости, приоритетности) отдельных его разделов, тем (учебных модулей). При планировании учебного процесса (составлении учебных планов, рабочих программ, календарных планов и другой учебно-нормативной документации) большое значение имеет расстановка учебных дисциплин в учебном плане, разделов в программах, заданий в тесте и т.п. И здесь эти задачи можно решать, используя понятие рейтинга (дисциплины, раздела, задания и т.п.).

Для определения рейтинга структурных единиц (объектов оценивания) целесообразно применять метод групповых экспертных оценок – ГЭО. Численность экспертной группы может быть оценена по одной из формул, предложенной Г.Г. Азгальдовым [2] (см. формулу 1):

$$N_s = \frac{\varphi d^2}{\Delta Q^2 (1 - \gamma)}, \quad (1)$$

При ранжировании возможны 2 варианта. Производится ранжировка вопросов относительно их важности с последующим вычислением коэффициента важности вопроса (в пределах каждого блока вопросов, а при наличии нескольких блоков и каждого блока). Каждой группе экспертов предлагалось оценить важность вопросов анкеты по методу *жесткого* и *мягкого* ранжирования и по *n*-балльной шкале ($n = 5, 10, 12, 100$). При использовании 5-балльной шкалы оценки дискретные: от 1 до 5 баллов; в 100-балльной шкале с шагом в 0,05 баллов, т.е., например, 50, 55, 60 баллов и т.п.

Необходимость в использовании разных шкал вызвана тем, что выбирается та шкала, при использовании которой будет наименьшая дисперсия экспертных оценок (методика вычисления дисперсии изложена в многочисленных пособиях по математической статистике или теории вероятностей [10]). Проведенные нами исследования показали, что наименьшая дисперсия результатов анкетирования чаще встречается при использовании 100-балльной интервальной шкалы с шагом 0,05 [6,7], однако нужно специально провести исследование с этой целью, т.к. результат во многом зависит от подбора экспертов и их численности.

Для определения рейтинга при разработке **моделей обучения (диагностирования)** по физичес-

кой культуре, мы использовали фасетную модель Родионова–Татура [9]. В этой модели объем изучаемой учебной информации V_i (i – номер учебного модуля) градуируется по крупным блокам: минимальный (М), базовый (Б), программный (П) и сверхпрограммный (С). Их величину можно выразить в относительных единицах по формуле 2:

$$\bar{V}_i = V_i / V_s, \quad (2)$$

где V_i – объем i -го модуля (в часах), V_s – общий объем учебной дисциплины.

Можно методом ГЭО на основе тезаурусного подхода определить содержание каждого блока и установить величины \bar{V}_i . Например, для школьного курса физики эти величины могут быть равны соответственно: 0,5; 0,8; 1,0 и 1,2.

Уровни умений обозначим Ф (фактологический – знание фактов), О (операционный – действие по определенному алгоритму), А (аналитико-синтетический), Т (творческий – решение проблемных ситуаций – задач). Коэффициент сложности введенных уровней $\bar{\beta}_j$ можно определить по формуле 3:

$$\bar{\beta}_j = n_j / n_{j-1}, \quad (3)$$

где n_j – число заданий, необходимых для усвоения учеником j -го уровня умений, а n_{j-1} – для усвоения предыдущего.

Если, например, для усвоения 1-го уровня необходимо 2 задания, а для 2-го – 6, то $\bar{\beta}_2 = \frac{6}{2} = 3$.

Ряд значений для $\bar{\beta}_j$ может быть вида: 1, 3, 5, 7. Он определяется опытным путем методом ГЭО.

Время изучения i -го модуля на j -м уровне умений также можно выразить в относительных единицах $\bar{\tau}_{ij} = \tau_{ij}^{\text{экс}} / \tau_{ij}^{\text{норм}}$, где $\tau_{ij}^{\text{норм}}$ устанавливается по нормативам (ФГОС, учебный план, программа), а $\tau_{ij}^{\text{экс}}$ – экспериментальным путем (обычно $\bar{\tau}_{ij} \approx 1,2 \dots 1,5$).

Рейтинг ij -й ячейки фасетной модели (пересечение i -го столбца с j -й строкой) можно определить по формуле 4:

$$r_{ij} = \bar{V}_i \bar{\beta}_j \bar{\tau}_{ij}. \quad (4)$$

Если положить, например, что $\bar{\tau}_{ij} = 1,5$, то при значениях $\bar{\beta}_j = 1,3,5,7$ и $\bar{V}_i = 0,5; 0,8; 1,0; 1,2$ величины рейтинга ячеек модели Родионова–Татура составят значения, приведенные на рисунке 1.

Суммарный рейтинг нескольких ячеек равен сумме их рейтингов:

$$R = \sum_{j=1}^K \sum_{i=1}^L r_{ij}, \quad (5)$$

где K – номер уровня умений, L – номер модуля.

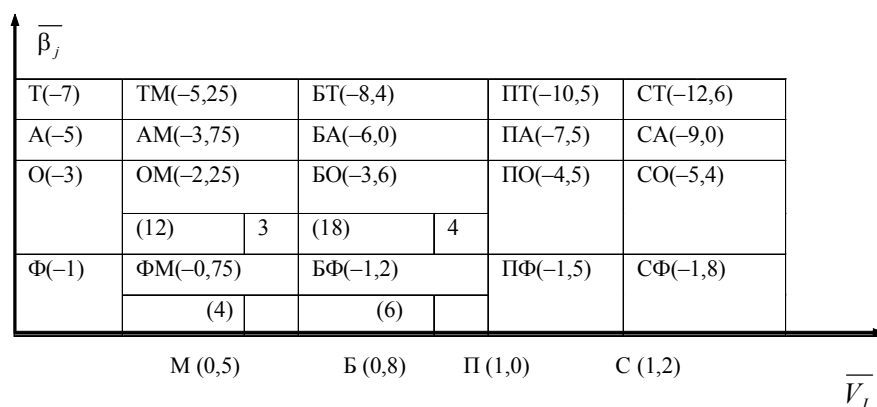


Рис. 1. Рейтинг ячеек модели Родионова–Татура

Пример. Необходимо распределить 40 тестовых заданий теоретического модуля дисциплины физическая культура (ТЗ) для диагностики четырех первых ячеек – ФМ, ОМ, БФ и БО. Их суммарный рейтинг $R_{1-4} = 0,75 + 1,2 + 2,25 + 3,6 = 7,8$. Пронормируем его, поделив каждое из значений на их сумму. В результате получаем: $0,75/7,8 = 0,10$; $0,15$; $0,29$ и $0,46$ (их сумма теперь равна 1,0). Распределение ТЗ таково: $40 \cdot 0,10 = 4$; $40 \cdot 0,15 = 6$; $40 \cdot 0,29 = 12$ и $40 \cdot 0,46 = 18$ (эти числа приведены на рис. 1 в скобках).

Если для оценки 40 ТЗ применять 100-балльную шкалу, то цена (рейтинг) 1-й ячейки ФМ равна $100 \cdot 0,10 = 10$ б.; 2-й (БФ) – 15 б. ($100 \cdot 0,15$); 3-й (ОМ) – 30 б. ($100 \cdot 0,30$); 4-й (БО) – 45 б. ($100 \cdot 0,45$).

Цена (рейтинг) одного ТЗ определяется путем деления общего количества баллов на число ТЗ: $10 / 4 = 2,5$ б.; $15 / 6 = 2,5$ б.; $30 / 12 = 2,5$ б.; $45 / 18 = 2,5$ б. В этом варианте цена ТЗ одинакова (величины округлены).

Если же для каждой ячейки выделить одинаковое количество ТЗ, например по 10, то их цена будет разной: $10 / 10 = 1$ б.; $15 / 10 = 1,5$ б.; $30 / 10 = 3$ б.; $45 / 10 = 4,5$ б.

Оценка учебных достижений. Рейтинг i -го обучаемого (обучающегося, ученика, студента) по ε -му модулю j -го предмета (ε -му виду педагогического контроля: отчет по учебно-практическому занятию, контрольной работе, домашнему заданию,

методической разработке методического занятия и т. д.) определяется по формуле 6:

$$r_{ij} = \sum_{\varepsilon}^m r_{ij\varepsilon}, \quad (6)$$

где m – число модулей (видов контрольных мероприятий), $r_{ij\varepsilon}$ – рейтинг (цена, например в баллах) за ε -й модуль (вид контрольно-измерительного материала – КИМ).

Приведем ряд примеров для величины $r_{ij\varepsilon} = r_{\varepsilon}$ (индексы i и j опущены) – в баллах.

Суммарный рейтинг $(R_{\varepsilon})_{\max} = \sum (r_{\varepsilon})_{\max}$; например, равен:

$$(R_{\varepsilon})_{\max} = N_3 + 10N_{\text{л}} + 6N_{\text{к}}K. \quad (7)$$

Фактический $R_{\varepsilon} < (R_{\varepsilon})_{\max}$ из-за штрафных санкций.

Рейтинг i -го обучаемого по L дисциплинам на момент времени t определяется по формуле 8:

$$\bar{R}_{it} = \frac{1}{L} \sum_{j=1}^L \bar{R}_{ijt}, \quad (8)$$

где $\bar{R}_{ijt} = R_{ijt}^{\tau} / (R_{ej}^{\tau})_{\max}$; R_{ijt}^{τ} – фактический рейтинг i -го обучаемого по ε -му модулю (виду контроля) j -й дисциплины (из множества L) на момент времени диагностирования t , который определяется по формуле типа (6) с учетом величин N_3 , $N_{\text{л}}$, $N_{\text{к}}$, K и штрафов.

Итоги посещения занятий, N_3	r_{ε}	Итоги выполнения конр. работ ($N_{\text{л}}$)	r_{ε}	Выполнение д.з., коллоквиума ($N_{\text{к}}$)	r_{ε}
Присутствие	1	Готовность к выполнению	2	Выполнение в срок	1
Отсутствие по уважительной причине	0	Выполнение на занятии	3	Отчет в срок	3–5
Отсутствие без уважительных причин	–1	Отчет по работе	3–5	Отчет после к попыток	–2к
		Выполнение после занятия	–2		
		Отчет не сразу (к – число попыток)	–2к		
$(r_{\varepsilon})_{\max} = N_3$ – число занятий (лекции, практика)		$(r_{\varepsilon})_{\max} = 10N_{\text{л}}$ – по циклу контр. раб.		$(r_{\varepsilon})_{\max} = 6N_{\text{к}}$ – по каждому к-виду	

Что касается мониторинговых систем, то они достаточно подробно описаны в десятках монографий, сотнях статей и ряде диссертаций.

Термин «**монитор**» произошел от латинского *monitor*, что буквально означает «напоминающий, надзирающий» [3, т. 16, с. 524].

Мониторинговые системы в сфере образования – это информационные системы, базирующиеся на современных информационных технологиях и предназначенные для сбора, хранения и переработки информации: о состоянии учебного процесса в конкретном ОУ; о деятельности ОУ, группы ОУ в системе НПО, СПО, ВПО; о положении дел в сфере образования в масштабе района, города, области, республики, страны, группы стран (СНГ, по линии ЮНЕСКО и т. п.). База данных, хранящаяся и обрабатываемая в таких системах, используется для коррекции учебных технологий, для принятия управленческих решений на разных уровнях [4; 5; 6; 8; 11; 12].

В заключении необходимо отметить, рейтинг в нашем исследовании рассматривался не только как эффективное средство управления, но и как метод системного подхода к изучению дисциплины «Физическая культура», содержание которой было структурировано на основе принципа модульности. Выделенные в структуре дисциплины модули (компоненты): физиологический и функциональный статус, психофизическая готовность, уровень развития профессионально важных качеств, валеологическая образованность включали систему последовательных показателей (критериев) содержание и целевая направленность которых определялась основными признаками профессиональной подготовки специалистов. При таком подходе рейтинговая система формировалась из системы контрольно-оценочных мероприятий оперативного, текущего и итогового контроля логически завершающих каждый учебный модуль и обеспечивающих эффективную реализацию ключевых функций управления: планирование, организацию, контроль, учет и коррекцию.

Библиографический список

1. *Аванесов В.С.* Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М.: Исслед. центр, 1989. – 167 с.
2. *Азгальдов Г.Г.* Теория и практика оценки качества товаров: (основы квалиметрии). – М.: Экономика, 1982. – 256 с.
3. Большая советская энциклопедия. – Т. 16. – С. 524.
4. *Гузев В.В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. – М.: Народное образование, 2000. – 240 с.
5. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Пед. общ-во России, 2000. – 480 с.
6. *Наговицын С.Г.* Технология балльно-рейтинговой оценки учебной успешности обучающихся // Педагогическая информатика. – 2012. – № 3. – С. 28–36.
7. *Наговицын С.Г.* Унификация подходов к разработке измерителей контроля качества обучения на основе внедрения тест-рейтинговой шкалы // Омский научный вестник. – 2012. – № 3. – С. 197–201.
8. *Панасюк В.П.* Школа и качество: выбор будущего. – СПб.: КАРО, 2003. – 384 с.
9. *Снигирева Т.А.* Основы качественной технологии диагностики структуры знаний обучаемых / под науч. ред. В.С. Черепанова. – М.; Ижевск: Экспертиза, 2006. – 124 с.
10. Статистические методы анализа экспертных оценок / под ред. Т.В. Рябушкина. – М.: Наука, 1977. – 290 с.
11. *Черепанов В. С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.]
12. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.922.1

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор

Ронч Александра Марзковна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

kaf_sozpsi@ksu.edu.ru

ДЕТЕРМИНАНТЫ ОДИНОЧЕСТВА И СОВЛАДАНИЯ С НИМ В СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ*

Раскрывается понятие субъективного одиночества, его когнитивные и социально-психологические детерминанты в супружеских отношениях; особенности совладания с данным негативно окрашенным чувством в супружеской паре в связи с качествами отношений привязанности между супругами.

Ключевые слова: чувство субъективного одиночества, совладающее поведение, супружеские отношения, привязанность, когнитивные и социально-психологические детерминанты.

Проблема одиночества обширна, актуальна и многозначна. Оно касается всех – молодых и старых, мужчин и женщин, богатых и бедных. По американским данным (доклад «Одинокое общество» правительственного фонда психического здоровья МНН), с 1972 по 2008 годы количество людей, проживающих в одиночку, удвоилось (с 6 до 12%). К сожалению, информацией, касающейся нашей страны, мы не располагаем. Однако жить одному и чувствовать себя одиноким – далеко не одно и то же.

Существующие многочисленные подходы к пониманию психологии одиночества: (психодинамический, феноменологический, экзистенциальный, символическо-интеракционистский, когнитивный и пр.) пытаются рассматривать феномен одиночества, как минимум, с двух сторон: как реальное пребывание субъекта в изоляции, малое количество контактов человека с другими и несомненное страдание от этого, а с другой стороны, как чувство, которое естественно и необходимо для человека и сопровождает его всю жизнь. Разработка психологии одиночества как двойственной диалектической проблемы – дефицитарности и ресурсности бытия и жизнедеятельности субъекта одновременно – предполагает принятие во внимание того факта, что дефицит отношений с другими людьми является, во многом, субъективным, т.е. так воспринимаемым. Таким образом, есть основания говорить об одиночестве как *субъективном чувстве*, так как оно может возникать независимо от объективного количества контактов и отношений человека.

Обзор классических исследований проблемы приводит к необходимости интегрировать наиболее продуктивные идеи из разных подходов на современном этапе. В нашем исследовании теоретическим основанием для понимания, как одиночества, так и совладания с ним, выступает сочетание

когнитивно-поведенческого подхода (оценка, понимание, когнитивные искажения одиночества для совладания) и социально-психологического подхода (социальное познание проблемного поведения, социальная перцепция, социальные представления, общение и взаимоотношения).

Соглашаясь с Дженни де Джонг-Гервельд в том, что одиночество – это неприятный или недопустимый недостаток определенных взаимоотношений человека, мы рассматриваем его как переживание, чувство, приносящее дискомфорт в жизнь человека (de Jong Gierveld, 1986). Близкую трактовку дают Летиция Пепло и коллеги (Перлман, Пепло, 1989). Таким образом, в нашей работе субъективное одиночество понимается как чувство, возникающее вследствие осознания несоответствия между желаемым уровнем, интенсивностью, близостью взаимоотношений с людьми (в первую очередь, со значимыми людьми), и реальностью взаимоотношений, по мнению субъекта, что сопровождается неприятными переживаниями.

Если человек трактует (оценивает) одиночество как дефицит в своих социальных и межличностных отношениях, отметим, что это, вероятнее всего, может быть субъективным, т.е. воспринимаемым дефицит. Субъект определяет свои отношения как неудовлетворяющие его потребности – как недостаточные и неадекватные (Zeidner и Saklofske, см. Zeidner, Endler, ред., глава 19, 1996). Субъективная оценка одиночества, нередко когнитивно искаженная (Beck, 1976; Burns, 1980), определяет и способы совладания с ним. Одиночество, вызывающее стресс, страдание, депрессию, несомненно, требует преодоления, совладания, т.е. целенаправленного социального поведения, позволяющего субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий (Крюкова, 2010).

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ № 12-06-00135-а.

Мы предположили, что существует связь между оценкой человеком своего уровня одиночества и его копинг-стратегиями, направленными на уменьшение остроты своего переживания. Оценка одиночества может иметь ряд когнитивных искажений, связанных с ошибками мышления и социальной перцепции. Чувство субъективного одиночества, возникающее в отношениях между супругами, живущими в актуальном браке, может быть особенно иллюстративно для сформулированного выше предположения.

Пока не все наши гипотезы нашли непротиворечивые эмпирические подтверждения, однако можно говорить о ряде уже установленных закономерностей в данном проблемном поле. Существуют половые, возрастные и социокультурные различия в когнитивной оценке, как одиночества, так и совладания с ним. Мужчины совладают с одиночеством хуже женщин, которые более адаптивны в России и некоторых др. странах (Крюкова, 2010). Живущие в одиночестве пожилые женщины лучше других сопротивляются одиночеству, в основном, не прибегая к деструктивным стратегиям (алкоголь и пр.). Совладание с одиночеством социально-психологически и культурно детерминировано. Изменения в традиционно коллективистической культуре приводят в пост-тоталитарной России к росту индивидуализма и, как следствие – одиночества (Мелехонина, 2012).

Жизненных сфер, в которых возникает чувство одиночества, также как и причин, приводящих к нему, может быть большое количество. Мы остановились на рассмотрении чувства субъективного одиночества, возникающего в отношениях между супругами.

Описано, что современная семья часто не справляется с основными функциями, например, ей не удается поддерживать тот уровень эмоциональных межличностных отношений, который требуется ее членам для психологического комфорта (Л.Я. Гозман; Т.Л. Крюкова, М.В. Сапорова, Е.В. Куфтяк; О.А. Екимчик; Э.Г. Эйдемиллер; В. Сатир и др.).

Несоответствие ожиданиям, нарушение коммуникации, эмоциональности, привязанности в отношениях между членами семьи может приводить, на наш взгляд, к формированию субъективного чувства одиночества у участников семейных отношений.

Мы диагностировали чувство субъективного одиночества в отношениях между супругами, исследуя его причины, а также то, что помогает супругам справиться, совладать с этой проблемой, которая носит как личностный, так и межличностный характер. Подобные исследования недостаточны по количеству и качеству в отечественной психологии.

Методика

Эмпирическая база: в исследовании приняли участие 52 человека или 26 супружеских пар. Сред-

ний возраст – 41 год. Почти все респонденты имеют детей (одного или двоих), средний стаж супружеской жизни – 18 лет. Все испытуемые имеют среднее специальное или высшее образование.

Семьи, члены которых приняли участие в исследовании можно назвать условно-благополучными. Они выполняют основные функции и обязанности по отношению к членам семьи и обществу, супруги работают, не находятся на стадии развода. В методический комплекс вошли: 1) Опросник Д. Рассела, Л.А. Пепло и Г. Фергюссона (*UCLA*) для измерения уровня субъективного ощущения одиночества. 2) Авторская анкета, направленная на выяснение наличия или отсутствия субъективного чувства одиночества в супружеских отношениях, его причин и способов совладания с ним. 3) Опросник измерения романтической привязанности у взрослых (ОРПВ) – *MultiItem Measure of Adult Romantic Attachment – MIMARA*) авторов К.А. Brennan и Р.Р. Shaver, 1995, адаптирован О.А. Екимчик, Т.Л. Крюковой, 2008. 4) ОСС «Опросник способов совладания» (Р. Лазарус, С. Фолкман, 1988, адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, 2004. 5) Полуструктурированное интервью с экспертами (психологи, психотерапевты, которые в своей практике сталкиваются с проблематикой чувства одиночества как с запросом). 6) Методы статистической обработки и качественные методы (контент-анализ).

Основные результаты

С чем связано появление одиночества в супружеских отношениях? Одна из гипотез нашего исследования заключалась в том, что чувство субъективного одиночества может быть связано с особенностями взаимоотношений супругов – а именно, с особенностями их привязанности, соответствием желаемых отношений реальным.

Оказалось, что почти половина испытуемых (22 человека) переживают высокий и выше среднего уровень субъективного одиночества, которое для них является достаточно сильным и травмирующим. Особенности взаимоотношений наших респондентов с их партнерами (особенности привязанности) не являются ярко выраженными: привязанность характеризуется стремлением быть рядом с партнером, иметь более интимные и доверительные отношения, больше проводить времени вместе. Также отношения супругов характеризуются довольно размытыми личными границами. Вместе с тем, супруги доверяют друг другу, не испытывают острого страха потерять партнера, чувствуют уверенность в нем. Но в то же самое время полученные высокие показатели по шкалам «поддержка других» и «самоподдержка» (параметры привязанности) отражают то, что в трудной ситуации супругам легче попросить помощи у других, самим справиться с проблемой, нежели обратиться за под-

держкой к партнеру. Кроме того, им также свойственна противоречивость (амбивалентность) чувств друг к другу, нестабильность эмоциональных отношений. Меньше остальных выражена фрустрация, что может говорить об отсутствии подавленности и неудовлетворенных потребностей в любви. Сделан вывод, что супружеские отношения наших респондентов в большей степени ориентированы на сближение, получение положительных эмоций, доверие, и в меньшей степени включают в себя отрицательные, негативные характеристики. Казалось бы, перед нами гармоничные супружеские союзы, и наша гипотеза не будет подтверждена.

Для характеристики супружеских отношений наших респондентов мы выделили такую категорию как степень соответствия образа идеального партнера реальному партнеру: для этого испытуемым предлагалось охарактеризовать идеального партнера и оценить по 5-балльной шкале, насколько представленные характеристики соответствуют их реальному супругу/ге. В процессе анализа представленных характеристик, нами были выделены следующие категории, характеризующие идеального партнера – ум, внешность, черты характера, умения, отношение к супругу/супруге.

Нужно отметить, что чаще всего респонденты описывали черты характера идеального образа партнера (рейтинг таков – по убыванию значимости: желаемые черты характера, внешность, ум, желаемое отношение к себе, умения), что говорит о значимости внутреннего мира партнера, но и внешней привлекательности. В специфике супружеских отношений отмечалось, что для людей, живущих в браке, важнее не внешняя привлекательность, физическое влечение или какая-либо внешняя атрибутика, что является характерным для начала романтических отношений, когда именно эти показатели выступают на первый план (Гозман, 1987). В целом по выборке, можно проследить большую степень сходства образа идеального партнера и реального супруга. Самый большой разброс данных мы получаем лишь по категории «отношение к супругу» – от 1 до 5, то есть от полного несоответствия желаемого и реального, до полного совпадения, т.е. в выборке присутствуют как люди, для которых является очень значимым, желаемым чувствовать любовь и заботу супруга, и что они это получают в своих супружеских отношениях, в то же время для некоторых испытуемых эта потребность остается неудовлетворенной – они не чувствуют любви супруга, эмоциональной близости с ним. Разброс данных по категории «характер» от 2 до 5. Что также говорит о присутствии в выборке испытуемых полностью удовлетворенных характером партнера, а также о наличии людей, которые в целом не отмечают совпадения желаемого и реального характера супруга. Наиболее важным в обра-

Таблица 1
Корреляционные связи между чувством субъективного одиночества и романтической привязанностью и у супругов (n=52)

Одиночество Компоненты привязанности	Чувство субъективного одиночества
фрустрация	+ 0,45****
стремление к сближению	-0,40***
амбивалентность	+ 0,37***
доверие	-0,45****

Примечание: уровень значимости – *** $p=0,001$; **** $p=0,0001$

зе супруга для наших респондентов является характер партнера, особенности его внутреннего мира, и большая часть испытуемых (60%) удовлетворены данным параметром.

Установлены значимые связи между уровнем чувства одиночества и особенностями привязанности, соответствия реальных отношений желаемым (табл. 1).

На основе представленных данных можно сделать вывод о том, субъективное чувство одиночества связано с особенностями привязанности между супругами, причем выявлены, как прямые, так и обратные связи. Получается, что чем больше негативных эмоций, подавленности, неудовлетворенных потребностей присутствует в отношениях супругов, тем сильнее чувство одиночества. Также напрямую с чувством одиночества связана такая характеристика привязанности как амбивалентность ($r=0,37$ при $p \leq 0,006$): чем более неоднозначные, неопределенные чувства супруг испытывает к своему партнеру, тем выше степень субъективного чувства одиночества. Следовательно, амбивалентность в проявлении привязанности, не обеспечивает человеку близости, надежности, понимания с партнером, что в свою очередь, провоцирует появление чувства одиночества. Степень субъективного одиночества отрицательно связана с такой особенностью привязанности супругов как стремление к сближению ($r = - 0,40$ при $p \leq 0,002$). Большая вероятность появления одиночества в супружеских отношениях существует при невысокой эмоциональной близости с партнером. Еще одиночество в супружестве отрицательно взаимосвязано с доверием супругов друг к другу ($r = - 0,45$ при $p \leq 0,0007$). Вероятно, в моменты недоверия друг к другу супруги испытывают фрустрацию такой важной потребности как уверенность в супружеских отношениях, их стабильности, надежности, что обостряет чувство одиночества, покинутости. Эти результаты подтверждают большинство теорий и полученных другими исследователями данных об одиночестве, когда в качестве его причин выделяют от-

существование реальной физической и душевной, эмоциональной близости, открытости людей друг к другу (de Jong Gierveld, van Tilburg и др., Пепло, Прохоров и т.д.).

Дальнейший регрессионный анализ данных показал, что существует отрицательное влияние привязанности по шкале «стремление к сближению» ($p \leq 0,006$) с предсказательной силой 40% ($R^2 = 0,40$) на степень субъективного чувства одиночества у супругов. Данная характеристика привязанности оказывает высокую степень влияния на степень одиночества, данная детерминанта распространяется на 40% всей выборки, то есть проявляется примерно у каждого второго респондента. Мы можем с большим основанием говорить о том, что эмоциональная близость в отношениях с партнером, принятие партнера является фактором, обуславливающим низкую степень появления чувства субъективного одиночества в супружеских отношениях.

Также мы проанализировали наличие влияния привязанности на степень субъективного одиночества с помощью дискриминантного анализа.

В результате было выявлено влияние таких шкал как «стремление к сближению» ($\lambda = 0,9$; $p \leq 0,001$) и «фрустрация» ($\lambda = 0,7$; $p \leq 0,04$) на степень чувства субъективного одиночества. Следовательно, наличие отрицательных негативных эмоций, подавленности в отношениях, а также отсутствие близких теплых эмоциональных отношений оказывает влияние на появление чувства субъективного одиночества. Не будучи вовлеченным в тесные эмоциональные отношения, человек в семье оказывается ограниченным в получении жизненно важных для его психологического благополучия ощущениях, чувствах, эмоциях, дефицит которых приводит к появлению чувства покинутости, одиночества.

Таким образом, мы можем сделать вывод о подтверждении нашей гипотезы о том, что особенности привязанности супругов друг к другу влияют на чувство одиночества и могут выступать в качестве детерминант, обуславливающих его появление/отсутствие.

Обнаружена связь и между чувством одиночества и особенностями соответствия реальных и желаемых отношений между супругами. Наличие чувства субъективного одиночества отрицательно связано с такой категорией образа партнера как «черты характера» ($r = -0,54$ при $p \leq 0,0001$): чем меньше проявляются желаемые черты характера у реального супруга (отзывчивость, самостоятельность, доброта, храбрость, нежность, уверенность в себе и пр.), тем острее переживается чувство субъективного одиночества другого супруга. Вероятно, из-за несовпадения желаемого и реального характера партнера, возникает чувство неудовлетворения супругом, и как следствие, непонимание, разногласия, увеличение психологической и эмоциональной дистанции между партнерами, что вызывает чувство одиночества в отношениях.

Таким образом, чувство субъективного одиночества связано как с особенностями привязанности у супругов, так и с образом (желаемым / реальным) другого партнера.

Хорошо известен возрастной фактор переживания субъективного одиночества человеком. В авторитетных периодизациях возрастного развития (Э. Эриксон, Дж. Бирен) возрастной этап, на котором находятся наши респонденты (27–65 лет), называется зрелость, взрослость и делится на три периода: ранняя взрослость, средняя взрослость, поздняя взрослость. Наша выборка разделена на три группы по возрасту: ранняя взрослость (25 человек), средняя взрослость (22 человека), поздняя взрослость (5 человек).

Были получены значимые различия между группой, включающей респондентов, находящихся на стадии ранней взрослости и группой, включающих людей средней взрослости ($U = 153,50$; $p \leq 0,009$). Большая степень одиночества проявляется у испытуемых, находящихся на стадии средней взрослости (40–60 лет) по сравнению с уровнем одиночества у людей на раннем этапе взрослости (20–40 лет). С каждым значительным событием – рождение ребенка, смерть, перемена работы, развод – взрослые люди переоценивают свою жизнь (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, И.С. Кон, Г. Крайг и др.). Есть исследования, в которых было обнаружено, что примерно в 40-летнем возрасте люди могут подвергнуть сомнению или, по меньшей мере, начать осмысливать с разных сторон ценность той жизни, которую он вел до сих пор (К.-Г. Юнг, Л. Левинсон, Э. Эриксон, Д. Холлис, К. Хорни и др.). Они начинают подвергать сомнению все стороны своей жизни, включая работу и семейные отношения. Следовательно, если в результате подобного анализа своей жизни, в том числе семейной, человек приходит к неприятным негативным для него выводам, это с большой долей вероятности приводит к обострению чувства субъективного одиночества и страданиям в супружеских отношениях.

Таким образом, очевидно, что между особенностями супружеских отношений и переживанием чувства субъективного одиночества супругов существуют взаимосвязи.

Совладание с одиночеством у супругов

Основной задачей нашего исследования было выявление и анализ особенностей совладания супругов с чувством субъективного одиночества, возникшим в их отношениях и совместной жизнедеятельности. Результаты представлены ниже (табл. 2).

Из таблицы 2 видно, что чаще всего супруги, чувствуя одиночество и страдая от него, прибегают к такой стратегии совладания как *самоконтроль* (при этом, данная характеристика превышает нормативное значение по шкале), им свойственно контролировать свои эмоции, чувства, действия, стал-

Таблица 2

Средние значения (процентили) выраженности копинг-стратегий по методике ОСС

№	Особенности совладающего поведения у респондентов	Среднее значение по выборке супругов (n=52)	Среднее значение по выборке (n=278)*
1	Самоконтроль	76	65
2	Дистанцирование	71	54
3	Принятие ответственности	69	61
4	Планирование решения проблемы	68	70
5	Положительная переоценка	60	58
6	Поиск социальной поддержки	58	62
7	Избегание	58	45
8	Конфронтативный копинг	56	52

* Крюкова Т.Л., 2010.

живаясь с ситуациями, в которых они чувствуют себя одинокими в супружеских отношениях. Это же подтверждают результаты анкеты, в которых, отвечая на вопрос о способах совладания с чувством одиночества, супруги выделяли такие действия, которые блокировали бы мысли об этом дискомфортом для них чувстве. Также часто выбираемой копинг-стратегией является *дистанцирование* – когнитивные усилия отдалиться от проблемы, уменьшить ее значимость (у нас данная характеристика также имеет большую выраженность по сравнению с нормативными значениями по шкале). Данная стратегия косвенно свидетельствует о наличии когнитивных искажений, как одиночества, так и собственного поведения справиться с ним. Менее используемой стратегией является *принятие ответственности* – респонденты редко признают свою главную роль в сложившейся ситуации, проблеме, они скорее склонны о ней не думать, контролировать свои эмоции и чувства. Однако другие представленные стратегии совладающего поведения выражены в норме, в диапазоне средних значений.

Также получены значимые связи между чувством субъективного одиночества и стратегиями совладающего поведения. Субъективное чувство одиночества положительно связано с копинг-стратегией *бегство-избегание* ($r=0,40$ при $p \leq 0,01$), а также с *конфронтативным копингом* ($r=0,36$ при $p \leq 0,03$). Эти результаты могут свидетельствовать о том, что чем выше уровень чувства субъективного одиночества, тем более свойственно супругам либо мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на бегство или избегание проблемы, либо агрессивные усилия по изменению ситуации. С чем связан частый выбор избегания и конфронтативного копинга, нужно исследовать отдельно.

Чаще всего (что также следует из авторской анкеты и интервью) как мужчины, так и женщины не хотят признавать проблему одиночества в семье, открыто говорить об этом, принимать сложившуюся ситуацию, поскольку, люди, принявшие участие в исследовании, сами не обращались с запросом

о переживании чувства одиночества в семье как личностной проблеме. Респонденты склонны не признавать проблему, не думать о ней, применять копинг-стратегии избегания и агрессивного противостояния. По всей видимости, признание себя одиноким в отношениях с супругом, с которым живут вместе, является весьма тяжелым шагом, который требует дальнейшей работы с самим собой и с членами семьи, на что многие оказываются не готовыми морально, психологически.

Выводы

1. Чувство субъективного одиночества – это сложный и неоднозначный феномен, поскольку объединяет в себе богатый спектр эмоций, состояний и порождается различного рода причинами. Вариативность причин его появления очень велика.

2. Наличие супруга/и (и детей) не является предиктором отсутствия страданий от одиночества даже в продолжительной семейной жизни.

3. Причинами чувства одиночества выступают особенности привязанности супругов друг к другу; степень соответствия желаемых отношений реальным.

Появление чувства одиночества у супругов в семье связано с нарушением близости между партнерами – отсутствием интимности, заботы друг о друге, неудовлетворением потребности в общении, совместном времяпровождении, с неоднозначностью чувств, эмоций, присутствующих в отношениях; с несовпадением желаемого и реального образа супруга. В тоже время, доверие, близость, как физическая, так и эмоциональная, психологическая могут предотвращать появление субъективного чувства одиночества у супругов.

4. Чувство субъективного одиночества связано с возрастом супругов.

5. Одиночество в супружеских отношениях осознается нелегко, имеет немало когнитивных искажений (ошибок в оценке). Интересным чувством субъективного одиночества делает также тот факт, что его осознание и принятие является очень сложным и тяжелым испытанием для личности. Это в свою очередь затрудняет выбор людьми продук-

тивных стратегий совладания как с чувством одиночества, так и с причинами, приводящими к нему.

6. На усиление одиночества супругов влияют: объективные жизненные события в супружеской жизни (измена, беременность, разлука).

7. Существующие взаимосвязи между когнитивной оценкой одиночества и копинг-стратегиями подтверждают идею о том, что одиночество является предиктором выбора субъектом более или менее продуктивного совладающего поведения. При совладании с одиночеством супруги используют, в целом, непродуктивные стратегии совладающего поведения. Супруги, осознающие его как проблему отношений, используют, прежде всего, такие копинг-стратегии: мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на *бегство / избегание* проблемы, *Агрессивные* усилия по изменению ситуации, *Самоконтроль*. Последствиями могут быть дальнейшее усиление одиночества, депрессия и болезни, нежели усиление копинга, т.е. приложение усилий для его преодоления.

Так как в нашем исследовании были затронуты лишь некоторые аспекты чувства субъективного одиночества, считаем перспективным и необходимым продолжать данное исследование для расширения и обогащения знаний о данном феномене и особенностях совладания с ним.

Библиографический список

1. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003.
2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
3. Перлман Д., Пенло Л. Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества: Пер. с англ. / сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989.
4. Екимчик О.А. Когнитивный и эмоциональный компоненты любви у людей разного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: 2009.
5. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – СПб.: Речь, 2005.
6. Мелехонова И.Н. Коллективизм и индивидуализм у россиян разного возраста // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Материалы 3-й междунар. конф. / отв. ред. В.В. Гриценко. – Смоленск: Маджента, 2012. – Т. 1. – С. 156–159.
7. Психология состояний / под ред. А.О. Прохорова. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011.
8. Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М.: Педагогика-Пресс, 1992.
9. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2000.
11. Beck Aaron T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. – International Universities Press, 1975.
12. Burns D.D. Feeling good: The new mood therapy. – New York: New American Library, 1980.
13. de Jong Gierveld, J. Loneliness and the degree of intimacy in interpersonal relationships // In R. Gilmour and S.W. Duck (Eds.) The emerging field of personal relationships. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986. – P. 241–250.
14. Handbook of Coping: Theory. Research. Applications / Ed. by M. Zeidner, N. Endler. – N.Y.: Wiley & Sons, 1996.
15. Schoenmakers E.C., van Tilburg T.G., Fokkema T. Coping with loneliness: What do older adults suggest? // Aging & Mental Health. – 2012. – Vol. 16. – Issue 3.

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
tatdudarkryukova@gmail.com

Шаргородская Ольга Владимировна

СПИД-центр, г. Кострома
bespalova75@mail.ru**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ СОВЛАДАНИЯ
В СИТУАЦИИ БОЛЕЗНИ (ВИЧ-ИНФЕКЦИИ)***

Статья посвящена результатам эмпирического исследования совладающего поведения у ВИЧ-инфицированных людей с точки зрения социокультурной контекстуализации как нового методологического подхода в стресс-копинг исследованиях. Подчеркивая необходимость учета фундаментального контекста – культуры, авторы уделяют большое внимание пониманию содержания контекста реальной жизненной ситуации испытуемых. Предполагается, что способы поведения людей в ситуации экстремального и хронического стресса, связанного с заболеванием ВИЧ-инфекцией, культурно-обусловлены и в связи с этим специфичны.

Ключевые слова: контекстуализация, ситуация болезни как стресс, показатели и диагностика стресса, совладающее поведение.

Культура, к которой принадлежит человек, неизбежно влияет на способ переживания им стресса/дистресса и выбор стратегий поведения в трудной ситуации. Длительное время ученые проявляют интерес не только к биологическому (психофизиологическому, медицинскому) контексту этих феноменов, но и к социокультурному фону, контексту и измерениям в связи с этим. Никто уже не сомневается, что выражение сильных переживаний и способы совладания с ними в чем-то похожи, но и существенно отличаются от народа к народу, от культуры к культуре. Некоторые различия в проживании стресса потери, угрозы, неопределенности, а также при депрессии, одиночестве и копингов в этих ситуациях понятны и объясняются действием ряда факторов, другие – пока нет (McCrae, Moos, Wong, Kwiatkowska, Parfieniuk, Крюкова, Гущина и др.).

Социокультурная контекстуализация в нашем понимании – это способность исследователя восполнять недостающую информацию, необходимую для понимания феноменологии и детерминант изучаемых психологических феноменов субъекта на основе фоновых знаний о *времени, месте, статусе, социальных событиях, отношениях*, а также на основе данных, извлекаемых из содержания и динамики самой проживаемой субъектом *ситуации*. Следовательно, для объяснения особенностей переживания стресса и совладающего поведения субъекта необходимо исследовать особенности различных контекстов, во многом определяемых культурой и субкультурой, к которым субъект относится.

Культурный контекст включает исторические, поколенческие и другие черты, а также *образ жизни*, нормы, ценности и смыслы – приобретенные, разделяемые с другими, изменяемые и передаваемые от одного поколения к другому (Triandis, 1995/2007). В наших исследованиях совладающего по-

ведения методология социокультурной контекстуализации означает постоянное соотнесение получаемых результатов с временными, пространственными и событийными переменными, присущими реальной жизни испытуемых (Крюкова, Гущина, 2012). В частности, в данном исследовании чрезвычайно важны установки и ценности, связанные со здоровьем, здоровым образом жизни, этическим кодексом, нормами, убеждениями испытуемых, развившихся неизлечимой болезнью (ВИЧ-инфекцией). Далее важно понимать, как наше общество оценивает, воспринимает людей с данным заболеванием в зависимости от своих культурных ценностей и норм, одобряемого образа жизни. Есть ли предрасположенность стигматизировать людей этой группы, делая их социальными отшельниками и изгоями? Что можно сделать для предотвращения социокультурного отвержения, социальной агрессии к жертвам этой болезни? Дополнительно фоном данной проблематики являются социальные и психологические последствия заражения человека ВИЧ-инфекцией, важные не только для самого человека, но и его микро-и макро-окружения. Наконец, проблема гуманного отношения к неизлечимо больным людям – это яркий маркер социально-психологического благополучия общества в целом.

ВИЧ-инфекция – длительно текущая инфекционная болезнь, развивающаяся в результате инфицирования вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ). ВИЧ – инфекция в данный момент является неизлечимым заболеванием с тяжёлыми последствиями для человека и его близких. При ВИЧ-инфекции прогрессирует поражение иммунной системы, приводящее к «синдрому приобретённого иммунного дефицита» (СПИД), при котором у больного развиваются т.н. «оппортунистические заболевания»: тяжелые формы инфекции, вызванных условно-патогенными возбудителями, и некоторые

* Исследование имеет финансовую поддержку РГНФ, проект № 12-06-00535а.

онкологические заболевания (Покровский, Юрин, Беляева, 2002). Заболевание влияет на дальнейший образ жизни как любой хронически действующий стрессор: зараженный человек остаётся источником инфекции пожизненно. Болезнь без лечения прогрессирует в течение 3–20 лет и заканчивается гибелью заражённого лица (Беляков, 2011). Учитывая такие факторы как трудность лечения ВИЧ – инфекции, недостаточные знания людей о болезни, стигматизация больных ВИЧ в обществе, постановка человеку диагноза ВИЧ-инфекция является для человека шоковой (остро стрессогенной), вызывает безусловно негативные эмоции, нередко тяжёлую депрессию (ред. Иванец, 2008). Передача ВИЧ происходит при половых контактах, при переливании инфицированной крови и её препаратов, при использовании медицинского инструментария, от инфицированной матери ребёнку и от инфицированного ребёнка кормящей женщине. Так как риску заражения ВИЧ подвержены не только люди с девиантным поведением, но и законопослушные граждане, то понятно, что диагноз ВИЧ-инфекция воспринимается как острый стресс, приносит тяжёлые эмоциональные переживания и вызывает сильнейшую психическую травму у человека (Ниаури, 2006; Богданова, 2010). Получая информацию о течении ВИЧ-инфекции, у людей, живущих с ВИЧ, возникают мысли о суициде, а некоторые заканчивают жизнь самоубийством. Суицид является одной из самых деструктивных форм защитного поведения ради избегания невыносимого стресса бытия.

Последние достижения медицины показали, что течение данной болезни поддается контролю (Беляков, 2011). Новые схемы лечения привели к улучшению здоровья, открылись перспективы для многих людей, живущих с ВИЧ / СПИДом, а также возможность по-новому преодолевать психологические проблемы, связанные с заболеванием. Но всё же, несмотря на успехи в антиретровирусной терапии, вакцины или лечение ВИЧ по-прежнему недоступны для многих людей: таким образом, улучшение количества жизни далеко не всегда приводит к повышению ее качества.

Исследования в странах «третьего мира», например, в Индии и Южной Африке, показали, что вмешательства, направленные на улучшение самоэффективности личности, укрепление социальной поддержки и снижение стресса в жизни ВИЧ-инфицированных людей, способствуют уменьшению негативных психологических последствий (Urmí Nanda Biswas, 2007). Из этого следует, что положительные эмоции, обогащение позитивного жизненного опыта зараженных людей помогает снизить стресс и уменьшить влияние ВИЧ-инфекции на дальнейшую жизнь.

Из психологии стресса-копинга известно, что стресс – это норма жизни современного человека.

Для развития стресса важна субъективная, личностная значимость трудной или экстремальной ситуации, наличие готовности и возможности ее преодоления или приспособления к ней. Мы отмечали, что в случае ВИЧ-инфицированности стресс становится хроническим, как и при других хронических заболеваниях. Важнейшее условие анализа психологического стресса – это учет не только внешних наблюдаемых стимулов и реакций, но и связанных со стрессом психологических процессов – например, процесса оценки угрозы стресса. Поведение в стрессогенной ситуации может быть понято не только с учетом психологической структуры личности, роли личности в понимании болезни (Фернхем и Хейвен, 2001. С. 68–70), стремления человека справиться с угрозой (по Р. Лазарусу), но и социокультурной сферы, которая предрасполагает человека реагировать на стресс определенным образом. Тут важным становится характер ситуации, социального и другого статуса человека, его демографических, национальных и прочих особенностей, которые могут стать либо ресурсом совладания, либо источником стресса (Бодров, 2006. С. 227–228). Стрессогенные (трудные жизненные ситуации), переживаемые испытуемыми в ситуации болезни, относятся нами к типу А – это ситуации *частной жизни* субъекта (в том числе, семейной), и связаны с событиями жизненного пути и образа жизни людей, заболевших ВИЧ-инфекцией (неразборчивость в интимных связях, измена и ревность, развод, любовная драма, беременность, рождение ребенка, обострение личных страхов, межпоколенный конфликт, потеря смысла – пустота и бессмысленность жизни и др.). Интерес, возникший к пониманию поведения и переживаний человека именно в таких, часто скрытых от общественного взгляда ситуациях и событиях, в какой-то мере компенсирует «белые пятна» игнорирования официальной наукой онтологии человеческой жизни (по С.Л. Рубинштейну, Б.Г. Ананьеву). Это долгие годы приводило к отказу от содержательного анализа смысла, значения трудных ситуаций частной, личной жизни человека и способов их разрешения.

В совладании с ситуациями этого типа существуют две особенности: в нем преобладает когнитивный компонент – там, где стресс «обеспечивает» когнитивная оценка (например, восприятие ситуации как несправедливости, наказания), или преобладает эмоциональный компонент, где наиболее заметную роль выполняют копинг-стратегии, связанные с попытками эмоционального контроля человека над собой и ситуацией.

Известно, что одним из показателей эффективности копинга является усиление чувства субъективного контроля либо над ситуацией, либо над собой в определенном ситуационном контексте (Крюкова, 2010). Существует разная направленность 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 человека. В зависимости от требований и содержания *изменяющейся стрессовой ситуации* мы как исследователи по-новому понимаем систему факторов совладающего поведения человека при ВИЧ-инфекции, что является важным основанием для разработки адресной психологической помощи этим людям.

Мы увидим, что эти идеи, в целом, находят подтверждение в предпринятом нами эмпирическом исследовании совладания со стрессом у ВИЧ-инфицированных людей (материал собран О.В. Шаргородской). В нем приняло участие 32 человека, имеющих диагноз ВИЧ-инфекция на разных стадиях заболевания (из них 5 беременных женщин). Они имели разные пути заражения, различный семейный статус, принадлежали к разным социальным слоям общества. Мы разделили испытуемых на две группы: 1 группа – люди, пережившие наркотический путь заражения ВИЧ, 2 группа – люди, пережившие половой путь заражения ВИЧ.

Было сделано несколько предположений:

1. ВИЧ – инфицированность выступает как острый стресс и стрессогенная ситуация для заразившегося человека и оказывает влияние на образ и качество его жизни. 2. ВИЧ – инфицированные люди совладают / не совладают со стрессом, начиная с постановки диагноза, по-разному, нередко используя только деструктивные способы. Их переживание стресса и выбор способов совладания различается в связи со способом заражения ВИЧ-инфекцией. 3. Болезнь (ВИЧ – инфекция) как стресс отягощается другими стрессами (в основном, социокультурно обусловленными), возникающими в данный период жизни заболевших людей, что делает совладание с ситуацией болезни еще более трудным, нарушает их адаптацию обществе. 4. В целом, наше общество негуманно воспринимает заболевших ВИЧ-инфекцией людей, стигматизируя их, что усиливает показатели их дезадаптированности и психологического неблагополучия.

Методика

Нами применялись: включенное наблюдение, феноменологическое интервью, проективные и опросные методы: 1. Опросник способов совладания (Р. Лазаруса и С. Фолкман, 1988, адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, 2004). 2. Опросник депрессивности А. Бека в адаптации Н.В. Тарабриной (*Beck Depression Inventory – BDI*); 3. Тест социальная сеть (Д. Фонтана, Г. Перри, 1995);

4. Модифицированная Шкала накопления стресса (Холмса и Раге, 1967); 5. Опросник Шкала социальной поддержки (Крюкова Т.Л., Орехова Т.В., 2003); 6. Тест цветовых предпочтений М. Люшера (электронная версия); 7. Проективный рисунок «Я и моя болезнь» и методы математической статистики.

Результаты

Первая группа (наркотический путь заражения ВИЧ-инфекцией) продемонстрировала высокий уровень депрессивного состояния. Регрессионный анализ данных подтвердил влияние депрессивного состояния этих испытуемых на выбор ими coping-стратегий: так уровень депрессии влияет на выбор *конфронтативного копинга* ($\beta=0,368$; $p=0,0162$; $R^2=0,36$); *дистанцирования* ($\beta=0,637$; $p=0,0221$; $R^2=0,63$); *бегства/избегания*, ($\beta=0,284$; $p=0,0544$; $R^2=0,28$); *планирование решения проблемы* ($\beta=0,478$; $p=0,0013$; $R^2=0,47$). *Депрессия* влияет и на выбор стратегии *положительная переоценка*, этот противоречивый результат можно объяснить тем, что ситуацию приходится пересматривать и переоценивать, возможен поиск положительных сторон случившегося (как вариант – «выгода» от болезни). Например: дано испытание не за что-то, а для чего-то, может быть, стоит пересмотреть жизнь и изменить её в лучшую сторону ($\beta=0,654$; $p=0,05$; $R^2=0,65$).

У испытуемых этой группы присутствуют такие проявления депрессии как самообвинение, трудности в работе, печаль, пессимизм, невезучесть, недовольство собой, самообвинение, бессонница, утомляемость, дисморфофобия, озабоченность состоянием здоровья, потеря сексуального влечения. Диагноз ВИЧ-инфекция у них сопровождается приемом наркотических средств, как в прошлом, так и настоящем времени. Эти заболевшие сами дистанцируются от других, даже близких людей и общества, все отмечают прерывание дружбы и отношений со своим социальным окружением. Приведем некоторые случаи, включающие результаты психодиагностики.

Дмитрий, 27 лет. Употребляет наркотические средства с 18 лет. Начал с курительных наркотиков – 3 года, потом друзья предложили укол, согласился и попал в зависимость от наркотиков. Неполная семья – без отца. Проживает с матерью, девушки нет. Полтора года назад поставили диагноз ВИЧ в наркодиспансере, чувств никаких по этому поводу, одна только мысль «доколотся», но бросить наркотики не хочет (или не может). Сразу сказал друзьям, которые поддерживали словами: «Да у нас тоже ВИЧ и ничего, живём, колемся и нормально». Мать узнала из больницы, сильно ругалась, но она уже отпустила руки. Вначале пытался вылечиться в закрытого типа клиниках, но выходил и опять колотся. В армии прослужил 6 меся-

цев, узнали, что «колется», и комиссовали. Говорит о своём пристрастии к наркотикам, что продаёт из дома вещи «на дозу». «Наркотики бросать не хочу, стимула нет, вот была бы девушка или ребёнок, тогда может быть». В его социальной сети указано 7 человек, родственники – 2 человека – мать и бабушка, остальные – друзья, с которыми употребляет наркотики. Также указал, что желаемая и реальная социальная помощь находятся на одном уровне, но практически на все вопросы был дан ответ – вряд ли верно, что даёт возможность говорить о признании им изоляции и дистанцировании семьи от «сына-наркомана». Самый большой стресс – это смерть друга, финансовые трудности. Выбирает копинг-стратегию *избегание* проблемы, на втором месте – *дистанцирование*, а на третьем – *конфронтативный копинг*. Тяжелой депрессии не выявлено, но отмечены такие пункты как: чувство вины, ощущение наказания, самообвинение, дисморфофобия, трудности в работе, потеря сексуального влечения. Проективные рисунки отображают агрессию, нежелание общаться, аутизацию, сильное стремление избегать визуальных воздействий, чувство унижения, малоценности, уныние и отчаяние, высокий уровень фрустрации, негативизм, асоциальность, чёрствость. У Андрея выражена эмоциональная незрелость. По тесту цветовых предпочтений: оппозиционность, возбуждённость, беспомощное негодование, предаётся надеждам и строит иллюзии. Рисунки изображены в чёрном цвете, что означает – печаль и символ траура, смерти, мрачное восприятие жизни.

Владимир, 26 лет. В 13 лет начал употреблять наркотики: «В «В.» (местечко под Костромой) все такие, от безделья пробовал и пристрастился. Родители наказывали, а мне всё нипочём». В 17 лет попал в тюрьму за кражу на 4 года, вышел и начал пить, попал в больницу, сдал анализы и выявили ВИЧ. «Сразу занервничал, перепугался, сердце забилось сильнее, холодный пот прошиб, врачи стали объяснять, успокаивать, стал трезво оценивать ситуацию и пришёл в норму». Про диагноз говорили вместе с родителями, т.к. был несовершеннолетний. Мать поменялась в лице, всё причитала: «Как такое может быть» – очень расстроилась, плакала, также отреагировал и отец. Потом начали успокаиваться и поддерживать – «Что нужно всё сделаем, поможем». Спустя время женился, сказал жене о диагнозе, она приняла и сказала, что предохраняться не будем т.к. хочет ребёнка, она тоже заразилась от меня ВИЧ». Ребёнок здоров. СПИД-центр посещает каждые 3 месяца, но говорит, что о ВИЧ старается не думать. Выявлен стресс, обусловленный раздельным проживанием из-за ссоры с женой (выгнал, а ребёнка ей не отдаёт). Диагностировано депрессивное состояние (печаль, пессимизм, ощущение несправедливости, неудовлетворённость собой, чувство вины, ощущение наказания, само-

отрицание, самообвинение, нерешительность, утомляемость). По копинг-шкале предпочтение отдано *планированию решения проблемы*, на втором месте – *поиск социальной поддержки* и *положительная переоценка*, на третьем – *принятие ответственности* и *конфронтативный копинг*. Социальная сеть состоит из 5 человек – все члены семьи, реальная и желаемая социальная поддержка не совпадают: ожидаемая выше, чем реальная. В проективных рисунках выявлены тревожность, неуверенность, страх. Склонность к импульсивному, естественно-спонтанному поведению, колючий характер. Присуще инфантильное социальное поведение, нежелание слушать критику, внутренний запрет на выражение эмоций, негативизм. Рисунки сделаны в чёрном цвете (печаль и символ траура, смерти, мрачное восприятие жизни). В тесте цветовых предпочтений выявлены недостаток уверенности, желание распоряжаться своей судьбой, стремление к превосходству, страх перед ограничениями, чувство неполноценности, неуверенности, бессилия.

Светлана, 23 года. На диспансерном учете состоит 13 лет. Употребляла с мужем наркотики, забеременела и обратилась в женскую консультацию для постановки на учёт, где выявили ВИЧ. Испытала сильнейший шок: «Этого не может быть, это не со мной происходит. Я и ВИЧ»? Позвонила сестре в рыданиях рассказала о произошедшем. Сестра её поддержала и до сих пор поддерживает, т.к. она единственная из семьи знает о диагнозе. Муж узнал о ВИЧ-статусе от жены и тут же её обвинил в том, что она его заразила, хотя принимал наркотики и до их встречи. С мужем развелась, т.к. он продолжает употреблять наркотики. Половых контактов нет, потому что боится сообщать о диагнозе половому партнёру, а предложить безопасный секс стесняется и до сих пор не может поверить, что ВИЧ-инфицирована. Социальная сеть состоит из 8 человек, в которую входят родственники и 3 подруги, реальная и желаемая социальная поддержка не совпадают, желаемая выше, чем реально существующая. В шкале накопления стресса выявлен большой стресс из-за финансовых трудностей, что объясняется дорогостоящим лечением и декретным отпуском одновременно. Выявлено депрессивное состояние, отмечены пессимизм, невезучесть, неудовлетворённость собой – явно выражена, чувство вины, ощущение наказания – ярко выражено, самообвинение, плаксивость – ярко выражена, дисморфофобия, утомляемость, потеря сексуального влечения. По тесту ОСС на первом месте выделена *положительная переоценка*, на втором – *принятие ответственности*, на третьем – *планирование решения проблемы*. Цветовые предпочтения говорят о: потребности в самоутверждении, потребности в отношениях любви и нежности, считает, что выпало больше трудностей, чем другим, желание рас-

поряжаться своей судьбой, избегание критики, чувство неполноценности. Проективные рисунки сделаны в чёрных тонах, что означает – печаль и символ траура, смерти, мрачное восприятие жизни. Повышенный самоконтроль, стремление скрывать от окружающих свои проблемы, страх, тревога, неосознанный страх перед пустотой, агрессивность, осторожность, страх одиночества, аутизация, ярко выражена тенденция к контролю за внешними формами поведения, депрессия на фоне душевного переживания из-за смерти. Наличие внутреннего конфликта, открытый протест.

В данной группе выбор копинг-стратегий испытуемыми даёт нам возможность сделать вывод о том, что люди с наркотическим путём заражения ВИЧ-инфекцией дают социально желаемые ответы на вопросы исследователя. Применение опросников (например, копинг-шкал) оказалось малопродуктивно при их обследовании.

Иной материал для анализа дают проективные методики и интервью. У всех испытуемых в этой группе выявлены стресс, агрессивность, тревожность, страх, наличие внутренних конфликтов, замкнутость, незащищённость, депрессивность. Все рисунки выполнены в серых и чёрных тонах, что означает отсутствие жизнерадостности, низкий тон настроения, большое количество страхов, с которыми не могут справиться. Отмечены высокая стрессогенность ситуации постановки диагноза, нахождения на диспансерном учёте с ВИЧ, жизни с ВИЧ – это прием терапии, гепатит В и С в анамнезе, также наличие дополнительных стрессовых ситуаций (отвержение семьей и близкими, неуважение и обвинение другими, сепарация, развод, расставание), отсутствие половых контактов, финансовые трудности, страх разглашения диагноза (у многих близкие не знают о ВИЧ), недоверие к окружающим, жестокость и агрессия со стороны других людей к ВИЧ-инфицированным. В ходе интервью, при воспоминании плакали, выражали пессимистические настроения, страх своей скорой смерти.

Вторая группа испытуемых (половой путь заражения ВИЧ-инфекцией).

Начнем с данных о конкретных случаях с элементами психодиагностики.

Людмила, 39 лет. На диспансерном учёте состоит 2 года. Половой партнёр пригласил в кафе, где и сказал о диагнозе. «А я тут причём? Это была суббота, еле дождалась понедельника и побежала в больницу». Пересдавала 2 раза, не могла поверить, что у нее ВИЧ положительный результат. Когда сказали о диагнозе начало трясти, внутренний тремор, истерика. Первый месяц ни с кем не общалась, постоянно просыпалась, была обида, что кто-то отдыхал, а она расплывается. Мать, сестра и подруги постоянно успокаивали, говорили, что жизнь не заканчивается, от отчаяния пошла в храм,

там научили прощать. Решила остаток жизни прожить правильно. «Страх за сына, что если узнает о диагнозе, боюсь ходить в СПИД-центр, вдруг кто-то увидит». Половых контактов нет – страх. Выявлен выше среднего уровень депрессии (пессимизм, ощущение несправедливости, неудовлетворённость собой, чувство вины, ощущение наказания, самообвинение, дисморфофобия, озабоченность состоянием здоровья). Социальная сеть состоит из 15 человек, но о диагнозе знают только 4 человека. Предпочтение отдано *положительной переоценке* как копинг-стратегии, на втором месте – *поиск социальной поддержки*, на третьем – *принятие ответственности*. Проективная методика выявила желание найти согласие, равновесие между собой и другими, наличие внутреннего конфликта, эмоциональное нарушение. Для Елены характерна незащищённость, недостаток упорства, мечтательность и фантазирование. Рисунки выполнены в чёрных тонах, на протяжении всех бесед плакала.

Люба, 25 лет. На диспансерном учёте 7 лет. Встала на учёт по беременности в женской консультации, сдала анализы, выявили ВИЧ. Шок, недоверие результатам: «Откуда у меня ВИЧ – это не мои анализы». Позвонила мужу и вместе пошли пересдавать, муж отрицательный. Екатерина предложила расстаться т.к. «не хотела подвергать кабале мужа» и решила сделать аборт, но муж отказался и уговаривал, после разговора с врачом успокоилась и оставила всё как есть. Лежа на диване прокручивала в голове откуда ВИЧ, были истерики, месяц не выходила из дома, лежала плакала. Потом взяла себя в руки, чтоб не травмировать малыша стала меньше думать о диагнозе. Сказала только сестре, спустя месяц, она сделала вид, что не поняла, с подругами рассталась. Страх, что придётся говорить в больницах о диагнозе, поэтому старается не болеть. На протяжении всей беседы слёзы текли ручьём, и разговор всё время прерывался, чтоб успокоиться. Рисунок рисовать отказалась, сославшись на то, что даже не представляет, как можно это изобразить. Тест цветовых предпочтений отобразил стресс, вызванный усилием скрыть беспокойство и тревогу под маской уверенности в себе и безопасности, воспринимает обстоятельства как невыносимые и испытывает отвращение к ним. Разочарование и опасение, что определять какие-либо новые цели бессмысленно, вызывают тревогу. Страх перед внутренним одиночеством. Беспомощность, чувство неполноценности и неуверенности. Социальная сеть состоит из 7 человек, все члены семьи, друзей нет, с коллегами держится на дистанции. Желаемая и реальная социальная помощь совпадают, но показатели низкие, что позволяет сделать вывод о том, что справляться с трудными жизненными ситуациями приходится самой. Находится в большом стрессе, что отражено в шкале накопления стресса. Выявлено депрессивное

состояние. Выбраны такие шкалы как: ощущение несправедливости, недовольство собой, ощущение наказания, самообвинение, нерешительность, дисморфофобия, потеря сексуального влечения. По тесту ОСС на первом месте *самоконтроль*, на втором – *принятие ответственности*, на третьем – *планирование решения проблемы*.

Юлия, 25 лет. Вышла замуж, родила сына, потом влюбилась и ушла от мужа к другому. Прожили год и разошлись, т.к. он принимал наркотики. Вернулась к мужу, он простил и принял, она забеременела, но решила сделать аборт. После аборта уехала учиться в Санкт-Петербург, туда позвонил муж и сообщил о том, что фельдшер в деревне, где они жили, рассказал всем о ВИЧ-статусе Кристины. Испытала шок, плакала, отключила телефон, не хотела ни кого слышать и видеть. Через неделю позвонила родителям и сообщила о своём диагнозе. Мать сильно плакала, отец воспринял спокойно и успокаивал всех, когда мать успокоилась, поддерживали Кристину: «Всё будет хорошо». Потом анализировала всё случившееся и не поняла, зачем сказала родителям? «То ли хотела, чтоб пожалели, но скорее всего, чтоб больно было всем». Приехала домой, муж сказал, что любит и никогда не бросит, что «нельзя так себя загонять». Было очень плохо, «на душе кошки скребли», всё забросила, работу (свой магазин), семью, ребёнка к бабушке отправила, легла на кровать и «приготовилась умирать». Взяла книги, например: Достоевского «Униженные и оскорблённые», чтоб легче себя было «добивать». Не ела, лежала, читала и рыдала. Муж всячески пытался вернуть к жизни, ему удалось это сделать только через 2 месяца. Начала активно искать информацию в интернете, попала на сайт ВИЧ-инфицированных, почитала, что пишут, и опять депрессия. «Муж стал забирать ноутбук на работу, чтоб я не сидела в интернете. Семья распадалась, он всё чаще стал раздражать меня, что происходит и до сих пор, мужу пришлось уехать в Москву работать, что меня очень обрадовало. Про ВИЧ пытаюсь не думать, но иногда нахлещётся. А так всё нормально, работаю на трех работах, хочу всё успеть в жизни». На тренинговых группах взаимопомощи ведёт себя агрессивно, всё время кричит: «Ненавижу наркоманов. Всем жизнь портят». Диагностирован стресс, вызванный нежелательными ограничениями, желание распоряжаться своей судьбой, стремится избегать критики, с партнёром ведёт себя деспотично, страх перед ограничениями, защита с целью самоутверждения, чувство неполноценности. Социальная сеть состоит из 6 человек, о диагнозе знают только двое, отец умер. Желаемая и реальная социальная помощь совпадают. Копинг-поведение: на первом месте – *планирование решения проблемы*, на втором – *принятие ответственности*, на третьем – *самоконтроль*. В проективных рисунках демонстрирует повышен-

ный самоконтроль, стремление скрывать от окружающих свои проблемы и переживания; страх, тревога, склонность к импульсивному, изоляция, повышенная потребность внимания к себе. Враждебность, агрессия, грубость, черствость, склонность к насильственным действиям, может быть, жестокое обращение с ребёнком, высокий уровень фрустрации. Рисунки выполнены в чёрных тонах.

В данной группе, также как и в первой, зафиксированы высокая тревога и сильные переживания по поводу диагноза, приёма лекарств, стигматизации со стороны общества и дистанцирование не только общества, но и самих заболевших от других людей. Для заболевших характерно осознание ограниченности времени своей жизни и недоверие к людям и обществу в целом. Все данные отражают высокую и неудовлетворенную потребность в социальном принятии в обеих группах.

Все проективные рисунки выполнены в серых и чёрных тонах, что означает отсутствие жизнерадостности, низкий тон настроения, большое количество страхов, с которыми не могут справиться. Три человека использовали цвета – зелёный цвет, жёлтый цвет, фиолетовый цвет, но данные цвета также обведены чёрным, что означает подверженность внешним раздражителям, подчёркивание своей самостоятельной роли, оборонительный характер.

По результатам интервью, люди этой группы также отмечают высокую стрессогенность ситуации постановки диагноза, лечения и сопутствующих стрессов в жизни. В ходе интервью плакали, выражали пессимистические настроения, упоминание о скорой смерти, как и люди группы с наркотическим путём заражения.

Однако влияние уровня депрессивности на выбор копингов в этой группе иное, зачастую отрицательное, и значительно меньше выражено, что может свидетельствовать о наличии у заразившихся больше ресурсов для совладания, отказе считать себя виновными в заражении. Так уровень *депрессивности* тут влияет на выбор *конфронтативного* копинга, что объясняется агрессией к окружающим из-за «несправедливости», ощущения наказания и наличие диагноза ВИЧ-инфекция ($\beta=0,135$; $p=0,000$; $R^2=0,13$), *дистанцирование* ($\beta=0,140$; $p=0,0001$; $R^2=0,14$), *самоконтроль*, это значит, что люди слабо контролируют своё психологическое состояние и социальное поведение ($\beta=-0,33$; $p=0,000$; $R^2=0,32$), *поиск социальной поддержки*, что означает нежелание общаться, закрытость человека ($\beta=-0,33$; $p=0,0000$; $R^2=0,14$), *принятие ответственности* ($\beta=0,368$; $p=0,000$; $R^2=0,36$).

Исходя из полученных результатов, мы можем заключить, что люди с половым путём заражения ВИЧ более подвержены депрессивным состояниям, чем люди с наркотическим путём заражения ($p<0,000$). Но в группе с наркотическим путём за-

ражения ярче выражено чувство социальной отчуждённости ($U=36,00$; $p=0,03$), что даёт возможность сказать о стигматизации людей группы с наркотическим путём заражения не только из-за ВИЧ, но и из-за приёма наркотических средств (а также из-за имеющихся судимостей, по данным их жизненных историй).

В группе с наркотическим путем заражения депрессивное состояние испытуемых менее выражено, что можно объяснить таким фактором как приём наркотических средств и уходом от реальности, а также дистанцированием от общества, которое явно и жестко стигматизирует людей с девиантным поведением. Людям из группы с половым путем заражения присуще более болезненное восприятие стигматизации и дистанцирования от них социума, поэтому, возможно, их депрессивное состояние более выражено. Прийти к такому выводу нам позволяют и данные, полученные при помощи включённого наблюдения за обеими группами, интервью и проективных методик.

Сравнивая две группы по выбору копинг-стратегий, мы видим значимые различия в полученных результатах по ряду стратегий ($p<0,001$), кроме стратегии *бегство/избегание*, где различий не обнаружено.

Выводы

1. Очевидно, что люди, живущие с ВИЧ, относятся к особой субкультуре в нашем обществе: они считают себя изгоями, невезучими и виноватыми в том, что заразились. Воспринимают общество, других людей вокруг как враждебных и не заслуживающих доверия. Способы их восприятия ситуации своей болезни и способы совладания культурно-обусловлены их принадлежностью к группе людей с диагнозом ВИЧ и в связи с этим специфичны. Но еще до постановки диагноза они отличались личностным неблагополучием: инфантилизмом, социальной безответственностью, отсутствием заботы о себе, своем здоровье и жизни.

2. Люди плохо совладают или не совладают со стрессовой ситуацией постановки диагноза ВИЧ-инфекция, далее находятся в состоянии хронического стресса, обусловленного неизлечимой болезнью, что накладывает негативный отпечаток на дальнейшее качество жизни. Причиной депрессивных состояний является непринятие ими своего ВИЧ-статуса, несовладание со стрессовой ситуацией заражения ВИЧ-инфекцией, недостаточная социальная поддержка со стороны окружения. Мы можем утверждать это, опираясь на основные методы исследования – не опросники, такие как включенное наблюдение, интервью и проективные рисунки.

3. Социальная сеть людей, живущих с ВИЧ, чрезвычайно уменьшена, мала за счёт их стигматизации, социального отвержения и их собственного дистанцирования от других (они «бегут» от

контактов). В большинстве случаев больные ВИЧ остаются один на один со своими переживаниями, так как страх разглашения диагноза, страх быть отвергнутым является психологическим барьером для общения с другими, доверия к миру и людям.

4. Бланковые методы, такие как шкалы и опросники, плохо работают на данной выборке, испытуемые дают социально желаемые ответы, сводят ответы к ежедневным обыденным стрессовым ситуациям, не желают касаться ситуации болезни (главного источника стресса), что подтверждает их неспособность принять ее и контролировать в возможных пределах.

5. Данная выборка представляет собой группу людей как носителей особой субкультуры, создающейся на основе внутренней картины опасной и неожиданной болезни, – стигматизированных и страдающих, вырванных болезнью из привычного жизненного контекста в особый контекст, где ценность жизни снижена, преобладают пессимизм и депрессивные настроения, а совладание носит, в основном, неконструктивный характер. Необходимо менять социальные установки общества и гуманизировать его в отношении заболевших ВИЧ-инфекцией людей.

Библиографический список

1. Беляков Н.А. ВИЧ – медико-социальная помощь. – СПб., 2011. – С. 7–12.
2. Богданова Л.С. Совладающее со стрессом поведение мужчин с онкоурологическим заболеванием // Психология совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г. В 2 т. Т. 1 / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 297 с.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания: (анализ преодоления критических ситуаций). – М., 1984.
5. Емельянова Т.П. Коллективный символический копинг: типы социальных представлений о СПИДе // Психология совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г. В 2 т. Т. 1 / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 297 с.
6. Крюкова Т.Л., Гуцина Т.В. О социокультурной контекстуализации в исследованиях стресса и совладания // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 3 (25). – С. 194–198.
7. Ниаури Д.А. Психологическая адаптация ВИЧ-инфицированных женщин // Вестник СПбГУ. – 2006. – Вып. 1. – С. 38–46.

8. Покровский В.В., Юрин О.Г., Беляева В.В. Клиническая диагностика ВИЧ-инфекции: Практическое руководство. — М., 2002.
9. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение. — М.: Форум, 2007.
10. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. — СПб.: Питер, 2001.
11. Шаргородская О.В. Совладающее поведение у ВИЧ-инфицированных людей: Квалификационная работа. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012.
12. Ялтонский В.М., Сирота Н.А., Ялтонская А.В. Стигматизация, дискриминация и раскрытие диагноза зависимости от наркотиков и алкоголя, позитивного статуса ВИЧ-инфицированных как проблема третичной профилактики: Руководство по наркологии / под ред. Н.Н. Иванца. — М.: МИА, 2008. — С. 795–801.
13. Biswas U.N. Promoting Health and Well-being in Lives of People Living with HIV and AIDS // Psychology & Developing Societies. — 2007.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 331

Басов Николай Федорович

доктор педагогических наук, профессор
Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова
abba99@yandex.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ, ЗАЩИТА И ПОДДЕРЖКА ИНВАЛИДОВ В СОВЕТСКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Раскрываются важнейшие направления и содержание социального обеспечения, защиты и поддержки инвалидов в советской и современной России с 1917 и до наших дней. Особое внимание уделено характеристике процесса перехода от сложившейся в стране системы социальной защиты инвалидов к политике устранения барьеров и препятствий, мешающих их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими людьми.

Ключевые слова: социальная защита инвалидов, социальная поддержка инвалидов, политика устранения барьеров и препятствий для инвалидов, модель социальной помощи инвалидам, трудоустройство инвалидов, система профессионального обучения инвалидов, общественные объединения инвалидов.

Один из важнейших этапов развития социальной помощи в России связан с событиями октября 1917 года. В изменившихся условиях продолжался поиск новой модели социальной помощи. Координирующим центром всей этой деятельности стал Наркомат государственного призрения РСФСР, переименованный в апреле 1918 г. в Народный комиссариат социального обеспечения. В начале советская власть взяла курс на развитие политики социального страхования, распространявшегося на всех лиц наемного труда. Оно включало все виды потери трудоспособности (на случай болезни, увечья, инвалидности, старости и т.д.).

Однако вскоре социальное страхование было трансформировано в государственную систему социального обеспечения нуждающихся граждан. Финансирование всех видов социального обеспечения, включая инвалидов стало осуществляться из государственного бюджета. Источником финансирования социального обеспечения являлись взносы предприятий, учреждений и других работодателей. 17 ноября 1917 г. был образован комитет «Союз увечных воинов», который имел свое финансирование, институт помощи. Его деятельность контролировалась Комиссариатом государственного призрения.

17 декабря 1917 г. было решено привести в жизнь Постановление «О процентных надбавках к пенсиям солдат инвалидов». По сути это был первый шаг новой власти в области социального обеспечения инвалидов. Вскоре (30 апреля 1918 г.) впервые официально заявлено, что вместо благотворительности должна предоставляться социальная помощь в форме предоставления убежища для военно-увечных, назначение им пенсий, развитие учебных заведений государственного призрения.

25 апреля 1919 г. инвалиды Гражданской войны были приравнены в пенсионном обеспечении к инвалидам труда. 28 октября этого же года к ним

были приравнены инвалиды Первой мировой войны. В это же время при ВЦИКе создается Комитет помощи раненым и больным красноармейцам, действовавший до марта 1930 г., когда все функции Комитета были переданы Всероссийскому обществу помощи инвалидам войны.

28 апреля 1919 г. законодательство о социальном обеспечении пополнилось Положением «О социальном обеспечении инвалидов – красноармейцев и их семейств». В это время в стране функционировало 1800 учреждений для инвалидов, в которых содержалось 166 тыс. человек.

По постановлению Совнаркома «О социальном обеспечении инвалидов» от 8 декабря 1921 г. право на пенсию по инвалидности получали все рабочие и служащие, а также военнослужащие в случае наступления инвалидности по причине трудового увечья, профессионального или общего заболевания, а также старости. Причем право на пенсию имели лишь лица, проработавшие по найму не менее 8 лет. Такое ограничение было введено для того, чтобы правом на обеспечение не воспользовались «нетрудовые элементы».

Призрение инвалидов войны, в том числе Красной Армии, Красной Гвардии, продовольственной армии, царской армии, а также семей инвалидов обеспечивал Народный комиссариат социального обеспечения.

Трудней вопрос социальной помощи нуждающимся решался в деревне. Государственным социальным обеспечением пользовались только те крестьяне, которые являлись участниками войны, инвалиды и жертвы террора военного времени, содержание которых было невозможно силами крестьянской взаимопомощи или трудоустройства в артелях или кооперациях инвалидов, которые появились в это время.

В соответствии с декретом Совета Народных Комиссаров от 14 мая 1921 г. в деревне была проведена большая работа по созданию крестьянских

комитетов взаимопомощи. Именно на них возлагалось налаживание общественной трудовой взаимопомощи и непосредственной адресной помощи красноармейцам и трудармейцам, впадшим в нужду. Комитеты выделяли пособия, ссуды, поддерживали инвалидов дома и т.д.

В сентябре 1925 г. ВЦИК и Совнарком РСФСР утвердил «Положение о крестьянских обществах взаимопомощи», в котором еще раз подчеркивалось, что они обязаны осуществлять социальное обеспечение инвалидов, а также содержать инвалидные учреждения. Крестьянские общества активно работали вплоть до периода создания колхозов, когда появляются кассы взаимопомощи колхозников, действовавшие на основе Положения, утвержденного постановлением ВЦИК и Совнаркома 13 марта 1931 г. По этому документу кассы взаимопомощи должны были заниматься организацией мастерских и трудоустройством инвалидов. Кроме того, кассы общественной взаимопомощи открывали дома престарелых, дома инвалидов, пункты медицинской помощи и др.

В ноябре 1921 г. были созданы общественные организации нового типа: Всероссийский Союз кооперации инвалидов и Всероссийский комитет помощи больным и демобилизованным красноармейцам и инвалидам. В 20–30-е гг. получают широкое распространение всевозможные кооперативы и общественные организации инвалидов, с 1923 г. активно создавались производственные кооперативы, которые были важным источником заработка инвалидов. В это время кооперацией инвалидов было охвачено 36 тысяч человек.

30 января 1925 г. Постановлением ВЦИК и СНК РСФСР «Об обеспечении инвалидов Гражданской войны из числа рабочих и служащих, а также семейств рабочих и служащих, погибших в гражданской войне» были предусмотрены серьезные меры по улучшению обслуживания инвалидов и увеличения им пенсий.

В марте 1928 г. было принято новое Положение ВЦИК и СНК, которое улучшало пенсионное обеспечение инвалидов труда в зависимости от группы и причины инвалидности, производственного стажа и размера заработной платы.

Координацией всей этой важной деятельности занимались и общественные организации, в частности Всероссийское общество слепых (ВОС), учрежденное в 1923 г. (насчитывало 10 тыс. незрячих), Всероссийское общество глухих (ВОГ), созданное в 1926 г. (объединяло 4 тыс. человек). Велика роль этих объединений была в налаживании протезирования, профессионального обучения и переобучения инвалидов.

О внимании правительства к проблемам инвалидов говорит учреждение в марте 1931 г. при Наркомате соцобеспечения специального Совета по трудоустройству инвалидов. Решением правитель-

ства за ними на промышленных предприятий бронировалось до 2% общего числа рабочих мест.

Довольно остро в эти годы стоял вопрос о протезировании нуждающихся. Для более эффективного обеспечения инвалидов протезами в октябре 1937 г. было создано Главное управление протезной промышленности. Это решение способствовало расширению производства и увеличению такой продукции для инвалидов.

Определенные успехи государства по оказанию помощи нуждающимся в годы первой пятилетки позволили в Конституции 1936 г. закрепить право всех граждан на социальное обеспечение, в том числе по старости, болезни, утрате трудоспособности.

В годы Великой отечественной войны (1941–1945 гг.) важным направлением социальной деятельности стала реабилитация раненых, возвращение к производственной деятельности инвалидов, создание домов инвалидов и трудовых интернатов и т.д.

Уже в начале войны создаются комитеты помощи по обслуживанию больных и раненых бойцов Красной Армии. В декабре 1942 г. организуются дома для инвалидов Великой Отечественной Войны, в которых увечные воины осваивали новые профессии, проходили переквалификацию, получали возможность трудиться. Именно инвалиды в первую очередь получали жилье и топливо. С 1942 г. они были освобождены от налога на строение и от земельной ренты. Активную работу по оказанию помощи инвалидам вели органы социального обеспечения: организовывали выдачу пенсий, продуктов, одежды. Для координации деятельности различных структур в этом направлении создавались городские и районные комиссии по оказанию помощи инвалидам.

В сельской местности поддержку инвалидам оказывали кассы общественной взаимопомощи колхозов, потребкооперации, правлениями колхозов. Инвалиды войны обеспечивались продуктами, строительными материалами, семенами и т.д. Потребкооперация обеспечивала их мылом, спичками, солью, керосином, промтоварами.

Особым направлением помощи инвалидам являлось обеспечение работой. 6 мая 1942 г. правительство СССР приняло постановление «О трудовом устройстве инвалидов Великой Отечественной войны» в соответствии с которым органы соцобеспечения обязаны были заниматься трудоустройством инвалидов войны и организации обучения новым профессиям.

14 апреля 1944 г. Наркомат соцобеспечения РСФСР принял инструкцию «О порядке трудового устройства инвалидов Отечественной войны», в которой определялись четкие требования к работе в этом направлении.

Широкий размах приобретает в рассматриваемый период общественная и частная инициатива помощи жертвам войны: шефство над госпиталя-

ми и учреждениями социального обеспечения со стороны деятелей культуры, общественных объединений школьников, тимуровского движения и т.д. К организации работы по трудоустройству инвалидов войны были привлечены профсоюзы. 8 июля 1944 г. секретариат ВЦСПС принял постановление, которое активизировало эту деятельность. Местные профсоюзные органы и первичные организации обязаны были всячески содействовать инвалидам в поисках работы и трудоустройства. Профсоюзы способствовали также открытию артелей инвалидов, специальных ремонтных мастерских, производственных комбинатов.

Однако, анализируя состояние социального обеспечения в 1920-е – первой половине 1940-х гг., следует отметить, что в планировании и управлении социальной работой делается упор на развитие жестких централизованных начал.

Закон о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 гг. и Директивы по пятилетнему плану предусматривали повысить государственные расходы по социальному страхованию и затратам государства на социальную сферу, включая пособия инвалидам труда и инвалидам Великой Отечественной войны.

В целом послевоенный период характеризуется новыми подходами в социальном обеспечении. Углубляется процесс специализации услуг для нетрудоспособных, что позволило сосредоточить внимание на трудоустройстве и профессиональном обучении инвалидов, их медицинском обслуживании и уходе в домах-интернатах для инвалидов и престарелых. Этому способствовала организация Министерства социального обеспечения РСФСР. 7 мая 1947 г. было принято Положение о Министерстве. На него возлагалось, кроме всего, организация врачебно-трудовой экспертизы, осуществление мероприятий по трудовому устройству и профессиональному обучению инвалидов, организация протезно-ортопедической помощи и общее руководство деятельностью Всероссийских обществ слепых и глухонемых и т.д.

Улучшению жизни страны способствовали реформы второй половины 50-х годов. В этот период регулярно повышалась зарплата. Прекратился выпуск обязательных облигаций госзаймов. Шло массовое строительство жилья.

В 1954, 1962, 1964 годах были приняты постановления Правительства о предоставлении права бесплатного проезда внутри городским транспортом инвалидам – слепым, инвалидам не имеющим обеих ног, с параличом двух конечностей и инвалидам не имеющим руки и ноги.

Важным шагом в развитии социального обеспечения стал Закон СССР «О государственных пенсиях» (от 14 июля 1956 г.). Он значительно расширил круг лиц, которые могли ее получать. Считается, что именно этот акт положил начало всеобщему

государственному пенсионному обеспечению в России.

В сентябре 1960 г. было принято Постановление Совета Министров РСФСР, которое касалось общеобразовательных школ для слепых, слабовидящих, тугоухих и глухонемых детей. В нем устанавливались сроки обучения: в неполных средних школах для слепых и школах для слабовидящих детей – девять лет и в средних школах (для окончивших неполную среднюю школу) – три года; в неполных средних школах для тугоухих детей на первом отделении – 10 лет, на втором отделении – 12 лет и в средних школах (для окончивших неполную среднюю школу) – три года; в школах для глухонемых детей, дающих образование в объеме пяти классов неполной средней школы, – восемь лет и в неполной средней школе для получивших образование в объеме пяти классов неполной средней школы – четыре года.

Для детей, получивших в школе глухонемых образование в объеме пяти классов неполной средней школы и не имеющих возможности продолжать учебу в неполной средней школе, срок обучения увеличивался на один год для завершения профессиональной подготовки. Кроме всего, учитывая специфику обучения глухонемых детей, в школах для них открывались приготовительные классы.

В начале 1960-х годов значительно расширяются функции Министерства социального обеспечения РСФСР. На это ведомство, в соответствии с постановлением Совета Министров республики, возлагалась выплата пенсий, организация врачебно-трудовой экспертизы, трудовое устройство, материально-бытовое обслуживание пенсионеров, предоставление протезно-ортопедической помощи населению и др.

Оформление системы всеобщего государственного пенсионного обеспечения в стране завершается принятием Закона СССР «О пенсиях и пособиях членам колхозов» (от 15 июля 1964 г.). Указом Президиума Верховного Совета СССР от 31 декабря 1964 г. были повышены минимальные размеры государственных пенсий инвалидам I и II групп. Проведение таких мероприятий улучшило материальное положение более чем пяти миллионов пенсионеров. Кроме того, Постановлением Совмина СССР от 6 марта 1965 г. были расширены льготы инвалидам Отечественной войны и членам семей военнослужащих, погибших в Великой отечественной войне. В частности, устанавливалась броня для приема на работу инвалидов ВОВ в пределах до 2% общей численности рабочих и служащих дифференцировано для каждой отрасли. Руководителям предприятий, учреждений и организаций рекомендовано принимать инвалидов Отечественной войны на работу с неполным рабочим днем с оплатой труда по фактической выработке.

Постановление Совмина СССР определяло, что отпускаемые инвалидам Отечественной войны лекарства по рецептам врача должны оплачиваться ими в размере 20% стоимости. Кроме всего, работающим инвалидам ВОВ предоставлялось первоочередное право направления в санатории, санатории-профилактории, дома отдыха и на амбулаторно-курортное лечение.

Расширялась сеть домов-интернатов для престарелых и инвалидов. В Российской Федерации в 1967 г. функционировало около 830 домов и 154 специализированных дома для детей-инвалидов. Дома для престарелых и инвалидов, дома для детей-инвалидов, техникумы и профессионально-технические школы-интернаты содержались за счет ассигнований из государственного бюджета на социальном обеспечении.

Достижением советской системы социального обеспечения, которое опиралось и на международные акты, являлось введение полного социального обеспечения трудящихся при всех видах потери трудоспособности, при наступлении старости или инвалидности и других предусмотренных российским законодательством случаях.

Специфическими затратами социального обеспечения стали его всеобщность, равное право на получение, доступность условий обеспечения, предоставление многообразных видов и форм социального обеспечения.

Однако следует помнить, что в условиях административно-командной системы в России сложилась государственная монополия на социальное страхование. Этот процесс сопровождался ликвидацией оправдавших себя форм благотворительности, лишением общественных организаций советского периода возможности участия в деле социальной помощи инвалидам. Общественное признание, таким образом, свелось к социальному обеспечению. Под давлением сложившейся государственной системы был ликвидирован институт монастырской и церковно-приходской благотворительности.

В 1980-е годы кризисные явления в экономике привели к нарастанию социальных проблем в обществе, включая и социальное обеспечение инвалидов. Назревала необходимость его перестройки.

В августе 1988 г. было учреждено Всероссийское общество инвалидов. Создание общественной организации инвалидов России позволило более четко сформировать проблемы людей с ограниченными возможностями и начать работу по их разрешению. Кроме того, важнейшим направлением работы Всероссийского общества инвалидов (ВОИ) стало участие в развитии законодательства по проблемам инвалидов, защита их конституционных прав.

Начиная с конца 1980-х и начале 1990-х годов в России возрождается инвалидная пресса. Боль-

шой популярностью пользуются общероссийские ежемесячные газеты «Надежда» (Орган ЦП ВОИ) и «Русский инвалид» (учрежденный московским городским отделением ВОИ), а также региональные и территориальные газеты «Нижегородский инвалид», «Голос надежды» (Екатеринбург), «Контакт-информ» (Санкт-Петербург), «Здравствуй» (Пермь), «Милосердие» (Красноярск) и др. В Екатеринбурге с 1990 г. издается всероссийский журнал инвалидов «Голос», в Барнауле журнал «Встреча». Во многих местных периодических изданиях существуют страницы и рубрики, связанные с проблемами инвалидов.

В Перми при областном правлении ВОИ в 1993 году образован редакционно-издательский центр «Здравствуй», который выпустил десятки книг для инвалидов. Среди этих изданий для инвалидов «Жить как все», «Тем, кто в коляске», «Рядом с ними», «Разорванный круг» и др.

В 1987 г. приказом Министерства социального обслуживания РСФСР были утверждены положения «О территориальном центре социального обслуживания пенсионеров» и «Об отделении социальной помощи на дому одиноким престарелым и нетрудоспособным гражданам». В этих учреждениях оказывалась помощь инвалидам и гражданам пожилого возраста.

Реформы, проводимые в России 1990-х гг. вызвали обострение социально-экономической ситуации в нашей стране, что заметно усилило влияние всех факторов, обуславливавших причины инвалидности. Наметилось отставание уровней доходов от роста стоимости жизни, снижение стандартов потребления. Снизились возможности и системы здравоохранения по поддержанию и восстановлению здоровья населения, менее эффективной стала охрана труда, ухудшалось состояние окружающей среды.

Ко всему добавляется отсутствие навыков здорового образа жизни, употребление суррогатных спиртных напитков, распространение наркомании — все это повлияло на рост инвалидизации населения страны и обострение проблем детской инвалидизации. В июне 1996 г. в России пенсию по инвалидности получало 5 млн. человек.

Именно в это время на помощь инвалидам приходит общественность. В 1991–1992 гг. были зарегистрированы Российский благотворительный фонд для слепых и слабовидящих детей, ассоциация молодых инвалидов «Апрель», общественная благотворительная ассоциация «Фонд социальной помощи пенсионерам» и мн. др.

В 1991 г. было создано Министерство социальной защиты населения Российской Федерации. Конкретной деятельностью по разработке и реализации социальной политики государства занимались профильные департаменты и управления. Основную исполнительскую и координационную роль

в решении проблем инвалидности и инвалидов выполнял Департамент по вопросам реабилитации и социальной интеграции инвалидов. Важнейшим направлением деятельности Департамента являлась разработка основ государственной политики в области реабилитации и социальной интеграции инвалидов и т.д.

В 1990-е годы была разработана и реализовывалась федерально-комплексная программа «Социальная поддержка инвалидов», «Социальная защита инвалидов военной службы» и др.

В середине 1990-х гг. созданы детские социальные учреждения нового типа: 60 реабилитационных центров для детей и подростков с ограниченными возможностями. В России тогда насчитывалось 342,7 тыс. детей-инвалидов. Из них 60% — с психоневрологическими заболеваниями, 10% — опорно-двигательного аппарата.

Именно тогда была создана нормативно-правовая база, определяющая инвалидность, создана государственная служба медико-социальной экспертизы, принято Положение о порядке признания граждан инвалидами, разработаны основы формирования безбарьерной среды жизнедеятельности инвалидов.

После принятия закона «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (1995) появились новые благотворительные организации и фонды, призванные помогать инвалидам.

В 1995 г. был принят Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 181-ФЗ. В отличие от прежнего компенсационного подхода к инвалиду, сводящемуся лишь к предоставлению универсальных денежных выплат и услуг, закон обосновал новую идеологию, целью которой является обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей и реализация гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, а также в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права и международных договоров Российской Федерации.

В июне 2004 г. произошла еще одна реорганизация Министерства, курирующего социальную защиту и поддержку нуждающихся. Постановлением Правительства РФ от 30 июня 2004 г. № 321 утверждалось Положение о Министерстве здравоохранения и социального развития РФ. Оно осуществляет координацию и контроль деятельности находящихся в его ведении Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, Федеральной службы по надзору в сфере здравоохранения и социального развития и др. Новое Министерство курирует деятельность фондов: пенсионного, социального страхования, обязательного медицинского страхования.

Продолжающийся рост числа инвалидов в наше время заставляет совершенствовать проводимую в отношении инвалидов политику, устранять препятствия (невежество, пренебрежение, предрассудки и др.) на пути приближения общества к нуждам инвалидов, преодолевать изоляцию данной группы населения.

На протяжении развития общества, особенно в течение последних двухсот лет отношение к инвалидам изменялось от обычного ухода за ними до создания системы учреждений для содержания и получения образования детьми-инвалидами, реабилитации лиц, ставшими инвалидами уже в зрелом возрасте. Созданы организации инвалидов, которые выступают за улучшение условий жизни инвалидов, за дальнейшее развитие политики в отношении к ним.

В последние десятилетия наметилась интеграция и включение инвалидов в нормальную жизнь общества, признание потенциальных возможностей инвалидов.

Постановлением правительства РФ от 29 декабря 2005 г. № 832 в целях создания условий для формирования в стране полноценной системы комплексной реабилитации инвалидов и реинтеграции в общество утверждена целевая программа «Социальная поддержка инвалидов на 2006–2010 гг.», которая затем была продлена до 2015 г.

В мае 2008 г. вступил в силу важнейший международный документ — Конвенция ООН о правах инвалидов, одобренная Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г. Конвенция призывает страны к решению задач безбарьерной среды — системы физической доступности как общественных зданий, спортивных сооружений, культурных мест отдыха, так и информации, и транспорта. Это возможность инвалидам вести независимый образ жизни и участвовать во всех аспектах жизни: учиться, работать, отдыхать вместе со всеми.

Международная конвенция затрагивает права инвалидов в области здоровья, образования, занятости, реабилитации, участия в политической жизни, закрепляет принципы недискриминации, уважения, независимости и личной самостоятельности человека, доступности, полного включения и вовлечения в общество.

В настоящее время почти 130 государств уже подписали Конвенцию, 20-ратифицировали ее. Российская Федерация ратифицировала этот важный международный документ в конце 2009 года.

Сегодня в России насчитывается 13,2 млн. инвалидов, что составляет более 9% населения страны. За последние годы в стране проводится работа по нормативно-правовому, организационному, финансовому обеспечению социальной защиты инвалидов. Большое внимание уделяется повышению уровня доходов инвалидов и улучшению качества жизни. В течение последних лет рост пенсий для этой категории составил около 40%.

Помимо пенсий инвалиды получают единовременные денежные выплаты, которые увеличены примерно на 13%. В 2009 году был принят закон, который упрощает порядок подачи заявлений об отказе от получения набора социальных услуг, а также его предоставления.

В 2009 г. в соответствии с Указом Президента более 50 тыс. инвалидов, состоящих на учете на 1 января 2005 г. для обеспечения транспортными средствами, получили единовременную денежную выплату в размере 100 тыс. рублей или, соответственно, автомобиль.

В 2007–2009 гг. продолжалась реализация программы «Социальная поддержка инвалидов», приоритетными мероприятиями которой было финансирование строительства и реконструкции учреждений медико-социальной экспертизы.

В рамках реализации программы «Социальная поддержка инвалидов» были представлены субсидии общественным организациям инвалидов. Они направлены также на расходы, связанные с укреплением материально-технической базы самих общественных организаций, предприятий.

Среди наиболее серьезных современных проблем в области социальной защиты инвалидов выделяют неудовлетворительное состояние системы медико-социальной экспертизы и социальной реабилитации инвалидов. Планируется внедрить в практику Международную классификацию ограничений жизнедеятельности и здоровья. Эта система позволит намного полнее, точнее классифицировать все характеристики человека, обеспечить унифицированный, стандартный подход к описанию показателей здоровья инвалида и показателей, связанных со здоровьем в различных областях жизнедеятельности, с помощью кодов. Введение этой системы и персонализированная кодификация каждого инвалида обеспечит создание и введение федерального регистра инвалидов в соответствии с классификацией; введение в практику принципа «единого окна» и электронного документооборота; внедрение новых инструментов финансирования реабилитационных услуг, в том числе индивидуальных реабилитационных ваучеров; формирование рынка реабилитационных услуг, в том числе путем реструктуризации федеральных протезно-ортопедических мероприятий.

Завершилась работа по подготовке и широкому обсуждению с общественными организациями инвалидов концепции государственной медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов.

Еще одна проблема в области социальной защиты инвалидов, которая решается сегодня – устранение несовершенства организационно-финансовых механизмов предоставления инвалидам технических средств реабилитации и санитарно-курортного лечения.

Следующая проблема, которая касается инвалидов и ждет своего решения – их низкий уровень

занятости и несовершенство правового регулирования этого процесса. Планируется устанавливать единые денежные выплаты не от степени ограничения способности к трудовой деятельности, а от группы инвалидности. Такой принцип будет учтен и при утрате профессиональной трудоспособности и назначении в связи с этим пенсии в зависимости от группы инвалидности, а не от степени утраты трудоспособности.

В целом, в настоящее время в России взят курс на переход от сложившейся у нас системы социальной защиты инвалидов к политике устранения барьеров и препятствий, мешающих их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими людьми.

Указом Президента Российской Федерации от 17 декабря 2008 г. № 1792 был создан Совет по делам инвалидов при главе государства, который призван содействовать реализации полномочий Президента РФ по обеспечению согласованного функционирования и взаимодействия органов государственной власти, общественных объединений, научных и других организаций при рассмотрении вопросов, связанных с решением проблем инвалидности и инвалидов в России.

Основными задачами Совета являются: подготовка предложений по формированию и проведению государственной политики в отношении инвалидов, определение способов, форм и этапов ее реализации; подготовка предложений по выработке основных направлений совершенствования законодательства Российской Федерации по проблемам инвалидов и др.

Совету для решения возложенных на него задач предоставлены широкие права. По сути дела это было возрождение такого общественного органа, который существовал уже с 1996 по 2001 год. Несомненно, что определенным стимулом к принятию решения об этом послужило вступление в силу 3 мая 2008 г. важного международного документа – Конвенции ООН о правах инвалидов, одобренной Генеральной Ассамблеей ООН еще 13 декабря 2006 г.

В апреле 2009 г. состоялось первое заседание Совета по делам инвалидов при Президенте РФ. Здесь отмечалось, что Россия присоединилась к международной Конвенции по правам инвалидов. За последние годы в стране выросла в два раза пенсия по инвалидности, созданы и функционируют более 200 реабилитационных центров для инвалидов и 300 центров для детей с ограниченными возможностями.

Президент РФ, члены Совета по делам инвалидов назвали наиболее актуальные проблемы, связанные с созданием полноценной безбарьерной среды для инвалидов, обеспечением им прав на работу, на медицинское обслуживание, образование, полноценное участие в общественной жизни,

воспитание уважительного отношения к инвалидам.

Данные проблемы обсуждались также и на уровне Правительства Российской Федерации 26 июня 2009 г. Председатель Правительства РФ провел встречу с представителями всероссийских общественных организаций инвалидов. Премьер-министр заверил, что несмотря на ограниченные возможности федерального бюджета в эпоху кризиса, объем средств, выделяемых на поддержку инвалидов, не сократится. На встрече говорилось о том, что в 2010 г. правительство разработает программу «Доступная среда для инвалидов», а с 2011 года приступит к ее реализации. Кроме того, в стране началась реализация новой федеральной целевой программы социальной поддержки инвалидов на 2011–2015 годы.

Библиографический список

1. Басов Н.Ф. История социальной работы. Практикум. – М., 2008.
2. Басов Н.Ф. Социальная работа с людьми пожилого возраста. – Ростов-на-Дону, 2009
3. Гулякова Л.Г., Попов В.Г. Инвалидность //

Российская энциклопедия социальной работы / под ред. А.М. Панова, Е.И. Холостовой. – Т. 1. – М., 1997. – С. 211–220.

4. Как это было: Очерки истории инвалидного движения в России и создания ВОИ. – М., 1998.
5. Кононова Т.Б. Очерки истории благотворительности. – М., 2006.
6. Кузьмин К.В., Сутырин Б.А. История социальной работы (с древности до начала XX в.) – 4-е изд., доп. и испр. – М., 2006.
7. Мельников В.П., Холостова Е.И. История социальной работы в России. – М., 1998.
8. Сенявская Е.С. Человек на войне: историко-психологические очерки. – М., 1997.
9. Стандартные правила обеспечения равных возможностей. – М., 1994.
10. Фирсов М.В. История социальной работы. – 2-е изд. – М., 2007.
11. Холостова Е.И. Генезис социальной работы в России. – М., 2006.
12. Хронограф российской истории социальной работы / под ред. М.В. Фирсова. – М., 1999.
13. Циткилов П.Я. История социальной работы. – Ростов-на-Дону, 2006.

УДК 371: 37.0118.15

Яговкина Лариса Сергеевна

кандидат педагогических наук

Институт развития образования и социальных технологий, Курганская область
Larisa_ipk@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА 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 рассмотрены в качестве методологического обоснования проблемы подготовки родителей гуманистический, системный, природосообразный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы.

Ключевые слова: методологическое обоснование, проблема подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Известно, что под методологией понимают учение о принципах, формах и способах научно-познавательной деятельности. Исходя из этого, методологию в педагогике следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и педагогических способах преобразования действительности [4].

Процесс дифференцированной подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется на основе различных теоретико-методологических подходов. По мнению Н.М. Яковлевой, между подходами существует глубокая взаимосвязь. Каждый из них представляет собой качественно новый, единый тип научного познания, имеющий существенные положительные стороны. Каждый из

этих подходов содержит в себе не только научный аппарат исследования, но и идеи реализации научной проблемы [6].

На наш взгляд, наиболее адекватными для решения исследуемой нами проблемы выступают гуманистический, системный, природосообразный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы.

Гуманистический подход выражает необходимость сочетания целей общества и личности при несомненном приоритете интересов личности по отношению к интересам государства. Гуманистичность, демократичность, нравственность свойственны подлинно педагогическому общению и выражаются в стремлении педагога видеть в обучающемся индивидуальность, личность, обладающую чувством собственного достоинства, самолюбием,

имеющую свои интересы, планы, намерения, свое окружение и образ жизни.

Педагог должен обладать следующими качествами личности: искренностью и неподдельностью, объективным отношением и оценкой личности, терпимостью, эмпатийностью (умением сопереживать).

И.Г. Песталоцци говорил, что воспитывающее влияние на людей прямо пропорционально любви к ним. Доброжелательность, понимание, уважение, стремление помочь человеку – извечные ценности педагога, получившие новое развитие в идеях современного гуманизма. К человеку следует относиться как к личности, уважать его права и свободы, интересоваться его мнением, понимать его желание быть индивидуальностью, не увлекаться запретами, стараться не прибегать к принуждению, не унижать, постоянно искать взаимопонимание, находить способы влияния на его поведение через пробуждение интереса, увлечений. При этом нельзя забывать о справедливой требовательности, соразмерной, индивидуально направленной, сочетающейся с тактом и этичностью.

В ходе нашего исследования, мы широко использовали гуманистический подход, который отдает предпочтение демократическому стилю общения педагогов и родителей. При таком стиле общения родители и обучающиеся выступают не как пассивные объекты педагогического воздействия, а как полноправные, активные творческие субъекты, обладающие знанием, позиций, наделенные способностью самостоятельного мышления и внутренней нравственностью.

Родители в процессе подготовки лучше воспринимают педагога, если тот строит свои отношения с ними на основе искренней заинтересованности в повышении эффективности образования детей. Взаимоотношения педагога и родителей, предполагающие совместную работу по эффективному достижению педагогических целей, носят название педагогики сотрудничества и обеспечивают субъект–субъектное взаимодействие. Такое взаимодействие зарождает и усиливает мотивацию родителей к добросовестному обучению и работе над собой, широко воздействует на личность, влияя на ее развитие.

Базовым подходом в исследовании проблемы дифференцированной подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья мы считаем системный, основная задача которого состоит в конструировании сложноорганизованных объектов – систем разных типов и классов. Ещё со времен античности философов интересовало понятие «система». Но первым считается философский трактат Карла Линнея, написанный им в 1735–1751 годах. Работы К. Линнея впервые показали значение системного подхода для зоологии и ботаники. Поль Голь-

бах в 1770 году написал «Систему природы», в которой есть такие строки, актуальные и сегодня: «Люди будут всегда заблуждаться, если ради порожденных воображением систем они станут пренебрегать опытом».

Под системным подходом в философской литературе (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.) понимается направление методологии специально-научного познания и практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем, когда объекты изучаются под углом зрения внутренних и внешних системных свойств и связей, обуславливающих целостность объекта, его внутреннюю организацию и функционирование и развитие [5].

Системный подход основательно разработан и является одним из методологических оснований в педагогике. Наиболее современную трактовку его мы находим в монографии Г.Н. Серикова. Он вычленяет семь основных положений, в единстве раскрывающих суть системного подхода к образовательным объектам, процессам: всякий предмет, всякое явление рассматривается как некая система; всякая система трактуется как элемент более общей системы (метасистемы); всякая система развивается; для зарождения и развития данной системы существуют объективные состояния; всякой системе присущ генетический аспект; всякая система может быть использована во благо человеку; в системном подходе основополагающими методами деятельности служат индукция и синтез [5].

Проблемами развития идеи системного подхода занимаются отечественные педагоги (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, М.И. Махмутов, В. Оконь, В.П. Симонов, В.А. Сластенин и др.). В современной науке системный подход получил самое широкое признание.

Системный подход как методологическое основание задает ориентиры, мировоззренческие, философские основы осуществления всего хода исследования. Как всякая методология, он характеризуется главными понятиями и постулатами (определяющими положениями). Центральное понятие в системном подходе – «система».

«Система» является метанаучным, основополагающим понятием. Истоки его зарождения уходят в древние времена. В переводе с греческого «система» означает целое, составленное из частей или соединение частей в целое. Другими словами, система – это целое, состоящее из связанных между собой компонентов и обладающее свойствами, которого нет ни у одного из этих компонентов. Система исследуется как единый организм с учетом внутренних связей между отдельными элементами и внешних связей с другими системами и объектами. Входящие в систему элементы – это части или компоненты системы. Свойства, дающие возможность описывать систему количественно, – су-

ществующие характеристики элементов или системы в целом. Связи – это то, что соединяет элементы и свойства в системном процессе в целом. Предполагается, что связи существуют между всеми системными элементами, а также между всеми подсистемами.

В.Г. Афанасьев называет ряд ведущих признаков, посредством которых системы могут быть описаны как целостные образования: наличие интегративных качеств (системность), т.е. таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему; наличие составных элементов, компонентов, частей, из которых образуется система; наличие структуры, т.е. определенных связей и отношений между частями и элементами; наличие функциональных характеристик системы в целом и отдельных её компонентов; наличие коммуникативных свойств системы, проявляемых в двух формах: в форме взаимодействия со средой и в форме взаимодействия данной системы с суб – и суперсистемами, т.е. с системами более низкого или высокого порядка, по отношению к которым она выступает как часть (подсистема) или как целое; историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и в её компонентах [1].

Педагогические системы отличаются своей сложностью. Сложность их обусловлена, с одной стороны, формальным многообразием элементов, связей, функций, возможных путей развития (например, образовательных отношений). Особенностью педагогических систем является их не стихийное функционирование и развитие. Происходящие в них изменения носят упорядоченный характер, благодаря управлению. Вопрос о системном подходе в исследовании педагогических явлений в свое время поставили М.А. Данилов, В.С. Ильин, Ю.А. Конаржевский, Ф.Ф. Королев и др.

В последнее время получила широкое распространение точка зрения, согласно которой педагогическая система и её компоненты рассматриваются как саморазвивающиеся (И.Ф. Исаев, А.Г. Ковалев, Л.И. Новикова, М.М. Поташник, Н.Л. Селиванова и др.). Определение системного подхода с педагогической точки зрения дано Н.М. Яковлевой: системный подход – это общенаучный метод анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление, которое необходимо учитывать перед принятием того или иного решения. В применении к обучению методика системного подхода связывается с принятием решений, которые касаются как частных вопросов, так и более широких, сопряженных с планированием всего учебного процесса или реорганизацией учебного заведения [7].

Философские и теоретические предпосылки идеи природосообразности нами проанализированы на наследии выдающихся классиков педагогики различных стран и эпох.

Природосообразный подход в различные периоды, этапы своего существования в педагогической теории являет разные грани раскрытия своей сущности: в классической педагогической теории Я.А. Коменского – через живую и неживую природу; в учении И.Г. Песталоцци – через первоэлементы; в теории Ж. Ж. Руссо – через природу самого ребенка; в дидактике А. Дистервега – через социальную природу, культуру; в педагогическом наследии К.Д. Ушинского – как антропологическое явление. Вопросы природосообразности в свободном воспитании в русской педагогике более всего раскрыты в работах Л.Н. Толстого, К.Н. Вентцеля. Современная трактовка содержания природосообразного подхода в обучении и воспитании нашла отражение в исследованиях В.В. Кумарина, А.М. Кушнир, Н.Д. Виноградовой, А.В. Мудрика, Ф.Ш. Терегулова, В.Г. Торосян. Значение природосообразного подхода в гуманистической педагогике раскрывается в исследованиях В.С. Безруковой, Г.Н. Волкова, П.П. Козловой. В нашем исследовании значение природосообразного подхода раскрывается в учении Л.С. Выготского о сверхкомпенсации дефекта. Л.С. Выготский считает, что результатом продуктивных социальных взаимодействий аномального ребенка может быть не только психологическая компенсация, но и сверхкомпенсация физического дефекта. Таким образом, судьбу личности, ее индивидуальный жизненный стиль определяет не сам дефект, а его социальное окружение, особенности взаимодействия с ним, то есть социально-психологическая реализация имеющегося природного дефекта. Ребенок имеет достаточные компенсаторные возможности для преодоления дефекта, и их надо всемерно использовать в воспитательном процессе как мощную движущую силу развития. Л.С. Выготский считает, что органический дефект – это факт биологический, но педагогу приходится иметь дело в большей мере не с этими фактами, а с их социальными последствиями. Поэтому конечной целью образования является социальная полноценность человека [2].

Под подготовкой родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями мы понимаем такую реализацию природосообразного подхода, который во всех своих основных свойствах соответствует природе субъектов образования, а также этноса и законам природы. Основная цель подготовки родителей с учетом природосообразного подхода состоит в реализации принципа природосообразности в образовательном процессе школы и экстраполяции ее на будущую деятельность родителей в семье по оказанию содействия детям.

Деятельностный подход изучен в трудах таких ученых, как С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.

В основе данного подхода заложены идеи о формирующем и развивающем значении деятельнос-

ти. Процесс формирования готовности родителей к содействию в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья возможен лишь при вовлечении родителей в различные виды самостоятельной образовательной деятельности. Деятельностный подход предполагает формирование личности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, владеющих необходимыми знаниями и умениями в области их образования, четко понимающих цели и особенности работы с детьми с теми или иными нарушениями в развитии.

В ходе нашего исследования пристальное внимание уделялось не только развитию определенных умений и навыков, но и развитию потенциала родителей детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим, в качестве основных методологических положений выступают положения личностно-ориентированного подхода. Кроме того, личностно-ориентированный подход имеет концептуальное значение в теории и практике подготовки родителей к содействию в образовании детей, поскольку выступает в качестве основной стратегии обновления образования.

Большой вклад в разработку теоретических и методологических основ этого подхода внесли такие ученые, как Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, В.В. Сериков, А.В. Хуторский, И.С. Якиманская и др.

На основании исследований Э.Ф. Зеера, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др. можно утверждать, что личностно-ориентированный подход опирается на естественный процесс развития творческих задатков личности, при создании в процессе обучения соответствующих условий [3].

В основе данного подхода лежит признание самоценности каждой личности. Личностно-ориентированный подход влияет на отбор содержания образования, которое должно стимулировать обучающегося к саморазвивающейся деятельности, органично переходящей в процесс самообразования личности.

Итак, гуманистический подход дифференцированной подготовки родителей позволил организовать подготовку на сочетании уважения, заботы

о родителях и ребенке и разумной требовательности к ним и обеспечил субъект-субъектное взаимодействие в целях повышения эффективности образования детей с ограниченными возможностями здоровья; системный подход помог определить структуру и содержание подготовки родителей; личностно-ориентированный подход позволил выделить основные положения отбора содержания подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, определить роль, позицию родителей и педагогов в процессе дифференцированной подготовки, использовать адекватные данному подходу методы и средства, способствующие формированию высокого уровня дифференцированной готовности родителей к содействию образованию детей; природосообразный подход обеспечил дифференцированную подготовку родителей в соответствии с общими законами развития природы и человека.

Библиографический список

1. *Афанасьев В.Г.* Общество: системность, познания, управление. – М.: Политиздат, 1986. – 334 с.
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 5: Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с. – С. 137–149, 175–180.
3. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования. – Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.
4. *Мартинова Е.А.* Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2002. – 383 с.
5. *Садовский В.Н., Юдин Э.Г.* Задачи, методы и приложения общей теории систем // Исследования по общей теории систем. – М.: Прогресс, 1969. – С. 3–22.
6. *Яковлева Н.М.* Теория и практика педагогического поиска. – Челябинск: ЧГПИ, 1987. – 68 с.
7. *Яковлева Н.О.* Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография. – М.: АТиСО, 2002. – 194 с.

**ОКАЗАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ
В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ**

В статье дана характеристика и определение детей с ослабленным здоровьем, дается анализ и специфические особенности трудностей, с которыми сталкиваются родители воспитывающие детей данной категории, раскрываются принципы, требования к содержанию и организации индивидуальной помощи родителям в воспитании детей с ослабленным здоровьем, этапы индивидуальной помощи и наиболее эффективные формы работы с родителями.

Ключевые слова: индивидуальная помощь, дети с ослабленным здоровьем.

Состояние здоровья подрастающего поколения – важный показатель благополучия общества и государства, отражающий не только настоящую ситуацию, но и дающий точный прогноз на будущее.

По данным Министерства образования и науки РФ, «у более половины детей ослабленное здоровье, две трети детей в возрасте 14 лет имеют хронические заболевания и только около 10% выпускников школ могут быть отнесены к категории абсолютно здоровых» [3]. Таким образом, проблема здоровья нации сегодня в России стоит чрезвычайно остро, проблема увеличения количества детей с ослабленным здоровьем неизмеримо актуализируется.

По определению Всемирной Организации Здравоохранения, «здоровье» – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков.

Под «ослабленным здоровьем» понимается отклонение в состоянии здоровья обратимого характера или имеющие тяжелые необратимые изменения в деятельности органов и систем [5].

«Ребёнок с ослабленным здоровьем» – это ребёнок от рождения до 18 лет со значительными отклонениями в состоянии здоровья постоянного или временного характера, требующие существенного ограничения физических нагрузок, определенных учебной программой [4].

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, к основным категориям детей с ослабленным здоровьем относятся:

1. Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие).
2. Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие).
3. Дети с нарушением речи (логопаты).
4. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.
5. Дети с умственной отсталостью.
6. Дети с задержкой психического развития.
7. Дети с нарушением поведения и общения.
8. Дети с комплексными нарушениями психического развития, с так называемыми слож-

ными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью) [2].

Семья является самым важным звеном в воспитании ребенка данной категории. Появление в семье ребенка с какими-либо дефектами здоровья меняет привычный уклад семейной жизни. Почти всегда происходит дезинтеграция семейных отношений, изменяется психологический климат в семье. В новых условиях родители затрудняются определить свою семейную роль. Ужас перед «страшным» диагнозом, неверие в свои силы, обида и душевная боль долго перевариваются родителями. Отсутствие достаточной информации о возможностях лечения и реабилитации ребенка, растерянность, неумение установить необходимый уровень психологического общения со своим ребенком, изменение ролевых взаимоотношений в семье приводит к конфликтам между членами семьи и даже распаду семьи.

От психологической атмосферы семьи зависит, как будет формироваться личность ребенка. Он нуждается в постоянной заботе родителей, подтверждении, что он им нужен, что его любят. В семье ребенок на опыте познает свою роль и роль каждого члена семьи в семейных отношениях [1]. Поэтому проблема реабилитации и развития ребенка, становится проблемой реабилитации и самих родителей.

Для успешной реабилитации своего ребенка родители должны стать равноправными партнерами специалистов, должны много знать и уметь.

Ребенка с проблемами здоровья нельзя жалеть, его нужно любить и активно помогать преодолеть эти проблемы.

Практика последних лет показывает, что увеличивается число семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями в домашних условиях. С усилением этой тенденции острее встает вопрос о создании эффективной квалификационной помощи данной категории семей, т.к. в связи с недостаточным количеством специальных (коррекционных) учреждений именно семья является основополагающим фактором успешного воспитания детей с ослабленным здоровьем в развитии. Концепция семейного воспитания ребёнка с ослаб-

ленным здоровьем в развитии выделяет основную идею работы с семьей – достижение гармоничной жизни семьи с нестандартным ребенком, максимальное развитие потенциальных возможностей ребенка и каждого члена семьи и успешной их интеграции в общество.

Проведенный нами анализ затруднений, с которыми сталкиваются семьи, воспитывающие ребенка с ослабленным здоровьем, показывает, что ими являются:

1. Незнание особенностей развития детей с ослабленным здоровьем.

2. Неготовность взрослых к трудностям в семье, которые возникают в связи с ослабленным здоровьем у их ребенка.

3. Неумение обращаться к специалистам различного профиля в случае возникновения затруднений в воспитании детей с ослабленным здоровьем.

Для успешного их преодоления, обеспечения и развития ребенка данной категории со всеми присущими ему особенностями и недостатками, родителям необходимо оказывать помощь и поддержку.

Специфические особенности трудностей у родителей, воспитывающих детей с ослабленным здоровьем диктуют определенные требования к содержанию и организации помощи:

– необходимо ознакомление с логикой и сферой жизнедеятельности ребенка с ослабленным здоровьем в семье. Это поможет осознать закономерность возникновения тех проблем, в решении которых обоим родителям придется принять самое активное участие;

– индивидуальная помощь должна включать обучение родителей, воспитывающих ребенка с ослабленным здоровьем, в котором целесообразно сочетание информации общего плана (общие проблемы детей с ослабленным здоровьем, задачи их воспитания в семье) и индивидуального порядка (конкретные особенности, желательные формы и методы взаимодействия с конкретным ребенком);

– обучение должно носить практико-ориентированный характер;

– сообщаемые родителям знания и формируемые у них умения и навыки должны затрагивать те конкретные проблемы, которые могут возникнуть в процессе жизнедеятельности семьи, и помогать их решать.

С самого рождения каждый человек для своего нормального развития долгое время нуждается не только в уходе и удовлетворении своих физических потребностей в еде, тепле, безопасности, но и в общении с близкими, любящими его людьми. Через это общение происходит передача ценностей, которые делают нас людьми: способность сопереживать, любить, понимать себя и других людей, контролировать свои агрессивные импульсы и не наносить вреда себе и окружающим, добиваться поставленных целей, уважать свою и чужую

жизнь. Эти духовные ценности могут быть восприняты только в совместном переживании событий жизни взрослого и ребенка [6].

Основные принципы индивидуальной помощи родителям в воспитании детей с ослабленным здоровьем:

1. *Принцип доброжелательности и безоценочности.* Наличие эмоциональной тональности во взаимодействии с обоими родителями может являться залогом, как успеха, так и неуспеха в осуществлении сопроводительной деятельности, когда специалист (социальный педагог, педагог-психолог и т.п.) пытается услышать родителя, понять его трудности и проблемы, не критикуя и не сравнивая его с другими.

2. *Принцип сотрудничества.* Этот принцип отражает как содержательную, так и технологическую суть индивидуальной помощи родителям в воспитании детей с ослабленным здоровьем, предполагая процесс совместного движения к преодолению препятствий и поддержку в конструктивном разрешении проблем.

3. *Принцип конфиденциальности.* Вся информация, получаемая в процессе доверительного общения со взрослыми, бесед, консультаций, особенно при диагностическом обследовании, должна быть строго конфиденциальной, т.е. доступна только для тех, для кого она предназначена. Только при полном доверии к специалисту, осуществляющему индивидуальную помощь, сопровождение будет не только принято родителями, но и став эффективным, приведет к его активной внутренней работе.

4. *Принцип учета возрастных особенностей (адресности)* родителей и детей.

Роль семьи неизмеримо возрастает, т.к. на нее ложится основное бремя ухода, воспитания и образования таких детей. Присутствие ребенка, имеющего жизненные ограничения, вносит в жизнь семьи много дополнительных проблем, оказывает влияние на всех ее членов. Для воспитания детей, подготовки их к жизни в обществе требуются дополнительные духовные и материальные ресурсы. В настоящее время больше родителей берут на себя задачи воспитывать ребенка с ослабленным здоровьем в семье, развивается система социальной, профессиональной поддержки, растет профессионализм социальных работников, специализирующихся на помощи семье, издаются законы, разрушающие преграды в жизни детей данной категории [7].

Индивидуальная помощь родителям в воспитании детей с ослабленным здоровьем включает 4 этапа:

- диагностический;
- просветительский;
- деятельностный;
- поддерживающий.

Целью диагностического этапа является: получение объективной информации о такой семье и ребенке.

Задачи:

1) диагностика личностной готовности обоих родителей к воспитанию ребенка с ослабленным здоровьем;

2) диагностика внутрисемейных отношений родителей;

3) определение стиля воспитания и роли ребенка с ослабленным здоровьем в семье.

В этой связи объектом диагностики должны стать:

1. Личностные качества обоих родителей, гарантирующие гуманистический характер во взаимодействии с ребенком (готовность понять субъективные переживания ребенка, принять его таким, каков он есть, терпимость, толерантность; развитые коммуникативные и эмоционально-волевые качества как показатель способности к установлению позитивных межличностных отношений).

2. Характерные установки обоих родителей на воспитание детей:

– личностное представление о смысле и роли воспитания;

– характер воспитательной тактики;

– характер эмоциональных контактов с таким ребенком.

Выявление личностных качеств родителей проводится с помощью психодиагностических методов изучения личности и межличностных взаимодействий: опросных, проективных, компьютерных, что позволяет минимизировать субъективизм в оценке.

Целью второго этапа является: просвещение родителей, воспитывающих детей с ослабленным здоровьем.

Задачи:

1) ознакомить с проблемами, которые возникают в семье связи с ослабленным здоровьем ребенка;

2) выделить для каждой семьи, как зоны возможных трудностей, так и ресурсы, позволяющие решать данные проблемы;

3) вооружить родителей знаниями психолого-педагогических особенностей детей с ослабленным здоровьем;

4) дать возможность каждому родителю проявить себя в процессе оказанию индивидуальной помощи для наиболее полной оценки его личностных качеств;

5) сформировать у родителей данной категории установку к обращению к специалистам различного профиля в случае возникновения затруднений в воспитании детей с ослабленным здоровьем.

Деятельностный этап индивидуальной помощи родителям в воспитании ребенка с ослабленным здоровьем предполагает культурно-досуговую деятельность, которая реализуется через взаимодействие по трем направлениям: ребенок (дети) – родители; родители-родители; родители-специалисты.

Культурно-досуговая деятельность по направлению «родители-родители» предполагает обмен опытом родителей в воспитании детей с ослабленным здоровьем, тематические встречи («Родители первоклассников», «Пойдем ли в детский сад?», «Как закалить ребенка» и т.п.). Встречи для родителей проходят регулярно, по средам (ориентировочно – 2 раза в месяц). На таких встречах обсуждаются вопросы, связанные с отношениями в семье, воспитанием, особенностями роста и развития детей. Тематика встреч может быть расширена и скорректирована в зависимости от запросов самих родителей.

Тематические встречи организуются социальным педагогом и позволяют обсудить социальные, педагогические, юридические и медицинские проблемы. На такие встречи может быть приглашен специалист, который способен более подробно осветить тему мероприятия, ответить на ряд вопросов, дать рекомендации.

На третьем направлении «родители-специалисты» деятельностного этапа проводятся круглые столы («Родительская любовь и стили поведения», «Ответственное родительство», «Здоровье ребенка в наших руках» и т.п.).

Целью четвертого этапа индивидуальная поддержка родителей, воспитывающих ребенка с ослабленным здоровьем в преодолении разного рода сложных ситуаций.

Задачи:

1) оказание превентивной помощи родителям в решении их индивидуальных проблем;

2) помочь родителям данной категории находить средства и способы, позволяющие ему раскрыть свой личностный потенциал в воспитании ребенка с ослабленным здоровьем;

3) способствовать овладению родителями способами осознания и решения своих проблем.

Осуществление индивидуальной поддержки осуществляется в ходе совместной деятельности специалиста с родителями и реализуется через консультирование, которое может проходить как в индивидуальной, так и групповой формах и вовлечение родителей в клубную деятельность.

Действия консультанта, в лице социального педагога или другого специалиста можно расценить как катализатор, облегчающий процесс оказания помощи консультируемому (матери или отцу) более системно и объективно оценить имеющиеся проблемы с целью расширения выбора вариантов поведения.

Помимо консультаций специалистов, высокую эффективность имеет такой вид консультирования как «равный консультант». В качестве такого консультанта могут выступать родители, имеющие богатый успешный опыт воспитания детей с ослабленным здоровьем.

Клубная деятельность представляет собой одну из форм социокультурной деятельности, организованную в рамках добровольного объединения ро-

дителей, имеющих общие интересы, потребности и проблемы, которые решаются в свободное время, как в процессе неформального общения, так и специально организованного группового взаимодействия со специалистами – педагогами дополнительного образования, социальным педагогом, педагогом-психологом, медицинским работником.

Наиболее эффективными формами работы с родителями воспитывающими детей с ослабленным здоровьем являются: беседа с элементами лекции, диспут, разбор жизненных ситуаций (практические занятия), консультирование, встреча со специалистами здравоохранения, практические занятия, дискуссии, ролевая игра, тренинговые упражнения.

Таким образом, родители, воспитывающие детей с ослабленным здоровьем, сталкиваются с рядом проблем и для успешного их преодоления и обеспечения развития ребенка данной категории со всеми присущими ему особенностями и недостатками, родителям необходимо оказывать индивидуальную помощь.

Библиографический список

1. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ре-

бенка: Его Величество Ребенок какой он есть. – М.: АСТ-Пресс, 1999. – 429 с.

2. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М., 1991. – 143 с.

3. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии. – М., 2008. – 192 с.

4. Павлов Е.А. Проблемы детей с ослабленным здоровьем, нуждающихся в индивидуальной помощи // Актуальные проблемы образования и общества: Сб. тр. второй междунар. науч.-практ. конф. Т. 1. – Ярославль, 2011. – С. 72–75.

5. Павлов Е.А. Формы индивидуальной помощи для детей с ослабленным здоровьем в условиях социально-реабилитационного центра // Развитие физической культуры и спорта: социокультурный, психолого-педагогический и медицинский аспекты: Материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. Самара, 25 декабря 2011 года. – Самара: Изд-во «Инсома-Пресс», 2011. – С 324–326.

6. Целуйко В.М. Вы и ваши дети: Психология семьи. – Ростов-на-Дону, 2004. – 312 с.

7. Шилов И.Ю. Фамилистика. Психология и педагогика семьи: Практикум. – СПб.: Петрополис, 2000. – 416 с.

УДК 370.115

Гудина Татьяна Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент
Вологодский государственный технический университет
gtv1968@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Статья посвящена анализу социокультурной реабилитации и интеграции детей-инвалидов, в целом, и средствами музыкального воспитания, в частности. Выявлено, что культурно-досуговая деятельность является существенным ресурсом оптимизации социально-культурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Ее способность стимулировать процесс социализации, инкультурации и самореализации личности обеспечены творческим потенциалом музыкальной деятельности, ее компенсаторной природой.

Ключевые слова: социокультурная реабилитация, интеграция, дети-инвалиды, музыкальное воспитание, инкультурация.

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется существенными структурными изменениями, связанными с глобальными процессами модернизации и имеющими долгосрочный характер. В условиях интенсивных общественных перемен, когда многие из прежних механизмов обеспечения социальной поддержки и защиты населения оказываются малоэффективными, а новые еще не сформированы, обостряются проблемы всех социально незащищенных групп, в частности инвалидов.

Сохраняющееся в обществе отношение к инвалидам как физически и психически «иным» людям, экономическая «не востребуемость» и даже изоляция, определяет статус инвалидной среды как «вынужденную нагрузку» на социум [1]. Это обуславливается, прежде всего, установками обще-

ственного сознания, нежеланием коммерческих структур и многих государственных учреждений использовать труд инвалидов под предлогом его низкой эффективности и необходимости обеспечения социальных гарантий, недостаточным спектром возможностей полноценного включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в культурную жизнь общества.

Необходимо констатировать, что в решении проблемы социальной защиты и интеграции инвалидов в социум Россия существенно отстает от ведущих мировых держав. Подход к инвалидам как к «лицам с ограниченными возможностями здоровья» является, скорее, декларируемым, чем реализуемым в социальной практике. Возникает необходимость поэтапного перехода от существующей парадигмы социальной защиты и реабилитации

Таблица 1

Виды заболеваний		
Количество детей в процентном соотношении		
заболевания	степень сложности	%
1.Нарушения опорно-двигательного аппарата ДЦП, последствия травм позвоночника	легкая	55
2.Дети с психическими заболеваниями и ранним детским аутизмом	средняя	35
3. Соматические заболевания. Бронхиальная астма		
4. Врожденные заболевания (порок сердца, сахарный диабет и т.д.)	тяжелая	10
5. Заболевания крови (гемофилия, тромбоцитопатии и т.д.)		

инвалидов к теоретически, методологически и технологически оснащенной социальной политике, к концепции «обеспечения равных возможностей», обеспечивающей реализацию в обществе нового типа отношений к «лицам с ограниченными возможностями здоровья» [2].

Инвалидная среда в данном контексте рассматривается как специфическая сфера социализации и самореализации личности, а педагогическая деятельность как фактор социокультурной интеграции инвалидов в современное общество. Одним из наиболее перспективных направлений деятельности в данном ракурсе представляется социокультурный подход к реабилитации и интеграции в социум инвалидов в целом и детей-инвалидов в частности.

Одной из причин низкой эффективности социально-адаптационных технологий является недостаточная разработанность проблемы использования потенциала социально-культурной деятельности в инкультурации детей-инвалидов. В комплексе реабилитационных мер психолого-педагогической направленности социально-культурная сфера остается недостаточно востребованной.

В отечественной педагогике накоплен большой опыт по реабилитации детей-инвалидов в целом и средствами музыкального воспитания, в частности.

Примером учреждений, где апробированы и реализуются социально-культурные проекты для детей-инвалидов являются отделение дневного пребывания в «Реабилитационном центре для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья «Преодоление» г. Череповца; Центр детского творчества г. Череповца в котором осуществляется работа по социально-педагогической защите и реабилитации детей-инвалидов на основе их включения в различные виды художественного творчества. В структурных подразделениях учреждения занимаются 670 детей-инвалидов из примерно 4000 участников.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе реабилитационного центра «Преодо-

ление». В эксперименте принимали участие дети младшего школьного возраста из общеобразовательных школ №№ 24, 30 г. Череповца и Малечкинской средней школы Череповецкого района Вологодской области.

Включенный педагогический эксперимент осуществлялся в границах иллюстративного типа экспериментального исследования и проводился в период с 2006–2009 гг. В исследовании приняли участие 150 детей младшего школьного возраста (три группы экспериментальные, три группы контрольные, два класса детей в норме). Нами даны в процентном изложении виды и степень сложности заболеваний в экспериментальных группах (табл. 1).

Опытно-экспериментальная работа носила поисковый характер и проводилась в двух направлениях: изучения индивидуальных музыкальных способностей детей-инвалидов младшего школьного возраста и исследования их личностных особенностей.

Для проведения диагностирования индивидуальных музыкальных способностей ребенка автором использовались следующие методики (табл. 2).

Обследование детей в течение года проводилось в два этапа.

Первый этап – сентябрь; его цель – выявления индивидуальных музыкальных способностей ребенка. В конце обследования подводились итоги, и подсчитывалось общее количество баллов у каждого ребенка на начало года.

Второй этап – май. Полученные данные позволили увидеть уровень развития ребенка в динамике.

Для более точной оценки зависимости музыкальных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья на начало и конец каждого года обучения нами выведен коэффициент корреляции.

В результате статистической обработки рассчитаны средние значения выборок (M) и ошибку среднего (m). Достоверность различий средних величин между уровнем музыкального развития детей-инвалидов на начало обучения (2006 г.) и конец обучения (2009 г.) оценивали с помощью критерия

Таблица 2

Диагностические методики музыкальных способностей детей-инвалидов

Музыкальные способности	Диагностические методики
1. Ладовое чувство	а) внимание ребенка; б) эмоциональная отзывчивость на музыку; в) эмоционально-поведенческие проявления: мимическая реакция ребенка (выражает эмоции в соответствии с характером произведения); пантомимические реакции (соответствие эмоциональной окраски движения и характера музыки); г) узнавание знакомой мелодии; д) высказывание о характере музыки; е) интерес ребенка к занятию
2. Ритмический слух	а) выделение сильной доли в попевках; б) воспроизведение ритмического рисунка; в) соответствие ритма движения ритму музыки.
3. Музыкально-слуховые представления	а) пение знакомой и малознакомой мелодии с сопровождением; б) пение знакомой мелодии без сопровождения.
4. Мелодический слух	а) определить на слух восходящее, нисходящее движение мелодии; б) волнообразное, скачкообразное движение мелодии.
5. Динамический слух	а) исполнение попевки тихо, громко, крещендо, диминуэндо; различить на слух тихую и громкую музыку, крещендо и диминуэндо.
6. Тембровый слух	а) восприятие на слух звучание тембров различных инструментов.

Вилкоксона (Юнкеров и соавт., 2002). Для выявления корреляционной зависимости между показателями уровня музыкального развития использовали ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Статистические процедуры проводили с использованием программы «Statistica 6.0» for Windows (StatSoft, США).

Рассматривая таблицу «Диагностика музыкальных способностей детей 1 года обучения 2006-07» можно сделать вывод, что наблюдается положительная зависимость на высоком уровне значимости между уровнем развития учащихся на начало и конец года ($R=0,98$; $p<0,001$).

Анализируя динамику корреляционной зависимости, между уровнем развития музыкальных способностей детей 2 года обучения (2007-08) следует отметить, что конец года положительно коррелирует относительно начала на высоком уровне значимости ($R=0,90$; $p<0,001$).

На конец третьего года (2008-09) обучения корреляционная связь имеет положительную динамику с началом года и составляет ($R=0,71$; $p<0,004$).

Обращает на себя внимание тот факт, что теснота зависимости между уровнем развития учащихся на начало и конец обучения (2006-2009) снижается к концу периода обучения. Мы это связываем с изменением возраста участников экспериментальной и контрольных групп. Для них мнение сверстников стало более значимо, к тому же в обследованной группе занимались дети, имеющие нарушения ЦНС.

В целом, статистический анализ данных свидетельствует о том, что уровень развития учащихся к концу периода обучения ($18,57\pm 1,23$) на 55% выше ($p<0,01$), чем в начале обучения ($12,00\pm 1,39$).

В рамках исследования нами были определены критерии и показатели социокультурной реабилитации. *Критерием* является эффективность социокультурной реабилитации детей-инвалидов средствами музыкального воспитания.

Критерий включает в себя комплекс определенных, тесно взаимосвязанных *показателей*: способность ребенка к общению со сверстниками, педагогами и другими людьми; определенный статус в коллективе; проявление активности; наличие

Таблица 3

Показатели социокультурной реабилитации детей-инвалидов средствами музыкального воспитания

Показатели	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	нач. обуч.	конец	нач. обуч.	конец	нач. обуч.	конец
1. Способность ребенка к общению со сверстниками, педагогами и другими людьми	14,3	7,7	28,6	30,8	57,1	61,5
2. Определенный статус в коллективе	7,1	7,7	64,3	61,6	28,6	30,7
3. Проявление активности	14,3	7,7	28,6	30,8	57,1	61,5
4. Наличие практических знаний, умений, навыков	14,2	7,2	57,2	49,9	28,6	42,9
5. Эмоциональная отзывчивость и адекватность восприятия окружающего мира	14,3	7,1	57,1	35,8	28,6	57,1

практических знаний, умений, навыков; эмоциональная отзывчивость и адекватность восприятия окружающего мира (табл. 3).

Данные констатирующего эксперимента позволили выстроить формирующий эксперимент по следующим направлениям: апробировалась дополнительная образовательная программа музыкального воспитания детей-инвалидов; выявлялась динамика социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья; анализировались полученные результаты.

С этой целью в опытно-экспериментальной работе были условно выделены три основные группы, обладающие средним, высоким и низким уровнями социокультурной реабилитации. У детей, имеющих *высокий уровень* реабилитации, преобладает активность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. Они готовы принимать решения в серьезных ситуациях, имеют свое мнение, претендуют на лидерство, деятельны, отзывчивы, адекватно воспринимают окружающий мир, отличаются высоким уровнем сформированности знаний, умений и навыков.

Группа детей со *средним уровнем* не проявляет особой инициативы в установлении контактов. Могут сами принимать решения в игровых ситуациях, не претендуют на лидерство. Дети умеренно активны, обладают средним уровнем сформированности знаний, умений и навыков. Испытывают затруднения с ориентацией в окружающей действительности.

Дети с *низким уровнем* социокультурной реабилитации теряются в новой обстановке, у них затруднено общение. Проявляют инфантилизм и беспомощность в ситуациях выбора. Имеют низкий уровень знаний, умений и навыков. Поведение отличается спонтанностью эмоциональных реакций. Данной категории детей требуется помощь взрослых в оценке своих действий.

Работа с детьми-инвалидами, обладающими высоким уровнем реабилитированности, была направлена на организацию такого процесса обучения, при котором ребенок не испытывал чувства неполноценности; занятия были четко спланированы, объем информации не ограничивался.

Для детей-инвалидов со средним уровнем социокультурной реабилитированности был важен индивидуальный подход. Развитию их творческой деятельности способствовало посещение различных занятий (по ознакомлению с окружающим миром, зоотерапии, гарденотерапии, рисованию, лепке, кулинарии и т.д.), встречи с авторитетными людьми.

Дети-инвалиды с низким уровнем социокультурной реабилитированности нуждались в периодическом одобрении, внушении, демонстрации успеха для достижения положительных результатов.

Составной частью опытно-экспериментальной работы стало повышение эффективности воспита-

тельной деятельности родителей, способствующей реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Родители включались в совместную деятельность по подготовке и проведению праздников, конкурсno-игровых мероприятий, с ними проводились беседы с целью углубления знаний о специфике реабилитационной деятельности, ее целях и ожидаемых педагогических результатах.

В итоге проведенной работы число детей-инвалидов, имеющих высокий уровень социокультурной реабилитированности, увеличилось на 14%, средний уровень – 3%, низкий уровень понизился на 17%.

При разработке программы музыкального воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста нами были сформулированы задачи для каждого этапа обучения.

Первый этап предусматривал управляемые репродуктивные действия, использовалось включение в коллективную музыкальную деятельность (пение, восприятие музыки, музыкально-ритмические движения, музыкальные и развивающие игры, релаксирующие упражнения, игра на музыкально-шумовых инструментах). В педагогической практике в подготовке к музыкальному празднику, концерту для родителей применялись методы: «чередования видов музыкальной деятельности»; «увлекательной перспективы».

Обучение музыкальной грамоте проходили только в игровой форме. Мы отдавали себе отчет, что на начальном этапе обучения нельзя включать детей в интенсивную учебную музыкальную деятельность, чтобы отстающие в развитии дети не потеряли интерес к занятиям.

На втором этапе обучения констатировались самостоятельные репродуктивные действия участников экспериментальной группы. Нами реализовались задачи формирования музыкальной грамотности детей с акцентом на развитие творческой активности, чему способствовало использование наглядно-образных средств на учебных музыкальных занятиях (рисунки к песням, стихи, подбор репродукций, игрушек, инсценировки песен). Для расширения музыкального кругозора дети с ограниченными возможностями здоровья осваивали «музыкальный букварь»: знакомились с музыкальными жанрами и инструментами, с шедеврами классической музыки.

На третьем этапе констатировались самостоятельные продуктивные действия, проявление инициативы, активности, повышение ответственности участников эксперимента. Эксперимент предусматривал включение детей в творческую музыкальную деятельность (участие в концертах для родителей, праздниках, конкурсno-игровых мероприятиях). Для активизации самостоятельной деятельности детей была организована шефская помощь более сильных в музыкальном отношении детей более слабым. Поскольку дети быстро устают, легко от-

влекаются, отличаются особенно сниженным вниманием, то новый материал, связанный со значительной умственной нагрузкой, вводился в первой половине занятий. Также была предпринята попытка совместного обучения детей в норме и детей с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, осуществлялась интеграция детей-инвалидов в среду нормально развивающихся сверстников.

На всех этапах обучения использовались упражнения на снятие напряжения, расслабление, успокоение или произвольные движения под музыку. В экспериментальной работе были использованы упражнения на развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим, сотрудничества в группе, уверенности в себе, умение слушать и концентрировать внимание, на развитие коммуникативных способностей, эмоциональной сферы и т.д.

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы подтвердили положение о том, что включение детей-инвалидов в творческую деятельность, приобщение к музыкальной культуре способствует эффективной реабилитации и интеграции детей в среду нормально развивающихся сверстников. Очевидно, что применение разработанной программы музыкального воспитания положительно повлияло на психоэмоциональное состояние детей и позволило оптимизировать адаптационно-приспособительные возможности детского организма.

Таким образом, авторский опыт социокультурной реабилитации детей-инвалидов позволил сделать следующие выводы.

1. Музыкальное воспитание обладает существенным потенциалом, позволяющим преодолеть такие социальные ограничения развития, как агрессивность, тревожность, эмоциональную депри-

вацию, сегрегацию, а также развивать коммуникативные, творческие и другие способности.

2. Применение методов, форм и средств музыкального воспитания создает по отношению к традиционным методикам педагогические условия, способные оптимизировать процессы социокультурной реабилитации, а затем и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социум.

3. Педагогическая эффективность занятий обеспечивается не только объективными возможностями музыкальной деятельности, особенно в ее коллективных формах, но и максимальным учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. В процессе организации занятий должны учитываться возрастные и личностные особенности детей-инвалидов, а также уровень ограничений жизнедеятельности.

В целом результаты опытно-экспериментальной работы показали, что культурно-досуговая деятельность является существенным ресурсом оптимизации социально-культурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Ее способность стимулировать процесс социализации, инкультурации и самореализации личности обеспечены творческим потенциалом музыкальной деятельности, ее компенсаторной природой (способностью решать целый круг социальных, социально-культурных и личностных проблем).

Библиографический список

1. *Ионин Л.Г.* Основания социокультурного анализа: Учебн. пособие. – М.: Рос гос. гум. ун-т, 1996. – 152 с.
2. *Свердлов А.З.* Социально-культурная деятельность и процесс духовного развития сообщества глухих. – СПб.: СПбГУКИ, 1999. – 246 с.

Басов Николай Федорович

доктор педагогических наук, профессор

Смирнова Екатерина Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
abba99@yandex.ru, see_79@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТЕРСКОЙ ДИССЕРТАЦИИ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье раскрываются основные требования к подготовке магистерской диссертации по социальной работе, дается характеристика основных этапов ее написания, а также особенности методического сопровождения данного процесса.

Ключевые слова: магистерская диссертация по социальной работе, методическое сопровождение.

В требованиях к итоговой государственной аттестации выпускников магистратуры, изложенных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 040400 «Социальная работа» (ква-

лификация (степень) «магистр») отмечается, что аттестация направлена на установление соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников новому госстандарту третьего поколения.

Итоговая государственная аттестация включает защиту выпускной квалификационной работы,

которая выполняется в виде магистерской диссертации в период прохождения практики и выполнения научно-исследовательской работы и представляет собой самостоятельную завершённую работу, связанную с решением задач технологического вида деятельности, к которому готовится магистрант в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова.

Требования к содержанию, объёму и структуре магистерской диссертации определены общим положением о выпускной квалификационной работе Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова и Положением о магистерской диссертации по направлению подготовки 040400 «Социальная работа» (квалификация (степень) «магистр»).

Магистерская диссертация является одной из ведущих форм организации научно-исследовательской деятельности в магистратуре. В ходе ее выполнения обеспечивается соблюдение основного принципа организации системы образовательного процесса на данном этапе подготовки специалиста в вузе – принципа комплексности, предполагающего последовательность и всесторонность усвоения и использования методов и техники выполнения научных исследований и реализации их результатов, преемственность научно-исследовательской работы по курсам обучения, логичность усложнения методов, видов и форм научного творчества, к участию в которых привлекаются магистранты. Кроме того, она позволяет на практике реализовать требование нового образовательного стандарта по обеспечению магистранту реальной возможности участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных маршрутов с учетом специфики магистерской программы.

Магистерская диссертация – особая разновидность диссертационного научного произведения [5]. Она представляет собой выпускную квалификационную работу научного содержания, которая имеет внутреннее единство и результаты разработки выбранной, соответствующей современному уровню развития науки проблемы.

Данный вид работы магистра призван раскрыть научный потенциал диссертанта, показать его способности в организации и проведении самостоятельного исследования, использовании современных методов и подходов при решении проблем в исследуемой области, выявлении результатов проведенного исследования, их аргументации и разработке обоснованных рекомендаций и предложений [6].

Написание магистерской диссертации предполагает:

– систематизацию, закрепление и расширение теоретических и практических знаний по направлению магистерской подготовки, их применение

при решении конкретных научно-исследовательских задач;

– развитие навыков ведения самостоятельной работы и овладение методикой исследования и экспериментирования при решении научных проблем и вопросов;

– выяснение подготовленности магистранта для самостоятельной работы в учреждении, относящемся к его профессиональной сфере или научно-исследовательскому учреждению.

Исходным моментом подготовки магистерской диссертации является выбор проблемы исследования. Тема, как правило, характеризуется актуальностью, имеет научное и прикладное значение, обеспечивается условиями для выполнения в намеченный срок и научным руководством. Магистранту предоставляется право самостоятельного выбора темы работы, осуществляемого на основании имеющегося на кафедре утвержденного перечня направлений исследований. Магистрант также может предложить и свою тему с необходимым обоснованием целесообразности ее разработки.

При выборе темы диссертации магистрантом могут быть использованы следующие приемы: просмотр каталогов защищенных диссертаций и ранее выполненных на кафедре диссертационных работ; ознакомление с новейшими результатами исследований в смежных областях науки; оценка состояния разработки методов исследования в социальной работе, принципов ее осуществления, конкретных технологий и т.д.; изучение известных научных решений при помощи новых способов, с новых теоретических позиций, с привлечением новых существенных фактов, выявленных диссертантом.

Существенную помощь в выборе темы оказывают аналитические обзоры и статьи в специальной периодике (например, журналах «Социальная работа», «Отечественный журнал социальной работы», «Работник социальной службы» и др.), а также беседы и консультации со специалистами-практиками, в процессе которых можно выявить важные вопросы, еще мало изученные в науке.

Тематика выпускных квалификационных работ, которая разрабатывается кафедрой социальной работы и утверждается Ученым советом университета, направлена на решение следующих профессиональных задач: разработку методологических основ теории, истории и технологии социальной работы; оценку состояния государственной социальной политики и социальной защиты в отношении различных категорий населения РФ; анализ динамики изменений социальной практики в работе с наименее социально защищенными слоями населения; разработку социальных проектов решения социальных проблем личности, семьи, этнической общности; исследование эффективных технологий социальной работы в различных сферах жизнедея-

тельности и экстремальных ситуациях; обобщение опыта и разработку инновационных форм и методов социального взаимодействия и социального партнерства органов социальной защиты населения, социальных служб, предприятий и организаций различных форм собственности; определение места и роли социальной работы в профилактике социально-опасных явлений, девиантного поведения, сохранении и развитии человеческого ресурса; разработку инновационных технологий социальной работы, социального образования, подготовки профессионалов социальной сферы [2].

Для сопровождения процесса подготовки магистерской диссертации назначается научный руководитель, имеющий степень доктора или кандидата наук, который оказывает помощь магистранту в выборе темы исследования, составляет задание на подготовку диссертации, оказывает магистранту помощь в разработке индивидуального графика на весь период выполнения работы, помогает в составлении рабочего плана магистерской диссертации, подборе списка литературных источников и информации, необходимых для выполнения диссертации, проводит консультации с магистрантом, оказывает ему необходимую методическую помощь, проверяет выполнение работы и ее частей, представляет письменный отзыв на диссертацию с рекомендацией ее к защите, оказывает помощь в подготовке презентации магистерской диссертации для ее защиты.

Следующим этапом работы над выпускной квалификационной работой является планирование деятельности, которое является исключительно важным для магистранта, впервые приступающего к написанию серьезного научного исследования. Осуществление этой работы начинается с составления рабочей программы, представляющей собой своеобразную наглядную схему предпринимаемого исследования. План разрабатывается при непосредственном участии научного руководителя магистранта.

Далее составляется план-проспект или черновое оглавление, которое становится основой для последующей оценки соответствия работы целям и задачам проводимого исследования. Такой план дает представление об основных положениях содержания будущей диссертации, принципах раскрытия темы, построении и соотношении объемов отдельных ее частей [1].

Затем магистранту необходимо уяснить очередность и логическую последовательность намеченных работ. Задания выполняются в зависимости от наличия возможности, и порядок их исполнения может быть изменен, однако, все их следует выполнить за намеченный для этого период.

После разработки замысла научного исследования, который находит свое отражение в теме и рабочем плане диссертации, целесообразно начать

ознакомление с опубликованной по теме диссертации литературой. Качественно составленная библиография позволяет охватить проблему в целом. Кроме того, она позволяет уточнить цель исследования, уже в самом его начале. Изучению подвергаются все виды источников, содержание которых связано с темой магистерской диссертации.

При анализе литературы по выбранной теме используется, как правило, не вся информация, в ней заключенная, а только та, которая имеет непосредственное отношение к проблеме исследования. Критерием оценки прочитанного является возможность его практического использования в диссертации. В процессе работы с литературой нужно собирать только те научные факты, которые отражают изучаемую проблему.

На следующем этапе магистрант переходит непосредственно к разработке проблемы выпускной квалификационной работы. Требования к конкретному содержанию основной части магистерской диссертации устанавливаются научным руководителем и руководителем магистерской программы.

Содержание глав основной части, как правило, точно соответствует теме диссертационной работы и полностью ее раскрывает. Эти главы показывают умение диссертанта сжато, логично и аргументированно излагать материал, изложение и оформление которого должны соответствовать требованиям, предъявляемым к работам такого уровня.

В основной части магистерской диссертации рекомендуется рассмотреть краткую историю вопроса, принятые понятия и классификации, степень проработанности проблемы за рубежом и в России, дать всестороннюю характеристику объекта исследования, проанализировать конкретный материал по избранной теме, собранный во время работы над магистерской диссертацией, сформулировать конкретные практические рекомендации и предложения по совершенствованию исследуемых явлений и процессов [7].

Отдельно следует остановиться на эмпирической части исследования, которая является весьма важной. Если до сих пор магистрант имеет дело с известными фактами, которые анализируются так же на основе известных исследователю методических подходах, то этот этап строится на том, что исследователь вводит новые, дополнительные условия формирования показателей, индикаторов, в том понимании, в каком это видит именно он. Получаемые результаты (в виде отклонений от фактически существующих показателей, характеризующих рассматриваемую проблему, количественных измерений этих отклонений и т.п.) и их объяснение составляют экспериментальную часть его исследования.

Итоги научно-исследовательской работы, как правило, содержат элементы научной новизны: новые подходы в исследовании, новые знания

в методике преподавания, новые знания в разработке планов, управлении системами и др. Их публикация является обязательным требованием при написании магистерской диссертации [3].

Магистерская диссертация по социальной работе является квалификационным трудом и поэтому ее оценивают не только по теоретической научной ценности, актуальности темы и прикладному значению полученных результатов, но и по уровню общеметодической подготовки этого научного произведения, что, прежде всего, находит отражение в его структуре [4]. Композиция диссертации – это последовательность расположения ее основных частей, к которым относят основной текст (главы и параграфы), а также части ее справочно-проводительного аппарата. Магистерская диссертация по социальной работе должна включать в себя: титульный лист; содержание; введение; основная часть: главы, разделы, подразделы, пункты; заключение; библиографический список; приложения.

Полностью подготовленная к защите магистерская диссертация в сброшюрованном виде, подписанная студентом, представляется научному руководителю, который еще раз просматривает такую работу в целом, и составляет письменный отзыв.

После окончания работы над магистерской диссертацией она подлежит обязательному рецензированию [7]. Рецензентами могут выступать высококвалифицированные специалисты учреждений, органов государственной власти в сфере будущей профессиональной деятельности магистранта и смежных с ней областях, где студент проходил практику, или специалисты учреждений, специфика деятельности которых имеет отношение к теме исследования; специалисты научно-исследовательских учреждений и преподаватели вузов, не являющиеся работниками выпускающей кафедры.

Защита магистерской диссертации проводится на заседании Государственной аттестационной комиссии. Основным документом, подготовляемым к защите самим магистрантом, является конспект доклада. Качество такого конспекта определяет оценку не только самой диссертации, но и всей работы магистранта над ней.

Таким образом, работа над магистерской диссертацией является одной из продуктивных форм организации научно-исследовательской деятельности в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ней на данной ступени подготовки специалиста. В ходе нее магистрант имеет возможность продемонстрировать требуемый государственным образовательным стандартом образовательно-квалификационный уровень, обладание им широкой эрудицией, фундаментальной научной базой, владение методологией научного творчества, современными информационными технологиями, методами получения, обработки, хранения и использования научной информации, способность к научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. *Аганов Е. П.* Методика исследований в социальной работе. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2010. – 224 с.
2. Актуальные проблемы социальной работы / под ред. О.И. Бородкиной, И.А. Григорьевой. – СПб.: Скифия, 2005. – 320 с.
3. *Бахарев В.В.* Магистерская диссертация по социальной работе: учеб.-метод. пособие / В.В. Бахарев, А.Е. Таранова, И.Н. Кищенко. – Белгород: ИП «Осташенко А.А.», 2010. – 166 с.
4. Выпускная квалификационная работа по профессионально-образовательной подготовке бакалавра направления 040100.62 Социальная работа: метод. указания / сост. Л.В. Куриленко, С.В. Егорова, Н.И. Заплетина; отв. ред. В.Я. Мачнев. – Самара, 2008. – 56 с.
5. *Кузин Ф.А.* Диссертация: Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты. – М.: Ось-89, 2011. – 354 с.
6. *Райзберг Б.А.* Написание и защита диссертации: Практическое руководство. – М.: Маросейка, 2011. – 142 с.
7. *Фокин В.А.* Как подготовить выпускную квалификационную работу по социальной работе: Учеб. пособие / авт.-сост.: В.А. Фокин, В.В. Соломатова. – Тула: Тул. гос. пед. ун-т, 2011. – 38 с.

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 37.04, 37.06.

Гусева Наталья Александровна

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
nat0412@mail.ru

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО ОДАРЕННОГО ПОДРОСТКА В «ПОЛЕ» ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

В статье раскрывается понятие и особенности самореализации подростка в процессе взаимодействия детского общественного объединения с социальными партнерами. Автор связывает условия самореализации подростков с возможностями использования «поля» взаимодействия ДОО. Предлагаются формы и методы диагностики и развития социальной одаренности в процессе взаимодействия детского объединения с социальными партнерами.

Ключевые слова: самореализация, социальная одаренность, условия взаимодействия детского общественного объединения с социальными партнерами.

Самореализация в подростковом возрасте выступает как психическое новообразование личности, условием успешной социализации и индивидуализации, а также фактором развития способностей. Процесс самореализации исследовался различными авторами в русле философии, культурологии, психологии. Рассматривались различные психолого-педагогические аспекты данного феномена: условия самореализации личности в различных типах образовательных учреждений (Н.Г. Крылова, Ю.П. Васильев, Н.В. Корева, С. Сулейманова, Т.И. Барышникова, А.И. Березенцева, О.А. Прядкина, Л.Р. Муллина); педагогические условия самореализации в различных видах деятельности (О.В. Вандышева, Е.А. Никитина, Г.А. Бошук, Н.В. Эверт, Е.Е. Квимсадзе, В.В. Садовая, Н.А. Омбоева, П.А. Маслов, Н.Н. Шатохина, Е.Г. Гуляева, О.Г. Готовцева); факторы и средства самореализации личности (Э.В. Галажинский, В.А. Колесников, О.А. Прядкина, Н.В. Белобородов, Н.Г. Дмитрук, О.Н. Мартынова, М.Г. Квитков, Н.Н. Комарова, Н.А. Вединеева, С.М. Азизова, О.Н. Тверская).

Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил А.В. Матвееву рассматривать самореализацию как личностно значимое опредмечивание индивидуумом своих сущностных сил в деятельности и общении посредством самовыражения с перспективой дальнейшего саморазвития [2].

Самореализация в подростковом возрасте характеризуется интенсивным поиском сферы для реализации потребностей и интересов формирующейся личности. Подросток находится в постоянной ситуации «примерки» на себя новой для него деятельности, отношений, мотивов для проявления активности.

Однако величайшая потребность в самореализации в подростковом возрасте имеет и большие ограничения: контроль взрослых, относительная самостоятельность, физические и временные затраты на учение, неопределенность выбора, влия-

ние множества внутренних и внешних условий на самоопределение. Условия одного воспитательно-образовательного пространства (школы, дополнительного образования, общественной организации и др.) не могут гарантировать предоставление всех ситуаций выбора и возможностей при многообразии индивидуальных особенностей подростков. Следовательно, необходимо искать скрытые ресурсы воспитательных пространств тех институтов, в которые входит подросток. Одним из них является социальное взаимодействие с целью содействия самореализации подростка.

Особенно важно это становится для ребенка, обладающего выдающимися социальными способностями: коммуникативными, организаторскими, аналитическими, аттрактивными, художественно-исполнительскими. В общественной деятельности проявлением незаурядных способностей является феномен лидерства (М.И. Рожков, Л.И. Уманский).

Профессор М.И. Рожков выделяет три группы качеств, отражающих сущность социальной одаренности: социальный интеллект, социальная активность, стремление к социальному творчеству [3]. Проявлениями социальной одаренности являются:

- инициирование различных общественных мероприятий;
- активное участие в создании различных групп и объединений;
- отсутствие боязни выражать свои чувства;
- умение устанавливать контакты и поддерживать длительные взаимоотношения с людьми;
- стимулирование активного поведения других;
- способность справляться со сложными социальными ситуациями.

Видами социальной одаренности М.И. Рожков определил коммуникативную, аналитико-прогностическую и организаторскую, выделив их на основании особенностей характера проявлений социальной одаренности и реализуемой цели.

А.В. Волохов предложил модель самореализации подростков в детской общественной организации и выдвинул идею «поля самореализации» под-

ростка в данном социальном институте [1]. Вслед за ним мы предлагаем создавать «поле самореализации» подростка не только внутри системы ДОО, но и в социальном пространстве взаимодействия детского объединения с социальными партнерами. Для этого мы предлагаем реализовывать модель взаимодействия детского общественного объединения с социальными партнерами, ориентированного на самореализацию участников.

Модель предполагает создание «поля взаимодействия» с партнером на основе общих воспитательных или социальных функций. «Поле взаимодействия» – это конвенционально заданные условия совместной деятельности партнеров, которые реализуются за счет синергичного (объединенного) усилия сторон. В «поле взаимодействия» основным компонентом является согласованная цель взаимодействия, ориентированная на самореализацию участников.

Содействие самореализации детей является общей целевой функцией институтов дополнительного образования, молодежных объединений, учреждений культуры. Они в первую очередь могут выступать социальными партнерами детского общественного объединения.

Основным условием самореализации в процессе взаимодействия с социальными партнерами является включенность подростков в партнерские отношения в роли организатора или помощника организатора совместной деятельности. Участие подростков в проектировании совместной деятельности, переговорах с партнерами, координации, организации и анализе партнерских проектов предоставит им неограниченное поле для социальных проб, самопознания и самооценки способностей и направленности развития.

Опрос, проведенный нами среди участников и руководителей детских общественных объединений Ярославской области (всего 106 человек), показал, что около 1/3 опрошенных привлекает в деятельности объединения возможность планировать новые мероприятия, участвовать в переговорах с партнерами организации, в совместных проектах с другими объединениями, учреждениями и организациями. Оценка ценностных ориентаций (по методике ОТеЦ для подростков) участников детского досугового движения «К истокам нашим» указала на наличие ценностей саморазвития, духовного удовлетворения и выбор общественной деятельности в качестве сферы для их реализации. Данные особенности характерны для подростков 14–17 лет. В то же время для младших подростков 12–13 лет указанные ценности являются редкостью и могут быть признаками социальной одаренности. Результаты исследования по той же методике среди участников молодежных объединений 14–17 лет подтвердили преобладание ценностных ориентаций духовного удовлетворения и саморазвития. Одна-

ко сферами самореализации они выбирают не только общественную деятельность, но и сферу увлечений, реже учебную деятельность, еще реже – семью. Наличие нескольких сфер реализации ценностей для подростков 12–14 лет можно считать нетипичным и признаком стремления к социальной активности и творчеству, т.е. признаком социальной одаренности.

Таким образом, нами выдвинута гипотеза о том, что самореализации подростка, участвующего во взаимодействии ДОО с социальными партнерами, будут способствовать следующие условия:

1) включенность подростка в процесс взаимодействия в роли организатора или помощника организатора;

2) осознанность подростком своего развития в деятельности ДОО (предпочитаемые ценности и сферы деятельности).

Обоснование данных условий является задачей опытно-экспериментальной работы, проводимой нами на базе детского досугового движения «К истокам нашим». В рамках программы подготовки к взаимодействию с социальными партнерами «Сто идей – сто друзей» участникам и руководителям движения предложен комплекс диагностических методов и обучающих занятий. Часть методов используется в качестве контрольных срезов для измерения изменений ценностных ориентаций (оценка терминальных ценностей для подростков – НПЦ «Психодиагностика»), оценки лидерского потенциала (Е. Маркова), оценка уровня творческой активности (М.И. Рожков, Ю.С. Тюнникова, Б.С. Алишева, Л.А. Волович). Другие используются в процессе социальной практики подростков во взаимодействии с социальными партнерами: портфолио (по методу Т.Н. Гузиной), адаптированные компьютерные варианты методов «Матрицы Равена» и личностного опросника Кеттелла. Обучающие занятия включают упражнения и задания для развития аналитических, коммуникативных и организаторских способностей.

Анализ теоретических и эмпирических источников показал, что самореализация подростков будет иметь особенности. Возможными сферами самореализации детей и молодежи выступает пространство различных социальных институтов: образования, досуга, общественных организаций, семьи, профессиональной деятельности. Вместе с тем, многоуровневость и интенсивное взаимодействие этих и других институтов представляет собой также поле для расширения возможностей самореализации личности.

Опираясь на исследования процесса самореализации подростков в учебной деятельности (А.В. Матвеев), в образовательной деятельности детского объединения учреждения дополнительного образования детей (С. Сулейманова), в деятельности детского общественного объединения (А.В. Во-

лохов), охарактеризуем особенности самореализации подростка, включенного во взаимодействие детского общественного объединения с партнерами. Мы выделили пять общих для указанных исследований компонентов процесса самореализации: ценностный, мотивационный, ориентационный, операциональный и рефлексивный.

В ценностный компонент войдет многообразие ценностей подростка в зависимости от его индивидуальных особенностей, социального опыта и потребностей в общении, саморазвитии, принадлежности к референтной группе и признании, самореализации. Ценность ребенка и его права на самоопределение как высшей ценности гуманистической, экзистенциальной педагогики превалирует над приоритетами социальных институтов, поэтому мы подчеркиваем его значимость.

Осознанные ценности и потребности обретают у подростка форму мотива в аффилиации, расширения сферы общения, самореализации или поиска сферы проявления активности. Выделение, таким образом, мотивационного компонента целесообразно для его соотношения с целевыми функциями ДОО и социального партнера. Реализация данных мотивов личностью есть целевой ориентир создания «поля» взаимодействия между ДОО и другими объединениями.

Ориентационный компонент заключается в выборе подростком способа реализации мотива: пробы, выбора интересной деятельности, принятия предложения об участии в деятельности, наблюдения за деятельностью других, продолжение поиска сферы самореализации, оценка трудностей, затрат, возможных препятствий. Выбор опредмечивается через распределение поручений, ролей, обязанностей в предстоящей совместной деятельности с партнером, а также внутри ДОО.

Компонент операциональный будет характеризовать активность подростка: поиск информации, обучение, воспроизводство имеющегося опыта, подражание примерам деятельности, деловые коммуникации, наблюдение, участие в совместной деятельности, продуктивная мыследеятельность (проектирование, созидание, оценка). Эта активность будет тем более осознанной и продуктивной, чем больше условий создается субъектами взаимодействия и чем согласованней совместные действия. Подросток включается во все доступные действия или информируется о тех действиях, которые субъекты взаимодействия совершают без него. Мы

считаем, что данное условие можно назвать педагогическим управлением взаимодействием ДОО с социальными партнерами, которое требует специальной подготовки от субъектов взаимодействия.

Рефлексивный компонент отражает осознание подростком приобретений от участия в совместной деятельности, новых ценностей и убеждений, потребностей, удовлетворенность от реализации мотивов и потребностей, оценку собственного вклада в результаты коллективной деятельности и умение оценить достижения партнеров, увидеть ошибки и новые возможности от взаимодействия, появление новых мотивов и потребностей высшего порядка (саморазвития). Осознание приобретений от взаимодействия покажет пути саморазвития личности подростка.

Учитывая закономерности самореализации ребенка в деятельности ДОО (А.В. Волохов): зависимость результатов саморазвития от степени активности ребенка и зависимость результатов самореализации от характера общения детей в ДОО, мы предполагаем, что результаты самореализации подростка, включенного во взаимодействие ДОО с социальными партнерами могут иметь уровневые отличия:

- при низкой активности подростка – неосознанность приобретений и низкая самооценка, отказ от дальнейшего участия во взаимодействии;
- при средней активности – осознание приобретений, но недооценка их значения, неопределенное отношение к участию во взаимодействии;
- при высокой активности – осознание приобретений, высокая их оценка, самоуважение и уважение к партнерам, желание продолжать совместную деятельность.

Библиографический список

1. *Волохов А.В.* Социализация ребенка в детских общественных организациях: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 1999. – 467 с.
2. *Матвеев А.В.* Механизм самореализации подростка в учебной деятельности // Актуальные проблемы современного образования: сб. материалов конф. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2001. – С. 54.
3. *Рожков М.И.* Развитие социальной одаренности детей // Развитие социальной одаренности детей и молодежи: Материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Ярославль, 26–27 октября 2011 г. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – С. 7–10.

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, РКСМ, губернское бюро юных пионеров, юные пионеры, вожатые, система подготовки пионерских кадров, пионерские отряды, пионерские форпосты.

Расширяя ряды вместе со школой и профсоюзами

Становление пионерского движения во многом было обусловлено и позицией по отношению к возникавшим пионерским отрядам и детям, вступавшим в них, органов народного образования, а самое главное педагогов образовательных учреждений. В первую очередь важность пионерской организации как воспитательной организации поняли руководители детских домов. Здесь первоначально движение юных пионеров развивалось стихийно, но затем при участии комсомольских организаций его удалось ввести в организованное русло. Благодаря общим усилиям летом 1923 года создаются первые отряды при детских домах в городах Кострома и Нерехта, а к февралю 1924 года и в городе Макарьеве. Всего к августу 1924 года пионерским движением было охвачено 40 % детей детских домов губернии, а в городе Костроме в одном только детском доме горрайона 60% детей стали пионерами [6]. В декабре 1924 года губком РЛКСМ принимает решение охватить пионерской организацией 100% детдомов и реорганизовать их в пионердома.

Заинтересовано восприняли пионерскую организацию педагоги детских очагов и детских городков. В I-м детском городке им. Октябрьской революции (г. Кострома) пионерский отряд возник одним из первых. В галичском детгородке пионерским движением в декабре 1924 года было охвачено 50% ребятишек [6].

Уже в первые месяцы появления пионерских отрядов в них втягивались и школьники, посещая отряды, созданные при комсомольских комитетах, детских домах, предприятиях. И этот интерес с лета 1923 г. стал возрастать, что, говоря словами Н.К. Крупской «...присуще здоровым детям, растущим в нормальных условиях, ведь ребенок, привычный иметь перед глазами интересы целого коллектива, связывает все свои действия с действиями коллектива» [19].

В отличие от некоторых других регионов нашей страны педагогическое руководство в Костромской губернии это быстро поняло. 2 октября 1923 года при губоно устанавливается должность губернского инструктора по пионерскому делу. Через три дня специальным распоряжением отдела народного образования намечается широкий план действий по созданию отрядов юных пионеров и ставилась задача: «В ближайшее время объединить около 1000 детей, как юных пионеров и около 1200 человек детей, волчат и птенчиков, т.е. детей в возрасте от 8 до 12 лет». В нем было определено, что во главе отрядов становятся комсомольцы и молодые педагоги, устойчивые в политическом отношении и знакомые с физическим воспитанием» [16]. На организационные расходы губоно выделялись средства в размере 1460 рублей, в том числе и на заработную плату руководителям.

Однако столь масштабным планам не суждено было осуществиться. В действительности к маю 1924 года по этому плану было создано всего лишь 6 отрядов. Сказалось отсутствие грамотных руководителей, настороженность и даже сопротивление консервативного учительства, родителей и даже детей.

В уездных городах в отличие от губернского центра положение было несколько иным. В Нерехте, Буге, Солигаличе именно школы стали базами создания первых отрядов. «Пионерское движение только развито в городских школах и детдомах и выражается оно в физическом воспитании», — сообщал в докладе о состоянии дела народного образования заведующий Солигаличским уездным отделом народного образования [12]. В Буйском уезде пионерское движение развивалось «не только в городе, оно проникает и в деревню, захватывая детей в крупных центрах уезда, под руководством РКСМ и при его ближайшем участии, группируясь около школ» [11]. В Чухломе до марта 1924 года отрядов пионеров при школах не было, но из школьников города был организован один отряд в 80 человек.

* Окончание. Начало в № 2 и № 3 за 2012 г.

Несмотря на некоторые успехи, охват детским движением школьников к весне 1924 года был не столь значительным, в связи с чем губернский комитет РКСМ и губоно прилагают множество усилий, чтобы убедить в необходимости поддержки пионерского движения педагогов, как можно шире вовлечь детей в существующие отряды и активизировать работу юных пионеров в школах. С этой целью специальным постановлением отдела народного образования от 1 апреля 1924 года, среди тем для самообразования учителей, вводится вопрос о детском движении, а создаваемые отряды обследуются представителями отделов народного образования, где на месте осуществлялось инструктирование работы отрядов и звеньев, осуществляется педагогическое консультирование.

Вопрос о пионерском движении в школе специально обсуждается 15 мая в г. Костроме на первой губернской конференции обществоведов, где шел довольно открытый и откровенный разговор о положении дел. Так докладчик губкома РКСМ Н. Груздев отмечал, что «нет связи педагога с комсомолом, педагоги отрицательно относятся к пионердвижению, срывая галстуки и, прогоняя пионеров из учреждений». Касаясь вопроса о взаимоотношении школы и пионердвижения, он говорил: «Сейчас получается разное толкование: педагог говорит, что работа по детдвижению должна приспособляться к работе школы, руководитель (вожатый – Н.П.) наоборот, в основу работы ставит детдвижение. Так разграничивать нельзя. Детдвижение является коммунистическим воспитанием, которое сейчас ведется по школам слабо, следовательно одна работа дополняет другую: школа и детдвижение» [3].

Конференция признала постановку организации детдвижения в школах слабой, показала отношение передовых педагогов к «пионерству», вскрыла недостатки работы и наметила пути их ликвидации, выразила свое отношение по этому вопросу: «Заслушав доклад о детдвижении, как системе коммунистического воспитания, губконференция обществоведов, учитывая необходимость дальнейшего углубления коммунистического воспитания в школе, признает неотложным принять участие в проведении и расширении детдвижения, согласовав работу по детскому движению с общешкольной работой» [2]. Ее решения имели большое значение для расширения пионерских рядов в школах губернии.

Состоявшийся в июле 1924 года VI Всероссийский съезд комсомола и принятое в августе месяца постановление Оргбюро ЦК РКП (б) «О пионерском движении» потребовало от комсомола, партии еще большего внимания развитию пионердвижения в школе [18]. Выполняя их губбюро и губоно в октябре 1924 года приступили к непосредственному созданию пионерских форпостов в школах Костромской губернии, что стало поворотным момен-

том в развитии пионерского движения в школьных учреждениях. С этого момента основная масса педагогов начинает признавать пионерскую организацию. В этом отношении заслуживает внимания позиция заведующих школ города Костромы, которые в мае демонстративно проигнорировали I-ю конференцию пионеров, не явившись на нее, и показав свое отрицательное отношение к пионердвижению. Уже в октябре месяце, заслушав доклад Н. Груздева они постановили: «Школьным работникам предложить принять активное участие в организации форпостов. Устроить ряд объединенных собраний для разработки программы этой работы» [9].

Сходные постановления принимали педагогические советы школ. Так 18 октября 1924 года педсовет 2-й семигодичной школы вынес решение: «Во всех группах ознакомить учащихся с организацией пионеров и провести широкую агитацию среди учеников о вступлении в ряды последних. Параллельно с этим повести агитационную работу среди родителей учащихся...» [10]. Собрание родителей 3-ей девятигодичной школы, заслушав доклад о пионердвижении, отмечало: «...б) оказать содействие организовавшегося отряда, вовлекая большие массы детей; в) просить отвести специальное помещение для занятий пионеров» [13].

Такие же процессы – поворота педагогических работников к пионерскому движению, наблюдались и в уездах, что не могло не сказаться на росте численности юных ленинцев. В частности в школах Макарьевского уезда в результате большой агитационной работы удалось в 60 школах организовать 13 отрядов и форпостов. В Кологривском уезде по нашим подсчетам к январю 1925 года в 10 школах из 27 действовали отряды и форпосты юных пионеров. В городе Костроме около 90% школ имели в декабре 1924 года форпосты. В это время во всех уездах среди пионеров уже работало более 20 педагогов, а в Чухломском уезде четверо учителей стали организаторами пионерских отрядов.

Форпосты организовывались в школах, где было не менее 10 человек учащихся, которые прикреплялись к пионерскому отряду и вели работу под руководством выделенного вожатого или педагога в тесном единстве с учителями. Главными задачами были привлечение школы к участию в общественной и политической жизни, связь ее с производственными ячейками, общественными организациями, расширение политического и культурного кругозора учащихся, соединение работы школы с работой пионерской организации и взаимное знакомство, улучшение образовательной, воспитательной работы, школьного самоуправления. Во главе форпоста стоял президиум форпоста подотчетный бюро юных пионеров. Появление форпостов в школе оживило ее работу, жизнь ребят стала богаче и интереснее. Как отмечалось в Циркуляре губкома, губбюро юных пионеров и губоно об организа-

ции форпостов: «необходимо максимальное содействие не только со стороны форпостов к учителям, но и учителей к форпостам» [4].

С появлением форпостов пионерская организация постепенно стала завоевывала твердые позиции в школе, существенно оживляя в ней воспитательную работу. Пионеры следили за порядком, вели работу по ликвидации неграмотности, показывали личный пример в учебе и труде, активно участвовали в школьном самоуправлении. Это все еще больше поднимало авторитет пионерской организации среди родителей. Они уже и сами начинали записывать детей в пионерские отряды при предприятиях где работали, отмечая, что пионеров «сразу заметно среди детворы, какими старательными, самостоятельными делаются наши ребята».

Создание форпостов стимулировало рост пионерских рядов по уездам, активизировало и работу деревенских отрядов, так как именно школы являлись в сельской местности главными очагами культуры и просвещения. К примеру в Солигаличском уезде в феврале 1924 года было только 96 пионеров, а в конце декабря 1924 года организация в уезде насчитывала 268 пионеров, в основном крестьянских ребят. Уже на первых порах своей деятельности пионеры проводили среди крестьян политбеседы, читали неграмотным газеты, помогали сельским советам в организации проведения различных компаний. Они через свои клубы вовлекали в пионерскую организацию новых членов, выступали против кулаков и подкулачников, контролировали работу батраков в кулацких хозяйствах. Сыновья богачей не давали им покоя. Набрасывались из-за угла и избивали, забрасывали пионеров камнями, сочиняли частушки. Кулаки пытались ликвидировать отряды, подговаривали порой неграмотных родителей, не пускать детей в отряды. Так в Головинской школе нынешнего Сусанинского района они пугали родителей карами всевышнего, а те в свою очередь не пускали детей в пионерский отряд. Некоторые местные учителя саботировали организовавшиеся отряды, но не смотря на это, пионерские отряды в деревне росли и укреплялись. Всего в губернии в сельской местности в них было 859 детей.

В целом, в исследуемый нами период пионерской организации удалось сделать серьезные шаги в определении своего места в воспитательной работе школы, способствуя ее преобразованиям в интересах построения социалистического общества.

В становлении и оформлении движения юных пионеров принимали и профсоюзные организации губернии. На самом первом этапе, в 1923 г., они не сразу смогли определить своей роли в создании отрядов, слабо помогали материально, не обеспечивали их помещениями. Перелом наступает в январе 1924 года, когда губернский совет профессиональных союзов принимает решение о создании к летнему сезону 4 пионерских отрядов, оборудо-

вании пионерского лагеря для юных ленинцев, определяя и источники финансирования [7].

В мае 1924 года президиум губернского совета профсоюзов потребовал от профсоюзных организаций установить шефство над пионерами, вовлечения пионеров в спортивные секции, кружки, а также обязал производственные союзы помочь материально в проведении губернской школы инструкторов по деткомдвижению, проходившей как мы знаем в июле месяце. Было предложено уполномоченным губсофпрофа «оказать возможную материальную помощь со стороны союзов рабочих среди пионеров в уездах» [1]. Во исполнение этого решения, профсоюзные ячейки стали выделять средства для организации отрядов, помещения и т.д. Так вторая общегородская конференции советских работников постановила: «...бросить на помощь все возможное материальные средства и принимать по мере возможности участие в организации воспитательной работы среди пионеров» [8]. В сентябре члены Союза полиграфистов перечислили 0,5% из своего месячного жалования для нужд существующего при нем отряда.

Активно вел работу с пионерами профсоюз текстильщиков – ведущая организация в профсоюзном движении края. Составляя план работы на июль-сентябрь 1924 года, губернский Совет рабочих-текстильщиков намечал: «Улучшить работу отряда юных ленинцев, представить им лучшие помещения и возможные средства, взять на себя оплату вожатых» [14]. В сентябре 1924 года в своем отчете ответственный по работе среди молодежи этого Союза отмечал положительные сдвиги в исполнении ранее намеченных мероприятий: «Работа среди пионеров идет очень оживленно. Из всех отрядов лучше всех работает нерехтский отряд, который делал поход за 7 верст за город, где был разбит лагерь на 2 недели, а также и костромские текстильные отряды. Устраивали лагерь на Козловых горах, где пробыли месяц. Губотделом союза на пионерский лагерь было ассигновано 300 рублей. У всех пионеров, кроме нерехтского отряда, имеется форма, которая сшита за счет фабзавкомов, а также имеются необходимые пионерские принадлежности. Одним словом пионерская работа развивается...» [15].

К концу 1924 года профессиональные союзы окончательно определяют свое место в поддержке пионерского движения. Показательна в этом отношении резолюция состоявшегося в декабре месяце X губернского съезда профсоюза текстильщиков: «В последнее время коммунистическое движение получило огромное развитие, захватило сотни рабочих детей, – говорится в ней. – Это движение не может быть обойдено профсоюзами и с их стороны должна быть оказана детскому движению материальная помощь путем отвода помещения при клубах и выделения денежных средств, оставляя

общее руководство движением за организацией РЛКСМ. Профсоюзам надлежит принять участие через посредство своих представителей в органах детдвижения при РКСМ и оказывать ему материальную поддержку» [5].

Большую роль в утверждении и развитии пионерского движения играла губернская печать. Газеты «Голос молодежи» и «Красный мир» были настоящим агитаторами создания пионерских отрядов. Они постоянно публиковали статьи о работе отрядов, возникающих проблемах. На их страницах юные ленинцы и организаторы пионерского движения обменивались опытом.

К концу 1924 года многогранная работа дала свои положительные результаты. Состоявшийся в январе 1925 года XI губернский съезд РЛКСМ отметил рост пионерских рядов в губернии. «За последний период, — докладывал делегатам на секции по детдвижению секретарь губкома комсомола Н. Макаров, — деткомдвижение завоевало общественное мнение и проникло во все поры общественной жизни». В губернии на тот период насчитывалось 119 пионерские отрядов, объединивших почти пять с половиной тысяч детей [17]. Из них детей рабочих 1978 чел., крестьян 1564 чел., прочих 218 чел. 6,3% пионеров были воспитанники детдомов.

Отмечая роль и значение пионерского движения, его сильные стороны XI губернский съезд комсомола дал четкий и верный анализ существовавших проблем. В выступлениях делегатов и последующих решениях обращалось внимание на недостаточно полную связь пионерских отрядов с органами социального воспитания, перегрузку пионеров, нехватку руководителей, на еще слабую общественную работу пионерских отрядов. Особое внимание было обращено на работу пионерской организации в сельской местности, оформление деревенских отрядов, созданию новых форм их работы. Были определены меры по улучшению трудового, эстетического и физического воспитания юных ленинцев, их активного вовлечения в общественно-политическую работу отрядов.

Над этим и предстояло в ближайшей перспективе работать партийным и комсомольским организациями и всем тем кто в той или иной степени был причастен к коммунистическому воспитанию костромской детворы.

Заключение

Проведенный нами анализ исторического опыта создания пионерской организации в Костромской губернии, позволяет нам сделать ряд выводов.

1. Пионерское движение не было случайным явлением в общественно-политической жизни губернии. Оно было закономерным следствием возникшего после установления Советской власти детского движения, переросшего к 1922 г. в детское

коммунистическое движение. Оно являлось следствием социальной активности трудящихся и самих детей, вызванной как революционными преобразованиями, так и целенаправленной деятельностью органов власти и нарождавшихся инициатив общественных организаций коммунистической направленности, гражданской инициативы передовой педагогической общественности, находившихся в поиске эффективных педагогических систем и технологий, обеспечивающих реализацию задач по воспитанию подрастающего поколения социалистического общества.

2. Создание первых пионерских организаций явилось закономерным результатом поиска наиболее оптимальных форм коммунистического воспитания, позволяющей на основе учета психологических особенностей детей, их склонности к романтике и интереса к общественно-политической деятельности обеспечить формирование личности будущего борца за идеалы социализма и коммунизма.

3. В Костромской губернии, приступившей к созданию пионерской организации несколько позднее чем в других центральных районах нашей страны, все процессы имели такие же общие черты как и в других регионах Центральной России. Они обуславливались активностью партийных и комсомольских организаций, их степенью организационной, кадровой и методической готовности, уровнем готовности органов образования и педагогов к восприятию идей пионердвижения и их практической работой по вовлечению детей в пионерские отряды, поддержкой профсоюзных и других общественных организаций и объединений, трудовых коллективов.

4. В силу оптимального проявления вышеперечисленных факторов процесс создания и становления пионерской организации в Костромской губернии не был длительным и занял период с марта 1923 г. по январь 1925 года. К этому времени пионерское движение становится реальным педагогическим и общественно-политическим явлением, сумевшим вырасти численно и привлечь на свою сторону широкие массы детского и завоевать симпатии взрослого населения, создать систему руководства во всех звеньях, систему подбора и подготовки кадров пионерских работников, систему своей работы, сформировать каналы материальной обеспеченности, начать успешно решать практические вопросы воспитания юных ленинцев.

Библиографический список

1. ГАКО, ед. 254, л. 65.
2. ГАКО, ед. 346, л. 68.
3. ГАКО, ед. 346, л. 93-93 об.
4. ГАКО, ф. р-1015. оп. 1а, ед. 14, л. 8.
5. ГАКО, ф. р.-24, оп. 1, ед. 1326, л. 47-об.
6. ГАКО, ф. р.-1015, оп. 1а, ед. 14, л. 141.
7. ГАКО, ф. р.-171, оп. 1, ед. 589, л. 77.

8. ГАКО, ф. р.-2131, ед. 464, оп. 1, л. 415об.
9. ГАКО, ф. р.-24, оп. 1, ед. 1340, л. 7об.
10. ГАКО, ф. р.-24, оп. 1, ед. 1331, л. 47об – 48.
11. ГАКО, ф. р.-24, оп. 1, ед. 264, л. 364 об.
12. ГАКО, ф. р.-24, оп. 1, ед. 264, л. 468.
13. ГАКО, ф. р.-24, оп. 1, л. 166.
14. ГАКО, ф. р.-276, оп. 1, ед. 589, л.24об.
15. ГАКО, ф. р.-276, оп. 1, ед. 74, л. 21.
16. ГАКО, ф. р.-841, оп. 9д, ед. 77, л. 206.
17. ГАНИКО, ф. 3125, оп.2, ед.3, л. 35.
18. Документы ЦК КПСС и ЦК ВЛКСМ о работе Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина / сост. В.С. Ханчин. – М.: Молодая гвардия, 1970. – С. 7.
19. *Крупская Н.К.* Школа и пионердвижение // Пед. соч. Т. 5. – М., 1959. – С. 133.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 008.001

Блажек Агнешка

кандидат филологических наук
Университет имени Адама Мицкевича, г. Познань, Польша
blazek@amu.edu.pl

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА КАК ПРЕДПОСЫЛКА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОНИМАНИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Болонский процесс был предназначен для гармонизации различных систем европейского высшего образования. В статье утверждается, что гармонизация систем не привела к тому самому лингвистическому и культурному эффекту, и би- или мультлингвистическая работа над университетской терминологией по-прежнему остается актуальной. Всестороннее объяснение концепций национальных университетов может повысить взаимодействие и усилить эффективность в сфере межкультурного университетского сотрудничества. Так, статья рассматривает два образца университетских словарей, которые были использованы или используются для сотрудничества международных университетов с университетами Германии.

Ключевые слова: межкультурное понимание, терминология университета, Болонский процесс, Европейское пространство высшего образования

Языковые и культурные аспекты европейской сферы высшего образования

Европейская интеграция оказалась не только политической, институциональной и общественной сложностью, также она ставит людей перед языковой задачей, с которой постоянно нужно справляться. Принимая во внимание социолингвистическую перспективу предметообразующей функции языка, она относится к важнейшим, поскольку является политически, институционально и общественно образующей. Учреждения в сфере высшего образования это институты, в которых можно словно сквозь лупу наблюдать европейский процесс интеграции. Высшее образование в Европе в первую очередь ассоциируется с Болонским процессом, направленным на создание европейского образовательного пространства. На сегодняшний день в этом процессе задействовано 47 государств-участников, которые провели или проводят реформы гармонизации различных национальных образовательных структур в Европе, и стоят перед проблемой уравнивания качества квалификаций. Сфера высшего образования образует тем самым динамичное поликультурное и мультиязыковое направление деятельности, которое необходимо учесть лингвистически адекватно в целях успешного международного и межкультурного сотрудничества университетов.

Тот, кто в последние десять лет начал свое академическое развитие в государстве, включенном в Болонский процесс, должен был учитывать, что параллельно процессу интеграции предметы, процессы и учреждения частично переименовывались или назывались по-новому. Данные языковые изменения казались экспертам и сторонникам Болонского процесса потребностью, многим задействованным в университете ученым как непосредственно участвующим в профессиональном общении

университета расстройством коммуникации. Как бы то ни было, надеяться, что Болонский процесс сделал бы доступнее для международных и межкультурных проектов структуру, организацию, способы действия вузов, кадрового состава и т.д. посредством определенных переименований, было бы не только упрощенно, но и просто неверно. С одной стороны, болонские директивы имеют только статус рекомендаций, с другой стороны, они интегрируются в соответствующие правовые системы и системы высшего образования и перенимаются не полностью. Это имеет определенные (языковые) последствия относительно понимания соответствующих систем высшего образования и успешного международного и межкультурного сотрудничества в сфере высшего образования.

Признаки терминологии вуза

С лингвистической точки зрения язык университетов вместе со своей профессиональной лексикой (также вместе с новым болонским словарным фондом), который отображает вуз как институт [5], представляет собой профессиональный язык. Терминология сферы высшего образования (здесь, по мнению Шедера [там же] обозначения научных областей, предметов, дисциплин, и их соответствующая профессиональная лексика принимаются во внимание так же мало, как и студенческий язык и словарь языка преподавания), которую следует трактовать как ядро понимаемого профессионального языка, сегодня развивается на границе национальной терминологии вуза и языка/языков европейской интеграции, таким образом, она одновременно закрепляется и в политическом мире. Терминология вуза также обнаруживает многие параллели с юридической терминологией, представленной в значительной мере посредством правовых систем [6, с. 1867]. Не без влияния на развитие тер-

минологии университета остается также история и традиция вуза, а также актуальный образовательный дискурс [2, с. 35]. Рассматривая в сравнительно-историческом аспекте, в языках университетов различных стран можно установить параллельную, но не параллельно структурированную профессиональную лексику [там же], значительно больше, однако, терминология университета соответствующего языка выделяет большое число культурно-специфических понятий, осложняющих выполнение межкультурно благоприятных действий или общих международных университетских инициатив. Проблематика корректного использования терминологии университета в период перемен и правового и административного преобразования университетов согласно Болонскому процессу образует не только сложность для органов управления университетами, но также имеет большое значение для обучающихся, институтов, которые работают совместно с вузами, для людей с высшим образованием и, наконец, для общественного мнения задействованных в реформе стран [4, с. 5]. Это имеет колоссальную значимость для межкультурного понимания в сфере высшего образования, под чем понимается знание о своей собственной и незнакомой (на языке перевода) сфере высшего образования и способность действовать в международной (на языке перевода) сфере высшего образования.

Терминологическая работа в сфере высшего образования

Исходя из классического семантического треугольника Огдена и Ричардса (1923), согласно которому слово является лишь определенной языковой формой и стоит для определенного понятия (концепта или значения), который в свою очередь стоит для предмета или же количества предмета, классическая терминологическая работа, ориентированная на би/мультилингвизм, состоит в том, чтобы давать определения понятиям (би/мультилингвистическим) и корректно связывать их друг с другом, а также находить названия и их эквиваленты в обоих (или нескольких) языках.

Пример: словари ДААД

Германской службой академических обменов уже в 1993 году был опубликован словарь *«Немецко-английский/англо-немецкий. Понятия из области науки и высшей школы»*, для того чтобы облегчить взаимопонимание между студентами и стипендиатами на международном уровне высшей школы. В языковой паре немецкий-русский также появился словарь под редакцией Грегора Бергхорна и Татьяны В. Юдиной [1]. Под расположенными в алфавитном порядке ключевыми словами были, как это можно заключить из предисловия, обозначены «названия общеупотребительных учебных предметов и учебных курсов, а также понятия из области высшей школы». В основе выбора заг-

лавных слов здесь лежит несколько расплывчатая ссылка на повседневную практику ДААД, где чаще всего происходит сопоставление с переводом представленных в немецких университетах специальностей – они и составляют большую часть ключевых слов, среди которых находятся настолько экзотические, как например, *переднеазиатская наука о древнем мире*. Так как все заглавные слова снабжены своими целевыми языковыми эквивалентами и, по возможности, дополняются описанием, серия ДААД-словарей предложила иностранным студентам в Германии, несмотря на это, первое ознакомление со структурой высших школ Германии. Для понимания культурно-специфического контекста высшей школы и для способности к успешной межкультурной коммуникации в данной области, такое произведение оказывалось часто недостаточным, поскольку представленные при помощи обозначений (и эквивалентов) понятия остались необъясненными.

Пример: Унилекс – университетский немецко-польский словарь

Иной подход преследует университетский немецко-польский словарь [3], который охватывает прагматические цели эффективного образования международного студенческого обмена между немецкими и польскими университетами в целях межкультурного понимания. В ходе анализа, проводимого в целях составления словаря, должно было быть установлено, что устав, структура и финансирование немецких и польских высших школ, структура персонала университетов, кроме этого специальности и завершение обучения, равно как и область исследований имеют, несмотря на стремление к гармонизации, существенные отличия. Поэтому данных целевых речевых эквивалентов заглавных слов в значительной степени не хватает, для того чтобы обеспечить заинтересованных лиц инструментами для беспрепятственного понимания целевой культурной университетской реальности. С одной стороны, объект словаря был ограничен признаками университета как учреждения, как это изложено в докладе Шедера [5]. Институциональный лексический состав языка немецкого университета охватывает, таким образом, не только терминологию правовой высшей школы (правовые основы, типичные для учреждения объекты, организацию, персонал), но и распространяется также на специфические для учреждения действия. Словарь ни в коем случае не претендует на то, чтобы раскрыть систему высшей школы на всем немецкоговорящем пространстве и однозначно указывает на то, что терминология зависит не только от языка, но также от правовой системы и культуры. С другой стороны, охваченной в словаре специальной лексике требуется понятийное определение и отношение к собственному предметно-специфическому контексту высшей школы (контраст-

ное рассмотрение профессиональной лексики), так что она может служить, в целом, пониманию в целевом языковом контексте университета. Далее приводится пример из словаря:

Promotion, die; -, -en <lat. promotio = Beförderung>: *ein durch die →Promotionsordnung geregeltes Verfahren zum Nachweis der Befähigung zu selbständiger wissenschaftlicher Forschung, das nach erfolgreichem Abschluss zur Verleihung des →Doktorgrades führt. Zur P. gehören die Anfertigung einer →Dissertation als schriftliche Leistung und das Absolvieren eines →Rigorosums bzw. einer →Disputation als mündliche Leistung.*

przewód doktorski/„robienie doktoratu”: *postępowanie określone regulaminem postępowania w przewodach doktorskich (→Promotionsordnung), którego celem jest potwierdzenie umiejętności samodzielnego prowadzenia pracy naukowej. Pozytywne zakończenie p.d. prowadzi do nadania stopnia doktora (→Doktorgrad). P.d. obejmuje przygotowanie rozprawy doktorskiej (→Dissertation) oraz zdanie egzaminu z dyscypliny podstawowej (→Rigorosum) lub publiczną obronę rozprawy doktorskiej (→Disputation). К: W Polsce elementami przewodu doktorskiego są zarówno ustne egzaminy doktorskie (z dyscypliny podstawowej, dodatkowej i języka nowożytnego) jak i publiczna obrona rozprawy doktorskiej.*

«Университетский немецко-польский словарь УНИЛЕКС» является в данном смысле своеобразным и направлен на успешную межкультурную коммуникацию, так что каждая статья словаря предлагает не только польский эквивалент, как это типично для специальных словарей, но, в дополнение к этому, дает перевод немецких определений и устанавливает очередность. Польские эквиваленты являются получившими качественную оценку, соответствующим образом маркированными и предлагают контрастивный комментарий, который формулируется, исходя из предпосылки успешной межкультурной коммуникации – чужое объясняется через отношение к собственному.

Заключение

Если в становящейся все более сложной реальности, а также во все более сложной реальности

международной высшей школы мы хотим создать предпосылки для успешного межкультурного диалога, или для межкультурного понимания, то путь к этому всегда является речевым. Инструмент, который облегчает обхождение с этой сложной реальностью и дает возможность задействованным лицам принимать активное участие в международно обусловленных инициативах университета, представляет собой методологически продуманную, ориентированную на использование работу с терминологией, а также ее результат в форме глоссариев и словарей.

Библиографический список

1. Berghorn Gregor, Judina Tat'jana V. Wörterbuch Deutsch-Russisch. Begriffe aus Wissenschaft und Hochschule. – Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst 1996. – 123 c. [DAAD-Wörterbuch]
2. Błażek A. Unilex – Universitätswörterbuch Deutsch-Polnisch als Unterstützung studentischer Mobilität // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 18 (624). – С. 29–40.
3. Błażek A., Rapti A., Schaefer B. Unilex. Universitätswörterbuch Deutsch-Polnisch. – Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2010. – 256 c. [UNILEX-Wörterbuch]
4. Ralli N., Stanizzi I., Wissik T. Dizionario terminologico dell'istruzione superiore Austria – Italia / Terminologisches Wörterbuch zum Hochschulwesen Italien – Österreich. – Bozen: Athesia, 2007. – 1149 c.
5. Schaefer B. Der Universitätswortschatz als lexikologisches und lexikographisches Problem: Rückblick auf ein einsprachig deutsches und Ausblick auf ein zweisprachigdeutsch-polnisches Universitätswörterbuch // L. Zieliński, K.-D. Ludwig, Lipczuk, R. Deutsche und polnische Lexikographie nach 1945 im Spannungsfeld der Kulturgeschichte. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011. – С. 101–114.
6. Werner R. Das Problem der Äquivalenz im zwei- und mehrsprachigen Wörterbuch // L. Hoffmann, H. Kalverkämper, H.E. Wiegand (Hrsg.) Fachsprachen [...] Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. – Berlin, New York: de Gruyter, 1999. – С. 1853–1884

СТРАТЕГИИ И СХЕМЫ САМОПОНИМАНИЯ КЛИЕНТОВ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ

Статья посвящена изучению схем и стратегий понимания клиента в ситуации мультикультурного психологического консультирования, направлениям их изменения в процессе диалога.

Ключевые слова: стратегии понимания, схемы понимания, этнокультурные особенности понимания.

Этнопсихологические проблемы консультативной психологической помощи – новый, интенсивно развивающийся раздел этнопсихологии. Он развивается в процессе обобщающих транстеоретических и компаративистских исследований, в рамках которых осуществляется поиск множественного соответствия: ценностных установок консультативной помощи, психотерапевтических мифов, заложенных в них способов интерпретации, осмысления происходящего с клиентом, психологических методик и техник общения с ним. Выявление транстеоретических феноменов психологической помощи предполагает:

– изучение развития психотерапевтических «мифов» и онтологических схем психики, базисных концептов, в процессе развития психологии как теории и практик самосовершенствования человека, в том числе ее этнокультурных вариантов;

– анализ специфики организации консультативного взаимодействия в связи с особенностями («типом») клиента и его проблем, в том числе его этнокультурной принадлежностью [5; 12; 18; 21; 23; и др.], а также – личностными и этнокультурными особенностями самого консультанта.

Психологическое консультирование как специальным образом организованный диалог, направленный на помощь клиенту в решении задач развития его личности и межличностных отношений, представляет собой процесс построения и развития взаимопонимания его субъектов. Взаимопонимание предполагает построение смысла происходящего в их внутреннем и внешнем мирах субъектами диалогического взаимодействия. Такого рода построение может осуществляться, в зависимости от личностных, половых, возрастных, этнокультурных и иных особенностей субъектов с помощью тех или иных схем и стратегий понимания. Стратегия понимания – процессуальный стереотип преобразования смысловой информации, схема понимания – содержательный (понятийный) стереотип преобразования смысловой информации [10]. В процессе взаимодействия психолога с клиентом используемые ими схемы и стратегии могут как существенно различаться, так и быть сходными. Сходство или различие стереотипов понимания происходящего обуславливает субъективную и объективную продуктивность помогающего диалога. Среди множественных факторов, вносящих вклад в выбор стратегии

понимания, важным является этнокультурная принадлежность клиента и консультанта.

Здесь исследователи сталкиваются также с одной из важнейших проблем этнопсихологии – проблемой соотношения культурно-специфических общечеловеческих обыденных и профессиональных способов осмысления человеком себя и мира, связанных с ними систем ценностей, моделей общения и способов осмысления человеком себя и мира. Психотерапевтический контакт представляет собой культурный феномен: обладающий определенной специфичностью выделенных аспектов взаимодействия психолога и клиента, и реализующийся в ряде типичных для данной ситуации взаимодействия и культуры вариантов. При этом значение ситуации или феномена, их осмысление, во многом определяется особенностями этнокультурного плана: принадлежность клиента и консультанта к той или иной этнической группе модифицирует осмысление происходящего. Результат осмысления феномена, проблемы, с которой клиент обратился за помощью, или ситуации взаимодействия, обладает свойством эмерджентности: возникает в процессе диалога. Эмерджентность понимания предполагает возможность и необходимость изменений стратегий и схем понимания в консультативном диалоге. При невозможности изменений – встает задача согласования используемых субъектами стереотипов осмысления, их конгруэнтности.

Именно этот аспект анализа все четче вырисовывается в современных исследованиях стратегий и схем понимания [1; 4; 13, с. 138, 15; 17; 20], в которых отмечается связь 1) ценностного потенциала (особенностей), 2) индивидуальной и культурно-специфичной (lay epistemology) эпистемологии клиента, 3) распространенными в культуре клиента моделями общения. В выборе стратегий и схем понимания, модели общения с консультантом, для клиента наибольшую роль играет оппозиция «индивидуальные – общекультурные ценности». Для консультанта к этой оппозиции добавляются «профессиональные ценности», связанные с ними стереотипы осмысления и модели общения. В ходе консультативного контакта, как процесса освоения норм психотерапевтического взаимодействия, клиент стоит перед задачей соотнесения собственных ценностей и ценностей другого человека и может присваивать ценности психотерапевта (проходя

Таблица 1

Стратегии и успешность понимания клиентов как обыденных психологов

Количество респондентов	Стратегии понимания клиентами других людей (как «клиентов»)					
	Женщины			Мужчины		
	Объяснение	Интерпретация	Диалогизация	Объяснение	Интерпретация	Диалогизация
«успешные»	5	5	10	4	11	5
«неуспешные»	10	0	0	6	4	0
Всего	15	5	10	10	15	5

процесс индоктринации). Это предполагает возможность изменения стереотипов понимания клиента, их сближение со стереотипами консультанта.

Что касается понимания консультанта, отмечается неоднозначный характер взаимосвязи а) личной эпистемологии (personal epistemology) консультанта, его системы ценностей, регулирующих понимание специалистом себя и мира, б) его теоретической ориентации, определяющей способы преобразования смысловой информации и техники работы с клиентом. Если сравнивать вклад этнокультурных факторов и факторов, связанных с принадлежностью консультанта конкретной психотерапевтической школе, можно сказать, что вклад последних будет более значимым и определяющим по отношению к выбору стереотипов понимания и моделей общения с клиентом. Однако, детерминация выбора стратегии и схем понимания клиента и модели общения с ним в первую очередь не столько нормами конкретного психотерапевтического мифа, сколько ценностно-смысловой позицией консультанта в целом [3; 19; 22; др.].

Эмпирическая часть нашего исследования была посвящена анализу особенностей схем и стратегий понимания, используемых клиентами и консультантами разных этнических групп, а также процессам их изменения в более или менее успешном помогающем взаимодействии.

Гипотеза: Развитие способности к пониманию себя и другого человека в психологическом консультировании может быть описано как процесс смены и повышение степени конгруэнтности предпочитаемых субъектом стратегий понимания себя и другого человека. Каждая из стратегий понимания связана с определенными схемами понимания, содержащими как обыденные, так и профессиональные психологические понятия. Схемы понимания клиентов отличаются большим числом обыденных, консультантов – профессиональных понятий.

Процедуры исследования стратегий и схем понимания себя и другого человека (консультанта) клиентами включали контент-анализ документов разного типа. В первой части исследования – *моделирующем ситуацию консультирования эксперименте - клиентам* (30 женщинам и 30 мужчинам в возрасте от 25 до 55 лет, проходивших психологическое консультирование у специалистов Москвы, Калуги, Екатеринбурга), предлагалось

выбрать из предложенных пяти экспериментальных проблемных ситуаций две наиболее понравившиеся и прокомментировать их, выступив, по сути, в роли *консультантов*. Выборка состояла из клиентов, оценивших свой опыт психотерапии (около 1,5 месяцев) как «весьма успешный и эффективный» («такого никогда еще не было», «стало легче дышать») (40 мужчин и женщин), а также из клиентов, чьи впечатления от психотерапевтического взаимодействия были скорее неопределенны или негативны («бесполезная трата времени», «не знаю, хочу ли продолжать») (20 мужчин и женщин). Нас интересовали, в первую очередь, стратегии и схемы *понимания клиентом как «обыденным психологом» других людей* (табл. 1).

Выделенные стратегии понимания можно описать так:

а) *обнаружение*, выделение уже существующего, присущего ситуации смысла – *значения (объяснение)*, критерием понимания в этой стратегии выступает *объективная* (сточки зрения социальных стереотипов и норм) истина – «*правда*» его бытия. Незвестная субъекту информация *дополняется* на основе стандартных, повторяющихся обыденных схем;

б) *создание смысла*, не заданного изначально (*интерпретация*), критерием понимания выступает *субъективная правда* – «*истина*» человеческого бытия. Субъект восполняет недостающую информацию, *трансформируя (переформулируя)* ситуацию, изменяя ее структуру на основе профессиональных и квазипрофессиональных знаний и мифов;

в) *возникновение* смысла в процессе диалога как «*со-значения*» (*диалогизация*), построение общего смыслового пространства, «общего языка» с клиентом. Эта стратегия во многом ориентирована на развитие самопонимания другого как центрального явления консультативного взаимодействия. Критерием понимания выступает «*искренность*» переживаний человека. Основным способом заполнения смысловых пробелов между высказываниями клиента выступает *интеграция* доступных субъекту данных и организация совместного обсуждения полученных «интегрирующих впечатлений» в общении с другим.

Данные стратегии понимания различны: на уровне ценностно-смыслового потенциала, на уровне предпочитаемой субъектами модели общения, на уровне содержательных и динамических харак-

теристик понимания. Результаты исследования стратегий понимания клиентов показали, что в отношении оценок успешности/эффективности психотерапии респонденты, чьи стратегии осмысления других людей относятся к объясняющим, скорее склонны считать свой психотерапевтический опыт неудачным, или – реже – перенимать объяснительные модели других людей, удовлетворяясь объяснением происходящего, обозначенным в проблемных ситуациях одним из участников (обычно «близким по духу», «понятным»). Респонденты, оценивающие свой опыт психотерапии позитивно, чаще реализуют стратегии интерпретации и диалогизации: «непонятное» выступает как 1) «пока непонятное», 2) «мне непонятное» или 3) «не требующее понимания».

Исследование схем понимания клиентов (табл. 2) показало, что клиенты склонны включать в них как обыденные, так и специально-психологические понятия и взаимосвязи, отражающие представления о сути человеческого бытия и

межличностных отношений, возникающих в развитии личности и ее отношения с миром проблем, представления о путях преобразования ситуации, решении возникающих проблем. Кроме того, встречались и иные специальные понятия – научные, биологические, экономические и т.д., в том числе в их «обыденных», квазинаучных интерпретациях и понятия из сферы искусства, религии.

Т.о., понятия, составляющие основу схем осмысления клиентами предложенных проблемных ситуаций различны:

– в случае схем клиентов, использующих стратегию объяснения, наблюдается нечеткое определение понятий, отсутствие рефлексии правильности употребления повседневных и специальных понятий, отсутствие обоснований необходимости использования специальных понятий, их разграничения внутри предлагаемых объяснений и т.д.;

– в случае схем, используемых клиентами, реализующими стратегию интерпретации, наблюдаются попытки учета комплексного характера реа-

Таблица 2

Стратегии и схемы понимания психолога-консультанта

Типы понятий		Понятия - смысловые центры различных схем понимания		
		Объяснение	Интерпретация	Диалогизация
Обыденные понятия	Проблема	Необъяснимая ситуация Нервный срыв, неуравновешенность, ссора, стыд, ненависть, зависть, ужас Привычка, причины Право, правильность, правдивость	Сложная ситуация, вина, неоднозначный человек Сейчас Доброта, истинность, истинное знание, «на самом деле», конфликт, противоречие	Переживание Боль Близость Взросление Искренность Успех Ответственность Цели
	Решение	Непрофессионализм Внушение, самовнушение, «вбить в голову», объяснить, воспитывать	Разубеждение Направленное и постоянное воздействие Зона компетентности	Встреча, принятие Трансляция ответственности, помочь найти свое решение Человечность
Психологические понятия	Проблема	Психологический кризис, проблемная ситуация Комплекс неполноценности, фобия, защита, рефлекс Представления о собственности, границы личности	Депрессия, комплекс Эдипа (Электры), стремление к превосходству Когнитивный диссонанс, сопротивление, трансфер Субъективность Здесь-и-теперь	Экзистенциальная фрустрация Страх успеха Самоактуализация Выход за пределы Конфликтный, личностный потенциал Аутентичность, конгруэнтность
	Решение	Интервенция Отсрочить, изменить интервенцию Естественный (возрастной и т.д.) кризис	Возможность помощи Проработка Сознание Инсайт Катарзис	Диалог, подтверждение, терапевтические отношения Личностный рост, саморазвитие
Иные понятия	Проблема	Социальная стратификация Экономический, социальный и т.д. кризис / Генетический дефект Психоз, психопатия Гендерные проблемы	Историко-культурный кризис, экономический дисбаланс, уровни проблемы Психопатология, ремиссия и обострение. Толерантность	Взаимодействие поколений и исторических эпох, объективные аспекты Духовность, духовная смерть и возрождение, преображение
	Решение	Лечение Социальная помощь Социальная изоляция Юридическая помощь	Вмешательство специалистов Социальная поддержка, комплексное вмешательство	Комплексная проблема, комплексный подход Духовная поддержка

лизуемых проблем. Часто - осознанное разделение «обыденных версий» и «профессиональных» версий, с упоминанием того, к какому аспекту человеческой жизнедеятельности относится то или иное понятие, обсуждается проблема возможности помощи, решение проблемы описывается в терминах изменения клиента или его социокультурной ситуации, — а не только как интервенция психолога;

— в случае *схем* клиентов, *использующих стратегию диалогизации*, используют обыденные и профессиональные понятия, рефлексирова их сходства и различия, соотносят психологическое, обыденное понимание проблемной ситуации и личности, ее развития с концепциями, предлагаемыми в рамках религиозных и иных практик осмысления человеческой жизнедеятельности.

Такая картина, в целом свидетельствует о том, что *клиенты, как обыденные психологи склонны вести себя тремя основными способами:*

— *опираться на собственные схемы и способы, не рефлексирова их источников и не осознавая циклического характера даваемых ими объяснений* («психически болен — потому что похож на психически больного», «зачем вмешиваться — само пройдет»), часто некритически принимая объяснения, даваемые ситуации одним из ее участников («я думаю, они правы — дети сейчас — не то, что раньше», «я бы тоже не смогла жить так»);

— *опираться на свои и быть открытым к заимствованию чужих схем в сочетании с сознательными попытками их рефлексивного осмысления* («не знаю, подойдет ли здесь «комплекс Эдипа», но какие-то проявления, несомненно, похожи»), поэтому способны к осознанному обнаружению и сопоставлению позиций участников ситуации («правыми и виноватыми могут оказаться все, — дело не в этом: главное, в чем они себя считают виноватыми сами и в чем они считают виноватыми других»);

— *включать возможные интерпретации в «диалогическую игру», осмысляя не только моменты личностных ограничений и межличностных проблем клиента, но и возможности, ресурсы клиента и его отношений* («на самом деле, это может быть что угодно, главное искренни ли участники в своих позициях и друг с другом») — клиенты стремятся побудить к рефлексии и самих участников ситуации, сознательному использованию употребляемых ими понятий, обращают внимание на возможное недопонимание, обосновывая невозможности изменения ситуации неготовностью или неделанием одного из участников, а не «фатальным характером» проблем. Клиенты могут использовать схемы, встречающиеся у респондентов других стратегий с оговорками типа: 1) «на первый взгляд это кажется..., но...», 2) «хотя она, по-видимому, хочет всем доказать, что ..., мне кажется», 3) «не смотря на кажущийся избыток информации, не со-

всем понятно...». Т.о., гипотеза о том, что *каждая из стратегий понимания соотносится с определенным набором схем понимания*, в целом нашла свое подтверждение.

Понимание клиентом консультанта, в отличие от самопонимания, не является основной задачей, выступая скорее как «инструментальная», а не «терминальная» ценность: наряду с осмыслением клиентом ситуации взаимодействия с консультантом, она является фактором, определяющим возможность и направление дальнейшего развития самопонимания. У клиентов относительно слабо развито желание и умение слушать другого человека, работать с его понятиями, субъективной картиной мира, беднее используемые схемы понимания, многие из которых носят характер обобщенных социальных стереотипов относительно конкретных социальных ситуаций, что придает пониманию клиента «разорванный» характер, обуславливает явления типа «черно-белого» мышления и других алогизмов и неточностей, описанных, например, в когнитивной психотерапии и НЛП [1; 6; и др.]. В процессе консультирования, однако, происходит развитие понимания клиента: изменение его стратегий и обогащение схем.

Библиографический список

1. Бендлер Р. Используйте ваш мозг для изменения. — М.: Прагма, 1991. — 184 с.
2. Бюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. — СПб.: Питер, 2001. — 304 с.
3. Васко А., Гарсия-Маркес Л., Драйден У. Психотерапевт, познай самого себя // Московский психотерапевтический журнал. — 1996. — № 3. — С. 164–199.
4. Вердильоне А. Мое ремесло: Свидетельство психоаналитика. — СПб.: Новый Геликон, 1993. — 240 с.
5. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 17–25.
6. Гаранян Н.Г. Практические аспекты когнитивной психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. — 1996. — № 3. — С. 29–48.
7. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. — М.: Академический проект, 1999. — 240 с.
8. Мастеров Б.М. Психологические условия самоизменения человека в практике консультирования: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1998. — 24 с.
9. Меновицков В.Ю. Психотерапевтическая практика: мифы клиентов // Вопросы психологии. — 1999. — № 1. — С. 77–88.
10. Минигалиева М.Р. Взаимопонимание в консультативном диалоге. — М., Калуга: МГТУ, Мanuscript, 2002. — 210 с.
11. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. — М.: Прогресс, 1994. — 480 с.

12. *Сосланд А.* Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или как создать свою школу в психотерапии. – М.: Логос, 1999. – 368 с.
13. *Фаррели Ф., Брандсма Дж.* Провокационная терапия. – Екатеринбург: УрГУ, 1997. – 216 с.
14. *Эриксон М., Хейли Дж.* Стратегии семейной терапии. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 448 с.
15. *Якобс Д., Дэвис П., Мейер Д.* Супервизорство. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 236 с.
16. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. – М.: Класс, 2000. – 576 с.
17. *Brammer L.M., Abrego E.J. & Shostrom E.L.* Therapeutic counseling and psychotherapy. – Upper Saddle River NJ: Merrill/Prentice Hall. 1989, 1993. – 380 p.
18. *Cormier L.Sh., Cormier W.H.* Interviewing strategies for helpers. – Calif., Pacific Grove: Brooks / Cole Publ. Comp., 1991. – 670 p.
19. *Highlen P.S. & Hill C.E.* Factors affecting client change in individual counseling // Handbook of Counseling Psychology / C.D. Brown & R.W. Lent (Eds.) – New York: John Wiley, 1984. – P. 334–396.
20. *Hosford R., & de Visser L.* Behavioral approaches to counseling. – Washington, DC: American Personnel and Guidance Association Press, 1974.
21. *Karusu T.B.* Psychoterapies: An Owerview // Amer. J. Psychiat. – 1977. – V. 134. – № 8. – P. 851–863.
22. *Mahoney M.J.* Cognition and behavior modification. – Ballinger: Cambrige, 1974. – 240 p.
23. *Pedersen P.* Handbook of cross-cultural counseling and therapy. – Westport, CT: Greenwood Press, 1987. – 400 p.

УДК 371.014

Ваулина Лидия Николаевна

кандидат филологических наук, доцент

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

ОБУЧЕНИЕ НА ПРОТЯЖЕНИИ ВСЕЙ ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Понятие «Учиться всю жизнь» означает необходимость постоянного обучения на протяжении всей сознательной жизни. В данной статье речь идет о роли межкультурной коммуникации в профессиональной сфере в системе обучения на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: система высшего образования, обучение на протяжении всей жизни, межкультурная коммуникация в профессиональной сфере, межкультурное взаимодействие, компетенция, компетентность.

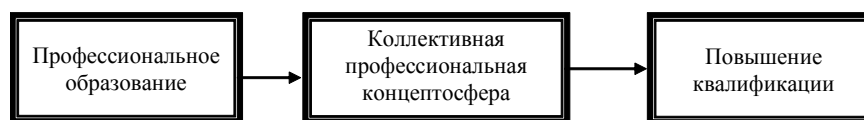
Российская высшая школа вовлечена в процесс формирования взаимно совместимых национальных образовательных и научных систем. Его рамки заданы Болонской декларацией. Вузы ведут интенсивный поиск продуктивной реализации положений Болонского процесса. При этом учитываются зарубежные инновации и отечественные традиции. В контексте кадрового обеспечения инновационных процессов возрастает роль системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации, обеспечивающей и систему образования высококвалифицированными кадрами. «Кадры решают все». Известная истина актуальна и сегодня. Нужны специалисты, способные решать вопросы перспективного развития. Стратегическое развитие вуза предполагает правильную постановку целей, анализ перспектив и разработку стройной системы развития, соответствующую требованию времени, а также квалифицированную и эффективную реализацию принятой стратегии.

Учитывая тот факт, что система высшего образования с вступлением в Болонский процесс погружена в перманентный международный проект, было бы неразумным не использовать международное сотрудничество для повышения эффективности этого самого проекта. Итак, далее речь пойдет о меж-

культурной коммуникации в профессиональной сфере, а именно, в сфере высшего образования.

Исследование актуальных вопросов межкультурной коммуникации в российской действительности позволяет констатировать, что, во-первых, сфера высшего профессионального образования должна развивать и формировать у обучаемых навыки и умения конструктивного межкультурного взаимодействия как в быту, так и на рабочем месте. Это необходимо для мирного сосуществования с представителями иных лингвокультур и для восприятия многообразия языков и культур как фактора взаимообогащения. Межкультурное взаимодействие является неотъемлемой составляющей инновационных процессов в различных сферах жизнедеятельности современного общества и, соответственно, международное сотрудничество, направленное на обмен знаниями, опытом, идеями, обеспечивает их когнитивную составляющую. Развитие общества, следовательно, зависит от состояния образования и образованности граждан, которые способны обратиться к национально-культурным традициям и вести полноценные контакты с другими народами и странами.

Во-вторых, международное сотрудничество университетов направлено на повышение качества образования через ознакомление участников образо-



вательного процесса с международным опытом в сфере образования и в отдельно взятой изучаемой профессиональной сфере. Речь идет о реализации внешних и внутренних условий для развития личности в процессе усвоения ценностей как национальной, так и мировой культуры. Организация межкультурной коммуникации в профессиональной сфере позволяет при этом расширить базу источников инноваций. Межкультурное взаимодействие формирует у участников международных проектов умение и готовность ориентироваться в стремительном потоке информации, осуществлять ее поиск и отбор для решения различных проблем, встающих перед современным специалистом.

Профессиональная заинтересованность может и должна служить мощнейшим стимулом для установления и ведения международных контактов, а вузы должны готовить специалистов, которые осознают эту необходимость и владеют умениями и навыками межкультурного взаимодействия.

Ускоренные научно-технические и социально-культурные преобразования с их глобальными проявлениями заставляют искать ответы и на потребности в образовании. Профессионально пригодные знания и умения быстро стареют. Новейшие структуры в сфере профессиональной деятельности несут с собой новые квалификационные потребности. Вследствие этого требуется широкое повышение квалификации на протяжении всей жизни без отрыва от производства. Сфера образования не является исключением, а, наоборот, специалисты именно этой области должны быть более подготовленными к восприятию и переработке новой информации, к формированию новых востребованных компетенций.

Развитие образования напрямую зависит от качества менеджмента высшей школы. Менеджеры системы высшего образования – это преимущественно предметники, имеющие за плечами достаточный опыт преподавательской и административной работы, но не имеющие специальной подготовки в области менеджмента. Соответственно, одним из путей подготовки менеджеров может быть реализация принципа обучения на протяжении всей жизни. И это сегодня особенно важно, так как, говоря о компетентности специалиста, нужно учитывать, что само значение понятия *компетенция* является величиной переменной, находящейся под влиянием развивающихся научно-технических, экономических, социальных, культурных и т.д. факторов.

В реализации собственной траектории развития менеджера образования может помочь участие в международных проектах. Межкультурное взаимодействие формирует у участников международ-

ных проектов умение и готовность ориентироваться в стремительном потоке информации, осуществлять ее поиск и отбор, восприятие, переработку и создание на ее основе новой информации для решения различных профессиональных вопросов.

В этой связи уместно вести речь о непрерывном формировании и развитии профессиональной концептосферы, как коллективной, так и индивидуальной. Объем индивидуальной профессиональной концептосферы зависит от уровня профессионализма конкретного человека.

Она складывается в период обучения. Система образования должна решать эту задачу через передачу знаний и формирование умений и навыков, характеризующих современное состояние национальной профессиональной концептосферы. Благодаря межкультурному взаимодействию в теории и на практике профессиональные концептосферы представителей разных лингвокультур могут быть максимально приближены друг к другу. Можно утверждать, что не совпадающие части профессиональных концептосфер являются источником инноваций в другой культуре.

Расширение и модификация индивидуальной профессиональной концептосферы происходит под влиянием дальнейшей реализации познавательной способности, умения и желания человека приобретать новые знания. Их приобретение, в свою очередь, может происходить как в условиях организованного повышения квалификации, так и реализации принципов обучения на протяжении всей жизни на индивидуальном уровне.

К сожалению, что касается менеджеров высшей школы, то в настоящее время их повышение квалификации имеет, скорее, стихийный характер и зависит от самого человека, от его желания и понимания необходимости повышать свой профессиональный уровень именно как менеджера, а не как преподавателя-предметника или научного сотрудника. Расширение профессиональной концептосферы осуществляется путем реагирования на актуальные запросы трудовых будней. Поиск профессионально значимой информации зависит от конкретного исполнителя. Нередко при этом видение вопроса находится на точечном реагировании на поставленные проблемы.

В контексте Болонского процесса, безусловно, большую помощь может оказать взаимодействие с зарубежными партнерами, имеющими достаточный опыт по реализации его принципов в своей работе. Рассмотрим этот аспект на примере международной деятельности КГУ им. Н.А. Некрасова, в котором вопросы интернационализации и интеграции образования и подготовки специалистов

в международном контексте разрабатываются в течение двух последних десятилетий. На примере международных контактов КГУ подтверждается их значимость для новаций и инноваций. Предпримем сначала краткий экскурс в историю развития международной деятельности КГУ и в личный опыт ее организации буквально на нескольких примерах. Они свидетельствуют, что при умелом использовании опыта другой культуры при наличии стратегического планирования можно вполне успешно идти в ногу с тенденциями развития своей профессиональной сферы, а не оказываться в ситуации «игры в догонялки».

1994 г. принес в университет первый международный проект, который заложил прочный фундамент для дальнейшего развития международного сотрудничества. КГУ (тогда КГПИ) им. Н.А. Некрасова вошел в проект Министерства образования Российской Федерации и Министерства школы и переподготовки кадров земли Северный Рейн-Вестфалия (Германия) по созданию Центров модераторов для повышения квалификации учителей в России. С российской стороны в нем участвовали также Барнаул, Волгоград, Сергиев Посад, и позже подключился Белгород. С модерацией пришли в обиход новые понятия, среди которых основным было «обучение на протяжении всей жизни», которое особенно часто звучало в сфере образования в последние годы. Модераторы же проживали это понятие в течение 12 лет реализации проекта. К сожалению, он не нашел дальнейшего воплощения в силу ряда объективных и субъективных причин, хотя его и сейчас можно «взять с полки» и запустить в жизнь из-за его актуальности и неповторимости его образовательного и воспитательного эффекта.

В 1994 г. чуть не начался и Болонский процесс в отдельно взятом вузе на отдельно взятом факультете. Поиск путей развития факультета иностранных языков привел декана в университет прикладных наук г. Аахен, Германия. Декан факультета экономики и менеджмента Университета прикладных наук г. Аахен профессор Уве Бестманн оказался легким на подъем энтузиастом и приехал в Кострому для разработки учебного плана по международному менеджменту для открытия совместной специальности. Правда, результат оказался отрицательный. Законодательная база с трудом позволяла внедрить эту идею. Кроме этого, не все костромские специалисты были готовы принять такое опережающее действительность развитие сотрудничества. Полностью принял идею только сам факультет иностранных языков. Открытая тогда специальность «Менеджмент в социальной сфере» с дополнительной специальностью «Иностранный язык» была передана позже с иныза на социально-педагогический факультет, а дальнейшее развитие свело дополнительную специальность на нет.

Следует отметить, что в 1996 г. представители нескольких вузов земли Северный Рейн-Вестфалия начали реализацию аналогичного проекта в Нижегородском государственном архитектурно-строительном институте (сейчас: университете), где был создан Международный факультет экономики, права и менеджмента. Профессор Бестманн стоял у истоков нижегородского проекта.

Парадокс же заключается в том, что выросший, в том числе, и на базе этого менеджмента Институт экономики КГУ начал искать зарубежные контакты для реализации проекта «Двойной диплом» более десяти лет спустя. И все попытки все еще не могут увенчаться успехом.

Среди несостоявшихся проектов было и намерение создать Центр дистанционного обучения со Специальным институтом дистанционного обучения г. Хаген, Германия. И еще один проект, который лег на неподготовленную почву, – «Еврошкола», хотя и реализуется до сих пор.

Причин неприятия новаций и инновационных идей много. И только кропотливая системная работа по созданию необходимого информационного пространства, построению соответствующего дискурса позволяют обеспечить основу для реализации проектов; но, к сожалению, создание среды требует времени. Вместо того чтобы действовать на опережение, приходится догонять.

Переходя от истории к действительности, следует отметить, что, несмотря на сложный путь, в целом международные контакты КГУ развиваются достаточно успешно.

Университет имеет на сегодняшний день 56 договоров о сотрудничестве с высшими учебными заведениями и учреждениями 18 стран.

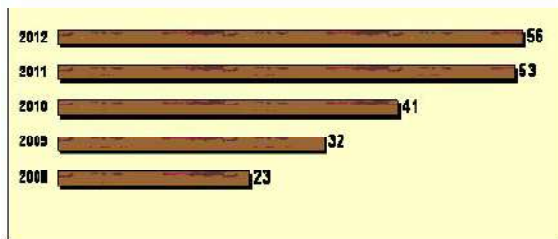
МЕЖДУНАРОДНЫЕ ДОГОВОРЫ И СОГЛАШЕНИЯ О СОТРУДНИЧЕСТВЕ

	Армения	5		Польша	4
	Беларусь	6		Сербия	1
	Болгария	1		США	2
	Германия	18		Узбекистан	1
	Италия	1		Украина	5
	Испания	1		Финляндия	1
	Казахстан	2		Франция	1
	Кыргызстан	2		Чехия	1
	Молдова	3		Швейцария	1
					56

За 5 лет динамика развития стратегического партнерства и сетевого взаимодействия выглядит следующим образом.

За последние 5 лет международные контакты трансформировались в систему долгосрочной научно-педагогической кооперации и стратегического партнерства. Со многими партнерами разные

Развитие партнерства



подразделения университета взаимодействуют на протяжении многих лет. Ежегодно проходят обмены преподавателями и студентами для реализации совместных образовательных и научных мероприятий, организуются стажировки, практики и учебно-ознакомительные поездки, проводятся научные исследования, международные недели и международные конференции на базе КГУ и в вузах-партнерах, издаются результаты научных исследований.

Большое внимание уделяется расширению академической мобильности. Так, в 2012 г. за рубеж выезжало 78 студентов и 26 преподавателей КГУ; наш университет принял 89 студентов и 91 преподавателя из-за рубежа. Далее представлена информация по динамике академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников КГУ за 5 лет.

Динамика
академической мобильности

Год	Количество выезжавших из КГУ за границу	Количество иностранцев, посетивших КГУ
2008	140	84
2009	85	77
2010	83	155
2011	109	179
2012	104	180

Таким образом, идет поступательное динамичное развитие международного сотрудничества университета. Несмотря на имеющиеся трудности, связанные, в первую очередь, с финансированием проектов, желающие могут включиться в работу и вписать международные контакты в траекторию своего обучения на протяжении всей жизни.

Одним из таких проектов является ежегодная международная неделя «Диалог культур — культура диалога» (далее: МН). Именно с нее на протяжении последних одиннадцати лет начинался учеб-

ный год. МН ориентирована на всех заинтересованных в общении с зарубежными коллегами и сверстниками и включает цикл мероприятий, позволяющий погрузиться в ситуацию аутентичной профессиональной межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация в профессиональной сфере позволяет участникам узнать о других культурах, образе жизни, культурных ценностях других народов, достижениях в профессиональной сфере. Она призвана также содействовать и повышению качества образования путем обмена опытом с зарубежными коллегами. Система образования должна учить организовывать познавательную деятельность по получению и совершенствованию знаний, умений и навыков, как в профессиональной сфере, так и в области межкультурной коммуникации, в частности, выстраиванию стратегий конструктивного диалога. Готовность к диалогу культур предполагает сформированность культуры диалога как основополагающей категории конструктивной межкультурной коммуникации на уровне личности и в рамках общества. Международная неделя является, таким образом, средством межкультурной сенсibilизации участников образовательного процесса.

Основная цель МН — межкультурная сенсibilизация участников образовательного процесса. Специалистам разных направлений и разных стран предоставляется возможность обменяться мнениями, представить результаты своих исследований и практических наработок, а также установить контакты для дальнейшего сотрудничества. На международных неделях обсуждаются также и актуальные вопросы взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и культур.

Наряду с постоянными участниками из России и стран ближнего и дальнего зарубежья, реализующими свои проекты в рамках системного подхода к организации международного сотрудничества, появляются новые участники. Ежегодно увеличивается количество партнеров университета, расширяется география сотрудничества. В международных неделях КГУ участвовали специалисты из 56 регионов России, а также Армении, Беларуси, Великобритании, Германии, Ирландии, Испании, Казахстана, Китая, Кыргызстана, Молдовы, Польши, Сербии, США, Узбекистана, Украины, Финляндии, Франции, Чехии и Швейцарии. В мероприятиях одиннадцати международных недель всего приняли участие более восьми тысяч человек.

За весь период проведения международных недель вниманию участников был предложен широкий спектр проблем по теории межкультурной коммуникации и по смежным дисциплинам: лингвистике, литературе, лингводидактике, культурологии, менеджменту, педагогике, психологии, истории, социальной работе, религиоведению, экологии, экономике, философии и политологии. При этом все

участники получают возможность «прожить» ситуации межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере и в быту, получить реальный опыт общения с представителями других лингвокультур.

Активными участниками международных недель являются и менеджеры сферы высшего образования. Это руководители разного уровня: заведующие кафедрами, деканы, представители ректоратов, сотрудники различных служб университетов. На обсуждение выносятся вопросы, связанные с новыми тенденциями в развитии интеграционных процессов в образовании и науке. Так, международные недели позволили тематизировать следующие вопросы:

1) качество образования: нормативно-правовая база организации компетентностно-ориентированного учебного процесса, тестирование в системе качества образования, предметные компетенции выпускников педагогического вуза в образовательной области «Методика преподавания интегрированного курса «Окружающий мир» в начальной школе», предметные компетенции выпускников педагогического вуза в образовательной области «Методика преподавания математики в начальных классах», проблемы качества образования в КГУ им. Н.А. Некрасова, применение методов математического моделирования при проектировании учебных планов образовательных программ на основе компетентностного подхода, разработка компетентностной модели выпускника: структура и способы построения, опыт выявления универсальных компетенций выпускников вуза специальности «педагогика и методика начального образования».

Наряду с этим не остались без внимания и такие вопросы, как: управление знаниями как фактор формирования профессиональных компетенций; использование интерактивных технологий обучения в системе высшего профессионального образования; рекалিবровка образовательных программ по тюнинг-методологии как средство перехода от квалификационной модели образования к компетентностной; международное сотрудничество как предпосылка улучшения качества образования.

2) диалог культур в образовании: высшая школа в условиях интеграции в общеевропейское образовательное пространство: проблемы и перспективы; Болонский процесс вчера, сегодня, завтра; Болонский процесс и международная направленность университетов; проблемы высшего образования в ЕС в рамках Болонского процесса; пути укрепления международных связей вуза; европейский и российский подходы к многоязычию в образовании; к вопросу о становлении концепции

поликультурного образования; сетевое взаимодействие вузов; обмен опытом в реализации международных образовательных и научно-исследовательских проектов; реализация концепции «диалога культур» в поликультурной среде технического вуза, адаптация студентов к новой культурной среде; роль международного сотрудничества в подготовке специалистов.

3) повышение квалификации преподавателей и администраторов высшей школы: академической мобильности, управления образованием на Западе; управления конфликтами в высшей школе; проектирования спецкурса по формированию и развитию социокультурной компетентности преподавателя вуза; тренинг профессиональной компетентности в процессе подготовки преподавателей вуза к работе в полиэтнической среде.

4) развитие различных специальностей в вузе:

– профессиональная коммуникация партнеров России и Германии по экономическому образованию; международные тенденции развития высшего экономического образования; современные технологии экономического образования; использование видео-кейсов в формировании профессиональных компетенций будущих маркетологов; организация самостоятельной работы по иностранному языку в неязыковом вузе;

– подготовка и повышение квалификации учителей немецкого языка в межкультурном сравнении (Россия, Беларусь, Германия, Китай, Польша, Франция); межкультурная подготовка учителя иностранного языка; учебник иностранного языка как модель обучения;

– филологическое образование в эпоху глобализации.

Профессиональное общение традиционно проходит в форме круглых столов, секционных заседаний, мастер-классов, тренингов, лекций, семинаров, презентаций. Так, одним из центральных мероприятий международной недели 2011 г. стал семинар «Оптимизация содержания социально-гуманитарного образования в вузах Беларуси и России», который проводился Постоянным комитетом Союзного государства Беларуси и России.

Плодотворный диалог о современном вузовском менеджменте ведется также на презентациях вузов-партнеров.

Таким образом, из года в год проект дает возможность всем желающим посетить интересующие их мероприятия, выбрать актуальные темы, установить личные и профессиональные контакты, стать непосредственными участниками и свидетелями конструктивного профессионального межкультурного диалога. Межкультурное взаимодействие помогает учиться воспринимать другую культуру как фактор взаимообогащения и развития.

ИССЛЕДОВАНИЯ АМЕРИКАНСКИХ УЧЕНЫХ ЭФФЕКТИВНОСТИ ГЕНДЕРНЫХ ПРОГРАММ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В статье рассматривается опыт создания и внедрения в США гендерных программ профилактики делинквенции несовершеннолетних, их научная оценка и причины, препятствующие их эффективности. Среди наиболее важных проблем, требующих решения, отмечаются малочисленность гендерных программ и отсутствие адекватной подготовки специалистов для работы с делинквентными девушками-подростками.

Ключевые слова: делинквентность, гендерные программы, гендерные стереотипы, факторы риска/защиты, инструменты оценки, когнитивно-поведенческий подход.

В последние годы созданию эффективно действующих гендерных программ уделяется все больше внимания как со стороны правоохранительных органов, так и различных социальных и психолого-педагогических служб в России и за рубежом. Это обусловлено не только отмеченным во многих странах значительным ростом проявления делинквентного и преступного поведения несовершеннолетних девушек и необходимостью поиска способов его профилактики и коррекции, но и теоретически обоснованным пониманием и осознанием существенных различий психофизиологического развития девушек и юношей, причин и факторов риска/защиты, влияющих на такое поведение. Значительный вклад в понимание этих процессов внесли долгострочные совместные исследования поведения девушек, проводимые с 2000 года учеными Великобритании и США в Питсбурге, шт. Пенсильвания (Д. Фаррингтон, Р. Лебер, М. Стаутхаммер-Лебер, А. Хипвелл, К. Кинан и др), а также М. Зан и М. Чесни-Линдт, членов Группы изучения девушек (Girls Study Group), созданной при Отделе правосудия по делам несовершеннолетних и профилактике делинквенции (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention – OJJDP) США. Исследования гендерных характеристик делинквентного поведения, проводимые в США, являются в этом плане ценным опытом для разработки гендерных профилактических программ в условиях российской действительности.

Накопленный опыт создания и внедрения гендерных программ в США позволил провести научную оценку их воздействия и выявить проблемы, связанные с их эффективностью. Основная проблема методов, используемых для оценки программ превенции делинквентности несовершеннолетних, заключается в том, что исследователи обычно, но не вполне верно, придерживаются взгляда, что все программы общей рубрики (например, работа со школой или гендерные программы) обес-

печивают одинаковую помощь всем вовлеченным в них подросткам. Как результат, оцениваются лишь конечные результаты, хотя сам процесс, влияющий на применение или сильные стороны вмешательства, может иметь большее влияние на ее эффективность, чем сама ее стратегия. Из-за ограниченного количества данных сравнительных исследований эффективности результатов программ и эффективности процессов этих программ трудно сделать вывод о том, что стратегия не оправдалась по причине ее слабого применения, ее влияние было ограничено процессом посредничества или лежащие в основе теоретические предпосылки были неправильными.

В исследованиях отмечены два основных теоретических положения, которые характеризуют большую часть научных трудов о гендерных программах. Согласно одного из них – «теории феминистских путей», события детства, особенно травмы, являются предшественниками факторов риска для противоправного поведения девушек и женщин [1]. Другое положение подкреплено «реляционно-культурной теорией», утверждающей, что развитие девушек и женщин основано на связях с другими, и значимые для девушек отношения следует строить на основе подхода профилактики и исправления. В проведенном А. Фоли анализе гендерных программ отмечается, что лишь несколько теоретически обоснованных программ базируются на последней теории. Большинство программ вовсе не имеют теоретической основы. В этом, по мнению С. Ковингтон и Б. Блум, и заключается проблема, так как традиционные коррекционные программы для девушек были основаны на профилях мужской преступности или путей к ней [2].

Другим препятствием к эффективному созданию гендерных программ, особенно для практиков, является явное несоответствие между специфично гендерной научной литературой, которая в основном сосредоточена на определении особых

причин делинквенции девушек, и литературе, «которая работает», основанной на принципах эффективного вмешательства. Б. Метьюз и Д. Хаббард отмечают разницу, которая характеризует оба типа научных трудов в отношении ведущих принципов и основных областей (теоретических основ, целей программ, оценка рисков, технология оценки, терапевтический подход) создания и применения гендерных программ [3]. Конечно, усилия определить особый фактор риска или защиты, в основном, соответствует модели факторов риска/защиты, используемых для определения эффективных программ [4]. Многие из них применимы как к девушкам, так и к юношам. Они включают семейную динамику, влияние школы и уровня школьной успеваемости, степень неблагополучия окружающего района жительства и доступность к общественно-основанным (общинным) программам. Однако существуют программы, особенно эффективные в отношении девушек. Факторы, больше влияющие на делинквентное поведение девушек, по выводам М. Зан и др. [5], включают раннюю половую зрелость, которая может привести к конфликтам с родителями и связям с более старшими юношами и мужчинами, романтических партнеров, сексуальное насилие, депрессию и тревогу. Другими факторами, которые могут способствовать быстрому восстановлению (по крайней мере, для некоторых видов поведения), являются наличие заботы взрослого, успехи в школе и религиозность. Однако связь со школой, по их мнению, не действует ни как фактор защиты, ни как фактор риска. В исследовании Б. Платнер и др. [6] выявлено, что для девушек тревожные расстройства определяются как фактор рецидивизма, в то время как дистимия, как фактор, имеющий защитное влияние.

Исследования показывают, что доказательства эффективности гендерных программ весьма слабы. Например, М. Чесни-Линд, М. Мораш и Т. Стивенс [7] после оценки восьми ныне действующих гендерных программ делают заключение, что знания о специфике работы с девушками увеличились не намного по сравнению с исследованиями 1992 года. Ими указано на то, что это не говорит о неадекватности таких программ, но их развитие и оценка находятся лишь на начальной стадии. Существует две причины отсутствия свидетельств эффективности гендерных программ. Во-первых, их очень мало, на что указывают многие исследователи (Б. Блюм и др. [8], Э. Гаардер, Н. Родригес и М. Затс [9]). Во-вторых, нет адекватной подготовки специалистов к тому, как работать с делинквентными девушками. Блюм и его коллеги отмечают явную необходимость со стороны правоохранительных органов, социальных служб, педагогов, психологов в большей информации и обучении работе с несовершеннолетними девушками-делинквентами. Такое образование и обучение, как ука-

зывают исследователи, должно включать знание гендерных различий делинквентности, образование в области злоупотребления психотропными веществами, стадий развития девушек в период несовершеннолетия, знание доступных программ работы с ними, их соответствующее применение и ограничения. Э. Гаардер и др. отмечают, что система ювенальной юстиции действует на основе гендерных стереотипов, что препятствует получению девушками адекватной помощи. Девушки считаются капризными, лживыми манипуляторами, а такие стереотипы не соответствуют реальностям, с которыми девушки сталкиваются.

Б. Метьюз и Д. Хаббард определили пять элементов, которые могут быть использованы для развития эффективных программ для девушек – программ, способных пролить больше света на перспективу конкретных гендерных программ. Это:

- использование объективных инструментов оценки;
- создание и внедрение терапевтического или оказывающего помощь объединения, которое соответствует желанию девушек «иметь кого-то, с кем можно поговорить» в рамках отношений сотрудничества;
- использование гендерного когнитивно-поведенческого подхода;
- продвижение здоровых связей, соответствующих теории (А. Фоли);
- признание различий внутри гендерного сообщества, которое может помочь в определении подгрупп девушек, для которых эффективны определенные программы (М. Зан).

Есть программы, которые показывают обещающие результаты. Например, программа «Круг девушек» – группа поддержки, отвечающая на особые потребности девушек 9–18 лет, интегрируя теорию реляционной культуры, гибкие практики и обучение навыкам усиления позитивных связей, индивидуальных и коллективных сильных сторон и компетентность девушек. По оценкам эта программа показала значительное увеличение искомой общественной поддержки, способности к быстрому восстановлению через связь со школой, уровня самооэффективности, снижение саморазрушающего поведения и употребление алкогольных напитков.

Рассмотренный опыт анализа эффективности гендерных программ в США очень важен в определении приоритетных направлений исследований для создания и внедрения наиболее приемлемых в отечественных условиях гендерных программ профилактики делинквенции несовершеннолетних.

Библиографический список

1. *Foley A.* The current state of gender-specific delinquency programming // *Journal of Criminal Justice.* – 2008. – № 36. – P. 262–269.

2. *Covington S., Bloom B.* Gendered Justice: Women in the Criminal Justice System. In Bloom (Ed.), *Gendered Justice: Addressing Female Offenders*. – Durham, NC: Carolina Academic Press, 2003.

3. *Mathews B., Hubbard D.J.* Moving ahead: Five essential elements for working effectively with girls // *Journal of Justice*. – 2008. – № 36. – P. 494–502.

4. *Hawkins S.R., Graham P.W., Williams J., Zahn M.A.* Resilient girls: Factors that protect against delinquency. – Washington, DC: OJJDP. – 2009.

5. *Zahn M., Hawkins S., Chiancone J., Whitworth A.* The Girls Study Group: Charting the way to delinquency prevention for girls. – Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2008.

6. *Plattner B.* et al. Pathways to Dissociation: Intrafamilial Versus Extrafamilial Trauma in Juvenile

Delinquents // *The Journal of Nervous and Mental Disease*. – 2003. – Vol. 191. – № 12.

7. *Chesney-Lind M., Morash M., Stevens T.* Girls' troubles, girls' delinquency, a gender-responsive programming: A review // *Australian and New Zealand Journal of Criminology*. – 2008. – № 41 (1). – P. 162–189.

8. *Bloom B., Owen B., Covington S.* Gender-responsive strategies for women offenders: A summary of research, practice, and guiding principles for women offenders. – Washington, DC: National Institute of Corrections. NIC accession no. 020418. – 2005.

9. *Gaarder E., Rodriguez N., Zatz M.S.* Criers, liars, and manipulators: Probation officers' views of girls // *Justice Quarterly*. – 2004. – № 21. – P. 547–578.

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ

**ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА»
В 2012 ГОДУ**

Автор	Название статьи	№
Авдеев А.Ю.	Современный подросток в пространстве информационных технологий: психологический аспект	3
Алмазова И.Г.	Коллективная творческая деятельность как средство гражданского воспитания младших школьников в условиях культурно-образовательной среды региона	2
Андреев Т.Н.	Использование профессионально ориентированных текстов в подготовке будущего учителя английского языка	3
Андреев Е.В., Шульга И.И.	Гражданское воспитание молодежи средствами педагогической анимации в современном мире	2
Арзамасцева Г.Ю.	Роль игры как средство внешкольного социального воспитания	1, ч. 2
Асафова Т.Ф.	Педагогика «добра» в учении Бориса Зиновьевича Вульфо	1, ч. 1
Ахметова Д.З.	Слово об учителе	1, ч. 1
Байборода Л.В.	Проблема технологий в педагогической науке и практике	1, ч. 2
Бакшутова Е.В.	Отношение к свободе и дискурс либерализма российской интеллигенции	3
Баранов А.Н.	Формирование здорового образа жизни студенчества как фактор оздоровления нации	2
Баранов А.Н.	Физическая культура как один из ведущих факторов самовоспитания личности студентов	3
Баранова Е.В.	Значение гуманитарных дисциплин в техническом вузе	2
Баранова Е.В.	Значение гуманизации и гуманитаризации в процессе реформирования системы высшего профессионального образования	3
Баскакова Я.А.	Студенчество как особый период в жизненном пути личности	3
Баскакова Я.А., Леванова Е.А.	Жизненный путь личности как психолого-педагогический феномен	3
Басов Н.Ф.	Из истории подготовки специалистов для социальной сферы	1, ч. 2
Басов Н.Ф.	Научно-методическая деятельность кафедры социальной работы: двадцатилетний путь развития	2
Басов Н.Ф.	Развитие социальной защиты и поддержки инвалидов в России: дореволюционный период	3
Басов Н.Ф.	Социальное обеспечение, защита и поддержка инвалидов в советской и современной России	4
Басов Н.Ф., Смирнова Е.Е.	Методическое сопровождение подготовки магистерской диссертации по социальной работе	4
Басова В.М.	Образ социальной педагогики в наследии Б.З.Вульфо	1, ч. 1
Басова В.М., Веричева О.Н.	Социальные технологии в работе с молодежью: сущность и классификация	3
Басова В.М., Захарова Ж.А.	Региональный опыт реализации социально-педагогического проекта «Профессиональная школа родителей»	3
Башманова Е.Л.	Общественный статус учителя и престиж педагогической деятельности сквозь призму социально-стратификационного подхода	1, ч. 1
Башманова Е.Л.	Риски и противоречия ситуации социального воспитания современных учащихся	1, ч. 2
Белинская А.Б.	Участие социального педагога в организации коллективной творческой деятельности школьников	1, ч. 2
Белозерцев Е.П., Павленко А.И.	Феномен культурно-образовательной среды сквозь призму современной философии образования	1, ч. 1
Беляева Н.М.	Социальное партнерство учреждений дополнительного образования детей и молодежи и детских общественных объединений в пространстве социального воспитания Беларуси	1, ч. 2
Бишаева А.А.	Профессионально-валеологическая компетентность бакалавра в области социально-гуманитарной сферы	2

Автор	Название статьи	№
Блажек А.	Терминологическая работа как предпосылка межкультурного понимания в сфере высшего образования	4
Богданова Е.В.	Педагогический потенциал волонтерской деятельности в формировании субъектной позиции студентов	1, ч. 2
Борсук В.А.	Преподавание английского языка в отечественной гимназии в XIX – начале XX веков	2
Бредихин А.П.	Системный подход в развитии профессиональной культуры будущих учителей изобразительного искусства	1, ч. 2
Булатников И.Е.	Деструкция морального сознания современного российского общества как проблема теории и практики социального воспитания молодежи	1, ч. 1
Булычева Е.С.	Теоретические основания педагогической профилактики наркомании подростков	4
Быргазов П.С.	Тема духовности на страницах журнала «Педагогика» в период с 1990 по 1995 год	3
Ваулина Л.Н.	Обучение на протяжении всей жизни в процессе межкультурной коммуникации в профессиональной сфере	4
Вдовин В.В.	Региональный опыт социальной работы с детьми, имеющими дефекты развития, в годы Великой отечественной войны 1941-1945 гг.	2
Велумян Н.А.	Роль темперамента в профессиональном самоопределении старшеклассников	2
Верхорубова О.В.	История развития культуры здоровья в отечественной педагогике	3
Верхорубова О.В., Сулимова А.В.	Методы исследования приверженности студентов к здоровому образу жизни как стимулирующий фактор	4
Виноградова Н.В.	Специфика коммуникативного взаимодействия в конфронтационном диалоге	2
Виноградова Н.В.	Методы анализа диалогов в конфронтационном взаимодействии	3
Виноградова Н.В., Гаврилова Н.В.	Интенциональные особенности конфронтации в коммуникативном диалоге	3
Вишневская О.Н.	Рефлексия в структуре затрудненного общения педагога	1, ч. 1
Вишневская О.Н., Самохвалова А.Г.	Коммуникативные трудности педагогов, использующих различные стили влияния	3
Волгин С.И.	Профессиональная рефлексия и ее место в формировании профессиональной компетентности педагогов	1, ч. 2
Волгуснова Е.А.	Закономерности и динамика реализации профилактико-коррекционной программы развития творческого воображения младшими школьниками	3
Волошина Л.Н., Демидович О.В.	Здоровье ориентированная образовательная система как феномен современной теории и практики социального воспитания	1, ч. 1
Воробьев О.В.	О критериях оценки сформированности проектно-творческих компетенций будущих учителей технологии	2
Воробьев О.В.	О критериях оценки сформированности проектно-творческих компетенций будущих учителей технологии	3
Воробьева О.А.	Социальное воспитание обучающейся молодежи на традиционных ценностях отечественной культуры	1, ч. 2
Воронова Т.А., Кумирова С.С.	Две стратегии формирования готовности учащихся сельской школы к социальному творчеству	1, ч. 2
Воронцов Д.Б.	Компетентностный подход в преподавании дисциплины математического и естественнонаучного цикла «Антропология» студентам направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»	1, ч. 2
Воронцова А.В.	Адаптация первокурсников к обучению в вузе средствами учебной деятельности: опыт внедрения программы «Учись учиться» в институте педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова	1, ч. 2
Воропаев М.В.	Социально-феноменологические механизмы функционирования рефлексии в массовом педагогическом сознании	1, ч. 1
Вятлев Д.Н.	Формирование патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности как педагогическая проблема	1, ч. 1
Гаврилова Е.А.	Качество подготовки кадров начального профессионального образования в современных социально-экономических условиях	3
Гавронова Ю.Д.	Ценности культуры и их взаимосвязь с профессиональной мотивацией студентов	2
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)	2
Генетт А.-М., Максимович Н., Чистова М.В.	Культура предприятия и «межкультурный менеджмент». Общее и частное	2

Автор	Название статьи	№
Гессманн Х.-В.	Эмпирический вклад в проверку эффективности психодраматической групповой психотерапии для пациентов, страдающих неврозом (МКБ-10: F3, F4)	2
Глушкова Е.О.	Педагогическое сопровождение развития социальной компетентности студентов вузов	1, ч. 1
Глушкова Е.О.	Модель развития социальной компетентности студентов вуза	2
Глушковская М.А.	Понятие «взаимодействие» как базовое для исследования сотрудничества общественных организаций детей и педагогов-общественников	1, ч. 2
Голованов В.П.	Современное дополнительное образование детей – территория перспективного и безопасного детства	1, ч. 2
Голубева Н.А., Смирнов А.А.	Особенности терминальных ценностей и успешности деятельности социальных работников разного возраста	2
Гонеев А.Д.	Развитие толерантного отношения к дезадаптированным и девиантным подросткам в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов	1, ч. 2
Горшенева Т.А.	Удовлетворенность жизнью женщин после развода на разных возрастных этапах	2
Гребенщикова Т.А.	К построению модели тактики дискурсивного воздействия в межличностном общении в семье	2
Грушецкая И.Н.	Особенности организации молодёжного досуга	1, ч. 2
Губарева О.Н.	Методологические принципы гуманитарного проектирования деятельности абитуриентов при обучении	2
Гудина Т.В.	Социокультурная реабилитация и интеграция детей-инвалидов средствами музыкального воспитания	4
Гуленина С.В.	Системность и персональность орготношений в социально-психологическом измерении	3
Гурьянова М.П.	Становление и развитие института социальных педагогов в сельской местности России	1, ч. 1
Гусева Н.А.	Самореализация социально одаренного подростка в «поле» взаимодействия детского общественного объединения	4
Густова Л.В.	Исследование взаимосвязи индивидуального уровня религиозности и личностных качеств	3
Гуцев О.В.	Социально-педагогическая деятельность по превенции преодоления рецидивной преступности и криминальной субкультуры осужденных	2
Давыдов А.В.	Подготовка студентов педагогического вуза к профилактической работе с подростками, склонными к алкоголизму	1, ч. 2
Даськова Ю.В.	Профессиональная направленность обучения как средство формирования и развития творческой самостоятельности будущих дизайнеров	2
Дембровская М.В.	Деловое общение в структуре профессиональной компетентности будущих менеджеров туризма	3
Дмитриенко Е.А.	Структурные компоненты воспитательного потенциала детских общественных организаций	1, ч. 2
Добрут М.А.	Создание ситуации успеха как средство формирования образовательной среды на первой ступени обучения	1, ч. 2
Догля В.Г.	Социализирующие потенциал семьи в процессе формирования гражданской позиции современных подростков	1, ч. 2
Дудина С.Ю.	Воспитательные потенциалы межпоколенного взаимодействий в расширенных семьях	1, ч. 2
Дудина С.Ю.	Межпоколенное взаимодействие в расширенных полных и неполных семьях	2
Духновский С.В.	Личностные детерминанты гармонии и дисгармонии межличностных отношений субъектов образовательного процесса	3
Егупова М.В.	Критерии и показатели оценивания собственных образовательных продуктов студентов в курсе методики обучения математике	3
Елканова Т.М., Чеджемова Н.М.	Иностранный язык как средство формирования культурно-инфузионного компонента общегуманитарного базиса образования	2
Елканова Т.М., Чеджемова Н.М.	Иностранный язык как средство формирования когнитивно-коммуникативного компонента общегуманитарного базиса образования	3
Елканова Т.М., Чеджемова Н.М.	Иностранный язык как средство формирования социальной компетентности в структуре общегуманитарного базиса образования	4
Ермакова Т.Н.	Понятие «мироориентация» в современной науке и в педагогике музыкального образования	2
Ефимова О.И.	Особенности детско-родительских отношений как фактор формирования суицидального риска	1, ч. 2
Жежель Л.В.	Аксиологические аспекты воспитания курсантов военного вуза в исследованиях последних лет	1, ч. 2
Жежель Л.В.	Аксиологические потенциалы среды военного вуза	3

Автор	Название статьи	№
Жежель Л.В.	Структура ценностно-ориентированного воспитания курсантов в военном вузе	4
Жиганова К.С.	Музыкальные занятия в общеобразовательной школе как средство формирования мотивации здорового образа жизни обучающихся	2
Жукова Е.А.	Идея нравственного совершенствования в современной поликультурной реальности	2
Жукова Е.А., Белогуров А.Ю.	Терминологическая и содержательная вариативность поликультурного мировоззрения и его дальнейшие перспективы	2
Забелина О.М.	Динамика формирования опыта конструктивного взаимодействия старшеклассников во временных объединениях	1, ч. 2
Заболотни Г.И.	Социальное воспитание в контексте акмеологического развития студентов в учреждении высшего профессионального образования	1, ч. 2
Зайцева О.И.	Методология и методика изучения состояния социальной установки студентов в отношении мотивации будущей профессиональной деятельности	3
Зауторова Э.В.	Уроки православной культуры в местах лишения свободы	1, ч. 1
Захарова Ж.А., Чугунова Э.И.	Специфика рефлексивных затруднений у детей-сирот	1, ч. 1
Зацепин И.И.	Развитие правовой культуры современного юношества в контексте становления в России гражданского общества	1, ч. 1
Звягинцева Е.П.	Актуализация межкультурной толерантности студентов вуза в процессе обучения английскому языку в рамках факультативного курса	2
Зими́на Е.К.	Сущность дизайнерского подхода к проектированию предметного мира	3
Золотарева А.В.	Перспективы профессиональной подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей	1, ч. 2
Золотова И.А.	Психоэмоциональный статус как отражение состояния ресурсов у женщин, не встающих на учет по беременности	2
Золотова И.А.	Исследование ценности новорожденного у несовладающих женщин	3
Зурхаев М.А.	Индивидуальная помощь студентам-юношам в процессе социальной адаптации в вузе	1, ч. 1
Иванов И.В., Артюхов М.В.	Интеграция психического, этического и физического развития человека в контексте соматического воспитания	3
Иванова А.И.	Модель формирования ответственного отношения к обучению у студентов вуза	1, ч. 1
Иванова Е.И.	Планирование воспитательной работы в казачьих кадетских классах общеобразовательной школы	3
Иванова Н.В.	Психолого-педагогическая диагностика отношения младших школьников к участию в проектной деятельности	4
Иванова Н.М.	Подготовка педагогов дошкольных образовательных учреждений к работе по воспитанию толерантности у дошкольников седьмого года жизни	4
Игнатъева Е.Ю.	Подготовка преподавателей к педагогическому управлению учебной деятельностью студентов в условиях системных изменений образовательного процесса вуза	3
Ильбулова Г.В.	Влияние образовательной среды на формирование и развитие творческих способностей учащихся	2
Ильинская И.П.	Теоретико-методологические проблемы интеграции искусства в образовательный процесс начальной школы: традиции и инновации	1, ч. 1
Исаева С.С., Никулина Е.Ю., Радченко Т.Е.	Социальная активность молодежи как фактор развития современной России	1, ч. 2
Казанцева А.А.	Инновационный подход к обучению межкультурной письменной деловой коммуникации будущих преподавателей	2
Казарина Н.Г.	Особенности восприятия младшими школьниками взрослых и сверстников в контексте общения	2
Карасёв А.А.	О смысловом наполнении термина «подход к обучению»	3
Кардашов А.А.	Формирование этнокультурной идентичности старших школьников средствами коллективного воспитания: проблемы и тенденции	1, ч. 2
Карпова Е.М.	К вопросу о потенциале молодежных субкультур в работе с подрастающим поколением	1, ч. 2
Кевля Ф.И.	Готовность к опережающей поддержке ребенка как результат обучения студентов педагогического вуза	1, ч. 2
Коблов Ф.Ч.	Совершенствование подготовки сотрудников органов внутренних дел в центрах профессиональной подготовки Министерства внутренних дел России	3
Коблов Ф.Ч.	Коммуникативная компетентность и культура общения в служебной деятельности сотрудника полиции	4

Автор	Название статьи	№
Ковальская О.С.	Личность в период ранней юности: особенности ценностно-смысловой сферы и совладающего поведения	2
Козырева Т.В.	Применение информационно-коммуникативных технологий в воспитании	1, ч. 2
Коковина Л.Н.	Онтологические аспекты педагогической реальности	1, ч. 1
Кокорина Е.В.	Философские аспекты оздоровительной физической культуры школьников	3
Колесникова И.В.	Внеурочная деятельность школьников в условиях полихудожественной среды – пространство формирования позитивного социального опыта	1, ч. 1
Колесникова Т.А.	Внеурочная деятельность как средство социального воспитания младшего школьника	1, ч. 2
Кононова С.А.	Теоретико-методологические основы функционирования внешкольного образования как средства гуманизации личности на рубеже XIX-XX вв.	1, ч. 2
Копейкина Т.Е.	Проблемы гуманизации общественных отношений в истории отечественной педагогики	2
Корнева О.Н.	Педагогическая модель формирования экологических ценностей будущих инженеров – строителей	3
Коровкина Т.Е.	К вопросу о подготовке бакалавров психолого-педагогического образования	1, ч. 2
Коршунова О.С.	Потенциал детского общественного объединения и его актуализация в практике работы классного руководителя	1, ч. 2
Коряковцева О.А.	Особенности организации психолого-педагогического сопровождения молодой семьи	1, ч. 2
Кошелева С.Б.	Компетентностный подход как условие непрерывности в обучении основам информационной безопасности	4
Кошман Н.В.	Воспитательное пространство вуза как необходимое условие профессионального становления студентов (из опыта работы института искусств)	1, ч. 1
Краснощеченко И.П.	Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов с учетом регионального запроса	2
Крылова Н.Г.	Особенности самоактуализации и стиля педагогического общения педагога-репетитора (тьютора)	1, ч. 1
Крюкова Т.Л.	Изменения взаимоотношений матери и взрослеющего сына в контексте современной российской семьи	1, ч. 2
Крюкова Т.Л., Гущина Т.В.	О социокультурной контекстуализации в исследованиях стресса и совладания	3
Крюкова Т.Л., Ронч А.М.	Детерминанты одиночества и совладания с ним в супружеских отношениях	4
Крюкова Т.Л., Шаргородская О.В.	Социокультурный контекст совладания в ситуации болезни (ВИЧ-инфекции)	4
Кувшинова Н.Н.	Регуляция индивидуального стиля иноязычного общения как составляющая деятельности вторичной языковой личности	3
Кудинов В.А.	Формирование кадров социальных работников для работы с детьми в общественных объединениях России в XX-XXI веке	1, ч. 2
Кульпединова М.Е.	Неформальное образование в общественном объединении как фактор социального самоопределения детей и молодежи	1, ч. 2
Куприянов Б.В.	Социальное воспитание учащихся в учреждениях дополнительного образования детей	1, ч. 2
Куприянов Б.В.	Сказка о короле Матиуше Первом как социально-педагогическая антиутопия Януша Корчака	4
Курсабаяв М.К.	Научно-педагогические основы развития и становления детского движения в Казахстане	1, ч. 2
Куфтяк Е.В.	Защитное поведение возвращенных детей-сирот	3
Лавская Н.С.	Особенности профессиональной деятельности педагога-дефектолога	3
Латышева Ю.А.	Специфика отцовской роли: традиционный и новый взгляд на проблему	4
Левченко В.В.	Социально-психологический анализ взаимосвязи состязательности и совместности	4
Лежнева Н.В.	«Предпринимательство» как психолого-педагогическое понятие	2
Литвинович В.Г.	Культура мира как фактор социального развития личности	1, ч. 1
Лифинцева Н.И.	Духовно-нравственные основы профессиональной деятельности учителя	1, ч. 2
Лопатин А.Р.	Становление и развитие института социальных педагогов в сельской местности России	1, ч. 1
Лукичев И.Г.	Актуальные проблемы организации рефлексивной оценки социального опыта слушателями образовательных учреждений правоохранительных органов	1, ч. 2
Лукиянова М.И.	О развитии психолого-педагогической компетентности социального педагога и его профессионально значимых личностных качеств	1, ч. 2

Автор	Название статьи	№
Лунева Е.С.	Воспитательный потенциал конфликтных ситуаций подростков в общеобразовательном учреждении	1, ч. 2
Лунёва О.В.	Основные модели социального интеллекта	3
Магомедова Е.Э.	Психолого-педагогические особенности нравственного воспитания в образовательной среде	2
Макаров М.И.	Концепция провиденциально ориентированного воспитания в современной отечественной педагогике	2
Малашенко Ю.М.	Организация и проведение профессиональных практик с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов	1, ч. 2
Малинина Н.С.	Когнитивные и аффективные аспекты принятия решений	4
Малюшина Ю.А., Филиппов В.В.	Проявление эмпатии сотрудниками спецподразделений, проходившими службу на Северном Кавказе	4
Мамонтова Н.И.	Педагогические условия формирования информационной культуры как предмет психолого-педагогических исследований	1, ч. 1
Мамонтова Н.И.	Новые учебные пособия кафедры социальной работы	2
Мамонтова Н.И.	Информационная среда как объект и предмет педагогического исследования	4
Мануйлов Ю.С.	Векторы эволюции социальной педагогики в эпоху нанотехнологий: разочарования и надежды	1, ч. 1
Маркина А.А.	Электронный учебно-методический комплекс для развития регуляционно-коммуникативных умений студентов	2
Марчук Е.Г.	Сущность процесса формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе	2
Матренин П.В.	Традиционные ценности этноса в системе средств формирования этнокультурной идентичности молодежи	1, ч. 1
Махрова И.А.	Теоретические предпосылки и практические формы формирования культуры межнационального общения в образовательной среде	2
Мельникова Е.Ю.	Формирование исследовательских компетенций детей как средство социального воспитания в учреждении дополнительного образования детей	1, ч. 2
Меньшиков В.М.	Развитие духовно-нравственной культуры молодежи в системе современного российского педагогического образования	1, ч. 1
Минигалиева М.Р.	Особенности стратегий понимания консультантов в мультикультурном диалоге	4
Минова М.Е.	Педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций подростков в детском общественном объединении	3
Мкртычева Н.М., Икеева И.Т.	Формирование системы поликультурного образования в общеобразовательной школе	3
Молчанова Л.Н.	Структурно-процессуальный анализ трансформации состояния психического выгорания представителей профессий помогающего типа	3
Морозова В.С.	Развитие феномена «предпринимательство» в зарубежной и российской науке и практике	4
Мосина С.В.	Проблемы разработки научно-методических подходов к формированию коммуникативной компетентности	2
Москаленко М.С.	Психолого-педагогические условия эффективного преодоления детско-родительских конфликтов в семье подростка	3
Мухаметшина О.В.	Актуализация мотивационной сферы учебной деятельности студентов как одно из условий формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих менеджеров	2
Наговицын С.Г.	Квалиметрические основы рейтинг-контроля качества обучения студентов по физической культуре	4
Наумов М.В.	Музыкальный исполнительский конкурс как средство самореализации личности школьника	1, ч. 2
Некипелова Л.А.	Профилактическая антинаркотическая деятельность негосударственных организаций	3
Нехорошева И.В.	Субъективное качество жизни людей с различной нравственной направленностью	4
Никитин Ю.Г.	Особенности воспитательной системы военного вуза применительно к процессу формирования готовности курсантов к реализации гражданской позиции	3
Никитин Ю.Г.	Формирование готовности курсантов военного вуза к реализации гражданской позиции	4
Никонова Е.Р.	Формирование компетенций социализации и коммуникации у будущих архитекторов средствами индивидуального социального проектирования	2
Новиков М.М.	Формирование кадрового резерва в системе управления человеческими ресурсами предприятий	4
Ноздрин Н.А.	К вопросу об организации свободного времени и досуга на территории современной Германии	3

Автор	Название статьи	№
Нуждин Д.И.	Организационно-педагогические условия развития культуры добровольного медицинского страхования	2
Овчарова А.А.	Современное состояние системы педагогического взаимодействия школы и семьи в России и за рубежом: сравнительный аспект	2
Овчинников А.Ю.	Педагогический потенциал рукопашного боя в превенции отклоняющегося поведения курсантов образовательных учреждений ФСИН России	2
Оглуздина Т.П.	Структура языковой компетенции в концепциях ученых зарубежной и отечественной методики обучения иностранным языкам	3
Окушко Т.К.	Детские общественные объединения как субъекты социального воспитания	1, ч. 2
Осипова Т.П.	Рефлексивно-деятельностный подход как механизм профессионального становления студента	1, ч. 2
Павлов Е.А.	Оказание индивидуальной помощи родителям в воспитании детей с ослабленным здоровьем	4
Панишева Е.В.	Профессионально-педагогическая позиция преподавателя вуза при работе с современными информационно-коммуникационными технологиями	1, ч. 2
Парахина О.В.	Проблемы и опыт профессионального воспитания будущего специалиста-медика в воспитательной системе ССУЗа	1, ч. 2
Парфенов Ю.А., Москаленко Г.В.	Влияние жестокого обращения в семье на психологический статус подростка	2
Пархоменко Н.А.	Русская народная культура как социально-педагогический феномен	1, ч. 1
Пашков А.Г.	Миссия учителя в контексте модернизации системы российского образования	1, ч. 1
Пашкова М.И.	Современные проблемы гендерной социализации молодежи в контексте «модернизации» русской национальной культуры	1, ч. 1
Пейсахович Г.Е.	Лицей Бауманский: вчера, сегодня, завтра	1, ч. 1
Перекусихина Н.А.	Педагогические аспекты становления ценностно-смысловой сферы личности в условиях обучения в вузе	4
Переславцева Л.И.	Информационная среда как фактор формирования духовно-нравственной культуры современной молодежи	1, ч. 1
Петрова М.С.	Информационное обеспечение социального воспитания студентов вуза	1, ч. 2
Петрова Н.С.	Методическое объединение в студенческом самоуправлении: опыт работы координационного совета Института педагогики и психологии	1, ч. 2
Петрочко Ж.В.	Социально-воспитательная среда как фактор социально-педагогического обеспечения прав детей	1, ч. 1
Петрочко Ж.В.	Детская общественная организация как оптимальная площадка реализации права ребенка на участие в жизни общества	2
Пищулин В.Г., Циринг Р.А.	Ориентация содержания образования на профессиональное саморазвитие студентов	2
Плоткин М.М.	Социальное воспитание в контексте теории социальной педагогики	1, ч. 1
Плуженская Л.В.	Особенности оценки образовательного результата в компетентностно ориентированном образовании	1, ч. 1
Подкутова С.Л.	Социально-педагогическая парадигма развития сельской потребительской кооперации в России	3
Полюянов В.Б., Носырева А.Н., Носырев А.Н.	Проблемы управления качеством образовательного процесса в системе высшего образования закрытого административно-территориального образования	2
Поляков С.Д.	О феноменологии воспитательной деятельности	1, ч. 1
Попова О.М., Неверова А.А.	Особенности развития когнитивного компонента восприятия сюжетов киножурнала «Ермаш» детьми дошкольного возраста	4
Прилепина А.В.	Педагогический потенциал кредитной системы в формировании информационной компетенции студента	3
Прислонов Н.Н.	Первые шаги костромской пионерии (статья первая)	2
Прислонов Н.Н.	Первые шаги костромской пионерии (К вопросу об образовании и становлении пионерской организации в Костромской области) [продолжение]	3
Прислонов Н.Н.	Первые шаги костромской пионерии (К вопросу об образовании и становлении пионерской организации в Костромской области) [окончание]	4
Приступа Е.Н.	Социальное воспитание в процессе формирования социального здоровья личности ребенка	1, ч. 1
Прохорова Е.Ю.	Социальное воспитание в практике креативной самореализации в дошкольном образовательном учреждении	1, ч. 1
Пушкарева Т.В.	Интерииоризация профессионально-ориентированных знаний студентами в практической педагогической деятельности	2
Пятунина В.М.	Учет гендерной и возрастной специфики в процессе формирования социальной успешности взрослеющей личности	1, ч. 1
Разумова А.Б.	Информационно-коммуникационные технологии и digital-коммуникации как инструмент формирования социальной мобильности	1, ч. 2

Автор	Название статьи	№
Райкина М.А.	Подготовка педагогов к осуществлению преемственности процесса социального воспитания в вузе	1, ч. 2
Райкина М.А.	Теоретические основы обеспечения преемственности социального воспитания в условиях комплекса «Школа-вуз»	2
Рассадин В.Н.	Профессиональное воспитание в рамках высшего исторического образования	1, ч. 2
Рассадин Н.М.	Костромской вектор социального воспитания	1, ч. 1
Расчетина С.А.	Методология исследования в области истории социальной педагогики	2
Репин С.А., Лежнева М.С.	Развитие мотивационной готовности к межпрофессиональному взаимодействию у будущих специалистов в области информационных технологий	2
Репринцев А.В.	Научно-педагогическая школа Бориса Зиновьевича Вульфо́ва: эпоха, идеи, судьбы, наследники	1, ч. 1
Репринцева Е.А.	Современная молодежная игра в зеркале трансформации традиционной русской культуры: что делать социальному педагогу?	1, ч. 1
Решетников О.В.	Оценка личностного развития ученика в образовательном процессе школы, как проблема смысла и целей современного образования	1, ч. 1
Решетникова Е.С.	Значимость уроков изобразительного искусства в развитии коммуникативных способностей учащихся начальной школы	2
Рожков М.И.	Педагогическая рефлексия Б.З. Вульфо́ва	1, ч. 1
Романова Е.Н.	Исследования американских ученых эффективности гендерных программ профилактики делинквентности несовершеннолетних	4
Ромм Т.А.	Социальное воспитание как научная проблема педагогики	1, ч. 1
Рубина Г.В., Сальникова Н.А.	Роль игры как эффективный метод формирования конкурентоспособности будущего инженера	2
Румянцев Ю.В.	Развитие коммуникативных навыков студентов в процессе овладения технологией социального консультирования семьи	1, ч. 2
Румянцева О.В.	Беседа, как эффективный способ формирования навыков межкультурной коммуникации, при обучении иностранному языку в вузе	1, ч. 2
Рыбак Е.В., Федулова А.Б.	Социальное развитие и образование в системе семейных ценностей современных молодых родителей: аксикреативный подход	3
Рябова Н.М., Титова Т.М.	Взаимовлияния музыки и иностранного языка в контексте актуализирующего взаимодействия преподавателя и студента	4
Садчикова М.В.	Профессиональная подготовка учителей в конце XIX - начале XX веков (на примере Самарской губернии)	1, ч. 2
Сазонова И.Б.	Воспитание на воинских традициях как одно из ведущих направлений военно-патриотического воспитания в кадетских классах общеобразовательной школы	1, ч. 2
Саляева Е.Ю.	Формирование профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров как актуальная проблема современной профессиональной школы	4
Самойлова И.Г.	«Глобальное будущее 2045»: межконфессиональное исследование в свете духовной эволюции личности	3
Самохвалова А.Г.	Рефлексивные трудности ребенка в коммуникативной деятельности	1, ч. 1
Самохвалова А.Г., Копылова П.В.	Гендерные трансформации как фактор затрудненного общения субъекта	2
Сапожникова Т.Н., Рожков М.И.	Воспитание у молодежи социальной ответственности	1, ч. 1
Сапоровская М.В.	Поколения в семье: методология, теория и практика исследования	1, ч. 2
Сярова Н.М.В.	Социальная контекстуализация совладающего поведения в разные периоды жизни	2
Сапоровская М.В.	Межпоколенные отношения как социальный капитал: о социально-психологической поддержке в семье	3
Свиридова И.А.	Социально-психологические аспекты процесса формирования личности безопасного типа поведения	3
Севастьянова У.Ю.	Особенности отцовства мужчин с разным родительским стажем	4
Седова С.С.	Развитие просоциальной направленности профессионального мышления будущих специалистов образования – одна из задач социального воспитания студентов вуза	1, ч. 1
Серова О.В.	Модель профессионального развития будущих педагогов-дизайнеров	4
Сиверская У.П.	Педагогическая поддержка подростков в образовательном процессе	3
Синицын И.С., Вдовина Л.Н.	Формирование компетентности здоровьесбережения в процессе предметной подготовки обучающихся	1, ч. 1
Синягина Н.Ю.	Полисубъектное образование и интерактивная педагогика: компетентность педагога	1, ч. 1
Скрябина О.Б.	Формирование толерантной профессиональной позиции студентов в вузе	1, ч. 1

Автор	Название статьи	№
Смирнова В.М.	Формирование аутопсихологической компетентности как необходимое условие профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей вуза	4
Смирнова Е.Е.	Методическое обеспечение процесса воспитания старшеклассников в условиях учебно-педагогического комплекса «Школа допрофессиональной подготовки - университет»	1, ч. 2
Смирнова Е.Ю.	Особенности формирования духовного опыта личности	1, ч. 1
Смирнова Н.О.	Формирование интереса и положительной мотивации к академическим занятиям физкультуры будущих бакалавров	1, ч. 2
Снегова О.В.	Чтение как целевая доминанта для повышения уровня языковой подготовки студентов в неязыковом вузе	3
Сорочинская Е.Н.	Парадоксы и закономерности социального воспитания детей и подростков в реалиях российского социума	1, ч. 1
Сперанская Е.Б.	Методологические подходы и практическое обоснование проблемы формирования межкультурных отношений в учебном коллективе вуза	3
Стариков С.А.	О готовности учителя для работы в информационном обществе	2
Степанова Н.Л.	Профессиональное становление молодого педагога в учреждении дополнительного образования	1, ч. 2
Сун Лэй	Направления, критерии и условия эффективности формирования личностно-значимых позиций студентов средствами дебатов	4
Таболова Е.М.	Социальное сиротство: профилактика и пути преодоления	1, ч. 1
Таппасханова М.А., Шульга И.Б.	Социализация детей подросткового возраста	1, ч. 1
Тарасова О.И.	Феномен метафоры и развитие функциональной неграмотности молодежи: точки возможного пересечения	1, ч. 1
Тарханова И.Ю.	Академическая мобильность современного педагога как фактор формирования его профессионально-рефлексивной позиции	1, ч. 2
Тимербулатова Э.С.	Влияние профессиональной деятельности женщин-матерей на уровень их удовлетворенности жизнью	3
Тимонин А.И.	Профессиональное воспитание как воспитание социальное	1, ч. 1
Тимонина А.А.	Рефлексия как основа деятельности монтессори – педагога	1, ч. 2
Тимонина Л.И.	Потенциалы педагогического класса	1, ч. 2
Тихомирова Д.С.	Социальные проекты вуза как средство социального воспитания студентов	1, ч. 2
Тихомирова Е.И.	Социальное воспитание – ресурс личностного развития человека как субъекта современного социума	1, ч. 1
Тихомирова Е.И., Кадырова С.Х.	Самореализация подростков в воспитывающей среде современной сельской школы	1, ч. 1
Топка Н.Б.	Методика организации проектной деятельности студентов в воспитывающей среде факультета	1, ч. 2
Троценко С.Н.	Особенности школьной тревожности обучающихся начальной школы с задержкой психического развития	4
Трубников А.П.	Развитие социальной ответственности старших школьников как проблема современной теории и практики социального воспитания	1, ч. 1
Трухина О.Т.	Использование игровых ситуаций в учебном процессе в подростковом возрасте	3
Тыртышная М.А.	Проблемы социального становления детей и подростков в воспитательном пространстве школы	1, ч. 1
Уварова Л.Р.	Воспитание товарищеских отношений у подростков: парадоксальность? ситуативность ... системность!	1, ч. 1
Угольников Н.В.	Интернет и социализация старших школьников	4
Уманская И.А., Тезикова Е.А.	Особенности самопрезентации в Интернет сетях в период ранней юности и молодости	4
Ушакова Н.В.	Содержание процесса социального воспитания в педагогическом наследии Я. Корчака	1, ч. 1
Федорова П.С.	Социально-воспитательная среда вуза как основа развития социальной идентичности и социализации субъектов образовательного процесса	1, ч. 1
Федосеева И.В.	К вопросу о внешкольном поведении учащихся и введении единой формы в средних учебных заведениях и начальных училищах Архангельской губернии (1908-1914 г.г.)	3
Фиофанова О.А.	Социально-проектная деятельность в университетской среде как фактор развития инновационного потенциала молодежи	1, ч. 1
Фокин В.А.	Социальное воспитание: зарождение традиций общественных организаций социальной направленности в современной России	1, ч. 2
Фокин И.В.	Методы профессионального воспитания будущих социальных работников США	1, ч. 2

Автор	Название статьи	№
Фокина Е.В.	Подготовка будущего педагога к реализации межпоколенных связей в социальном воспитании подростков	1, ч. 2
Фришман И.И.	Воспитание празднично-игровой культуры ребенка: позиция Б.З. Вульфо	1, ч. 1
Хазова С.А.	Коммуникативные способности и социальный интеллект в социальном поведении в ранней юности	1, ч. 1
Хазова С.А., Ряжева М.В.	Динамика совладающего поведения родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья	3
Хазова С.А., Дорьева Е.А.	О методах исследования психических ресурсов субъекта	4
Хасия Т.В.	Инновационная идея обучения, обеспечивающего развитие социально-профессиональной компетентности будущего специалиста	2
Ходусов А.Н.	Генезис теории, методологии, практики отечественного воспитания XX - начала XXI вв.: от институциональной монометодологии социального идеала к субъектно-ментальной идентичности личности как детерминанте смысло-ориентированного воспитания школьников	1, ч. 1
Царан А.А.	Моделирование процесса нравственного самоопределения будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе	2
Циринг Д.А.	Психологическое содержание волевого компонента личностной беспомощности у детей	4
Челышев Н.Н.	Факторная структура физической подготовленности начинающих борцов вольного стиля	2
Черноризкая Е.В.	Вопросы социально-нравственного воспитания школьников в педагогических концепциях 90-х гг. XX века	1, ч. 1
Чернышев А.С.	Толерантность личности как проблема профессионального педагогического общения	1, ч. 1
Черствая О.Е.	Историко-педагогический анализ деятельности некоммерческих организаций в России	3
Чеснокова Г.С.	Системный подход в профилактике кризисов профессионального развития учителя	2
Четверикова Н.А.	Развитие социальной инициативы старшеклассников в условиях очно-заочной школы «Лидер»	1, ч. 2
Чумакова И.А.	Проектная задача как инструмент измерения уровня сформированности универсальных учебных действий младшего школьника	3
Чурикова Е.Г., Якушкина М.С.	Развитие личности учащихся, педагогов, родителей посредством воспитания социально значимых компетенций	1, ч. 1
Шабалкина С.Е.	Социальное воспитание в контексте формирования социальных компетенций подростков в школьной лингво-коммуникативной среде	1, ч. 1
Шабанов Н.К., Шабанова О.П., Шабанова М.Н.	Актуальные проблемы магистерской подготовки художника-педагога	3
Шабров П.Н.	О проблематике профессионального воспитания студентов средних специальных учебных заведений	1, ч. 2
Шаин Е.Г.	Российские парадоксы социальной педагогики: от Б.З. Вульфо до наших дней	1, ч. 1
Шемет И.С., Густова Л.В.	Религиозное влияние на личность и деятельность спортсмена	3
Шемякина О.В.	Особенности периода адаптации детей 2 лет с задержкой речи в условиях дошкольного учреждения	4
Шепелева Н.Ю., Груздева Е.Ю.	Болонский процесс в России: плюсы и минусы	4
Шешукова Н.Н.	Влияние уровня развития ученического коллектива на межличностные отношения младших подростков с задержкой психического развития	3
Шибалов Е.Ю.	Социально-моделирующая игра: возможность формирования социального капитала человека	1, ч. 2
Шибалов Е.Ю.	Социальные игры в практике воспитательной работы	2
Шишарина Н.В.	Современное инновационное образование как социальный институт, культурный феномен и ценностное достояние личности	1, ч. 1
Шишленин Д.А.	Модель социальной компетентности личности выпускника военного ВУЗа	4
Юзбашева Г.С.	Психолого-педагогические аспекты дифференцированного обучения учеников средней общеобразовательной школы	4
Юров И.А.	Мотивация спортсменов: гендерный и квалификационный аспекты	3
Яговкина Л.С.	Философская антропология как высший уровень методологического обоснования проблемы подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья	2

Автор	Название статьи	№
Яговкина Л.С.	Дифференциация как условие подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья	3
Яговкина Л.С.	Методологическая основа подготовки родителей к содействию образованию детей с ограниченными возможностями здоровья	4
Якимов В.Г.	Полипрофессиональное ориентирование как компетенция XXI века	2
Яковлюк С.М.	Профессионализм современного учителя в контексте театральной педагогики	3

SUMMARY

PEDAGOGY

Galina S. Yuzbasheva

*Kherson Academy of Life-Long Education, Ukraine
galina123@mail.ru*

Psychological-pedagogic aspects of the differentiated teaching of students of middle general school

This article exposes the psychological-pedagogic aspects of the differentiated teaching. For effective introduction of the differentiated teaching in middle general school, it is necessary to take into account the individual features of students, their interest, motivation to the educational process. The use of the different-level teaching of the articles of natural cycle is given by the positive result of teaching process, the conscious study of objects rises to the receptions of cognitive activity.

Keywords: differentiated teaching, individual features, development of personality, mental abilities, interest, levels of motivation.

Boris V. Kupriyanov

*Moscow City Pedagogic University
boriskuprianoff2012@yandex.ru*

The tale of King Matt the First as social-pedagogic dystopia by Janusz Korczak

In the text of the article, interpreting the tale by Janusz Korczak, the author reflects on possibility of humanization of upbringing, on eternal controversies between adults and children, on sense and drama of pedagogic profession.

Keywords: social-pedagogic dystopia, humanization, relations of adults and children, pedagogic profession mission and paradox.

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 formation of social competence in the structure of the general-humanitarian basis of education

There has been considered the content and some problems of the forming of the social-adaptive, psychological-adaptive and social-legal competences in the context of conceptually-theoretical model of the general humanitarian educational basis by means of a foreign language.

Keywords: humanitarization, general humanitarian basis, competence pattern, social competence, foreign language, higher education.

Natal'ya V. Ivanova

*Nizhny Novgorod State Pedagogic University
ivanova30nv@yandex.ru*

Psychological and pedagogic survey of elementary students' attitude to project activity participation

The article reveals various conditions and aspects needed for effective implementation of project activity

program among elementary school students. The author presents the content and outcome of her survey aimed to find out the attitude to project activity participation among experimental and control group elementary students.

Keywords: project activity, elementary school student, pseudo-project activity, attitude to project activity participation.

Natal'ya I. Mamontova

*Nekrasov Kostroma State University
af_sozrab@ksu.edu.ru*

Informational medium as object and subject of pedagogic research

The article is devoted to the analyses of information environment of university. The author centers upon the approaches by Yu.A. Shreyder, A.V. Kudinov, A.M. Romanov, O.I. Sokolova, T.V. Yurchenko and others.

Keywords: information, medium, informational medium of higher education institution.

Ol'ga V. Shemyakina

*Moscow State Pedagogic University
o.shemiakina@gmail.com*

Features of the period of adaptation to kindergarten of 2 years children with delayed speech

The article describes the psychological characteristics of small children in the period of adaptation. Much attention is paid to children during this period.

Keywords: adaptation, emotional support, early age.

PSYCHOLOGY

Inna V. Nekhorosheva

*University of the Russian Academy of Education, City of Moscow
i-vl-n@mail.ru*

Subjective quality of life of people with different moral orientation

The article focuses on the differences between people with positive, negative, and neutral moral orientation in the level of happiness, overall life satisfaction and many aspects of life. It was found that people with a positive moral orientation are less happy than other people. People with a negative moral orientation are the most satisfied with their life.

Keywords: happiness, life satisfaction, moral orientation of personality, egoism, moral convictions.

Svetlana A. Khazova

*Nekrasov Kostroma State University
hazova_svetlana@mail.ru*

Yevgeniya A. Dor'yeva

*Nekrasov Kostroma State University
hazova_svetlana@mail.ru*

On the methods of research of the psychological resources of the subject

The paper analyzes the approaches to the study of mental resources of the subject. Dispositional approach analyzes the limitations and advantages of ideographic

description involving researchers' attention to the world of subjective experience and individual experience. Is an example of a phenomenological interview study intergenerational resource entity.

Keywords: dispositional approach, typological approach, idiographical descriptions, phenomenological interview, narratives, rank lattices.

Yuliya A. Latysheva

*State Academic University of the Humanities, City of Moscow
ullat@yandex.ru*

**Specifics of a fatherly role:
traditional and new view on a problem**

The article presents the views of representatives of the various directions of psychology to the role of father. Two aspects of role of the father – traditional and new – are allocated. Existence of tendency to change the role of the man in family is shown.

Keywords: fatherly role, paternal function, «new father».

Ul'iana Yu. Sevast'yanova

*Nekrasov Kostroma State University
ulyanakostroma@mail.ru*

**Features of paternity
of men with different parental length**

The article discusses the determinants of fatherhood development; the role of child-rearing experience, intra-personal and inter-familial factors affecting the development of man's personality in a child-parent relations. Definition of fatherhood conception is given, as well as theoretical justification for structure of fatherhood. The research results of fatherhood longevity features are given here.

Keywords: fatherhood and its determinants, structure of fatherhood, parental length.

Valeriy V. Levchenko

*Perm National Research Polytechnic University
socio@pstu.ru*

**Social-psychological analysis of the interrelation of
rivalry and aggregation**

The article analyses the historical development of the aggregation and rivalry relations, and the empirical social-psychological studies show that the internal contradiction to rivalry, which has constant asymmetry, comes out as a basic source of the aggregation self-development.

Keywords: rivalry, competitiveness, cooperation, altruistic, aggregation.

Nataliya S. Malinina

*Saint-Petersburg State University
malin1313@mail.ru*

Cognitive and affective aspects of decision

The article deals with the relation of cognitive and affective aspects of decision-making, the results of pilot study to study the emotional component of decision

making under uncertainty. Decision-making in a group, the uncertainty, affective aspects of decision-making, changes in the emotional background.

Keywords: decision-making at group, situation of uncertainty, affective aspects of decision-making, dynamics of changing of emotional phone.

Mikhail M. Novikov

*Bryansk State Technical University
biogenesis-s@mail.ru*

**Formation of personnel reserve in the system of human
resource management of the enterprises
(in the view of expectations of labour collectives)**

The comparative analysis of activities on the management of human resource management and work on personnel management. See the model of strategic human resource management. The ways of solving socio-psychological contradictions in the process of formation of a personnel reserve.

Keywords: personnel reserve, human resources management, socio-psychological diagnostics.

Yuliya A. Malyushina

*Kurgan State University
puma-juliya@yandex.ru*

Viktor V. Filippov

Kurgan State University

**Display of empathy by employees of the special
divisions serving in the North Caucasus**

Features of display of empathy by the military men serving in the North Caucasus are considered in the article. Results of the conducted empirical research are resulted, interrelations of empathy with displays of post-traumatic stressful frustration are analyzed. Authentic distinctions between levels and kinds of empathy at different representatives of special divisions are revealed.

Keywords: military men, post-traumatic stressful frustration, psychological loadings, employees of special divisions, empathy.

Svetlana N. Trotsenko

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk,
Kurgan Region, Russia
juliya-trc@rambler.ru*

Tat'yana N. Filyutina

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk,
Kurgan Region, Russia
filyutina1960_40@mail.ru*

**Features of the school anxiety of elementary school
pupils with mental retardation**

The paper presents the results of studies of the school enrollment of elementary school pupils with mental retardation, revealed the presence of the frequency factors of school anxiety in a sample tested by two techniques.

Keywords: school anxiety, school anxiety peculiarities, causes of school anxiety, mental retardation, primary school age.

Diana A. Tsiring

*Chelyabinsk State University
l-di@yandex.ru*

Psychological content of volitional component of personal helplessness in children

Author's ideas about personal helplessness structure are considered in the article. Inclusion of volitional component in the structure is theoretically grounded. Results of empirical research of personal helplessness volitional component in children of 8–12 years are produced.

Keywords: learned helplessness, personal helplessness, volitional component of helplessness, helplessness in children.

Ol'ga M. Popova

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk,
Kurgan Region, Russia*

Anastasiya A. Neverova

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk,
Kurgan Region, Russia
nazarnastik@mail.ru*

The features of the cognitive component of perception of plots of the newsreel «Yeralash» by the children of the preschool age

This article is devoted to the study of perception of the children of preschool age of a comic newsreel «Yeralash». On the basis of the researches received the general and specific features of comic plots from newsreel «Yeralash» are defined.

Keywords: comic, artistic perception, newsreel «Yeralash», cognitive component of perception comic.

Irina A. Umanskaya

Nekrasov Kostroma State University

Yekaterina A. Tezikova

*Nekrasov Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru*

Peculiarities of self-presentation in Internet networks in the period of younger youth and youngness

Notion of self-presentation in social networks is revealed. Self-presentation peculiarities are shown as reflections of subjective perception of oneself in Internet-networks in the period of younger youth and youngness. Interconnection between leading necessities and assessment of self-owned actions of in the result of self-presentation in the Internet space can be traced.

Keywords: self-presentation in Internet networks, younger youth, period of youngness, interconnection between necessities and self-presentation in Internet networks.

PROFESSIONAL EDUCATION

Yelena Yu. Salyayeva

*Nizhny Novgorod State Pedagogic University
vgipu@vgipu.nnov.ru*

Formation of professional communicative competence bachelors as actual problem of modern professional school

The article deals with actual problems of formation of professional communicative competence. The author discloses the concept of «competence» and

«competence» and describes the conditions of formation of this competence.

Keywords: professional communication competency, competence, Bachelor, Higher School, organizational-pedagogic and technological conditions.

Valentina M. Smirnova

*Chernyshevsky Saratov State University
smirnova04@bk.ru*

Formation of auto-psychological competency as prerequisite training of students of the university teaching specialties

The necessity of forming auto-psychological competence of students of the university teaching specialties. The author highlights the degree of scientific elaboration of the problem. Attention is focused on the objective and subjective conditions that hinder the formation auto-psychological competence of future teachers.

Keywords: competency, auto-psychological competency, change in own internal state, professionalism, successfulness in teaching activities.

Song Lei

*Lomonosov Moscow State University
fpo.mgu@mail.ru*

The main directions, criteria and efficiency conditions of the formation of personal and meaningful students' positions by debate facilities

The article is devoted to the debate as a modern educational technology that promotes personal development of students. The technology of the formation of personal and meaningful students' positions by means of debate is presented. The main directions, criteria and conditions for the implementation of educational technology are considered. It is shown that this development will efficiently and effectively prepare students for the future professional, social, cultural and research activities.

Keywords: formation of personal and meaningful position, educational technology, debates.

Feliks Ch. Koblov

*The vocational training centre the Ministry of Internal Affairs of
Republic of North Ossetia-Alania, City of Vladikavkaz
avtoroc@mail.ru*

Communicative competence and culture of communication in the performance of the police officer

In practice, in the process of performance to the employees of the police there are problems of the psychological nature, the solution of which occurs in conditions of time severe shortage, when you need in a short period of time to recognize the nature of becoming ripe or already happening events objectively to estimate it and make the right decision. The solution of this problem the author of the article finds in the training of police personnel by improving the psychological readiness for professional dialogue, the ability to resolve conflicts, improving the

communicative competence of various categories of staff composition of the body of internal affairs.

Keywords: communicative competence, culture of communication, highly professional personnel, structure special professional training, professional activity, subject-subject acuity, psychological readiness, law enforcement activity, professionally important qualities, communication processes, operative-service activity, image of police officer.

Svetlana B. Kosheleva

*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogic University
kosheleva_sb@mininuniver.ru*

**Competency approach as a continuity condition
in training to bases of information security**

The article is devoted to learning the basic course of information security in continuing education "School-University", which is relevant in the context of competency approach to allocate principal to ensure the formation of professional competence of future specialists and a full development of the individual vectors responsible for the various levels of the system of continuous education.

Keywords: information technologies, information security, continuous training, competences, competency approach.

Nataliya M. Ryabova

*Nekrasov Kostroma State University
rianata_1@mail.ru*

Tat'yana M. Titova

*Kostroma Regional Music College
titovy@kostroma.ru*

**Interaction of music and foreign language in the
context of interpersonal actualization between teacher
and student**

The article refers to the mutual influence of music and language as life experiences in the context of interpersonal actualization between teachers and students to create and expand the life prospects. The authors emphasize role of interpretation to improve competence in music, and in foreign language and from their own practice describe some examples of their interaction. Pedagogic model of actualizing interaction of teacher and students enhances the disclosure of personal potentials.

Keywords: music and foreign language, interpretation, interpersonal actualization, pedagogic model, actualizing interaction of teacher and students, competency formation.

Ol'ga V. Serova

*Model for professional development of future teachers-designers
vgipu@vgipu.nnov.ru*

**Model of professional development of future
pedagogues-designers**

The article deals with the theoretical aspects of the professional development of future teachers-designers. The authors developed a model of the development of future teachers designers which defines the theoretical aspects, teaching conditions,

organizational and educational activities for professional development.

Keywords: pedagogue-designer, professional development, model.

Viktoriya S. Morozova

*Ushinsky Yaroslavl Pedagogic University
viktoriamorozova@list.ru*

**Development of the phenomenon "business" in foreign
and Russian science and practice**

At the article, concepts "businessman", "business", "enterprise competence" are revealed. It presents historical analyses of the development of the concept "business" since the 16th century.

Keywords: business, business activities, qualities of manager-businessman.

Natal'ya Yu. Shepeleva

*Nekrasov Kostroma State University
natsepel@mail.ru*

Yevgeniya Yu. Gruzdeva

*Nekrasov Kostroma State University
jane19851@yandex.ru*

The Bologna process in Russia: pros and cons

This article deals with the problem of Russia's entry into the unified European educational space, our country's accession to the Bologna process. The authors examine the positive and negative aspects of this process, but also pay attention to the consideration of similar issues in England. The experience of this country could be useful for Russia because England was one of the initiators of the Bologna process.

Keywords: higher education in Russia, higher education in England, Bologna process, unified educational space.

SOCIAL UPBRINGING

Nikolay V. Ugol'kov

*Moscow Pedagogic State University
bado2004@inbox.ru*

Internet and socialization of the senior school students

Internet role in socialization of modern senior school students is grounded in the article. Negative and positive aspects of influence of the Internet on youth socialization are designated.

Keywords: Internet, socialization in Internet environment, senior school students.

Yelena S. Bulychyova

*Shadrinsk State Pedagogic University, Town of Shadrinsk,
Kurgan Region, Russia
lenserg@list.ru*

**Theoretic backgrounds of pedagogic prophylaxis
of narcotism among teenagers**

The article is dedicated to theoretic analysis of problem of prophylaxis of narcotism among teenagers. Terminological basis of the research is determined, teenagers' anti-narcotic tolerance components are characterized.

Keywords: teenagers' narcotism, pedagogic prophylaxis of narcotism.

Natal'ya A. Perekusihina

*Vladimir State University
perekusihina_natalia@mail.ru*

Pedagogic aspects of formation of value and sense sphere of the person in the conditions of training in high school

The article considers question of creations of conditions of formation of value and sense sphere of the person in training in high school. The author offers a variant of ordering of values (relative to oneself, to equitable subjects equal and to the World), applicable in teaching for definition of directions of formation of valuable relations of students.

Keywords: axiological approach, formation of value and sense sphere of person of students, training in high school.

Leonid V. Zhezhel'

Nekrasov Kostroma State University

Structure of value-oriented upbringing of military students at military higher education institution

The article is devoted to the characteristic of process of the value-focused education of students at military university. The purposes, principles, methods and forms of education, character of interaction of subjects of educational process, and also criteria and parameters of its productivity are presented in it.

Keywords: value, value-focused upbringing, military high school, structure of upbringing process.

Yuriy G. Nikitin

*Yaroslavl branch of Moscow State University of Economy,
Statistics and Informatics
market@mesi-yar.ru*

Formation of military students' preparedness to civic position's realization

The constituents of the process of formation of military students' preparedness to civic position's realization are considered in this article. Determinations of main terms of this process are given, as well as conditions of successful activity by formation of the investigated process are revealed.

Keywords: readiness to activity, civic upbringing, civicism, civic position, military student, criteria of readiness, structural-functional model, pedagogic conditions.

Dmitriy A. Shishlenin

*Nekrasov Kostroma State University
d-lenin@yandex.ru*

Social competency model in person of a graduate of a military higher educational institution

Social competency model in person of a graduate of a military higher educational institution in the bounds of competency approach in education is disclosed in the article.

Keywords: social competency, social competency structure, social competency model.

Nataliya M. Ivanova

*Nekrasov Kostroma State University
ivanova-n-m-2012@yandex.ru*

Preparation of pedagogues of pre-school educative institutions to work by tolerance upbringing in pre-schoolers of the 7th year of life

Theoretical grounding and description of results of practical work by formation of readiness of pre-school institutions to work by tolerance upbringing in the conditions of pre-school educative institutions.

Keywords: psychological readiness, professional readiness, intolerance correction, personally oriented pedagogic interaction model, tolerant or intolerant relation with pre-schoolers as with subjects of pedagogic reality.

**HEALTH-KEEPING
AND PHYSICAL UPBRINGING**

Oksana V. Verkhorubova,

Aleksandra V. Sulimova

*Academician Petrovsky Bryansk State University
oks.verkhorubova@yandex.ru*

Methods of research of students' compliance to healthy lifestyle as stimulating factor

In this article, methods for research attitude to healthy lifestyle in students are put forward by the author. Different scientists' approaches to methods of health culture research in future teachers are analyzed. Original technique for formation of healthy lifestyle among students are proposed.

Keywords: health culture, research methods, healthy lifestyle.

Sergey G. Nagovitsyn

*Izhevsk Law Institute (branch) of Russian Legal Academy
of the Ministry of Justice of the Russian Federation
iji-gsed@mail.ru*

Qualimetric basis of rating-control of quality of training students in physical education

In order to objectify the quality of training of the general physical education students, we have carried out research on the use qualimetric basis for the design of rating-control training in the discipline Physical Education

Keywords: quality of teaching, qualimetry, rating, control, evaluation, physical education.

COPING BEHAVIOR PSYCHOLOGY

Tat'yana L. Kryukova,

Aleksandra M. Ronch

*Nekrasov Kostroma State University
kaf_sozpsi@ksu.edu.ru*

Coping with loneliness determinants in marital relationships

In the paper, the understanding of subjective loneliness and coping with it is given. It analyses the cognitive and social psychological factors of coping with loneliness in marital relationships in connection with adults' attachment types.

Keywords: subjective loneliness, coping strategies, marital relationships, attachment.

Tat'yana Kryukova

*Nekrasov Kostroma State University
tatdudarkryukova@gmail.com*

Ol'ga L. Shargorodskaya

*AIDS-centre of the City of Kostroma
bespalova75@mail.ru*

Socio-cultural context of coping research in the situation of illness (HIV infection)

The paper reveals new results in a research among HIV infected people based on the methodology of social-cultural contextualisation of stress and coping behavior. It focuses that ways of coping are culturally specific in the situation of acute and chronic stress.

Keywords: contextualization, illness as stress, signs and diagnostics of illness, HIV-infection, coping behavior.

SOCIAL WORK

Nikolay F. Basov

*Nekrasov Kostroma State University
abba99@yandex.ru*

Social security, protection and support of disabled people in the Soviet and modern Russia

The major directions and the content of social security, protection and support of disabled people in the Soviet and modern Russia since 1917 and up to now are revealed. The special attention is given to the characteristics of process of transition from the system which has developed in Russia from social protection of disabled people to policy of elimination of barriers and the obstacles disturbing to their complete and effective participation in life of society on a level with other people.

Keywords: social protection of disabled people, social support of disabled people, policy of elimination of barriers and obstacles for disabled people, model of social help to disabled people, employment of disabled people, system of vocational training of disabled people, public associations of disabled people.

Larisa S. Yagovkina

*Institute of Development of Education and Social Technologies,
Kurgan Region*

The methodological study of preparing parents for helping in education their physically retarded children

The article is about the topical problem of preparing parents for helping in education their physically retarded children. The author considers humanistic, system, larval-oriented and others approaches as methodological motivation of the problem of preparing the parents.

Keywords: methodological study, problem of preparing parents for helping in education their physically retarded children.

Yevgeniy A. Pavlov

*Nekrasov Kostroma State University
polyathlon1@yandex.ru*

Individual assistance to parents in the education of children with impaired health

This paper presents the characterization and identification of children with poor health. The analysis and the specific features of the difficulties faced by parents raising children in this category. The article describes the principles and requirements for the content and organization of individual assistance to parents who are raising children with impaired health. The same steps are given individual care and the most effective ways of working with parents.

Keywords: individual assistance, children with poor health.

Tat'yana V. Gudina

*Vologda State Technical University
gtv1968@mail.ru*

The socio-cultural rehabilitation and integration of children with disabilities means of musical education

This article analyzes the social and cultural rehabilitation and integration of children with disabilities in general, and the means of musical education in particular. We found that cultural and leisure activities was an essential resource for optimizing the social and cultural rehabilitation of children with disabilities. Its ability to stimulate the process of socialization, enculturation and personal fulfillment provided creativity musical activities, compensatory nature.

Keywords: socio-cultural rehabilitation, integration, disabled children, musical education, inculturation.

Nikolay F. Basov

*Nekrasov Kostroma State University
abba99@yandex.ru*

Yekaterina Ye. Smirnova

*Nekrasov Kostroma State University
see_79@mail.ru*

Methodical maintenance of preparation of master thesis by social work

The article is devoted to the basic requirements to preparation of master's thesis in social work, the characteristics of the basic stages of its writing is given, and also the methodical support features of it is described.

Keywords: master's thesis by social work, methodical support.

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

Natal'ya A. Guseva

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
nat0412@mail.ru*

Self-realization of socially gifted teenager in "field" of interaction of children's public association

The paper considers the concept and characteristics of the teenager's self-actualization during an

interaction process of children's public association with social partners. The author links conditions of the teenager's self-actualization with opportunities of using the "field" of interaction of children's public association. Also there are proposed forms and methods of diagnosis and development of the social endowments in the interaction of children's associations with social partners.

Keywords: self-actualization, social talent, conditions of interaction of children's associations with social partners.

Nikolay N. Prislouov

*International University of Nature of Society
and Human "Dubna", Town of Dubna, Moscow Region
prislouov@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, scoutmasters, pioneer organization creation premises, young pioneers Province bureau, young pioneers, leaders, pioneer staff training system, pioneer detachment, pioneer outposts.

INTERCULTURAL COMMUNICATION

Agnieszka Blazek

*Adam Mickiewicz University, City of Poznan, Poland
blazek@amu.edu.pl*

**Terminology work as a precondition for intercultural
understanding in the sphere of higher education**

The Bologna Process was ment to harmonize various systems of European higher education. The article argues that the harmonization of systems did not lead to the same linguistic and cultural effect and that bi- or multilingual work on university terminology is still needed. The exhaustive explanation of national university concepts can raise the engagement and enhance the performance in the sphere of intercultural university cooperation. Specifically, the article

discusses two examples of university dictionaries that were/are used in international university cooperations with German universities.

Keywords: intercultural understanding, university terminology, Bologna Process, European Higher Education Area.

Mariyam R. Minigaliyeva

*Kaluga State University
mariyam_ira@mail.ru*

**Client's self-understanding strategies and schemes in
multicultural conversation**

The article is devoted to client strategies and schemes understanding, it's ethno-cultural traits in multicultural psychological counseling, theirs effects and changes directions.

Keywords: understanding strategies, understanding schemes, understanding ethno-cultural peculiarities.

Lidia N. Vaulina

*Nekrasov Kostroma State University
rgc@ksu.edu.ru*

**Lifelong learning in the course of intercultural
communication in the professional field**

The concept "lifelong learning" means the necessity of the permanent learning during the whole conscious life. This article deals with in education and the role of international projects in the realization of this idea.

Keywords: higher education system, lifelong learning, intercultural communication in professional field, intercultural interaction, competence, competency.

ABROAD

Yelena N. Romanova

*Vladimir Law Institute of Federal Penitentiary Service of Russia
toromelena@mail.ru*

**American study of effective gender juvenile
delinquency prevention programs**

The article examines the experience of creating and implementing gender programs in the U.S. preventing juvenile delinquency, their scientific assessment and obstacles to their effectiveness. Among the most important issues to be addressed are paucity of gender programs and a lack of adequate training for professionals to work with delinquent adolescent girls.

Keywords: delinquency, gender programs, gender stereotypes, risk/security factors, assessment tools, cognitive-behavioral approach.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в электронном виде на диске (CD-R) или вложением в электронное письмо.

2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)

3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующие требования: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.

4. Построение статьи:

4.1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).

4.2. Отрасль науки и шифр научной специальности, по которым написана статья.

4.3. Сведения об авторе:

– фамилия, имя, отчество (полностью) **(на русском и английском языке)**;

– полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора **(на русском и английском языке)**;

– адрес электронной почты для каждого автора;

– почтовый адрес с индексом и контактный телефон (можно один для всех соавторов);

4.4. Название статьи (сокращения в названии недопустимы) **(на русском и английском языке)**.

4.5. Аннотация, объясняющая цель работы, актуальность проблемы (не более 6 строк) **(на русском и английском языке)**.

4.6. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку) **(на русском и английском языке)**.

4.5. Текст статьи.

4.6. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется вручную).

5. Оформление библиографического списка:

* *Статья в журнале*: Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до трех). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. от–до.

* *Статья в сборнике трудов*: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (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. – № 4.

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Подписано в печать 01.11.2012
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 26,8.
Тираж 5000 экз.
Изд. № 129

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