



ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и мени Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2 0 1 4 Том 20

СЕРИЯ
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 2
Апрель – Май – Июнь



VESTNIK

OF NEKRASOV
KOSTROMA
STATE UNIVERSITY

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL
appears since 1995.

2 0 1 4 Volume 20

SERIES
PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
SOCIAL WORK.
JUVENOLOGY. SOCIOKINETICS

2
April – May – June

ISSN 1998-0817

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени Н.А. НЕКРАСОВА»**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ
ректор КГУ им. Н.А.Некрасова, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, профессор

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
кандидат филологических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
АКАЕВ ОЛЕГ ПАВЛОВИЧ
доктор технических наук, профессор

БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ

БЕЛКИН ПАВЕЛ НИКОЛАЕВИЧ
доктор технических наук, профессор

БЕЛОВ АНДРЕЙ МИХАЙЛОВИЧ
доктор исторических наук, профессор

БРАГИНА ЗИНАИДА ВАСИЛЬЕВНА
доктор технических наук, профессор

БУЛДАКОВ СЕРГЕЙ КОНСТАНТИНОВИЧ
доктор философских наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ

ГИБАЛО НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор экономических наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ

ГРУЗДЕВ ВЛАДИСЛАВ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор юридических наук, доцент

ДЕНИСОВ АРТЕМ РУФИМОВИЧ
доктор технических наук, доцент

ЕДОШИНА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА
доктор культурологии, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ

ЗАХАРОВ АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ
профессор, заслуженный деятель искусств РФ

ЛЕБЕДЕВ ВЛАДИМИР ПАВЛОВИЧ
доктор биологических наук, профессор

ЛЕБЕДЕВ ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор филологических наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ

МУРАТКИНА ЕКАТЕРИНА ЛЕОНИДОВНА
доктор филологических наук, профессор

НАУМОВ АЛЕКСАНДР РУДОЛЬФОВИЧ
кандидат химических наук, доцент

СИРОТИНА МАРИНА ВАЛЕРЬЕВНА
доктор биологических наук, доцент

**THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
“VESTNIK of NEKRASOV KOSTROMA
STATE UNIVERSITY”**

EDITOR IN CHIEF

NIKOLAY MIKHAYLOVICH RASSADIN
Nekrasov Kostroma State University Rector, Professor,
Russian higher school honoured worker

DEPUTY EDITOR IN CHIEF

ANATOLIY GRIGOR'YEVICH KIRPICHNIK
Candidate of psychological sciences, Professor

EXECUTIVE SECRETARY

VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Candidate of philological sciences

THE EDITORIAL BOARD

OLEG PAVLOVICH AKAYEV

Doctor of technical sciences, Professor

NIKOLAY FYODOROVICH BASOV
Doctor of pedagogic sciences, Professor,
Russian higher school honoured worker

PAVEL NIKOLAYEVICH BELKIN
Doctor of technical sciences, Professor

ANDREY MIKHAYLOVICH BELOV
Doctor of historical sciences, Professor

ZINAIDA VASIL'YEVNA BRAGINA
Doctor of technical sciences, Professor

SERGEY KONSTANTINOVICH BULDAKOV
Doctor of philosophic sciences, Professor,
Russian higher school honoured worker

NIKOLAY PETROVICH GIBALO
Doctor of economic sciences, Professor,
honoured scientist of Russia

VLADISLAV VLADIMIROVICH GRUZDEV
Doctor of juridical sciences, associate professor

ARTYOM RUFIMOVICH DENISOV
Doctor of technical sciences, associate professor

IRINA ANATOL'YEVNA YEDOSHINA
Doctor of Culture, Professor,
Russian higher school honoured worker

ANDREY IVANOVICH ZAKHAROV
Professor, honoured art worker of Russia

VLADIMIR PAVLOVICH LEBEDEV
Doctor of biological sciences, Professor

YURIY VLADIMIROVICH LEBEDEV
Doctor of philological sciences, Professor,
honoured scientist of Russia

YEKATERINA LEONIDOVNA MURATKINA
Doctor of philological sciences, Professor

ALEKSANDR RUDOL'FOVICH NAUMOV
Candidate of chemical sciences, associate professor

MARINA VALER'YEVNA SIROTINA
Doctor of biological sciences, associate professor

СУБЕТТО АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ
доктор экономических наук, доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ

ТИМОНИН АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

ТРАВИН ГЕОРГИЙ МИХАЙЛОВИЧ
доктор технических наук, профессор

ТРЕТЬЯКОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА
доктор филологических наук, доцент

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ

ЧЕКМАРЕВ ВАСИЛИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор экономических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ

ШАЛУМОВ МИХАИЛ СЛАВОВИЧ
доктор юридических наук, профессор

**ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ
РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ**
АЛИЕВ УРАК ЖОЛМУРЗАЕВИЧ
доктор экономических наук, профессор,
вице-президент образовательной корпорации
«Туран-Астана», действительный член (академик)
Академии философии хозяйства
г. Астана, Казахстан

ДИКУСАР АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ
доктор химических наук, профессор,
член-корреспондент АН Молдовы
г. Кишинёв, Молдова

КВЯТКОВСКА АННА
доктор психологических наук,
Институт психологии польской Академии наук
г. Варшава, Польша

КОНТ ФИЛИПП
профессор современного русского языка
и литературы
Парижский университет (Сорбонна)

КУМБРУК КРИСТЕЛЬ
доктор психологии, профессор Высшей школы
г. Оснабрюк (Германия)

ЛЕМЕЩЕНКО ПЁТР СЕРГЕЕВИЧ
доктор экономических наук, профессор,
Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь

ТАРАСЕВИЧ ВИКТОР НИКОЛАЕВИЧ
доктор экономических наук, профессор,
Национальная металлургическая академия Украины,
г. Днепрпетровск, Украина

ШТРАССЕР ГЕРТ
кандидат философских наук, профессор
Высшей школы г. Дармштадт, Германия

ALEKSANDR IVANOVICH SUBETTO
Doctor of economic sciences, Doctor of philosophic sciences, Professor, honoured scientist of Russia

ANDREY IVANOVICH TIMONIN
Doctor of pedagogic sciences, Professor,
Russian higher school honoured worker

GEORGIY MIKHAYLOVICH TRAVIN
Doctor of technical sciences, Professor

IRINA YUR'YEVNA TRET'YAKOVA
Doctor of philological sciences, associate professor

NIKOLAY PETROVICH FETISKIN
Doctor of psychological sciences, Professor,
Russian higher school honoured worker

VASILIIY VLADIMIROVICH CHEKMARYOV
Doctor of economic sciences, Professor,
honoured scientist of Russia

MIKHAIL SLAVOVICH SHALUMOV
Doctor of juridical sciences, Professor

**THE EDITORIAL BOARD
FOREIGN MEMBERS**
URAK ZHOLMURZAYEVICH ALIYEV
Doctor of economic sciences, Professor,
full member (academician)
of Management Philosophy Academy,
City of Astana, Kazakhstan

ALEXANDRU DICUSAR
Doctor of chemical sciences, Professor,
corresponding member of Academy of Sciences
of Moldova, City of Chişinău, Moldova

ANNA KWIATKOWSKA
Doctor of psychological sciences,
Psychology Institute of Academy of Sciences of Poland,
City of Warsaw, Poland

PHILIPPE COMTE
Professor, expert in modern Russian language and
culture among the foreigners, Pantheon Sorbonne,
City of Paris, France

KRISTELL KUMBRUCK
Doctor of Psychology, Professor of Higher School,
City of Osnabrück, Germany

PYOTR SYARGEYEVICH LYAMESHCHANKA
Doctor of economic sciences, Professor,
Belarusian State University,
City of Minsk, Belarus

VIKTOR MYKOLAYOVICH TARASEVYCH
Doctor of economic sciences, Professor,
Metallurgic Academy of the Nation of the Ukraine,
City of Dnipropetrovsk, the Ukraine

GERT STRASSER
Candidate of philosophic sciences,
Professor of Higher School, City of Darmstadt, Germany

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ.
СОЦИОКИНЕТИКА»**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, профессор

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ**

доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ

БАСОВА ВАЛЕНТИНА МАРКОВНА
доктор педагогических наук, профессор

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор, г. Москва

КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА
доктор психологических наук, профессор

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор

КУФТЯК ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА
доктор психологических наук, профессор

МАШАРОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА
доктор педагогических наук, профессор г. Киров

МУДРИК АНАТОЛИЙ ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
чл.-корр. Российской академии наук,
г. Москва

РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор

РОММ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА
доктор педагогических наук, профессор

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
доктор психологических наук, доцент

ТИМОНИН АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор

**THE EDITORIAL BOARD
OF THE JOURNAL
“VESTNIK of NEKRASOV KOSTROMA
STATE UNIVERSITY.
SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY.
SOCIAL WORK. JUVENOLGY.
SOCIOKINETICS”**

EDITOR IN CHIEF

ANATOLIY GRIGOR'YEVICH KIRPICHNIK
Candidate of psychological sciences, Professor

DEPUTY EDITOR IN CHIEF

NIKOLAY FYODOROVICH BASOV
Doctor of pedagogic sciences, Professor, Russian
higher school honoured worker

VALENTINA MARKOVNA BASOVA
Doctor of pedagogic sciences, Professor

ZHANNA ANATOL'YEVNA ZAKHAROVA
Doctor of Pedagogy, Professor

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV
Doctor of psychological sciences, Professor

TAT'YANA LEONIDOVNA KRYUKOVA
Doctor of psychological sciences, Professor

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV
Doctor of psychological sciences, Professor

YELENA VLADIMIROVNA KUFTYAK
Doctor of psychological sciences, Professor

TAT'YANA VIKTOROVNA MASHAROVA
Doctor of pedagogic sciences, Professor

ANATOLIY VIKTOROVICH MUDRIK
Doctor of pedagogic sciences, Professor,
corresponding member
of Russian Academy of Education

NIKOLAY MIKHAYLOVICH RASSADIN
Doctor of pedagogic sciences, Professor

TAT'YANA ALEKSANDROVNA ROMM
Doctor of Pedagogy, Professor

MARIYA VYACHESLAVOVNA SAPOROVSKAYA
Doctor of Psychology, Associate Professor

ANDREY IVANOVICH TIMONIN
Doctor of pedagogic sciences, Professor

NIKOLAY PETROVICH FETISKIN
Doctor of psychological sciences, Professor

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- 9 **Лопатин А.Р., Скрыбина О.Б.**
Использование метода «анализ случая» в процессе изучения динамики становления социальной зрелости у школьников
- 12 **Смолонская А.Н.**
Формирование жизненных компетенций у детей в системе непрерывного образования
- 16 **Беляева Н.Л.**
Педагогическое руководство формированием экономических представлений у детей дошкольного возраста в условиях разновозрастной группы

ПСИХОЛОГИЯ

- 20 **Карпов А.В., Яковлева Н.В.**
Профессиональная специфичность как свойство витальной метакомпетентности личности
- 24 **Синягина Н.Ю., Геворкян М.М.**
Поликультурная образовательная среда как условие преодоления этноцентризма
- 28 **Королева Н.Е.**
Измерение уровня кросс-культурной компетентности потенциальных участников межкультурного взаимодействия
- 31 **Котенева А.В.**
Феномен психологической защиты в поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея»
- 35 **Курешева О.В.**
Возрастные скрипты как социокультурные модели жизненного пути
- 38 **Рыцарева Т.В.**
Соотношение симптоматического поведения подростка с параметрами семейной системы
- 42 **Севастьянова У.Ю.**
Исследование связей личностных особенностей с отношением отца к себе и ребенку
- 45 **Минигалиева (Арпентьева) М.Р.**
Взаимопонимание в психологическом консультировании: этнокультурные особенности и стратегии
- 50 **Вознюк А.В.**
Взаимосвязь между особенностями развития составляющих операционно-деятельностного компонента психологической готовности к управлению педагогическими работниками и социально-демографическими и организационно-профессиональными характеристиками руководителей образовательных организаций

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 54 **Крюкова Т.Л.**
Динамические аспекты совладания, ориентированного на близкие межличностные отношения (партнерство, супружество)
- 63 **Подобина О.Б., Воронина М.Е.**
Жизненный стиль женщины среднего возраста на этапе отделения взрослого ребенка от семьи
- 68 **Тутушкин Л.Н.**
Стресс в романтических отношениях юношеского возраста

CONTENT

PEDAGOGY

- 9 **A.R. Lopatin, O.B. Skryabina**
Using the method "case analysis" in the process of studying the dynamics of pupils formation of social maturity
- 12 **A.N. Smolonskaya**
The children's life competencies' formation in the system of the continuing education
- 16 **N.L. Belyayeva**
Teacher guide the formation of economic concepts in preschool children of various age groups

PSYCHOLOGY

- 20 **A.V. Karpov, N.V. Yakovleva**
Professional specificity as a property of person vital metacompetence
- 24 **N.Yu. Sinyagina, M.M. Gevorkyan**
Polycultural educational medium as a condition of ethnocentrism overcoming
- 28 **N.Ye. Korolyova**
Measuring cross-cultural competence of potential participants of intercultural interaction
- 31 **A.V. Kotenyova**
The Phenomenon of psychological defence in Homer's poems «The Iliad» and «The Odyssey»
- 35 **O.V. Kuryшева**
Age scripts as sociocultural model of the life course
- 38 **T.V. Rytsareva**
Ratio of symptomatic behaviour of teenager with parameters of family system
- 42 **U.Yu. Sevast'yanova**
Study of links of personality characteristics with father's relation to himself and child
- 45 **M.R. Minigaliyeva (Arpent'yeva)**
Mutual understanding in consultative conversation: ethnocultural traits and strategies
- 50 **A.V. Voznyuk**
The interrelation between the characteristics of the development of components of operational-activity component of psychological readiness for management of teaching staff, socio-demographic, organizational and professional characteristics of heads of educational institutions

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

- 54 **T.L. Kryukova**
Dynamic aspects of coping oriented on close relationships (partnership, marriage)
- 63 **O.B. Podobina, M.Ye. Voronina**
Middle-aged woman's lifestyle at the stage of a grown up child's separation from the family
- 68 **L.N. Tutushkin**
Stress in a romantic relationship of youthful age

- 71 **Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В.**
Индивидуальные и групповые тенденции совладания с трудностями в российских семьях

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 78 **Басов Н.Ф.**
Использование ресурса самостоятельной работы в развитии социальной компетентности бакалавров
- 83 **Верченко И.А., Мишанкина Н.А.**
Алгоритм обобщенного способа проектирования междисциплинарного модуля для педагогического образования
- 88 **Володина К.А.**
Технология формирования образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе
- 91 **Гордиенко Е.А.**
Современные подходы к профессиональной подготовке будущих специалистов таможенного дела в вузе
- 94 **Кравченко Е.П.**
Педагогические условия формирования профессиональной этики будущих медицинских сестер в учебно-воспитательном процессе медицинского колледжа
- 98 **Осипова Т.П.**
О роли практики в формировании готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию
- 101 **Плаксин А.Н.**
Психологическая компетентность как фактор повышения профессионализма сотрудников правоохранительных органов
- 103 **Смирнова Е.С.**
Роль исследовательских задач в развитии исследовательских компетенций будущих бакалавров по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика»
- 107 **Сутягина Т.В.**
Место и роль лабораторных занятий в изучении дисциплины «Методика обучения и воспитания детей младшего школьного возраста»

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 111 **Болтыков О.В.**
Формирование гражданской идентичности у курсантов военного вуза – одно из условий обеспечения социальной безопасности личности
- 114 **Мамонтова Н.И.**
Влияние информационной среды вуза на процесс формирования социальной компетентности студентов
- 117 **Смолонский С.И.**
Педагогические условия духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста
- 120 **Черных Н.А.**
Влияние телевидения и интернет на личностное развитие подростка
- 123 **Юсупова Р.Я., Эхаева Р.М.**
Использование фольклорных жанров в духовно-нравственном воспитании

- 71 **T.L. Kryukova, M.V. Saporovskaya**
Individual and group trends of coping with difficulties in Russian families

PROFESSIONAL EDUCATION

- 78 **N.F. Basov**
Free work resource use in the development of Bachelors' social competence development
- 83 **I.A. Verchenko, N.A. Mishankina**
Algorithm of the generalized way of design of the interdisciplinary module for pedagogic education
- 88 **K.A. Volodina**
Image formation technology of the profession for psychology students on the primary stages at the university
- 91 **Ye.A. Gordiyenko**
Contemporary approaches to professional training of future customs officers at university
- 94 **O.P. Kravchenko**
Pedagogic conditions of formation of professional ethics of future nurses in the educational process of medical college
- 98 **T.P. Osipova**
On the role of practice in the formation of students' readiness for professional self-improvement
- 101 **A.N. Plaksin**
Psychological competency as a factor to improve the professionalism of law enforcement officers
- 103 **Ye.S. Smirnova**
The role of research tasks in the development of research skills of future bachelors in the direction of training «Applied Mathematics and Informatics»
- 107 **T.V. Sutyagina**
Place and role of laboratory studies in the study of discipline «Methods of training and education of children of younger school age»

SOCIAL UPBRINGING

- 111 **O. Boltykov**
Development of cadets' civic identity is a condition for their social security guarantee
- 114 **N.I. Mamontova**
The impact of the information environment on the formation of social competence of students at university
- 117 **S.I. Smolonskiy**
Pedagogic conditions of primary-school children's spiritual and moral upbringing
- 120 **N.A. Chernykh**
Impact of TV and Internet on teenager's personal development
- 123 **R.Ya. Yusupova, R.M. Ekhaeva**
The use of folklore genres in the spiritual and moral upbringing

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 126 **Голованов В.П.**
Проблемы самоорганизация детей и взрослых в пространстве дополнительного образования детей
- 132 **Евладова Е.Б., Логинова Л.Г.**
Самоорганизация как перспективная возможность развития дополнительного образования детей
- 136 **Киселева Т.Г.**
Рефлексивно-аксиологический подход к формированию социальной одаренности и социальной активности подростков и молодежи
- 141 **Мирошкина М.Р., Горькова Г.Г.**
Самоорганизация участников образовательного процесса как базовое условие эффективности дистанционного обучения
- 143 **Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.**
Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 148 **Адеева Т.Н., Голубева М.С., Тихонова И.В.**
К вопросу о социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в группе «Особый ребенок»
- 153 **Грушин А.С.**
Технология воспитания асертивного поведения у детей-сирот в условиях детского дома
- 155 **Лемин В.В.**
Представления городских и сельских социальных работников о пожилых и старых людях

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 160 **Верхорубова О.В.**
Развитие культуры здоровья будущего учителя в России
- 162 **Лопухина А.С.**
Теоретические и практические аспекты качества физкультурного образования школьников
- 165 **Матвеева Н.Ю., Ненарокова О.В.**
Ценностный потенциал адаптивной физической культуры
- 169 **Юров И.А.**
Агрессивность и формирование спортивной толерантности
- 172 **Матвеева Н.Ю.**
Процессы институционализации адаптивной физической культуры в Костромской области

ЮВЕНОЛОГИЯ

- 176 **Тесленко А.Н.**
Ювенология как ресурс комплексного осмысления феномена молодежи
- 180 **Аванесова Е.Б.**
Модель процесса воспитания общественной активности молодежи в условиях социальной среды

SUPPLEMENTARY EDUCATION

- 126 **V.P. Golovanov**
Problems of self-organization of children and adults in the supplementary child education
- 132 **Ye.B. Yevladova, L.G. Loginova**
Self-organization as a promising option for the development of additional education of children
- 136 **T.G. Kiselyova**
Reflexive and axiological approach to the formation of social endowments and social activity among adolescents and young people
- 141 **M.R. Miroshkina, G.G. Gor'kova**
Self-organization of the participants of educational process as the base condition of remote training efficiency
- 143 **N.N. Mikhaylova, S.M. Yusfin**
«Freedomability» as the result of development of child's subjectivity in the process of pedagogic support

SOCIAL WORK

- 148 **T.N. Adeyeva, M.S. Golubeva, I.V. Tikhonova**
On the question of the socialization of pre-school children with disabilities in the group «Children with additional needs»
- 153 **A.S. Grushin**
Technology of upbringing assertive behavior in orphaned children in terms of children's home
- 155 **V.V. Lemish**
Urban and rural social workers' imaging of elderly and old people

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

- 160 **O.V. Verkhorubova**
Development of a culture of health of the future teachers in Russia
- 162 **A.S. Lopuhina**
Theoretical and practical aspects of quality of sports education of schoolchildren
- 165 **N.Yu. Matveyeva, O.V. Nenarokova**
Valuable potential of adaptive physical education
- 169 **I.A. Yurov**
Aggressiveness and forming of sporting tolerance
- 172 **N.Yu. Matveyeva**
Processes of an institutionalization of adaptive physical culture in Kostroma Region

JUVENOLOGY

- 176 **A.N. Teslenko**
Juvenology as a resource of complex comprehension of youth phenomena
- 180 **Ye.B. Avanesova**
The model of the process of education of the social activity of youth in the social environment

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

- 185 **Дмитриенко Е.А.**
Детская общественная организация как социально-педагогическая система

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 189 **Лейхтлинг О.С.**
К вопросу о языковой интеграции студентов на основе поэтапных ценностно-ориентированных признаков
- 193 **Степанова М.М., Беленкова Н.М.**
Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов нелингвистических направлений
- 196 **Тюрина С.Ю.**
Принципы модульного иноязычного образования магистрантов в высшей технической школе
- 199 **Шепшинская И.М.**
Интерактивные приемы работы с профессионально-ориентированным текстом на иностранном языке
- 204 **Барabanова Е.И.**
Аудиовизуальные составляющие подготовки будущего учителя иностранного языка
- 207 **Попутникова Л.А.**
Внутренние и внешние конфликты при изучении иностранного языка в неязыковом вузе
- 209 **Седова Е.А.**
Аутентичная песня как средство формирования социокультурной компетенции у девушек и юношей – студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку
- 212 **Сивухин А.А.**
Роль иностранного языка в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Туризм»: теоретические подходы
- 217 **Бодрова Е.В.**
Основополагающие принципы современных методов освоения английского языка детьми дошкольного возраста (3–7 лет)

ЗА РУБЕЖОМ

- 220 **Афанасов А.В., Соколова М.В.**
Педагогическое значение олимпийского движения (о преподавании истории олимпийского движения в английских школах)

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- 225 **Басова В.М.**
Социальное образование: актуальные проблемы и перспективы

227 SUMMARY

- 235 **ТРЕБОВАНИЯ
К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

- 185 **Ye.A. Dmitriyenko**
Children's public organization as a socio-pedagogic system

INTERCULTURAL COMMUNICATION AND FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION

- 189 **O.S. Leikhtling**
The problem of foreign student linguistic integration as a phased system of value-oriented features
- 193 **M.M. Stepanova, N.M. Belenkova**
Communicative training technologies in teaching foreign languages in non-linguistic Master courses
- 196 **S.Yu. Tyurina**
Modular principles of English language course for Master degree students in technical university
- 199 **I.M. Shepshinskaya**
Interactive techniques of work with professionally oriented texts written in the foreign language
- 204 **Ye.I. Barabanova**
Audiovisual constituents in training future teachers of foreign languages
- 207 **L.A. Poputnikova**
Internal and external conflicts in the study of a foreign language in non-linguistic higher education institution
- 209 **Ye.A. Sedova**
An authentic song as a means of forming sociocultural competence of male and female technical higher educational establishment students in the process of learning a foreign language
- 212 **A.A. Sivuhin**
Role of a foreign language in professional training of bachelors in the direction «Tourism»: theoretical approaches
- 217 **Y.V. Bodrova**
Fundamental principles in English learning modern methods with preschool children (3–7-year-olds)

ABROAD

- 220 **A.V. Afanasov, M.V. Sokolova**
«Olympics»: teaching history of the Olympian movement in English schools

SCIENTIFIC LIFE

- 225 **V.M. Basova**
Social upbringing: current issues and perspectives

227 SUMMARY

- 235 **REQUIREMENTS
TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS**

Лопатин Андрей Рудольфович

кандидат педагогических наук, доцент

Скрябина Ольга Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

ariadn85@mail.ru, olga-skryabina@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «АНАЛИЗ СЛУЧАЯ» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИНАМИКИ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Образование XXI века развивается быстрыми темпами, появляются новые тенденции, одной из которых является стремление школы работать на становление социальной зрелости подрастающего поколения. Социальная зрелость является интегративной характеристикой выпускника, демонстрирующей его готовность ориентироваться в динамично меняющейся ситуации развития общества, интегрировать социальный опыт для решения задач саморазвития. Отследить динамику становления этого феномена помогает педагогам комплекс диагностических процедур, центральное место в котором занимает метод «анализ случая».

Ключевые слова: *тенденции развития современного образования, становление социальной зрелости, метод «анализ случая».*

Будущее современного образования является актуальной и активно обсуждаемой темой во всем мире. В данной статье хотелось бы представить размышления некоторых современных европейских педагогов, социологов, психологов о тенденциях развития современного образования в контексте становления социальной зрелости школьников. Эту идею в том или ином аспекте поддерживают и разделяют многие современные мыслители, рассматривая школу не только как место, где ребенок получает базовые знания о мире и самом себе, но и как стартовую площадку для социального развития «созревания» подрастающего поколения.

Так немецкий философ и педагог Т. Раушенбах считает, что будущие перспективы молодых людей в значительной степени зависят от их образования. Поэтому в современной дискуссии о судьбе образования спектр вопросов должен быть расширен: образование должно рассматриваться с точки зрения жизненного цикла (с акцентом на начало образования в раннем детстве и продолжении его в течение всей жизни человека, при этом важнейшую роль играет умелое определение всей образовательной системой задач образования для каждого возраста), образование должно расширить спектр учреждений и организаций, в которых оно может быть получено (кроме школы, колледжей, институтов, университетов могут и должны создаваться новые площадки «присвоения мира», которые отвечают индивидуальным требованиям ребенка и его семьи), любое образование должно быть сертифицировано (но не с точки зрения формы и степени, а с точки зрения освоенных и усвоенных компетенций), необходимо модернизировать содержание образования (двигать от фокуса на «классический»

школьные предметы, к тенденции создания интегративных модулей и дисциплин, позволяющих школьнику создавать целостное представление об изучаемых явлениях, процессах, взаимосвязях, двигаться к так называемой «целостной концепции образования») и образование должно отражать современные социально-политические ориентиры, создавать для всех детей разные возможности доступа к качественному образованию, учитывающему, в том числе, и потребности ребенка [10]. Т. Раушенбах делает вывод о том, что будущее молодых людей вплотную зависит от образования, но оно (имеется в виду европейское образование) на сегодняшний день находится в глубоком кризисе и требует модернизации, включения образования в так называемую повседневность молодого человека, то есть интеграция усилий по воспитанию школой, семьей, молодежными организациями и другими агентами социализации.

Тенденцию переноса акцента в образовании с классического обучения (в смысле передачи определенного объема знаний по конкретным учебным предметам) на социальное воспитание и становление подростков и молодежи в процессе получения образования поддерживают в своих исследованиях У. Дайнет и С. Ройтлингер. Они считают, что изолированность школы от общества, существовавшая до последнего времени наносит значительный удар качеству образования, особенно в средней и старшей школе. Поэтому необходимо расширять образовательное пространство, налаживать социальное партнерство с молодежными центрами, учреждениями дополнительного образования, муниципалитетами, социальными службами микрорайона. При этом главная задача педагогов состоит в том, чтобы в процессе активного партнерства

школьники могли «присвоить» на уровне ценностей, знаний, умений, способов действия, чувств весь этот «воспитательный пейзаж», вписать его в свой позитивный жизненный опыт. В этом случае появляется не просто школа, а «школа для жизни», которая способствует постепенному, управляемому и относительно безболезненному вхождению молодых людей во взрослую жизнь [1]. В контексте нашего исследования идеи немецких педагогов рассматриваются как одно из направлений управления процессом становления социальной зрелости личности, особенно у подростков и старшеклассников.

Важным аспектом нашего исследования становления социальной зрелости личности в период школьного обучения является отслеживание динамики изменений, происходящих с детьми и подростками. Нами был подобран комплекс диагностических процедур, состоящий из нескольких тестовых методик (Методика выявления уровня социальной зрелости выпускников, адаптированный тест *Test of personality maturiti*, Тестовая беседа о социальной зрелости для младших школьников, «Локус контроля и социальная зрелость» А.А. Реана, Д.Ю. Карандашова, Опросник ДУМЭОЛП – диагностика уровня морально-этической ответственности личности, Тест-опросник личностной зрелости Ю.З. Гильбуха и другие), разработанных нами анкет, опросных листов, методик включенного и стороннего наблюдения для педагогов и родителей, шкалирования, выстраивания рейтингов и т.п. большинство из методик позволили качественно статистически обрабатывать большие массивы эмпирических данных. Это позволило проследить основные тенденции и выявить этапы становления социальной зрелости в школьном возрасте. Но, к сожалению, от нашего исследовательского внимания часто ускользали индивидуальные частные механизмы и способы социального «созревания» школьников, что затрудняло диагностику причин отклонений или замедления исследуемого процесса. Было необходимо найти метод исследования, который помог бы преодолеть выявленную проблему. Анализ передовой педагогической практики и современных психолого-педагогических исследований позволил нам в качестве такого метода использовать метод «анализа случая».

Метод «анализ случая» понимается нами в контексте немецкой социально-педагогической исследовательской традиции (P. Herrmann, T. Markert, W. Melzer, U. Sandfuchs) как педагогический и научно-исследовательский метод анализа современной образовательной действительности в тех странах, которые не поддаются статистическому анализу. Эти ситуации могут быть двух типов: во-первых, уникальные, выходящие за пределы нормы, аномальные; во-вторых, типичные, но требующие глубинного сравнительного анализа, учета нюан-

сов динамики развития взаимоотношений или самоотношения участников [3; 7; 8].

Метод «анализа случая» был разработан в экономических науках и долгое время применялся для повышения эффективности профессиональной деятельности рабочих и служащих. Он разрабатывался в двух контекстах (понимание данных контекстов важно и для нашей исследовательской работы): как метод критических случаев (*critical incident technique*), а также как метод «анализа избранных случаев» (*case study*).

Метод критических случаев (*critical incident technique*) относится к категории методов профессиографического анализа деятельности. Он был впервые описан Дж. Фланаганом в 1954 г. Этот метод связан со сбором сотен описаний эпизодов эффективных и неэффективных трудовых действий, которые реально наблюдали в своей трудовой деятельности опытные специалисты, руководители и другие работники. Эти эпизоды, названные «критическими случаями», должны представлять собой специфические действия, которые иллюстрируют успех или неудачу в одной из сторон анализируемого вида деятельности. Технологическая карта применения метода состоит первоначально из предложения испытуемому описать критический случай, который с ним произошел и имел важное значение; затем его просят ответить на несколько существенных вопросов: а) что послужило причиной данного случая и ситуацию, в которой он произошел; б) в чем именно заключалась эффективность или неэффективность действий человека; в) очевидные последствия этих действий; г) в состоянии ли был человек контролировать эти последствия. Ответы на данные вопросы исследователь получает с помощью метода структурированного интервью. После того как набирается несколько сотен критических случаев, они подвергаются контент-анализу и классифицируются одним или несколькими экспертами по категориям или «измерениям» критического поведения. Эти измерения впоследствии служат основой для проверки или разработки тестов и других процедур профессионального отбора. Их также можно использовать как базис при разработке программ обучения.

Метод «анализа избранных случаев» (*case study*) широко используется в США учеными в области социальных и гуманитарных наук (историками, политологами, социологами, психологами, экономистами и др.) с конца 60-х гг. прошлого столетия. Кейс-стадис направлены на изучение отдельного локального случая, произошедшего в конкретном месте, в конкретное время и имеющего четко определенные социальные и временные границы. При этом «случай» исследуется в его уникальности, неповторимости, невоспроизводимости в других условиях как индивидуальное самоценное, целостное явление во всей совокупности связей, его форми-

рующих. Особое внимание уделяется социокультурным и экономическим условиям, в рамках которых стало возможным его становление и развитие. Он может являться как самостоятельным, самостоятельным научным исследованием, направленным на разработку теоретических концепций, так и одним из этапов крупномасштабного исследования, предполагающего проведение ряда научных разработок и использования другого/других научных методов, например обследования или эксперимента. В этой ситуации кейс-стадис проводится исключительно для того, чтобы описать конкретный «случай», факты и события, имевшие в нем место, выдвинуть гипотезы, а затем, в ходе, например, эксперимента (обследования и т.д.), проверить эти гипотезы, измерив зависимые и независимые переменные, и на этой основе разработать теорию. Как правило, кейс-стадис, изучающие несколько «случаев», носят сравнительный характер. Методология проведения сравнительных кейс-стадис предполагает изучение каждого отдельного «случая» в хронологической последовательности появляющихся фактов и возникающих событий с дальнейшим более глубоким анализом наиболее важных из них, а затем проведение их перекрестного анализа, исходя из целей и задач научного проекта.

Особенностями данного метода являются: четкое выделение «случаев» для их последующего анализа; чаще всего отбираются крайние случаи (успехи или неудачи); выбор всего круга возможных методик анализа и источников информации; надежное и обоснованное совмещение различных блоков информации, полученных с использованием различных методов; умение четко разработать отдельную программу исследования для отдельно изучаемого случая, поскольку какие-либо общие рекомендации по проведению подобных исследований разработать практически невозможно. Все зависит от уровня квалификации лица, проводящего исследование.

Таким образом, педагогическое понимание сущности метода «анализа случая», применяемое в нашем исследовании состоит в том, что анализ динамики становления социальной зрелости в школьные годы слабо подчиняется статистической обработке, в этом процессе велика доля индивидуальных траекторий движения школьника, зависящая от возрастных, гендерных, социальных, психологических, ситуативных, культурно-исторических, демографических и других факторов. Поэтому значительное место в исследовании уделялось «анализу случая».

Содержание данного метода в контексте нашего исследования представляет собой составление описаний критических и типичных случаев школьной жизни испытуемых на протяжении всего периода их обучения с помощью метода структурированного интервью. Вопросы интервью для каждо-

го школьника экспериментальной группы состояли из двух сущностных блоков: сквозные (повторяющиеся из года в год при характеристике каждого случая) и ситуативные (связанные только с детальным описанием конкретного случая). Контент-анализ содержания интервью проводился нами фронтально и вертикально: то есть делался сравнительный анализ интервью участников одного возраста (затем одного пола, затем участников со схожими проблемами в становлении социальной зрелости); кроме того осуществлялся анализ интервью одного и того же испытуемого в ретроспективе за несколько лет. Анализ осуществлялся в трех формах: индивидуальной, парной и групповой. При этом анализу подвергались как видеозаписи интервью, так и их стенограммы.

Участники анализа этих случаев подбирались нами также особо: в группу обязательно должны были входить педагоги разных возрастов: опытные, молодые, имеющие стаж работы в школе от 5 до 10 лет. Обязательным было участие школьного психолога, социального педагога, классного руководителя, представителя администрации. Кроме того, специально приглашали педагогов дополнительного образования и студентов-практикантов, которые были лично не знакомы с испытуемыми и составляли мнение о них в ходе педагогического консилиума. Такой широкий состав аналитиков, позволял всесторонне анализировать случай, видеть нюансы становления социальной зрелости у конкретного школьника, разрабатывать индивидуальную карту педагогического взаимодействия с ним. Также аналитические срезы состояния школьников одного возраста позволяли корректировать программу воспитательной работы школы, дополнять и гибко изменять программу нашего исследования.

За время исследования было проведено более 40 педагогических консилиумов, на которых было проанализировано более 320 конкретных случаев из школьной жизни детей и подростков в возрасте от 9 до 17 лет. Наибольшую ценность для нашего исследования представляли так называемые вертикальные интервью, то есть интервью – анализы случаев, проводимых с одним и тем же школьником несколько лет подряд, и позволивших отслеживать становление их социальной зрелости в динамике. Таких случаев было собрано 20. Это ежегодные интервью, проводимые со школьниками на протяжении 6 лет (с шестого по одиннадцатый класс).

Таким образом, тенденции развития современного образования ставят перед школой задачу не только обучения подрастающего поколения с использованием последних достижений науки и техники, но и социального становления детей и подростков в соответствии с перспективными направлениями развития быстроменяющегося и стремящегося к интеграции общественного организма.

В этом контексте педагогам необходимо формировать зрелое рациональное, реалистичное отношение к себе и миру, умело сочетая в воспитании групповые и индивидуальные формы работы, и, постоянно отслеживая динамику изменений социальной зрелости школьников.

Библиографический список

1. *Deinet U., Reutlinger C.* «Aneignung» als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzten Lernorte. – Wiesbaden, 2004.
2. *Harring M., Rohlf C., Palentin C.* Perspektiven der Bildung. – Wiesbaden, 2007.
3. *Herrmann P.* Blockader lösen. Systemische Interventionen in der Schule. – Göttingen, 2010.
4. *Hurrelmann K., Wolf H.K.* Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. – Weinheim und München, 1986.
5. *Koller H.-C.* Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse. – Stuttgart, 2012.
6. *Liesner A., Lohmann I.* Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. – Stuttgart, 2010.

7. *Markert T.* Ausgrenzung in Schulklassen. Eine qualitative Fallstudie zur Schüler- und Lehrerperspektive. – Kempfen, 2007.

8. *Melzer W., Sandfuchs U.* Was Schule leistet. Funktionen und Aufgabe von Schule. – Dresden, 2001.

9. *Möckelmann H.* Leibeserziehung und Jugendliche Entwicklung. Ein Beitrag zur Didaktik der Leibeserziehung unter Berücksichtigung von Alter und Geschlecht. – Stuttgart, 1981.

10. *Rauschenbach T., Düx W., Sass E.* Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. – Weinheim und München, 2003.

11. *Rauschenbach T.* Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule. – Weinheim und München, 2009.

12. *Schweizer H.* Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen-Sinn. – Wiesbaden, 2007.

13. *Thiersch H.* Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. – Weinheim und München, 1986.

14. *Timmerberg V., Schorn B.* Neue Wege der Anerkennung von Kulturellen Bildung. Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis. – München, 2009.

УДК 371.014

Смолонская Анна Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: жизненные компетенции, ключевые компетенции, междисциплинарные компетенции, компетенции, непрерывное образование.

Происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в части, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно-социально-интегрированного результата [2].

В ходе анализа широкого спектра проблем G. Halasz выделил «основные проблемы, стоящие перед Европой», являющиеся актуальными и по сей день:

Сохранение демократических, открытых обществ, которые требуют постоянных усилий и ложатся тяжелым бременем на личности.

Многоязычие и мультикультурализм, которые предполагают овладение более чем одним языком, и способность понимать и уважать различия.

Экономические проблемы, которые, в частности несут угрозу остаться без работы и необходи-

мости переквалифицироваться, и которые предполагают растущий потенциал для людей, чтобы работать с информацией, помимо расширения «компьютерной грамотности».

Рынок труда все более требует способность работать самостоятельно, чтобы узнать о проблемах и найти пути их решения, управлять своим временем, и взять на себя ответственность.

Развитие сложных организаций (предприятий, государственных ведомств, больниц, школ и т.д.), в которых тысячи решений принимаются каждый день, качество которых зависит от компетенций отдельных лиц и групп, которые принимают их, и, в частности от их способности анализировать сложные ситуации, чтобы общаться и приводить аргументы.

Экономические изменения чаще требуют аналитических способностей подкреплённых общест-

сти способностью и стремлениями к непрерывному обучению [6, с. 12].

Совет Европы определил пять наборов ключевых компетенций, которым придается особое значение, и которыми школы должны «вооружить» молодых европейцев:

1. Политические и социальные навыки, такие как способность принимать ответственность, чтобы участвовать в групповых решениях, разрешать конфликты ненасильственным путем, и принимать участие в управлении и совершенствовании демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в мультикультурном обществе. Для того чтобы сдерживать возрождение расизма и ксенофобии, и развития атмосферы нетерпимости, образование должно «оснастить» молодых людей навыками межкультурного общения, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, относящиеся к овладению устной и письменной коммуникацией, которые имеют важное значение для работы и общественной жизни, так как те, кто ими не владеют в дальнейшем подвергаются угрозе социальной изоляции. В этом же контексте общения, овладение более чем одним языком приобретает все большее значение.

4. Компетенции, связанные с появлением информационного общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, силы и уязвимости, и способность критического суждения в отношении информации, распространяемой средствами массовой информации и рекламодателями.

5. Способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контекстах как профессиональной, так и индивидуальной и социальной жизни [6, с. 11–12].

Интересным представляется перечень компетенций, которые предшествовали формулировке более общих целей и значительно ближе к возможности формирования компетенций у детей и ее дальнейшей динамики развития – овладения компетенциями во взрослой жизни (табл. 1).

W. Nutmacher подчеркивает, что в представленном перечне сформулированы компетенции, которые наиболее часто встречаются как имеющие значение для юных европейцев, так и для коллективного строительства Европы: общение, сотрудничество, мышление и познание, способность сталкиваться с неопределенностью и сложностью [6, с. 13–14].

На основе исследований Программы международной оценки учащихся (PISA), проводимой с целью понимания, в какой степени учащиеся по окончании обязательного школьного образования приобрели знания и навыки, необходимые для полноценного участия в жизни общества были определены «ключевые компетенции».

Концептуальные рамки проекта «Определение и отбор ключевых компетенций» (DeSeCo) классифицирует такие компетенции на три основные категории. Во-первых, люди должны быть в состоянии использовать широкий спектр инструментов для эффективного взаимодействия с окружающей средой: как физические, так и информационные технологии и социально-культурные факторы, такие, как использование языка. Они должны пони-

Таблица 1

Значимые европейские компетенции

Компетенции, имеющие значение для юных европейцев	Компетенции, имеющие значение для строительства Европы
Сотрудничество: способность сотрудничать и работать в команде	Сотрудничество: быть способным сотрудничать и работать в команде
Адаптация себя: способность использовать новые информационные технологии	Адаптация себя: быть способным использовать новые информационные технологии
Обучение: способность решать проблемы	Сотрудничество: управление разногласиями и конфликтами
Общение: способность слушать и принимать чужие точки зрения во внимание	Общение: быть способным слушать и принимать чужие точки зрения во внимание
Поиск: принимать во внимание различные источники данных	Мышление: критическое осмысление различных общественных аспектов
Общение: понимание более одного языка и владение ими	Общение: понимание более одного языка и владение ими
Добиваясь своей цели: принятие на себя ответственности	Добиваясь своей цели: демонстрация солидарности
Обучение: организация и создание взаимосвязей между своими знаниями	Адаптация себя: демонстрировать гибкость в условиях быстрых изменений
Мышление: способность противостоять неопределенности и сложности	Мышление: быть способным противостоять неопределенности и сложности
Мышление: устанавливать связь между событиями прошлого и настоящего	Мышление: связывать события прошлого и настоящего

мать, такие инструменты достаточно хорошо, чтобы адаптировать их для своих собственных целей – использовать инструменты в интерактивном режиме. Во-вторых, во все более взаимозависимом мире, личности должны иметь возможность взаимодействовать друг с другом, и так как они будут сталкиваться с людьми из разных слоев общества, важно, чтобы они были способны взаимодействовать в гетерогенных группах. В-третьих, люди должны быть в состоянии взять на себя ответственность за управление собственной жизнью, расположить их жизнь в более широком социальном контексте и действовать автономно [8, с. 5].

При этом движущей силой в развитии PISA-проекта являются:

- ее политическая ориентация, с проектными и отчетными методами определяется необходимостью правительств извлекать политические уроки;
- инновационная «грамотная» концепция связанная со способностью обучаемых анализировать, рассуждать и общаться эффективно, как они предполагают решать и интерпретировать проблемы в различных предметных областях;
- ее отношение к непрерывному обучению, которое не ограничивает PISA в учебных и межпредметных компетенциях оценки обучающихся, но также просит их сообщить о своей собственной мотивации к обучению, представлениях о себе и стратегиях обучения;
- ее регулярность, которая позволит странам следить за их прогрессом в достижении ключевой цели обучения.

Оценки PISA начались со сравнения знаний и навыков обучающихся в области чтения, математики, науки и решения проблем. Оценка успеваемости учащихся по отдельным школьным предметам заключалась в понимании, однако, успех обучающихся в жизни зависит от более широкого круга компетенций [8, с. 3].

Термин «межпредметные компетенции» (Cross-Curricular Competencies (CCC)), используемый в контексте Организации экономического сотрудничества и развития относится к области компетенции, которая включает знания и навыки, связанные с результатами образования в широком смысле, как реагировать на потребности в сферах жизни: социальной и экономической. Основной ключевой вопрос: «В чем нуждаются молодые люди, которые завершили их формальное образование с точки зрения получения навыков, с тем, чтобы иметь возможность играть конструктивную роль в качестве гражданина в обществе?» (Трип, 1991) [7, с. 13].

Кроме того важным вопросом для выбора и определения компетенций является: уместно ли ограничиваться соответствующей сферой образования или охватить такие сферы как академическое образование и повседневную жизнь. Широко при-

знано, что навыки и компетенции молодых людей являются результатом обучения и результатом повседневной жизни – результатом формального образования и результатом неформального образования. Таким образом, не каждый результат преподавался в школе; это может быть продуктом повседневной жизни, даже если это продукт от ежедневной школьной жизни. Некоторые результаты, связанные с межпредметными компетенциями не являются ни частью официальной учебной программы, ни формального обучения, но являются соответствующими аспектами для индивидуального процесса обучения и социального капитала общества. Исследователи отмечают, что при обсуждении компетенций необходимо учитывать, что такое, более широкое понимание образования оказывает влияние на выбор и разделение компетенций. Включение всего контекста обучения (не только школы, но также повседневных жизненных ситуаций) является нормативным решением, которое влияет на концептуализацию компетенций [7, с. 18].

Согласно Ж. Делора, образование на протяжении всей жизни основывается на четырех столпах: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить.

Научиться познавать, предполагает, что сочетая достаточно широкую общую культуру с возможностью углубленной работы в ограниченном числе дисциплин. Это означает также умение учиться, с тем, чтобы воспользоваться возможностями, которые предоставляет непрерывное образование.

Научиться делать, с тем чтобы, приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справиться с различными многочисленными ситуациями и умение работать в группе.

Научиться жить вместе, воспитывая понимание другого и ощущение взаимозависимости, осуществлять общие проекты и быть готовым к урегулированию конфликтов в условиях уважения ценностей плюрализма, взаимопонимания и мира.

Научиться жить, с тем, чтобы содействовать расцвету собственной личности и быть в состоянии действовать, проявляя независимость, самостоятельность суждений и личную ответственность. Для этого в области образования не следует пренебрегать ни одной из потенциальных возможностей каждого индивидуума: памятью, способностью к размышлению, эстетическим чувствам, физическими возможностями, способностями к коммуникации [1].

Так, непрерывное образование должно открыть возможность образования для всех, удовлетворение жажды знаний, стремления превзойти самого себя, создания условий для комфортного перехода с одной образовательной ступени на другую.

Владение жизненными компетенциями, обеспечивающими успешное взаимодействие со сверст-

Таблица 2

Ориентиры на формирование жизненных компетенций у детей

Дошкольники	Младшие школьники
Познавательные компетенции	
Обладание начальными знаниями о себе, о предметном, природном, социальном и культурном мире, в котором он живет. Способность к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных сферах действительности	Проявление чувства любви и гордости за свой народ, свой край и свою Родину; становление гуманистических и ценностных ориентаций. Любознательность, активность и заинтересованность познания мира. Уважение и принятие ценностей семьи и общества
Социальные компетенции	
Проявление инициативности и самостоятельности в разных видах деятельности – игре, общении и др. Умение подчиняться разным правилам и социальным нормам, способность различать условную и реальную ситуации, в том числе игровую и учебную. Способность к волевым усилиям в разных видах деятельности, преодолевать сиюминутные побуждения, доводить до конца начатое дело	Владение навыками сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций. Владение умениями определения общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих
Коммуникативные компетенции	
Активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх. Способность договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты. Способность выбирать род занятий, участников совместной деятельности, воплощению разнообразных замыслов. Способность следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками	Доброжелательность, умение слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение, понимание и сопереживание чувствам других людей. Готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий
Операционально-технологические компетенции	
Уверенность в своих силах, открытость внешнему миру, положительное отношение к себе и к другим, обладание чувством собственного достоинства	Умение понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха, освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии. Овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире. Уверенность в себе, своих возможностях, адекватная самооценка и уровень притязаний. Готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества

никами и взрослыми, способность выстраивать отношения с социальным окружением чрезвычайно важны для ребенка. Содержательный анализ проблемы формирования компетенций у особых детей и преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней образования возможен лишь в рамках исследования психолого-педагогических аспектов развивающего образования [3, с. 58–59].

Основные целевые ориентиры, личностные результаты освоения ребенком основной образовательной программы отражены в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования, Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [4; 5].

С учетом обозначенных требований, формирование жизненных компетенций у детей предполагает познавательное, общекультурное, социальное, личностное развитие, которое может быть представлено следующим образом (табл. 2).

Итак, формирование жизненных компетенций (познавательных, социальных, коммуникативных, операционально-технологических) у детей существенно зависит от преемственности и динамики развития, учета возрастных и индивидуальных закономерностей, определяющих создание необходимых условий для педагогической поддержки, способствующих освоению жизненных компетенций, обеспечивающих принятие оптимальных решений

субъектами педагогической поддержки в различных жизненных ситуациях и интерактивных формах.

Библиографический список

1. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». – 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
3. Смолонская А.Н., Смолонский С.И. Проблема преемственности формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. –

№ 1. – С. 58–60.

4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/pdf>
5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf
6. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland. 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasbourg, 1997. – 68 p.
7. Salganik L.H. Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations / L.H. Salganik, D.S. Rychen, U. Moser, J.W. Konstant. – Swiss Federal Statistical Office, Neuchatel, 1999. – 52 p.
8. The definition and selection of key competencies. Executive summary. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco>

УДК 373.2

Беляева Нина Леонидовна

кандидат педагогических наук, доцент

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов

BelyaevaNL@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО ФОРМИРОВАНИЕМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

Статья посвящена проблеме формирования экономических представлений у детей дошкольного возраста в условиях разновозрастной группы.

Ключевые слова: экономическое воспитание, экономические представления, разновозрастная группа, дошкольное образование.

Приобщение ребёнка к миру экономической действительности – одна из сложных и в то же время важных проблем дошкольного образования. Экономическое воспитание дошкольников не только формирует деловые качества личности, но и приближает ребёнка к реальной жизни, обучая его ориентироваться в происходящем [5, с. 77].

Исследования на ступени младшего школьного возраста показали, что экономическое образование и воспитание начинаются уже в дошкольном возрасте. И, несмотря на сложность экономики как науки дети дошкольного возраста приходят в первый класс с достаточно богатым багажом знаний из области экономики (А.Ф. Аменд, И.А. Сасова, Т.Е. Сергеева и др.) [1, с. 55].

Особый интерес вызывают исследования А.Д. Шатовой, которые посвящены проблеме изучения возможности экономического образования и воспитания в условиях дошкольного образовательного учреждения. По мнению автора, знания, уме-

ния и навыки, сформировавшиеся в дошкольном возрасте, послужат фундаментом для будущей успешной экономической деятельности, поэтому столь важным является организация работы с детьми по формированию экономических представлений.

Ученые считают, что более целесообразным будет не использование оторванных от реальной жизни современного ребенка экономических знаний, сколько обеспечение формирование первичного экономического опыта. Этот процесс становится возможным, когда ребенок выполняет самостоятельные действия, строит взаимодействия с другими людьми и уже на этой основе осваивает конкретные знания и умения [8, с. 34].

В процессе формирования экономических представлений следует учитывать психологические особенности детей дошкольного возраста. Исследования показывают, что начинать целенаправленную работу по экономическому воспитанию детей лучше всего в старшем дошкольном возрасте, поскольку

ку дети начинают выделять себя в системе взаимоотношений благодаря предметно-операционной деятельности. В работе с детьми младшего дошкольного возраста может идти речь о возможности формирования лишь предпосылок экономического воспитания. Сложность экономических законов и категорий, на которых основано содержание экономического воспитания, некая абстрактность, отдаленность детей от сферы производительного труда, малый социальный опыт дошкольников требуют осторожности в отборе, как содержания, так и методов формирования экономических представлений.

Среди проблем современного дошкольного образования есть одна, лежащая в плоскости принципов организации деятельности дошкольных учреждений – проблема разновозрастных групп. В совместном воспитании детей разного возраста есть много положительного. Постоянное общение младших детей со старшими создает благоприятные условия для формирования дружеских отношений, заботливости, самостоятельности. Особое значение приобретает пример старших для младших. Но все это не происходит само собой, а является результатом повседневной и кропотливой работы педагога, правильной организации жизни и деятельности детей. Работа в таких группах требует от воспитателя хорошего знания программы для всех возрастных групп, умения соотносить программные требования с возрастными и индивидуальными особенностями детей, способность правильно распределять внимание, понимать и видеть каждого ребенка и всю группу. В работах Л.С. Байбороводой, Б.З. Вульфова, С.Л. Ильюшкиной, О.В. Соловьевой разновозрастные группы и коллективы оцениваются как оптимальная модель среды развития ребенка. В разновозрастном общении и взаимодействии обеспечивается прежде всего эффект социального развития – достижение оптимальной формы социальной активности, которая делает человека способным влиять на свои жизненные обстоятельства и на самого себя.

Практическая часть работы состояла из серии последовательных экспериментов, которые были проведены в течение 2012–2013 гг. Экспериментальная работа проводилась в МБДОУ «Новошешминский детский сад «Солнышко» с. Новошешминск. В исследовании принимали участие 19 детей разновозрастной группы.

Анализ документации показал, что в годовом плане уделяется достаточно внимания решению воспитательных задач по формированию трудолюбия, трудовых умений и навыков, развитию интереса к труду, воспитанию чувства взаимопомощи, взаимовыручки, поддержки в процессе учебной, игровой, трудовой деятельности. Среди задач, выдвинутых педагогами, отсутствуют задачи по формированию экономических представлений, но они

переплетаются и связаны с темой исследования запланированной работой по трудовому воспитанию и обучению, развитию нравственных качеств личности дошкольника.

На констатирующем этапе эксперимента было установлено, что работа в группе по формированию экономических представлений проводится воспитателями эпизодически, в процессе решения задач трудового, нравственного воспитания, ознакомления с окружающим, специально эта работа не планируется. Воспитатели считают, что для такого рода работы у детей младшего дошкольного возраста может не хватить жизненного и социального опыта, что затрудняет работу и препятствует формированию экономических представлений.

Воспитатели отмечают отсутствие методических пособий по экономическому воспитанию детей в условиях разновозрастной группы.

Опрос детей разновозрастной группы дошкольного возраста показал, что у большинства детей существует нечеткое, поверхностное представление о необходимости и значении труда в жизни человека, т.е. детям пока не понятен экономический смысл труда, следовательно, отсутствуют элементарные экономические представления.

Спецификой МБДОУ «Новошешминский детский сад «Солнышко» является то, что это малокомплектный детский сад, в составе которого функционируют одна разновозрастная группа общеразвивающей направленности для детей дошкольного возраста. Это условие учитывалось при составлении программы формирующего этапа эксперимента.

Для формирования экономических представлений детей младшей подгруппы выбрано направление: ознакомление детей с трудом и миром профессий взрослых. Основными методами и приемами экспериментальной работы с младшей подгруппой являлись: игра, приобщение к труду, наблюдение за трудом взрослых, рассматривание иллюстраций, художественное слово, положительная оценка, личный пример педагога, поддержка [2, с. 49].

В повседневной жизни создавались специальные педагогические ситуации, направленные на формирование трудовых навыков, способов сотрудничества, закрепления бережного отношения в процессе трудовой деятельности. При этом хочется отметить, что дети с большим желанием овладевали навыком, если задание давалось не в форме «сделай это», а в форме «помоги мне». Такая форма вовлечения ребенка в процесс труда оказалась эффективной не только для задач формирования экономических представлений, но и для приобретения опыта положительных взаимоотношений, так как поддерживала желание детей помогать другому, выступать в роли более умелого, самостоятельного (со сверстником) или равноправного (со взрослым) партнера.

Постепенно интерес к трудовой деятельности у детей все более возрастал, у детей появилась большая уверенность в себе, дети стали бережнее относиться к игрушкам, книгам, подражая при этом действиям взрослого.

Далее были проведены беседы: «О том, как трудятся наши мамы и папы», «Кто работает на ферме», «О труде строителей». Воспитатель рассказывал детям о содержании труда, его общественной значимости. При этом обращали внимание на то, как добросовестно, ответственно выполняют взрослые свои обязанности, бережно относятся к результатам труда и материалам: говорили о доброте, приветливости, готовности помочь, жизнерадостности человека-труженика.

В качестве средства формирования экономических представлений использовали обучающие игры, в которых могли принимать дети и младшей, и старшей подгруппы. Главной особенностью обучающих игр является то, что задания предлагались детям в игровой форме. Они играют, не подозревая, что осваивают знания, овладевают умениями и навыками, учатся культуре общения и поведения. Все обучающие игры включают в себя познавательное и воспитательное содержание, что позволяло интегративно решать задачи по формированию у старших дошкольников основ нравственно-экономических представлений, чувств, привычек поведения [3].

В процессе обучающей игры «Кафе «Вкусно и полезно» (для детей младшей и старшей подгруппы) предлагалось сделать заказ самых вкусных и полезных продуктов, назвать их и сравнить, какие из них можно часто употреблять в пищу, а какие редко и почему.

В обучающей игре «Туристический поход» дети делились на три команды, каждая из которых готовилась в поход на юг, на север, в пустыню. Команды могли взять только те вещи, которые будут необходимы им в тех условиях, в которые они попадут. В конце игры команды проверяют друг друга и объясняют свой выбор.

Воспитатель предлагал детям в игре «Товарный склад» выступить в роли водителей-экспедиторов и развести товар с помощью специальных фугов по соответствующим магазинам: «Обувь», «Одежда», «Продукты питания», «Бытовая техника», «Мебель». Каждый водитель-экспедитор находил карточки с товаром для своего магазина. Выигрывает тот, кто правильно подобрал товар.

С детьми старшего дошкольного возраста в процессе экономического воспитания использовали более сложные методы формирования экономических представлений: занятия с использованием логических загадок, задачек-шутки, дидактические игры с экономическим содержанием. В процессе работы, кроме экономических представлений, у детей группы сформировались такие качества как бережливость, аккуратность, самостоятельность,

чувство коллективизма, сопереживания, взаимопомощи.

На момент завершения экспериментальной работы старшие дети старались чаще предлагать свою помощь малышам, рассказывали воспитателям о том, как они помогали дома маме или папе, бабушке, стали давать советы родителям, как нужно не просто экономить, но и беречь природные энергоресурсы (свет, тепло, воду, газ). По рассказам родителей, дети стали проявлять больше интереса к тому, сколько стоит та или иная вещь, сколько нужно заработать денег, чтобы купить ту или иную вещь, стали предлагать экономнее относиться к бытовым отходам, расходованию воды, электроэнергии, продуктам питания и др.

В результате проделанной работы дети младшей группы научились правильно использовать предметы быта (игрушки, одежду, обувь, книги, предметы туалета), экономно расходовать воду, беречь тепло в помещении. Приучали детей проявлять заботу о предметах, нуждающихся в ремонте, привлекая к помощи взрослых. Формировали предпосылки положительного отношения к трудовому процессу, человеку труда, создающему материальные блага.

Результатом работы в старшей подгруппе стало то, что у детей постепенно сформировались экономические представления о продуктах труда, об экономической необходимости труда, о товаре как результате труда, стоимости, потребностях и др. Такие понятия как деньги, цена, дешевле, дороже, выгодно, профессия. Ранее абстрактные для детей представления наполнились конкретным экономическим смыслом, а значит, стали понятнее. Об этом говорит и то, что дети стали часто использовать эти слова в своих играх, на занятиях, на прогулках.

В целом дети группы стали заметно бережливее, стали разбираться в источниках энергоснабжения, экономить воду, свет, тепло. По словам родителей, дети и дома стали обращать внимание родителей на то, что протекает кран – расходится вода, неэкономно, дует в окна – расходится тепло, нужно утеплить окна и т.д. Дети стали с уважением относиться к труду взрослых, появилось понимание, что очень многие необходимые и полезные предметы, окружающие человека в его жизни, сделаны руками умельцев, трудолюбивых людей.

Основной идеей, объединившей обе возрастные группы стали: воспитание трудолюбия и бережливости как важнейших нравственно-экономических качеств личности во всех видах детской деятельности (труд, игра, продуктивная деятельность). В процессе воспитания трудолюбия, бережливости дети получали представление о природных ресурсах, потребностях человека, продуктах труда, его значении для жизни человека и др.

Проделанная работа отразилась не только в изменении количественных результатов (детей с вы-

соким уровнем стало значительно больше и в младшей, и в старшей подгруппе), но произошли и качественные изменения в экономических представлениях детей. У детей старшей подгруппы результаты более высокие, что можно объяснить возрастными особенностями детей дошкольного возраста. В младшей подгруппе дети не обладают необходимым практическим опытом, у них меньше словарный запас, не сформирована сюжетно-ролевая игра, что затрудняет усваивание экономических представлений. Но дети этого возраста с удовольствием включались в игру вместе со старшими ребятами; принимали участие в совместном труде; с большим интересом слушали литературные произведения, с радостью участвовали в музыкальном развлечении «Полезные советы кота Леопольда».

Таким образом, педагогу разновозрастной группы необходимо определить задачи и содержание экономического воспитания, методы формирования экономических представлений, исходя из требований программы для каждой возрастной группы детского сада и учитывая умения и навыки каждого из детей группы. Это условие правильного соотношения программных требований с состоянием экономического воспитания у реального состава группы, от соблюдения которого зависит эффективность педагогического процесса, при котором у детей всех возрастных подгрупп формируются экономические представления.

Библиографический список

1. Аменд А.Ф., Саламатов А.А. Формирование нравственных представлений дошкольников в процессе экономического воспитания // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 4. – С. 55–60.
2. Аношина Л.М. Экономическое воспитание старших дошкольников в процессе ознакомления с новыми профессиями // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 4. – С. 103–105.
3. Белокашина С.В. Экономика для дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 8. – С. 63–66.
4. Дошкольникам об экономике: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Е.Н. Табих. – Минск: Выш. шк., 2007. – 48 с.
5. Лукьянова Р.С. Система дошкольного экономического образования и воспитания в Нижегородской области // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 4. – С. 77–80.
6. Смоленцева А.А. Знакомим дошкольника с азами экономики с помощью сказок. – М.: АРК-ТИ, 2006. – 88 с.
7. Таикузиева А.З. Преемственность в формировании начальных экономических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 99–101.
8. Шатова А.Д. Обсуждая проблему «Экономика и ... дети» // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 4. – С. 148–151.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:62

Карпов Анатолий Викторович

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Яковлева Наталья Валентиновна

кандидат психологических наук, доцент
Рязанский государственный медицинский университет им. И.П. Павлова
anvikar56@yandex.ru, yakovleva.nata@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИЧНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ВИТАЛЬНОЙ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются особенности формирования здоровьесберегающей деятельности у профессионалов различного профиля (спортсменов и врачей). Показано, каким образом содержание профессиональной деятельности влияет на индивидуальную модель здоровья, мотивацию и стиль здоровьесберегающего поведения.

Ключевые слова: витальная метакомпетентность, профессиональная деятельность, индивидуальная модель здоровья.

Исследования в области психологии здоровья показывают, что здоровьесберегающая деятельность личности как инструментальная по своему характеру активность субъекта не имеет собственных психологических средств ее реализации. Умения и навыки, приобретенные человеком в течение жизни, свойства его личности могут либо свидетельствовать, либо не свидетельствовать об уровне здоровья в зависимости от того, насколько они интегрированы в систему здоровьесбережения и каким образом влияют на длительность и продуктивность жизни человека. Это объясняет, почему исследователям не удается обнаружить прямых личностных критериев здоровья [1; 6]. В то же время в процессе здоровьесбережения человек использует свои внутренние ресурсы и, прежде всего, способности, которые сформировались в ходе содержательного освоения мира, объединяя их в принципиально новые метадеятельностные контуры [5]. Поэтому в качестве базовой категории в исследовании здоровьесберегающей деятельности мы предлагаем использовать конструкт компетентности, позволяющий интегрировать свойства субъекта, включенные в структуру деятельности. Разработка категории компетентности в контексте метасистемной парадигмы представляется нам наиболее перспективной, так как она позволяет исследовать человеческую жизнедеятельность как систему освоения и созидания общественно-практического опыта [10]. В русле этой парадигмы компетентность в области здоровьесбережения есть компетентность второго порядка; ее отличительной особенностью является интеграция уже сформированных компетентностей личности в общий процесс обеспечения ее жизненной безопасности. Мы определяем компетентность здоровьесберегающей деятельности как *витальную метакомпетентность личности*, то есть компетентность в управлении собственным здоровьем как основным жизненным ресурсом.

Витальная метакомпетентность является результатом здоровьесберегающей деятельности субъекта – особого типа саморегуляционной деятельности, интегрирующей текущие состояния человека в функциональные состояния здоровья сообразно смысло-жизненной концепции личности и инструментальному характеру процесса здоровьесбережения. Именно поэтому витальная метакомпетентность входит в структуру компетентности профессионала любого профиля. Это подтверждает точку зрения авторов, изучавших структуру профессиональной компетентности, согласно которой необходимо включать в ее состав базовые компетенции, связанные с регуляцией состояния здоровья [4; 11; 12]. С другой стороны, исследования профессионального здоровья и факторов профессионального стресса выдвигают на первый план проблему формирования профессиональной витальной компетентности, то есть компетентности по обеспечению должного уровня здоровья в условиях выполнения профессиональной деятельности [3; 7; 8]. В зарубежной психологии здоровья психологические факторы, позволяющие сохранять и повышать свое субъективное благополучие в процессе деятельности, увеличивать удовлетворенность от работы и вовлеченность в нее, снижать вероятность эмоционального выгорания и других негативных последствий профессионального стресса, получила название психологического капитала [14; 15].

С целью подтверждения гипотезы о наличии профессионально-деятельностной специфичности в структуре витальной метакомпетентности нами были проведены сравнительные исследования с участием профессионалов, содержание деятельности которых включает повышенные требования к состоянию здоровья (профессиональные спортсмены), либо здоровье людей является основным предметом их деятельности (врачи).

В первом исследовании приняли участие 47 спортсменов–профессионалов по игровым ви-

дам спорта (баскетбольный клуб «Рязань» Суперлиги и хоккейный клуб «Рязань» Высшей хоккейной лиги); в качестве контрольной группы выступали 60 студентов, посещающих спортивные секции высших учебных заведений г.Рязани и участвующих во внутри и межвузовских соревнованиях. Обе выборки были представлены мужчинами молодёжного возраста (в среднем по выборкам $25,6 \pm 0,9$ и $24,1 \pm 1,6$ лет соответственно). Для исследования витальной метакомпетентности спортсменов использовались авторские методики психодиагностического комплекса «Статус Пси» тест витальной метакомпетентности, полустандартизованное интервью «Индивидуальная модель здоровья», «Неоконченные предложения о здоровье» и «Лицо здорового человека» (Яковлева, 2013); тест-опросник мотивации достижений А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова), опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой; также проводилась экспертная оценка уровня здоровья спортсменов.

Было обнаружено, что профессиональная деятельность спортсменов существенно определяет особенности витальной метакомпетентности. Это проявляется как в общих характеристиках витальной метакомпетентности (частота встречаемости типов витальной метакомпетентности, особенности индивидуальных моделей здоровья), так и в особенностях структурных компонентов витальной метакомпетентности (мотивация, целеполагание, формы здоровьесберегающего поведения). Оказалось, что уровень состояния здоровья спортсмена, измеренный по многоступенчатой экспертной системе, достоверно связан с выраженностью мотивации избегания неудач ($U_{эмп.} = 2,57 > U_{кр.}$ при $p = 0,05$) и с показателем шкалы «Программирование» опросника Моросановой ($U_{эмп.} = 1,98 > U_{кр.}$ при $p = 0,05$). Осторожные осознанные действия в области здоровьесберегающей активности поло-

жительно связаны со здоровьем спортсменов-профессионалов. Также обнаружена связь между экспертными оценками здоровья и результатами по шкале «Программирование» у спортсменов-любителей. Чем лучше сформирована у спортсмена потребность продумывать способы действий и поведения в целом для достижения намеченных целей, чем более гибкой является программа действий, тем больше травм и других связанных с угрозой здоровью факторов может избежать человек.

Индивидуальная модель здоровья спортсменов профессионалов гораздо уже и специфичней, чем у спортсменов-любителей. Спортсмены-профессионалы используют меньшее общее количество критериев эталонной оценки здоровья, но частота встречаемости этих критериев в индивидуальных моделях здоровья выше. Можно предположить, что спортсмены-профессионалы имеют свою знаковую систему оценки здоровья, которая не совпадает с «любительской» и обладает достаточной устойчивостью. Такая специфичная эталонно-критериальная система оценки здоровья, на наш взгляд, обусловлена важностью здоровья для продолжения успешной профессиональной карьеры спортсменов-профессионалов. В ней достоверно реже представлен «физический комфорт состояния» – ведущий критерий модели здоровья у спортсменов-любителей. Профессиональные спортсмены гораздо реже рассматривают дискомфортные телесные ощущения и боль как критерий снижения уровня здоровья. Наоборот, во многих видах спорта тренировочный процесс построен таким образом, что боль и дискомфорт становятся показателями успешной тренировки, нормальной тренировочной динамики [2; 9]. В то же время работоспособность как показатель выносливости и тренированности приобретает в структуре индивидуальной модели здоровья спортсменов-профессионалов определяющее значение.

Таблица 1

Значимость различий по профилям ответов в эталонных критериях функционального состояния здоровья в выборках спортсменов-профессионалов и спортсменов-любителей (критерий углового преобразования Фишера)

№	Эталонный критерий	Группа	Спортсмены-профессионалы	Спортсмены-любители	Ф эмп. (уровень значимости различий)
			% выбора критерия	% выбора критерия	
1.	Физический комфорт*		9, 4	32,4	3.861 ($\Phi_{эмп.} > \Phi_{кр.}$)
2.	Положительный эмоциональный настрой.		19, 9	28,5	1.737 (зона неопределенности)
3.	Высокая работоспособность*		29,8	13,7	2.304 ($\Phi_{эмп.} > \Phi_{кр.}$)
4.	Высокий социально-психологический статус		12,2	7,4	0.876 (нет достоверных различий)
5.	Хорошая саморегуляция		18, 4	9,2	1.882 (зона неопределенности)
6.	«Здоровое» поведение		10, 3	8,8	0.368 (нет достоверных различий)

Примечание: * – различия достоверны.

Во втором исследовании в контексте профессиональной специфичности нас интересовали особенности здоровьесберегающей деятельности врачей. Если для спортсменов собственное здоровье является в определенной степени инструментом профессиональной деятельности, то для врачей предметом профессиональной деятельности является здоровье других людей. В ходе исследования мы пытались ответить на вопрос об особенностях витальной метакомпетентности врача: как сказывается на собственных здоровьесберегающих стратегиях профессионализм в воздействии на здоровье других? В исследовании использовались авторские методики психодиагностического комплекса «Статус Пси»: тест витальной метакомпетентности, стандартизованное интервью «Индивидуальная модель здоровья», методики «Неоконченные предложения о здоровье» и «Лицо здорового человека», тест здоровьесберегающего поведения; методика диагностики самоофективности Маддукса-Шеера, тест коппинг-стратегий поведения Р. Лазаруса (в адаптации Т.Л. Крюковой). В экспериментальную группу вошли 52 врача терапевтического профиля со стажем практической деятельности не менее пяти лет; в качестве контрольной группы выступали испытуемые с высшим образованием немедицинского профиля. Группы были уравновешены по полу и возрасту.

Было обнаружено, что у врачей достоверно чаще в сравнении с контрольной группой проявляется исследовательский тип витальной метакомпетентности, что свидетельствует о качестве синтеза витальных компетенций, связанных с освоением ситуаций угрозы здоровью. У практикующих врачей как и у спортсменов-профессионалов достоверно чаще преобладает мотивация избегания неудач. Парадоксально, но в их ответах достоверно реже, чем в контрольной группе, представлены основные элементы здорового образа жизни: здоровое питание ($\varphi_{\text{эм}} = 3,87$, $\varphi_{\text{эм}} < \varphi_{\text{кр}}$ для $p=0,05$) и режим фи-

зической активности ($\varphi_{\text{эм}} = 4,52$, $\varphi_{\text{эм}} > \varphi_{\text{кр}}$ для $p=0,05$). Косвенно достоверность этого факта подтверждается тем, что уровень распространенности курения в группе врачей (34,6%) не ниже, чем в контрольной группе. В индивидуальных моделях здоровья врачей также были обнаружены специфические особенности. Так, при самооценке уровня индивидуального здоровья врачи более осторожны, чем испытуемые из контрольной группы. Они практически не используют категорию «абсолютно здоров» (5,8%), в то время как в контрольной группе такой ответ встречался в 20,0% случаев. Более популярной среди врачей являлась относительная оценка здоровья (88,4%), в то время, как в контрольной группе выбор данной категории был менее распространен (70,0%) ($\varphi_{\text{эм}} = 1,95$, $\varphi_{\text{эм}} > \varphi_{\text{кр}}$ для $p=0,05$). В целом врачи более осторожны в оценке своего здоровья.

В эталонно-критериальной модели функционального состояния здоровья врачей были отмечены следующие особенности. Частота встречаемости критерия «физический комфорт» в выборке врачей (46,2%) значительно превышала соответствующий показатель контрольной выборки (30,0%). При сравнении результатов изучения индивидуальной модели здоровья практикующих врачей и спортсменов-профессионалов, можно констатировать следующее: если у спортсменов отсутствие физического комфорта состояния не является ведущим критерием здоровья (9,4%), то для врачей важность этого критерия достоверно преувеличена ($\varphi_{\text{эм}} = 5,23$, $\varphi_{\text{эм}} > \varphi_{\text{кр}}$ для $p=0,05$). Очевидно, что такая особенность витальной метакомпетентности практикующих врачей детерминирована их профессиональной деятельностью. Врачи постоянно встречаются с болью других людей, одной из важнейших задач медицинской помощи является купирование болевого синдрома, поэтому физический комфорт состояния как отсутствие боли становится особенно важным показате-

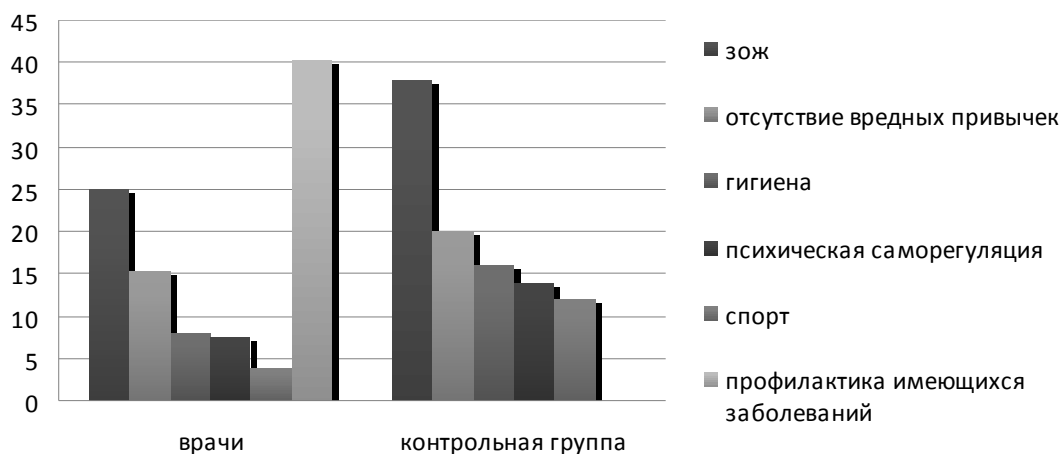


Рис. 1. Частота представленности форм здоровьесберегающего поведения в профилях ответов группы врачей и контрольной группы (%)

лем индивидуальной модели здоровья. Другой важной особенностью индивидуальной модели здоровья врачей является осознание важности профилактической направленности здоровьесберегающего поведения и индивидуализации стратегии здоровьесбережения в зависимости от уровня здоровья человека (вариант «Профилактика имеющихся заболеваний» составляет 40,3%).

Таким образом, профессиональная специфичность индивидуальных моделей здоровья врачей проявляется во «встраивании» представлений о болезни в модели их индивидуального здоровья.

При анализе копинг-стратегий практикующих врачей получены данные, свидетельствующие о достоверном преобладании стратегии дистанцирования ($\varphi_{\text{эмп}} = 5,69$, $\varphi_{\text{эмп}} > \varphi_{\text{кр}}$). Данный вывод был подтвержден также в исследовании витальной компетенции при формировании комплаенса терапии у пациентов с сердечнососудистыми заболеваниями. Комплаенс – это сложный комплекс характеристик личности, определяющий эффективность взаимодействия с врачом во время лечения, который включает адекватное отношение к болезни, доверие врачу, точное следование медицинским предписаниям, эффективность коммуникации с врачом во время терапии и т.д. В качестве групп исследования были привлечены пациенты стационарного отделения, не относящиеся по своей профессии к специалистам медицинского профиля, и врачи, проходящие курс стационарного лечения в качестве пациентов с заболеванием сходной нозологии. В группе испытуемых-врачей был выявлен *эффект формирования ложной компетенции*, который заключался в том, что больные-врачи позже других пациентов осознавали необходимость стационарного лечения, сложнее шли на контакт с лечащим врачом, меньше следовали предписанной стратегии лечения. Мы объясняем этот эффект социально-психологическими факторами, прежде всего, особенностями профессиональной идентификации врача в лечебном процессе и профессиональной деформацией личности.

Выводы по результатам исследований.

1. Исследования, проведенные с участием представителей различных профессий, подтверждают гипотезу о профессиональной специфичности витальной метакомпетентности.

2. Витальная компетенция как система опыта здоровьесбережения тесно связана с другими интегральными когнитивно-эмоциональными образованиями. Это влияние проявляется как в общей выраженности витальной метакомпетентности, так и в специфичных изменениях ее структурных компонентов.

3. Здоровьесберегающая деятельность «не встраивается» в профессиональную до критического для личности изменения функционального состояния здоровья, а, напротив, испытывает деформационное влияние профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Ананьев В.А.* Введение в психологию здоровья. – СПб.: Изд-во БПА, 1998. – 148 с.
2. *Апанасенко Г.Л., Чистякова Ю.С.* Здоровье спортсмена: критерии оценки и прогнозирование // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 1. – С. 19–22.
3. *Березовская Р.А.* Психология профессионального здоровья за рубежом: современное состояние и перспективы развития // Психологические исследования. – 2012. – № 5 (26). – С. 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>
4. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Какое его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 20–27.
5. *Карпов А.В.* Психология сознания: Метасистемный подход. – М.: Изд-во РАО, 2011. – 1087 с.
6. *Куликов Л.В.* Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
7. *Маклаков А.Г.* Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1996. – 37 с.
8. *Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А.* Профессиональная деятельность и здоровье педагога. – М.: Академия, 2005. – 363 с.
9. *Орловская Ю.В.* Теоретико-методологическое обоснование профилактическо-реабилитационного направления в системе подготовки спортивных резервов (на примере специализации баскетбол): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 50 с.
10. *Хамел Г., Прахалад К.К.* Конкурируя за будущее. Создание рынков завтрашнего дня. – М.: Олимп-Бизнес, 2002. – 288 с.
11. *Хуторской А.В.* Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.
12. *Югова Е.А.* Технологии формирования здоровьесберегающей компетенции у студентов / ред. С.Г. Махнева, Л.Г. Петрова. – Екатеринбург: Изд-во РГПУ, 2012. – 116 с.
13. *Яковлева Н.В.* Психодиагностический комплекс «Статус Пси». – Рязань: РязГМУ, 2013. – 134 с.
14. *Bakker A.B., Derks D.* Positive Occupational Health Psychology. In: S. Leka, J. Houdmont (Eds.), Occupational health psychology. – Oxford: Wiley-Blackwell, 2010. – Pp. 194–224.
15. *Fullagar C., Kelloway E.K.* New Directions in Positive Psychology: Implications for a Healthy Workplace. In: J. Houdmont, S. Leka and R.R. Sinclair (Eds.), Contemporary occupational health psychology: Global perspectives on research and practice. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd., 2012. Vol. 2. pp. 146–161.

Синягина Наталья Юрьевна

доктор психологических наук, профессор

Центр исследований проблем воспитания, формирования здорового образа жизни, профилактики наркомании и социально-педагогической поддержки детей и молодежи, г. Москва

Геворкян Майрануш Маратовна

кандидат педагогических наук, доцент

Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, г. Ереван, Республика Армения
nsinyagina@yandex.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭТНОЦЕНТРИЗМА*

В статье рассматриваются вопросы межнационального общения в молодежной среде, дается характеристика этноцентризма и приводятся данные изучения проблемы в России и Республике Армения. Характеризуется поликультурный диалог как технология преодоления этноцентризма в поликультурной образовательной среде. Даются рекомендации по ее применению в образовательной поликультурной среде.

Ключевые слова: этноцентризм, миграционные процессы, межнациональный поликультурный диалог, поликультурное воспитание.

«Национальные черты нельзя преувеличивать, делать их исключительными. Национальные особенности сближают людей, заинтересовывают людей других национальностей, а не изымают людей из национального окружения других народов, не замыкают на роды в себе»

Д. Лихачев

В ситуации активизации миграционных процессов, обострения межнациональных отношений, террористических проявлений важной проблемой современной системы образования является восстановление этнокультурных и этносоциальных функций образовательного учреждения, преодоление средствами образования идей унификации культур, исчезновения культурных различий и возрождение, сохранение самобытности и уникальности этнических культур. В этом плане актуальна позиция С. Хантингтона, который считает, что «...в нарождающемся мире основным источником конфликтов будут уже не идеология и не экономика. Важнейшие границы, разделяющие человечество и, преобладающие источники конфликтов будут определяться культурой» [11, с. 33].

Решение проблемы видится в реализации идей поликультурного образования, суть которого – формирование личности, обладающей общечеловеческими нравственными, эстетическими и культурными ценностями, что обеспечивается следующей логикой: от восприятия культуры собственного народа к культуре соседних народов, затем к пониманию мировой культуры.

Необходимость реализации поликультурного образования возникла после второй мировой войны в рамках деятельности только что созданных ЮНЕСКО и ООН, объявивших новую культурную и образовательную политику, базирующуюся на идее поддержания человеческого достоинства на

основе общечеловеческих ценностей, наиболее четко отраженных в Декларации прав человека [3]. Это проявлялось в процессах совершенствования системы образования и воспитания, улучшения условий жизни общества, борьбы с тоталитаризмом, в поддержании культурного разнообразия и поощрении культурного развития меньшинств.

В обосновании идеи поликультурного образования значительную роль играет культурно-историческая теория развития поведения и психики Л.С. Выготского, согласно которой источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. По мнению Л.С. Выготского, всякая функция в культурном развитии личности появляется в двух планах, сначала в социальном (между людьми – как интерпсихическая категория), потом психологическом (внутри человека как интрапсихическая категория). Переход извне внутрь процесса развития психики изменяет его структуру и функции и влияет на реальные отношения людей и общества [4].

В исследованиях Ю.В. Бромлея проблема рассматривается с позиций взаимодействия и отношений, переосмысливается трактовка понятий «интернациональное», «национальное», «взаимодействие национального и общечеловеческого». Особое значение придается воспитанию поликультурной личности, которое трактуется как процесс расширения национального сознания до осознания своей общности с многочисленными нациями и рассматри-

* Исследование выполнено в рамках армяно-российского совместного научного проекта при поддержке РГНФ и ГРН МОН РА

вается как необходимый элемент интернационального воспитания и фактор идентификации личности [2].

А.Н. Джуринский рассматривает поликультурное воспитание как альтернативу интернациональному социалистическому воспитанию, направленному на формирование личности вне национальной культуры. С позиций автора поликультурное воспитание основано на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует [6].

Ряд авторов исходит из того, что поликультурное образование по своей сущности близко межнациональному воспитанию и предусматривает межличностное взаимодействие, противостоит национализму и расизму, направлено на освоение культурно-образовательных ценностей, на взаимодействии различных культур в ситуации плюралистической культурной адаптации к иным культурным ценностям и связывает готовность воспринимать другую культуру, другой образ жизни с проявлениями толерантности, ведь только взаимная терпимость людей разных национальностей может противостоять ненависти (М.А. Богомолова, Н.Д. Гальскова, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л., Супрунова, Л.Л. Парамонова, В.В. Сафонова, Э.А. Соколова) [9].

А.Г. Асмолов и его последователи отождествляют поликультурное воспитание с формированием личности человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий [1].

Базовыми целями поликультурного воспитания являются: формирование всесторонне и гармонически развитой личности, способной к творческому саморазвитию и осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры; формирование российской гражданской идентичности развивающейся личности в условиях социально-политического многообразия Российской Федерации, поликультурности и полилингвальности многонационального народа России; эффективная подготовка выпускников школы и вуза к жизни в условиях федеративного государства и современной цивилизации, расширение возможностей самореализации, социального роста, повышения качества жизни.

Достижение названных целей обеспечивается за счет адаптации развивающейся личности к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур, взаимодействия между людьми с разными традициями, ориентации на диалог культур, отказа на культурно-образовательную монополию в отношении других наций и народов [9; 4].

Одним из серьезных препятствий на пути поликультурного образования является отсутствие позитивного образа этнических отношений в общественном сознании. Между тем, такой образ — это исключительно важный элемент полиэтнического и поликультурного общества. Проблему усугубляет процветающий в современном обществе многих стран так называемый этноцентризм, который трактуется как уверенность в правоте собственной культуры, склонность считать свою культуру лучшей, отвергая стандарты другой культуры как худшие, неправильные.

Американские психологи М. Бруэр и Д. Кэмпбелл выделили основные показатели этноцентризма [12]:

- восприятие элементов своей культуры (норм, ролей и ценностей) как естественных и правильных, а элементов других культур как неестественных и неправильных;

- рассмотрение обычаев своей группы в качестве универсальных;

- представление о том, что для человека естественно сотрудничать с членами своей группы, оказывать им помощь, предпочитать свою группу, гордиться ею и не доверять и даже враждовать с членами других групп.

Первые два критерия свидетельствуют об этноцентризме, по отношению к культуре. В этом случае, основной акцент делается на то, что другие культуры обладают своими ценностями, нормами и обычаями, но низшими в сравнении с традициями «их» культуры. Однако встречается и более наивная форма абсолютного этноцентризма, когда его носители убеждены, что «их» традиции и обычаи универсальны для всех людей на Земле. Последний критерий относится к этноцентризму индивида.

По мнению большинства исследователей, этноцентризм — одна из основ межэтнической агрессии. Как этнопсихологическое и социально-психологическое явление, этноцентризм имеет свои корни в психологии индивида. Г. Тэджфил показал, что эти корни сводятся к стремлению индивида иметь положительную Я-концепцию и самоуважение. Роджер Браун, отметил, что данная человеческая потребность исходит из таких глубин, что трудно вообразить ее отсутствие у кого-либо, кем бы он ни был [8].

Заметим, что, этноцентризм в той или иной степени, свойственен любой культуре. Он имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Положительная сторона заключается в том, что этноцентризм позволяет бессознательно отделять носителей чужой культуры от своей, одну этнокультурную группу от другой. Негативная его сторона заключается в сознательном стремлении изолировать одних людей от других, сформировать уничтожительное отношение одной культуры по отношению к другой [7]. Однако этноцентризм — это не

расизм, национализм или экстремизм. Этноцентризм изначально не несет в себе враждебного отношения к другим группам и может сочетаться толерантным отношением к межгрупповым различиям. В этом контексте многие ученые выделяют разные степени его проявления. В случае *гибкого этноцентризма* социальное восприятие происходит в форме «сопоставления – миролюбивой нетождественности», предвзятость по отношению к другим группам предполагает *сравнение этнических групп в форме противопоставления* и, наконец, *воинственный или «негибкий» этноцентризм* выражается в ненависти, недоверии, страхе и обвинении других групп за собственные неудачи [8].

Крайней степенью этноцентризма является *делегитимизация, подразумевающая* осознание подавляющего большинства превосходства своей группы. В этом случае происходит полное разделение, отождествление своей и чужой групп, вплоть до исключения последней из рода человеческого [8]. Примерами этноцентристской делегитимизации являются действия Османской Турции по отношению к армянскому народу в начале 20-го века и идеи фашизма о превосходстве арийцев над евреями, цыганами и другими народами, не имеющими права на жизнь. Такой этноцентризм является травмирующим не только для отдельной личности, но и для целого народа. Исследования армянских ученых этого явления показывают, что в подсознании армянского народа глубоко заселилась травма от постоянного отрицания факта армянского геноцида. Рита Кристина Куюмджян, психоаналитик из Аргентины, чьи деды были жертвами этого геноцида, разделяет два формата психологической травмы. Первый формат связан с жертвами геноцида, которые видели гибель и уничтожение своей Родины, своих близких, но смогли спастись. Второй – связан с потомками, последующими поколениями первых, кто вынужден был молчать, забыть ужасающие события начала 20-го века. Исследователь утверждает, что отрицание факта геноцида армян препятствует естественному течению процесса скорби, и, как следствие этому, так долго не излечивается психологическая рана [7].

Такая история сказывается на психологических установках новых поколений. В исследовании М.М. Геворкян (2013–2014 гг.) студентам Армянского государственного педагогического университета были заданы вопросы-утверждения, на которые они должны были предложить до 5-ти возможных ответа. На утверждение «В этнической памяти армянского народа закрепилась идея «бедного, угнетенного, измученного народа», которая мешает нам жить сегодня» мнения респондентов распределились почти одинаково: согласились 32% опрошенных, не согласились 35% и 30% затруднились с ответом.

Выявлено и обратное этноцентризму явление избегания принадлежности к собственному этно-

су. Хотя с вопросом: «Должен ли армянин, эмигрируя в другую страну, забыть о своем прошлом и ассимилироваться с местными жителями, для того, чтобы легче приспособиться к новым условиям жизни», согласились лишь 7% опрошенных, 5% затруднились, а 88% были против данного утверждения. Такая позиция не всегда проявляется в реальности. Выявились случаи, когда юноши и девушки скрывают свою национальную принадлежность, стараются в новых компаниях при знакомстве называть не свое армянское имя, а русский эквивалент. Преднамеренно работают над своей внешностью, чтобы как можно лучше скрыть национальную принадлежность. Ситуация усугубляется при рождении ребенка в межатнической семье: родители преднамеренно акцентируют обычно не армянское его происхождение, а иное.

В России, по данным исследования, проведенного под руководством Н.Ю. Синягиной (2009–2012 гг.), также выявлены проблемы в отношении этносов. Так, каждый пятый молодой человек избегает любого рода межнационального общения, 32% – не избегают, но и не стремятся устанавливать доверительные отношения с представителями другой национальности. Причины этого кроются, по мнению самих опрошенных, в «неприятии образа жизни или поведения людей иной, чем они национальности» (36%), в «непонимании языка» (30%), в «необъяснимом чувстве неприязни» (20%) и др. Наибольшую агрессию у русских вызывают представители кавказских национальностей, негроидной расы, евреи, американцы, жители стран Прибалтики и Скандинавии. Сами же русские выступают «нелюбимой» национальностью не только для представителей кавказских национальностей, но и для татар, цыган, латышей, украинцев.

Как показало это же исследование, высокий уровень ксенофобии (до 54,3%) и негативизма по отношению к ряду национальностей (до 65%) присущ и педагогам российских образовательных организаций. Более того, проявили отрицательное отношение к введению в учебно-воспитательный процесс курсов «конструктивное взаимодействие» более 50% педагогов школ Рязанской области, более 45% – Московской и Тульской областей и более 38% – педагогов многонационального Приволжского ФАО.

Эффективной технологией преодоления названных выше фактов может быть поликультурный диалог, который понимается нами как комплексный разносторонний психолого-педагогический процесс социализации личности, основанный на преемственности культур, традиций и норм поведения, предполагающий учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств. Реализация такого диалога предполагает:

– адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур;

– взаимодействие между людьми разных традиций;

– преодоление предрассудков и узкоограниченных стереотипов мышления, этноцентрических и шовинистских позиций по отношению к другим народам,

– отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов.

В России злободневность разработки технологии межнационального поликультурного диалога обострена социально-демографическими подвижками, вызванными массовым притоком беженцев и иммигрантов из бывших республик СССР, усилением процессов национально-культурного самоопределения народов Российской Федерации. Для Республики Армения вопрос о необходимости организации межкультурного образовательного пространства является достаточно актуальным в связи со значительной миграцией представителей армянской национальности в другие страны.

Разработка основ поликультурного диалога направлена на формирование уважения и сохранения культурного многообразия; поддержку равных прав на образование и воспитание; формирование и развитие в духе общенациональных, политических, экономических, духовных ценностей.

Реализация задач поликультурного диалога направлена на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим, способствует формированию навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях. Нравственный смысл поликультурного диалога заключается в том, что в его основе лежит формирование уважения к свободе другого и осознания того, что свобода не является вседозволенностью, и что свобода одного человека кончается там, где начинается свобода другого.

В целом, технология поликультурного диалога предполагает, в рамках столкновения мнений, позиций, культурных различий, проявление гибкой

этноцентричной толерантности, проведение переоценки собственных ценностей, приоритетов жизни, внесение коррекции в жизненные планы и собственное поведение, отношение к окружающим.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
2. *Бромлей Ю.В.* Очерки теории этноса. – М.: Наука, 1983. – 418 с.
3. Всеобщая декларация прав человека. – Генеральная Ассамблея ООН. – 10 декабря 1948 г.
4. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982–1983. – Т. 2. – 504 с.; Т. 3. – 365 с.
5. *Геворкян М.М.* Проблема межнационального поликультурного диалога в образовательной системе Республики Армении // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства: Сб. науч.-метод. материалов. – М.: АНО «ЦНПРО», 2011.
6. *Джуринский А.Н.* История педагогики. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
7. *Куюмджян Р.* Психологические последствия отрицания Армянского Геноцида // Общество, семья, подросток: актуальные проблемы в Армении и Диаспоре. Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Ереван, 2012. – С. 25–31.
8. *Поршнев Б.Ф.* Социальная психология и история. – М.: Наука, 1979.
9. *Синягина Н.Ю.* Программа поликультурного воспитания. – М.: АНО «ЦНПРО», 2012. – 56 с.
10. *Синягина Н.Ю.* Сущность, причины и профилактика этнических конфликтов // Акмеология. – 2007. – № 3. – С. 131–135.
11. *Хантингтон С.* Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ, 2003. – 603 с.
12. *Brewer M.B., Campbell D.T.* Ethnocentrism and Intergroup Attitudes: East African Evidence. – N.Y.: «Halsted/Wiley», 1976.

ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ УЧАСТНИКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Успешное вхождение в инокультурную среду невозможно без понимания природы межэтнического взаимодействия, а также факторов, лежащих в основе межкультурной адаптации. В данной статье приводятся результаты эмпирического исследования с использованием опросника самооценки А. Фантини по измерению уровня кросс-культурной компетентности потенциальных участников кросс-культурных контактов.

Ключевые слова: кросс-культурная компетентность, межэтническое взаимодействие, межкультурная адаптация.

Реальная практика межэтнического взаимодействия предъявляет серьезные требования к социально-психологической и этнокультурной подготовке участников таких контактов. Успешность вхождения в новую культуру во многом зависит от взаимодействия с принимающей стороной. Так, согласно результатам исследования, представленным в отчете Калифорнийского исследовательского центра IFTF («Институт будущего»), умение понимать людей, принадлежащих к иной культуре, анализировать их поступки, эффективно контактировать, убеждать, управлять конфликтами и выстраивать сотрудничество – все эти компетенции приобретают особую значимость для современного специалиста [1].

Основная часть работ, посвященных проблемам межкультурной адаптации, анализирует результаты эмпирических исследований, проводившихся либо во время пребывания их участников в другой стране, либо уже после их возвращения на родину. В нашем исследовании мы использовали опросник самооценки, разработанный профессором Альвино Э. Фантини (США) и его коллегами [2; 3]. Данная методика позволяет оценить и измерить уровень кросс-культурной компетентности тех, кто еще только собирается выехать за пределы своей стра-

ны и проверить уровень готовности потенциальных участников кросс-культурных контактов к вхождению в иную культурную среду. В качестве респондентов исследования выступили студенты гуманитарного факультета Костромского государственного технологического университета, обучающиеся по специальности «Туризм» и участники Президентской программы подготовки кадров для народного хозяйства Российской Федерации при ИДПО КГТУ. И те и другие являются потенциальными участниками кросс-культурного взаимодействия в рамках прохождения стажировок за рубежом.

Анализ результатов ответов на первый блок вопросов – «Понимание/осознание» (рис. 1) – показал, что респонденты достаточно четко осознают собственные ценностные ориентации, которые влияют на то, как они подходят к решению проблемных ситуаций в условиях межкультурного взаимодействия ($X_{ср.} = 4,156$). При этом они очень хорошо понимают необходимость изменения своего поведения и языкового стиля в зависимости от ситуации ($X_{ср.} = 4,531$). Участники исследования также считают, что при реальных контактах с представителями иной культуры они смогут достаточно правильно оценить их реакцию на них самих и их поведение ($X_{ср.} = 4,0$). Однако, и студенты

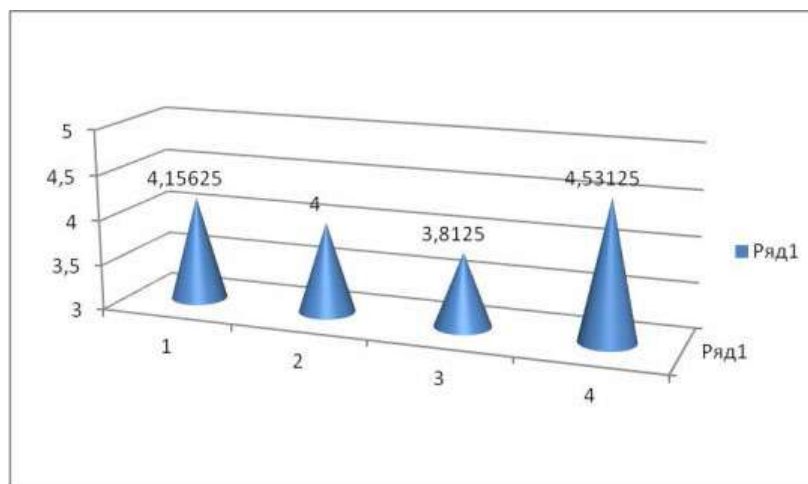


Рис. 1. Понимание/Осознание

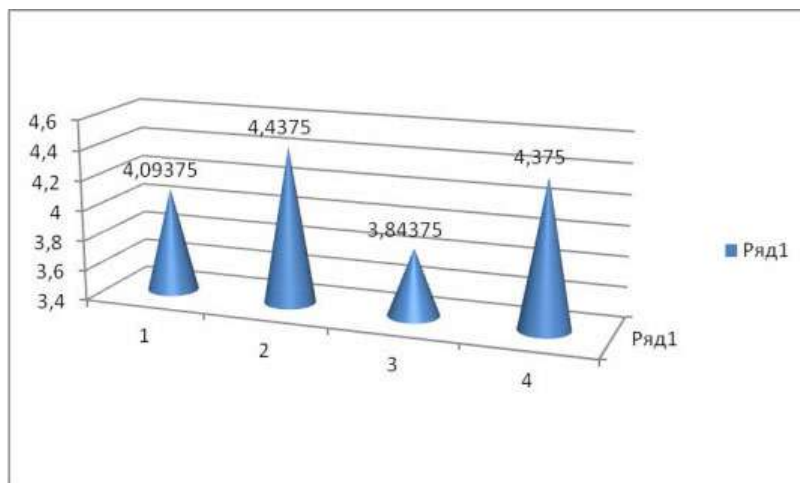


Рис. 2. Социальные установки

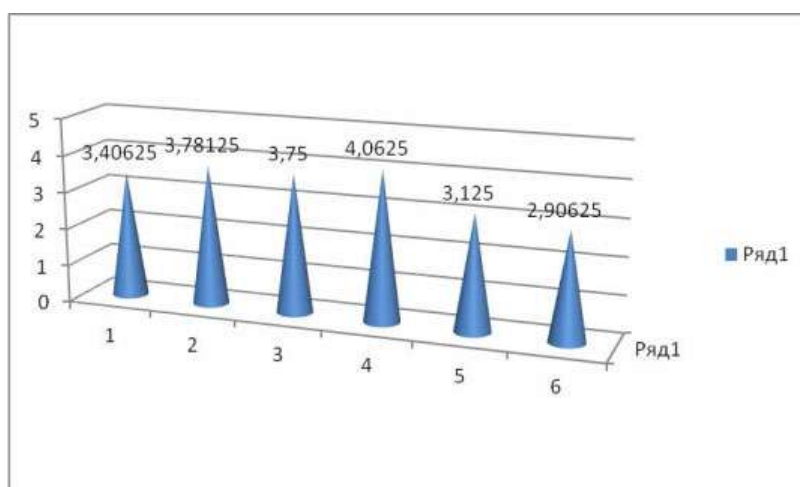


Рис. 3. Навыки

и слушатели Президентской программы демонстрируют низкое осознание того, какое выражение находят их ценностные ориентации в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия ($X_{\text{ср.}}=3,812$).

Второй блок вопросов направлен на измерение некоего «внутреннего движения» от просто толерантности по отношению к принимающей культуре к ее более глубокому пониманию и уважению (рис. 2). Как показали полученные нами результаты, респонденты демонстрируют желание к вступлению в контакты с представителями других культур и готовы прилагать все усилия, чтобы их поведение и действия соответствовали этическим нормам принимающей стороны ($X_{\text{ср.}}=4,375$). Они также готовы прилагать все усилия, чтобы варьировать свое поведение, выражать свои чувства и эмоции по-разному и воспринимать представителей принимающей культуры в зависимости от конкретного контекста ($X_{\text{ср.}}=4,093$). При этом участники исследования признают, что они не владеют моделями поведения, которые отличаются от тех, к которым они привыкли ($X_{\text{ср.}}=3,812$).

Достаточно низкие показатели были получены при анализе ответов на вопросы третьего блока –

«Навыки» (рис. 3). Респонденты практически не осознают необходимость выработки специальных стратегий для того, чтобы приспособлять свои профессиональные привычки к корпоративной культуре принимающей страны и к культуре принимающей компании ($X_{\text{ср.}}=2,906$). Они не считают, что в их арсенале есть культурно-поведенческий инструментарий, необходимый для выстраивания более эффективного взаимодействия на профессиональном уровне в принимающей их стране ($X_{\text{ср.}}=3,406$). Вместе с этим, участники исследования признают, что не обладают достаточной культурно-специфической информацией для того, чтобы улучшить свой деловой стиль и взаимоотношения с представителями новой культуры ($X_{\text{ср.}}=3,781$).

Критичнее всего респонденты оценили себя, отвечая на вопросы четвертого блока опросника – «Знания» (рис. 4). Как показал анализ данных эмпирического исследования, как студенты, так и слушатели Президентской программы практически не знакомы с теорией межкультурной коммуникации и имеют ограниченное представление о проблемах кросс-культурного взаимодействия в профессиональной сфере ($X_{\text{ср.}}=2,156$). Они также не изуча-

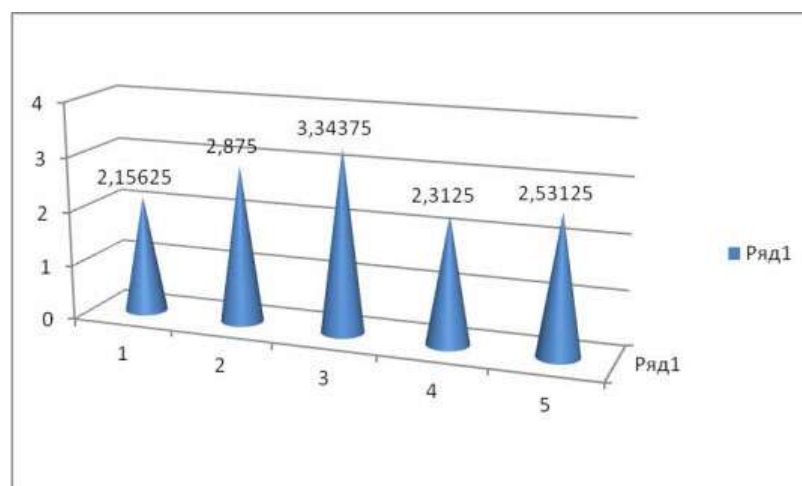


Рис. 4. Знания

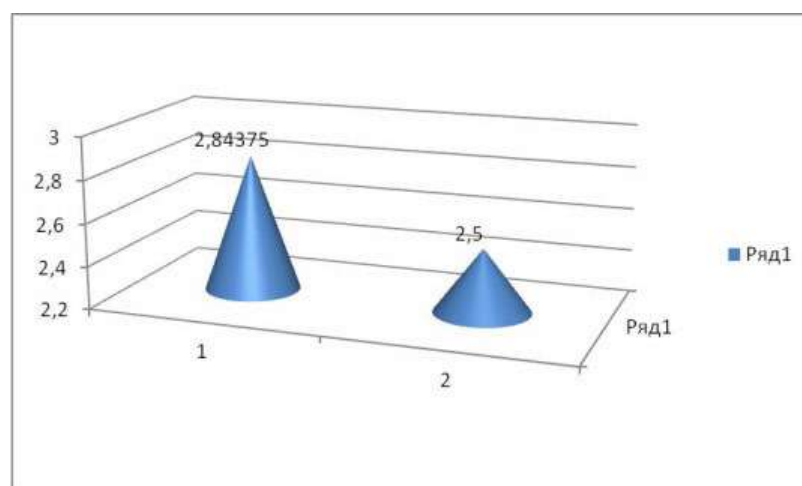


Рис. 5. Языковая компетентность

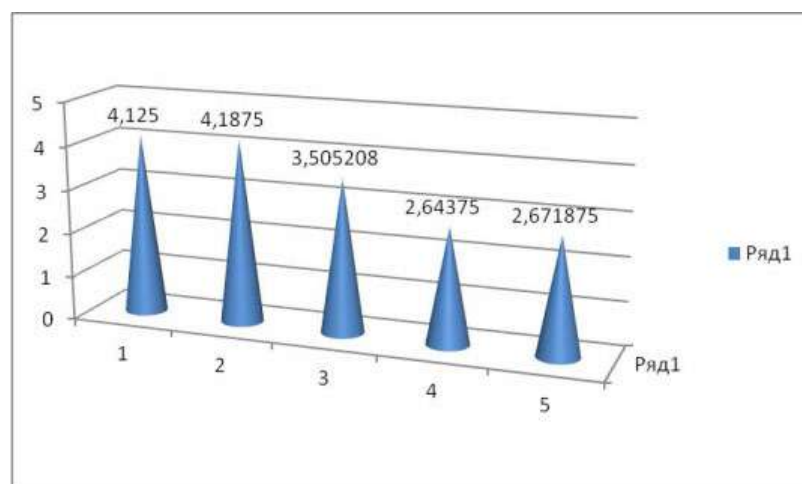


Рис. 6. Средние значения по пяти параметрам

ли модели межкультурной адаптации и не обладают моделями поведения, необходимыми для совладания с межкультурным стрессом ($X_{\text{ср.}} = 2,312$). Респонденты практически не могут охарактеризовать и объяснить различные модели поведения, свойственные представителям определенных культур, как с точки зрения социальных, так и профессиональных параметров ($X_{\text{ср.}} = 2,875$).

Оценивая свою языковую компетентность, респонденты пришли к выводу, что они могут общаться на английском языке в пределах основной социокультурной тематики и на базовом уровне удовлетворять потребности профессионально-делового общения на рабочем месте ($X_{\text{ср.}} = 2,875$). Что касается коммуникации на втором иностранном языке, то здесь они оценили свою языковую компетен-

тность как достаточную для коммуникации на базовом уровне «языка выживания» в основных ситуациях бытового общения (Хср.=2,531).

Как видно из сводной таблицы средних значений по всем пяти блокам опросника, самые низкие значения были получены при анализе результатов блоков «Навыки», «Знания» и «Языковая компетентность» (Хср.=3,505/2,643/2,671 соответственно) (рис. 6).

Следует признать определенную ограниченность проведенного нами исследования. В идеале, по мнению автора использованного нами опросника, для получения более достоверных результатов необходим второй этап, предполагающий измерение уровня кросс-культурной компетентности респондентов под руководством работодателя уже во время прохождения ими стажировок. К сожалению, в нашем случае не представлялась возможным реализация второго этапа, так как все участники исследования проходили стажировки в различных зарубежных компаниях. Но даже те данные, которые были получены нами в результате проведения первого этапа исследования, со всей очевидностью показывают, что для повышения общего уровня кросс-культурной компетентности студентов и слу-

шателей Президентской программы подготовки кадров для народного хозяйства Российской Федерации, необходимо проведение специальных тренингов кросс-культурной компетентности для приобретения и отработки навыков практического взаимодействия с представителями иных культур. Полученные знания и навыки могли бы способствовать более быстрой адаптации к условиям иной культуры и более успешному взаимодействию с представителями этой культуры при прохождении профессиональных стажировок в других странах.

Библиографический список

1. Findler D. 10 New Skills That Every Worker Needs / D. Findler, M. Gorbis // Rotman Magazine. – 2013. – P. 40–45.
2. Fantini A.E. A Central Concern: Developing Intercultural Competence. / A.E. Fantini (Ed.) // About Our Institution. – Brattleboro, VT: The School for International Training, 2000. – P. 25–42
3. Fantini A.E. Assessing Intercultural Competence: A YOGA Form / A.E. Fantini. – Brattleboro, VT: The School for International Training, 2000. – P. 34–42.

УДК 159.9

Котенева Анна Валентиновна

доктор психологических наук, доцент
Московский городской психолого-педагогический университет
akoteneva@yandex.ru

ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ В ПОЭМАХ ГОМЕРА «ИЛИАДА» И «ОДИССЕЯ»

В статье анализируется феномен психологической защиты на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея». Гомер художественными средствами описал духовно-нравственные причины возникновения психологической защиты личности, среди которых гордость, славолюбие и гнев – главные человеческие страсти – имеют первостепенное значение.

Ключевые слова: гнев, гордость, защитные механизмы, психологическая защита, совладающее поведение.

Проблема психологической защиты – одна из центральных проблем психологии, в ней, как в «зеркале», отражаются проблемы человека, его характер, здоровье, особенности адаптации к окружающему миру, жизненные приоритеты и ценности. Вот уже более ста лет в этом направлении проводятся многочисленные исследования. Сегодня принципиально важным моментом является признание учеными необходимости осмысления психологического знания, накопленного в искусстве, мифологии, религии, и включение его в научно-психологический дискурс [3; 4]. Одним из таких источников ненаучной и вненаучной информации являются художественные тексты героического эпоса Гомера «Илиада» и «Одиссея». Живой интерес к поэмам Гомера не иссякает в течение тысячелетий. Священные для древних греков тексты волнуют и современных людей. В контексте данной работы нас будет интересовать пси-

хологическая защита своего Я гомеровскими героями. В исследовании текстов Гомера автор опирался на работы отечественных специалистов в этой области – Ф.Ф. Зелинского, А.Ф. Лосева, П.В. Челышева, А.В. Котеневой [2; 6; 8].

Психологическая защита – совокупность психологических механизмов, действий и способов, направленных на уменьшение или устранение причин, угрожающих целостности и устойчивости человека, его Я, и на сохранение внутренней гармонии его личности [5, с. 357].

В ряде ситуаций герои Гомера проявляют свои собственные всем обычным людям типичные эмоциональные реакции – гнев, печаль, обиду, иногда угрызение совести и чувство вины. Они могут быть следствием как реальных экстремальных событий (военная схватка с врагом, гибель товарищей, стихийные бедствия), результатом воздействия богов, так и сильно задетого самолюбия и ущемленной

гордости. Никто из героев не выдерживает психологического удара по самолюбию. Причина состоит в том, что все они, без исключения, горды, надменны, тщеславны, славолюбивы. В текстах поэм однокоренные слова «горд» упоминаются 192 раза, а «слава» – 518 раз. Однако эти качества не воспринимаются ими как главный источник угрозы для личности и ее бытия. Наоборот, сохранение позитивного образа Я, поддержание высокой самооценки становятся предметом их беспокойства и защиты.

Гнев – самая первая, спонтанная реакция героя в ответ на ущемление самости, гордости и тщеславия. В поэмах «Илиада» и «Одиссея» гнев и злоба упоминаются чаще других эмоций, соответственно, 246 и 238 раз. Как правило, гнев у героев вспыхивает мгновенно, обладает мощной разрушительной силой. В одних ситуациях боги и окружающие товарищи удерживают человека от тех или иных поступков, в других – сам герой пытается справиться со своими эмоциями. Герои достаточно хорошо осознают происходящие с ними события. Сила их личности, как правило, позволяет «держаться удар», не подвергая искажениям реальные события, которые задевают их самолюбие. Например, Парис принимает обвинения своего брата Гектора в трусости, высказывает разумные предложения, которые помогли бы снять конфликт между греками и троянцами [1, Илиада: III 38–72].

Лишь в *единичных случаях* гомеровские герои неосознанно прибегают к средствам и приемам, которые или ограждают сознание от травмирующей информации, или искажают восприятие реальных событий, или упрощают поведение человека. В поэмах Гомера есть описание моделей поведения, восприятия и рассуждений, которые по своим *внешним признакам* напоминают проявления подсознательных механизмов защиты. Эпический жанр поэм вообще не предполагает тщательного изучения внутреннего мира человека. Как правило, он изображается лишь внешними выразительными средствами. Это то, что А.Ф. Лосев называет антипсихологизмом [6, с. 174].

Какие же приемы и способы психологической защиты изображены Гомером в поэмах «Илиада» и «Одиссея»?

Первобытный путь решения проблемы. В поэме «Одиссея» есть яркие образцы нецивилизованных способов разрешения конфликтов. Приведем пример, связанный с обидой Телемаха, сына Одиссея. Женихи бесчинствуют в доме Одиссея много дней, прожигают его богатство, грабят, пьют, забавляются буйными играми, ожидая решение Пенелопы [1, Одиссея: II 55–59]. Телемах предполагает, что причиной подобного бесстыдного поведения «меднообутых хахей» является их месть за возможное оскорбление, нанесенное им его благородным родителем когда-то в прошлом. По его мне-

нию, вместо того чтобы ответить самому Одиссею, они свой гнев умышленно перенаправляют на его дом и его обитателей [1, Одиссея: II 70–78].

Спустя много тысячелетий подобная защита чести, гордости и собственного достоинства получит в психологии название регрессии. Собственно *регрессия* означает, что индивид использует естественные примитивные способы выражения своих влечений и эмоциональных импульсов. Поэтому подобный тип психологической защиты и назван «первобытным» [4, с. 91–94].

Но в поэмах Гомера описаны и другие способы преодоления агрессии, внешне напоминающие механизм замещения. Среди его различных вариантов есть и цивилизованные способы преодоления гнева. Так, во время спортивных соревнований в честь погибшего Патрокла герои с удовольствием участвуют в скачках на колесницах, кулачном бою, борьбе, беге, метании диска, стрельбе из лука. Они стремятся победить любой ценой, демонстрируют гордость своей силой, ловкостью и мастерством, жаждут победы, завидуют успехам и наградам своих противников. Их готовность драться до смертельного исхода со своими боевыми товарищами поражает до глубины души. Кулачный боец Эпеос, сын Панопея, художник, впоследствии построивший знаменитого Троянского Коня, обещает своим соперникам, ни много, ни мало, переломать все кости во время соревнования [1, Илиада: XXIII 673–675].

«Сучок в глазе брата твоего», или проекция. Герои перед решительной схваткой с врагом, или в общении друг с другом внутри собственного лагеря среди товарищей, обычно демонстрируют одну и ту же модель поведения. Вначале они восхваляют себя, рассказывая о своих подвигах, достоинствах, знатных предках, а потом всячески унижают своих противников, перечисляя их многочисленные недостатки, упрекая их в гордости, тщеславии и славолубии. Обычно критикуются именно те качества, которые им самим вовсе не чужды. В этом плане показателен диалог Ахиллеса и Энея перед схваткой [1, Илиада: XX 246–259].

В основе подобного поведения лежит механизм *проекции*, посредством которого индивид приписывает другим людям или объектам свои собственные мысли, чувства, эмоции, вызывающие у него в душе вину, тревожность, напряжение [4, с. 78–81]. Внешние и внутренние признаки проекции сливаются с одним из важнейших человеческих пороков – осуждением. Герои гомеровских поэм почти никогда не видят в себе никаких изъянов и недостатков, но всегда с легкостью обнаруживают их у другого человека.

Смирение и подавление versus смиренномудрия. В поэме «Илиада» гомеровские герои в ряде случаев, чтобы справиться с гневом, прибегают к таким приемам как смирение, покорность. Царь Ага-

Агамемнон отказывается возратить дочь непорочную Христу жрецу, и он проявляет покорность [1, Илиада: I 33–36]. Боги допускают гневное сердце и злые слова, но не действия. Когда Агамемнон оскорбляет Ахиллеса, тот стоит перед выбором: или убить, или смирить свое свирепство [1, Илиада: I 180–193]. Его останавливает Афина, любящая обоих браноносцев. Богиня призывает Ахиллеса к смирению: «Гордую душу обуздывай; кротость любезная лучше» [1, Илиада: IX 256]. Герой делает для себя быстрый вывод, что покорность богине в данной ситуации будет полезнее [1, Илиада: I 216–220]. Наиболее часто встречаются советы подавить негативную эмоцию, вызванную оскорблением: «ты, Ахиллес, воздержись горделиво с царем препираться», «сердце смири, Агамемнон», «Зевсу царю окажи покорность, да паки бессмертный гневом не грянет и нам не смутит безмятежного пира», «милая мать, претерпи и снеси, как ни горестно сердцу».

Принятие неизбежности, покорность и смирение становится основой для отречения от гнева, его *подавления* – сознательного действия, направленного на его блокирование посредством торможения его моторного проявления. Смириться в данном случае означает ничто иное как – подавить гнев, не дать ему выплеснуться наружу [1, Илиада: VIII 64–68]. Однако отречение от гнева (подавление) вовсе не означает, что герой изжил его. Например, типичная реакция Агамемнона: «Вспыхнувший гнев он на первую пору хотя и смиряет, Но сокрытую злобу, доколе ее не исполнит, В сердце хранит» [1, Илиада: I 81–83].

Вся мощь этой эмоции будет направлена в скором времени на врагов-тroyанцев. Таким образом, под смирением и покорностью гомеровских героев скрывается обычное сдерживание, сознательное подавление гнева, устранение его поведенческой составляющей. Но смирение может означать и другой, более глубокий смысл, – настоящее изменение сердца, в котором вместо гнева появляются иные, прямо противоположные чувства – любовь, жалость, стыд, милосердие, слезы. Однако герои Гомера, чаще всего, просто демонстрируют внешнюю покорность силе, и совсем не пытаются проделать внутреннюю работу. В их глазах смирение ассоциируется с робостью, приниженностью, слабостью, пониженной энергетикой. Для героев – полубогов отнести к себе эти черты и качества чрезвычайно трудно, почти невозможно.

«Поединок», или реактивные образования. Гнев можно побороть милостивым сердцем. Старец Феникс, воспитавший Ахиллеса, указывает на еще один возможный путь преодоления гнева – умягчение сердца: «Сын мой, смири же ты душу высокую! храбрый не должен сердцем немилостив быть» [1, Илиада: IX 496, 497]. «Облеки милосердием душу» [1, Илиада: IX 639].

Когда царь Приам приходит к Ахиллесу с желанием выкупить тело своего сына Гектора, он пытается вызвать жалость, грусть, сокрушительные и, одновременно, благородные слезы в его сердце. Только эти чувства могут укротить гнев убийцы [1, Илиада: XXIV]. Фактически Приам предлагает хорошо известный святым отцам прием психологической борьбы со страстями. Так, принцип «поединок», или «клин клином», основан на взаимной несовместимости разных греховных страстей, например, тщеславия и блуда. Когда одна из страстей начинает беспокоить человека, ему нужно подумать об иной страсти. А можно в целях борьбы с определенной страстью выдвигать полярную ей добродетель [7, с. 96–97].

Ахиллес использует эти приемы, но только не для того, чтобы побороть гнев, а для того, чтобы подавить (вытеснить) жалость и стыд, и, в конечном счете, усилить свой гнев [1, Илиада: XXIV 39–45].

Фактически Гомер описывает модель поведения, которая является прообразом реактивных образований.

Интеллект против неудач, или рационализация. В редких случаях можно наблюдать процесс логического, рассудочного объяснения человеком собственных чувств, мыслей, установок, поступков и действий, позволяющий оправдывать и скрывать истинные их мотивы – рационализации [4, с. 87–91]. Действием неотвратимой судьбы, непреклонными решениями богов легко оправдать свое безнравственное поведение, снять с себя ответственность за его последствия и избавиться от угрызений, мук совести и чувства вины. Так, Главк, ликийских мужей воевода, обвиняет Гектора в том, что он бросил псам тело Сарпедона, который оказал много услуг лично Гектору и городу, ставит под сомнение отважность тroyанцев [1, Илиада: XVII 143–169]. Гектор объясняет свое поведение не страхом, а тем, что следовал совету Кронида.

Предводитель Агамемнон ахейцам оправдывает себя, объясняя причину ссоры с Ахиллесом уже после гибели Патрокла, причем данная «версия» сильно отличается от первоначальных интерпретаций в начале ссоры [1, Илиада: XIX 86–94]. Но и Ахиллес в ситуации примирения с Агамемноном оправдывает себя, перекладывая всю вину на богов [1, Илиада: XIX 269–274]. На собрании олимпийцев Зевс дает предельно точное описание этого механизма, распространенного у людей, на примере Эгиста – обвинять богов за те неудачи и поражения, которые они совершают по своей воле, вопреки судьбе [1, I 31–43]. Все без исключения женихи Пенелопы, участвовавшие в бесчинствах и разбое, оправдываются перед Одиссеем, сваливая вину на уже мертвого Антиноя [1, Одиссея: XXII 45–59].

В данных конкретных случаях наблюдается одна и та же разновидность рационализации по типу внешней причины – оправдание себя, своих дей-

ствий и эмоций объективными внешними факторами или волей богов. Подобного рода объяснения, как для субъектов рационализации, так и для окружающих людей выглядят более чем правдоподобно, позволяя снять с себя вину. Вместе с этим, такое самооправдание препятствует осознанию действительных причин поражений, неудач и негативных эмоций.

Материальная компенсация, или аннулирование. В поэмах Гомера встречается еще один интересный способ совладания с сильными эмоциями – богатые приношения, дары и извинения. С одной стороны, подарки выступают своеобразной материальной компенсацией ущерба и страданий, нанесенных человеку. Это общемировая юридическая практика. Царь Агамемнон отобрал у Ахиллеса деву Брисеиду, которую ему даровали ахейцы. Ахиллесу нанесено серьезное оскорбление, задето его самолюбие и гордость. Ценность человека гомеровских поэм в глазах окружающих людей измеряется не только их благородством, любовью, но и золотом, медью, женщинами, конями, добытыми в военных сражениях. Победы – символ мужества, духовной крепости, причина гордости и тщеславия. Поэтому богатые дары – весомое основание для разговора и смягчения сердца. Послы Агамемнона на переговорах с Ахиллесом подробно перечисляют будущие подарки. Царь Приам снаряжает повозку с дорогими подношениями для Ахиллеса, чтобы умиловить его. Прекрасные покровы, драгоценные ковры, плащи, тонкие хитоны, десять талантов золота, четыре блюда, светозарные треноги, древний сосуд составили цену выкупа тела Гектора и стали достойной компенсацией скорби Ахиллеса по поводу гибели Патрокла [1, Илиада: XXIV 228–237].

С другой стороны, дары помогают изжить чувство вины человеку, который несправедливо оскорбил или обидел другого человека. Принятие подарков пострадавшей стороной исчерпывает конфликт, психологически означает прощение обидчику, освобождает его от угрызений совести. Агамемнон понимает, правда, не сразу, что унижил великого героя. Если Ахиллесу нужно справиться с гневом и обидой, то Агамемнону – с виной перед ним. В поэме «Илиада» можно встретить еще один психологический прием, который изредка используют герои в ситуациях обвинений и направленного на

них гнева – отрицание.

Отрицание. Так, Агамемнон отражает гнев Ахиллеса и говорит: «Гнев твой вменяю в ничто» [1, Илиада: I 181]. Точно также и Зевс отвечает Гере: «Гнев твой вменяю в ничто» [1, Илиада: I 181], «и пылающий гнев твой в ничто я вменяю! Гнев твой вменяю ни во что, невзирая на всю твою наглость!» [1, Илиада: VIII 476, 484]. Аналогично Ахиллес отвечает Одиссею и всем посланникам Агамемнона: «Даром гнушаюсь его и в ничто самого я вменяю!» [1, Илиада: IX 378].

Таким образом, в эпических поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея» содержатся истоки психологических знаний о личности, механизмах психологической защиты. Текстологический анализ позволил раскрыть духовно-нравственный смысл поступков, действий, способов психологической защиты своей самости. Именно Гомер показал, что гордость, славолубие и гнев – главные человеческие страсти – являются первопричинами психологической защиты личности. И в этом смысле, прошлое может выступить и как некоторое предостережение для людей, живущих в другие времена, и как необходимость научного исследования духовно-нравственных оснований психологической защиты.

Библиографический список

1. Гомер. Илиада и Одиссея / перевод И. Гнедича. – М.: Художественная литература, 1967. – 767 с.
2. Зелинский Ф.Ф. Гомеровская психология. – Петроград: Тип. Рос. Гос. Акад., 1920. – 39 с.
3. Кольцова В.А. Теоретико-методологические основы истории психологии. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 416 с.
4. Котенева А.В. Психологическая защита личности. – М.: МГГУ, 2013. – 562 с.
5. Лаплани Ж., Понталис Ж.Б. Защита // Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2000. – 656 с.
6. Лосев А.Ф. Гомер. – М.: Молодая гвардия, 2006. – 416 с.
7. Хоружий С. К феноменологии аскезы. – М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1998. – 352 с.
8. Чельшев П.В., Котенева А.В. Очерки по истории мировой культуры: боги и герои античной мифологии. – М.: МГГУ, 2013. – 351 с.

Курышева Ольга Васильевна

кандидат психологических наук, доцент
Волгоградский государственный университет
o.kurysheva@yandex.ru

ВОЗРАСТНЫЕ СКРИПТЫ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ МОДЕЛИ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ*

В статье представлен теоретический анализ содержания и функций возрастных скриптов. Возрастные скрипты рассматриваются как нормативные социокультурные модели, отражающие содержание и событийный ряд определенного возрастного этапа. Доказывается негативное влияние возрастных скриптов старости на самоотношение, обсуждается возможность их трансформации.

Ключевые слова: скрипт, возрастные скрипты, жизненный путь, старость, нормативные модели.

В каждом обществе существуют общепринятые разделяемые концепции того, как должна протекать и чем быть наполненной человеческая жизнь. В психологии определен довольно широкий круг понятий, в которых в той или иной мере воплощены идеи моделирования жизненного пути – «жизненный сценарий», «временная перспектива», «жизненная стратегия», «жизненная перспектива», «субъективная картина жизненного пути» и т.д. (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Т.Н. Березина, Э. Берн, Ш. Бюлер, Н.В. Гришина, П.Б. Кодес, Е.Ю. Коржова, Н.А. Логинова, М.О. Мдивани, Ж. Нюттен, Р. Пехунен, Ю.М. Резник, С.Л. Рубинштейн). Все они объединены тем, что ищут ответ на вопрос, как складывается индивидуальная концепция жизненного пути, каковы ее нормативные характеристики и что влияет на ее реализацию.

В данной работе авторский интерес сосредоточен на том, каково содержание и функционирование таких концепций применительно к конкретным этапам жизненного пути, как складываются представления о том, что, как и когда должно происходить в том или ином возрасте, а также какова роль социокультурных норм и ожиданий в ее конструировании.

Для поиска ответов на эти вопросы одним из наиболее ресурсных, на наш взгляд, является понятие «скрипт». Возникшее в рамках теории схемы, впервые оно было предложено Р. Шенком и Р. Абельсоном. Они определяли скрипт как заданную последовательность стереотипных действий, характеризующую общеизвестную ситуацию [8, с. 151].

Скрипт (от англ. Script – сценарий) представляет схему события, которая включает в себя ряд отдельных эпизодов, а также их содержательную последовательность применительно к конкретной ситуации. По мнению Г.М. Андреевой, «скрипт – это описание цепи последовательных действий, уместных в данной ситуации и организованных вокруг какой-либо цели» [1, с. 126]. Скрипт содержит информацию о том, как будет развиваться ситуация, а также о ее нормативных последствиях, поскольку характеризуется «сцеплением звеньев

выстроенной во времени цепочки причинно-зависимых актов», т.е. представляет собой обусловленную последовательность действий. Таким образом, скрипт является своеобразным поведенческим стандартом, нормативной рамкой, которая работает относительно определенного социального события или ситуации.

Функцией скриптов является социальная адаптация, поскольку скрипты позволяют быстро ориентироваться в определенной ситуации и автоматически действовать в логике ее развития. Скрипты носят социально разделяемый характер и являются типичными моделями поведения для людей определенной культуры или социального статуса. В них в свернутом виде содержатся социокультурные нормы и ожидания относительно определенных ситуаций. В этом смысле скрипты представляют собой своеобразные модели опыта, являющиеся нормативными для определенной культуры.

В отличие от жизненного сценария, скрипты как модели опыта, формируются не на индивидуальном, а на социокультурном уровне и оказываются незаменимыми в социальной (межкультурной) коммуникации. У людей одной культуры существуют похожие скрипты относительно типичных повседневных ситуаций (например, похода в ресторан, посещения магазина, поступления в вуз и т.д.) и значимых жизненных событий, таких как свадьба или рождение детей, проводы в армию или юбилей. Знание скриптов является важной частью процесса социализации, поскольку они служат своеобразной схемой для ориентировки в ситуации, создавая основу для социальной компетентности. Благодаря скриптам, люди имеют знание о том, как себя вести в определенной ситуации, чтобы быть понятым и принятым другими людьми.

Скрипты содержат не только схемы последовательности событий, но и представления о целях и мотивах других людей и своих собственных, понимание происходящего с позиции здравого смысла и поведенческой прагматики. Таким образом, скрипты являются своеобразным схематическим обобщением целостного знания относительно определенного «куска» жизни, сопряженного с опре-

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00326.

деленными смысловыми и ценностными коннотациями. Являясь динамической структурой, скрипт содержит знания о времени совершения действий, их порядке, а также логике развития ситуации. В этом смысле скрипт может быть рассмотрен как культурный сценарий, который разделяется большинством людей данной культуры.

Скрипты, описывающие порядок и взаимосвязь определенных действий и жизненных событий на определенном возрастном этапе, а также содержащие знания о том, как будет развиваться жизненная ситуация и к чему она, вероятнее всего, приведет, получили название «возрастные скрипты». По мнению W. Sadler, возрастные скрипты представляют собой определенные возрастные нормы, стереотипные представления о том, как должна протекать жизнь на том или ином возрастном этапе [7, с. 119].

Наиболее детально возрастные скрипты исследованы в отношении процесса старения. Такие скрипты получили название «скрипты старости». В их основе лежит представление о том, что старость – это время упадка и деградации, не имеющее особых перспектив. Поэтому планирование новых дел не входит в рамки поведения стареющего человека. В соответствии со скриптом старости, приближаясь к пятидесяти годам, человек уже должен готовиться к старости и смерти, отвергая предложения жизни. Таким образом, возрастной скрипт старости представляет собой своеобразный информационный блок по поводу старения и старости как этапа жизненного пути и становится своеобразной матрицей, относительно которой начинают разворачиваться реальные жизненные события [7, с. 125–132].

Причины деградации и психологического упадка в старости кроются в стереотипных представлениях об «ужасах» старения, составляющих ядро скриптов старости. Под влиянием скриптов старости многие люди начинают действовать автоматически, так, как будто они запрограммированы болеть, стареть и умирать. В этом случае поведение характеризуется жесткостью и стереотипностью, поскольку обусловлено ментальными схемами – узкими, несгибаемыми, повторяющимися и автоматическими паттернами. Скрипт в этом смысле выступает как своеобразная матрица информации, которая замораживает позитивные перемены и развитие. В результате пожилые люди блокируют собственные потенциальные способности и возможности развития, следуя жестким стереотипным представлениям о том, что старение неизбежный процесс, а старость – время деградации. Все, что связано с полнотой жизни, новыми событиями и творческими возможностями оказывается, с точки зрения скрипта, недоступным людям «третьего возраста», поскольку, в соответствии со скриптом, старость – время повседневной рутины и серых будней, когда жизнь безрадостна и ничего нового уже не может произойти [3, с. 116–123].

Высказываемые теоретические положения о содержании и функциях возрастных схем старости подтверждаются, в частности, результатами исследований E. Langer. Она изучала влияние скриптов старости на пожилых людей, живущих в домах престарелых. В контрольной группе она предлагала пожилым людям жить так, как они привыкли, не выходя за рамки повседневных обычных действий. В экспериментальной группе она поощряла респондентов разрушать привычные рутинные представления, думать творчески о ежедневных делах и возможностях, принимать решения вместо того, чтобы позволять ситуации решать за них, и взять на себя ответственность за собственную жизнь и здоровье. В дополнении к этому в экспериментальной группе она изменяла контекст так, что в течение недели респонденты вновь могли переживать то время, когда они были на двадцать лет моложе. Благодаря этому, им было проще экспериментировать с каждодневными ситуациями, чувствовать себя свободно и что-то изменять в своем образе жизни [3, с. 128–134].

Эти эксперименты показывают, что пожилые люди, которые ломают возрастные скрипты старости получают больше удовлетворения от жизни, наслаждаются жизнью и здоровьем и даже кажутся моложе своих лет, косвенно подтверждая тот факт, что процесс старения может подвергаться изменению и быть управляемым.

Созвучными с этими выводами являются и исследования W. Sadler. Наблюдая за своими пожилыми пациентами, он изучал, какие действия эффективнее всего разрушают скрипты старости. В результате он пришел к выводу, что возрастные скрипты старости изменялись максимально эффективно, если люди выполняли следующие действия:

- больше обращали внимание на собственную индивидуальность и богатство личного потенциала;
- подвергали сомнению свой собственный скрипт старости, а также традиционные ожидания, принятые в данной культуре;
- установили долгосрочные цели и рисковали для того, чтобы их достигнуть;
- более оптимистично оценивали свои возможности и способности;
- более позитивно относились к себе и своим жизненным достижениям, повышая тем самым уверенность в себе и самооценку;
- стали нести больше ответственности за собственную жизнь [7, с. 18–32].

Приведенные результаты исследований показывают, что возрастные скрипты старости так же искусственны, как и другие возрастные стереотипы или нормы. Это не столько биологические, сколько социокультурные информационные паттерны, в которых заложены нормативы и ожидания, типичные для определенного возрастного этапа. Поэтому они могут быть пересмотрены и переструктурированы –

разрушены. Подобно тому, как раньше были пересмотрены сексуальные ролевые скрипты, особенно женские, и приведены в соответствие с реалиями современной жизни, так же могут быть изменены и скрипты старости. Бросая им вызов, мы освобождаемся от их предсказательной природы и становимся свободными в выборе альтернативных траекторий построения собственной жизни [2].

Возрастные скрипты касаются не только пожилого возраста и процесса старения, но, так или иначе, охватывают все возрастные этапы. По мнению J. Montparge, возрастные скрипты содержат нормативные представления о том, как должен протекать определенный возрастной этап: какие его главные задачи и ожидания, какие события должны в нем произойти, каково время их наступления и возможные следствия. Находясь в течение жизни в латентном состоянии, возрастные скрипты активируются в соответствии с актуальным жизненным периодом. Например, для двадцатилетних людей активным будет скрипт «начало жизни», а для восьмидесятилетних, соответственно, «окончание жизни». Подобные скрипты основываются на определенных «контрольных точках», связываемых с каким-либо событием. Например, человек может считать, что в 25 лет нужно выйти замуж (или жениться), в 30 лет открыть собственное дело, в 40 лет иметь достойную недвижимость и т.д. В представлении человека такие событийные скрипты объединяют воедино прошлое, настоящее и будущее и становятся своеобразной имплицитной теорией развития. Они являются основанием для субъективной идентификации собственного возраста по отношению к представляемому событийному ряду. В зависимости от того, насколько эти идеи оказываются реализованными, индивид может чувствовать себя старше или моложе собственного актуального возраста [4].

Ближайшие по отношению к актуальному времени жизни контрольные точки содержат более детальные представления об актуальном жизненном этапе и являются его своеобразной картой-матрицей. Они включают физические, биографические, нормативные и другие события, которые отличают один возраст от другого. Физические события включают события, связанные с состоянием здоровья. К ним, например, относятся беременность и роды, менархе или менопауза, операции и серьезные болезни, а также смерть близких людей. Биографические события включают значимые события личной истории, такие, как свадьба, рождение детей, развод, юбилеи и т.д. Нормативные события состоят из градуируемых возрастом событий, например, получение паспорта, начало учебы в школе или институте, уход на пенсию и т.д. Предполагается, что опыт таких событий и составляет содержание возрастных схем самости у взрослых [4; 5].

В исследовании S. Whitbourne доказано, что существует особый вид возрастных скриптов, которые включают планы относительно ключевых жизненных событий. В их основе лежат социокультурные нормы и ожидания и персональные жизненные карты. Например, 21-летняя женщина, планируя свое будущее, может ожидать, что она выйдет замуж в 24–25 лет, станет матерью до 30 лет и сделает карьеру к 35 годам. Такие планы, с одной стороны, основаны на социокультурных нормах и ожиданиях, разделяемых членами данного общества, с другой – являются результатом семейных биографических нюансов и индивидуального планирования собственной жизни [9, с. 596–603].

Подобные идеи были высказаны в середине XX века в работах B. Neugarten. Она считала, что, прежде всего, люди усваивают ожидания о времени жизненных событий относительно их жизненного цикла. Она называла этот феномен социальными часами. Социальные часы показывают, вовремя или нет произошло то или иное событие, и если нет, то какие последствия может иметь подобное временное смещение.

Ее исследования доказывают, что несоответствие между ожидаемым и фактическим выбором времени событий приводит к негативным последствиям. Например, в случае, когда женщина становится бабушкой раньше, чем она этого ждет, или мужчина женится значительно позже своих ожиданий, они испытывают значительно большее напряжение и дискомфорт, чем те люди, в жизни которых подобные события произошли в соответствии с личными ожиданиями и планами [6].

Таким образом, возрастные скрипты представляют собой нормативные социокультурные модели, отражающие содержание и событийный ряд определенного возрастного этапа. Активируясь в соответствии с актуальным жизненным этапом, они становятся своеобразной ментальной матрицей, направляющей жизнь и развитие человека в определенное русло. Скрипты старения в этом случае канализируют информацию в негативном ключе, исключая возможности развития и ощущения полноты жизни. Поскольку возрастные скрипты имеют преимущественно социокультурную природу, они могут подвергаться трансформации, позволяя человеку более эффективно управлять собственной жизнью.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М.: Аспект-пресс, 2004. – 288 с.
2. Guidano V.F., Liotti G. A constructionist foundation for cognitive therapy // M.J. Mahoney, A.E. Freeman (Eds.). *Cognition and psychotherapy*. – New York: Plenum, 1985. – P. 101–142.
3. Langer E., Chanowitz B., Palmerino M., Jacobs S., Rhodes M., Thayer P. Nonsequential development and aging // C.N. Alexander, E.J. Langer

Higher stages of human development. – New York: Oxford University Press, 1990. – P. 114–136.

4. Montepare J.M. An assessment of adults' perceptions of their psychological, physical and social ages // Journal of Clinical Geropsychology. – 1996. – № 2. – P. 117–128.

5. Montepare J.M., Clements A. «Age schemas»: guides to processing information about the self // Journal of Adult Development. – 2001. – Vol. 8. – № 2. – P. 99–112.

6. Neugarten B.L., Neugarten D.A. Changing meanings of age in the aging society // A. Pifer and

L. Bronte (eds.). Our Aging Society: Paradox and Promise. – New York: W.W. Norton, 1986. – P. 33–51.

7. Sadler W. The Third Age: Six Principles of Growth and Renewal after Forty. – Cambridge, MA: Perseus Books, 2000. – 256 p.

8. Shank R.C., Abelson R. Scripts, plans and knowledge // Advances Papers of the 4-th IJCAI. – Tbilisi, 1975. – Vol. 1. – P. 151–157.

9. Whitbourne S.K. The psychological construction of the life span // J.E. Birren, K.W. Schaie (Eds.). Handbook of the psychology of aging. – New York: Van Nostrand Reinhold, 1986. – P. 594–618.

УДК159.922.8

Рыцарева Татьяна Васильевна

Институт психологии Российской Академии наук, г. Москва
t.rytsareva@mail.ru

СООТНОШЕНИЕ СИМПТОМОТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА С ПАРАМЕТРАМИ СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЫ

В статье представлены результаты исследования параметров семейной системы: мифов и функциональности структуры в семьях подростков с негативными проявлениями отклоняющегося поведения. Приведен сравнительный анализ этих параметров в семьях подростков с проявлениями: неуспеваемость, непослушание, плохое поведение.

Ключевые слова: подростки, мифы, функциональность структуры.

Негативные проявления отклоняющегося поведения подростков авторы [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8] связывают с трудностями самого подросткового периода и спецификой функционирования их семей. Закономерности таких проявлений подростка вызывают особенный интерес в связи с особенностями семьи или ее историей.

По убеждению представителя трансгенерационного подхода В. Де Гольжак основой для формирования идентичности личности является знание семейной истории и генеалогического древа [3]. Семейная история и идентичность членов семьи тесно связаны между собой. Ребенок рождается в семье – и это первая социальная группа, членом которой он является и с которой бессознательно и осознанно идентифицирует себя. Генеалогический порядок изначально определяет место каждого человека в общности, устанавливает его границы и идентичность. Через усвоение социальных программ и сценариев, вырабатываемых многими поколениями в семье, изучение, осмысление образцов поведения, постижение истории предков и рода человек начинает строить свою индивидуальную историю [3; 6].

Системный подход в изучении семьи [1; 2; 4; 8], у истоков которого стояли Мюррей Боуэн, Джей Хэйли, Вирджиния Сатир, Сальвадор Минухин, Карл Витакер и др., предполагает, что люди организуют свое поведение в соответствии с поколением, возрастом, полом и другими структурными и коммуникативными параметрами семейной системы. Поэтому семьи во многом повторяют сами

себя, и то, что происходит в одном поколении, часто повторяется в другом. М. Боуэн называет это многопоколенными переходами семейных паттернов [4].

В рамках данного подхода наиболее важной является проблема семейных мифов. По данным Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса [7], термин «семейный миф» впервые был предложен А.Х. Феррейрой и по сути является «образом Мы», принятым в семье. Одной из первых семейный миф описала «Миланская группа» итальянских системных семейных психотерапевтов – М. Selvini Palazzoli, L. Boscolo, G. Cecchin, G. Pratta [8].

По определению А.Я. Варги «Семейный миф – это форма описания семейной идентичности, некая формообразующая и объединяющая всех членов семьи идея, или образ, или история, или идеология. Это знание, разделяемое всеми членами семейной системы и отвечающее на вопрос «Кто мы?» В мифе отражено знание о том, что принято и что не принято в семье делать и говорить, чувствовать, осуждать, ценить» [2, с. 72]. Автор описывает несколько семейных мифов таких как: «Мы – дружная семья», «Мы – спасатели», «Мы – герои», «Мы – люди» [1; 2].

По мнению А.А. Шутценбергер семейный миф выявляется через паттерн функционирования человека [6]. Он может реализовываться членами семьи функционально, отвечая необходимым изменениям в развитии (речь идет о стадиях развития семьи, где один этап в развитии сменяет другой) или дисфункционально, образуя дисфункции для сохранения семейного мифа.

Таблица 1

Критерии определения семейных мифов

Мифы	Критерии
Мы – люди	- Высказывания о ценности развития и совершенствования себя, о ценности образования и карьерного роста. - Высказывания с общим смыслом о том, что для того, чтобы стать кем-то, надо много учиться. - Истории о достижениях в развитии членов семьи в разных поколениях.
Мы – герои	- Рассказы и истории о том, как люди боролись и преодолевали трудности, добиваясь высоких результатов. - Истории про терпеливость, героичность поступков.
Мы – дружная семья	- Характеристики собственной семьи как бесконфликтной, высказывания о большой ценности мира в семье. Фразы с общим смыслом, что нужно держаться вместе. Наличие опасности во внешнем мире в суждениях.

Функциональность семьи зависит от разных факторов: уровня дифференциации, интеллектуального и эмоционального интеллекта членов семьи, их способности реализовывать необходимые изменения в семье, согласно стадиям развития [1; 2; 4] и др. Особенный интерес представляет соотношение паттернов функционирования семьи и особенностей негативных проявлений отклоняющегося поведения подростков, а именно симптоматического поведения.

Исходя из вышеизложенного, была сформулирована следующая **гипотеза**: в зависимости от дисфункциональности семьи мифы могут по-разному проявляться в поведении подростка.

Целью нашего исследования является изучение параметров семейной структуры: ее функциональности и семейных мифов и их соответствие с формой симптоматического поведения подростка.

Предполагается, что симптоматическое поведение подростка будет затрагивать ценностную сферу семьи и значимые ценности родителей.

В исследовании приняли участие учащиеся – 31 подросток, родители которых обратились на консультацию в психологический центр по поводу негативного поведения ребенка. Средний возраст детей экспериментальной группы – 13,5 лет, что соответствует периоду подросткового возраста. Средний возраст матерей подростков – 37,9, а отцов – 39,5 лет. Все семьи-респонденты были поделены

на 3 группы по критерию симптоматического поведения (запроса, с которым семьи обращались за помощью): 1 гр. «неуспеваемость» – 10 подростков; 2 гр. «непослушание» – 11 подростков; 3 гр. «плохое поведение» – 10 подростков. Таким образом, в исследовании приняла участие 31 полная семья (всего 93 человека).

Для исследования параметра семейной структуры «семейный миф» был использован *метод геносоциограммы*, который был разработан Анри Колломбом в 1977 году. Геносоциограмма является комментированным представлением генеалогического древа (генограммы) и представляет изображенную графически родословную с информацией о членах трех или более поколений.

Во время составления генограмм были использованы общепринятые символы. Определение семейного мифа происходило через исследование критериев, которые были выведены, пользуясь определениями разных авторов [1; 2; 4; 6] и представлены в таблице 1.

При прослушивании первичной консультации подсчитывалось число высказываний, относящихся к тому или иному типу. Высказывания суммировались по семье в целом.

Для выявления функциональности семейной структуры проводился контент-анализ стенограмм интервью. Описание параметров и критериев оценки представлено в таблице 2.

Таблица 2

Параметры дисфункциональности семейной структуры

Параметры структуры семьи	Описание параметра	Критерии оценки дисфункциональности
Альянсы	Коалиции: скрытые, межпоколенные	Истории о связи родителя и ребенка, преобладающей над супружеской связью. Примеры дружбы двоих членов семьи против третьего.
Перевернутая иерархия	Перевернутая иерархия, чрезмерная иерархизация	Рассказы, подтверждающие, что статус ребенка в семье выше, чем статус одного или обоих родителей.
Дисфункциональность структуры	Структура семьи, включающая аутсайдера	При рассмотрении одного ребенка как нелюбимого и того, с кем нужно «воевать».
Ригидность	Отсутствие гибкости	Описание отсутствий изменений, необходимых семье на данном этапе функционирования.
Разобщенность	Отсутствие семейной сплоченности	Рассказы об дистантности в отношениях, демонстрация несогласованного поведения.

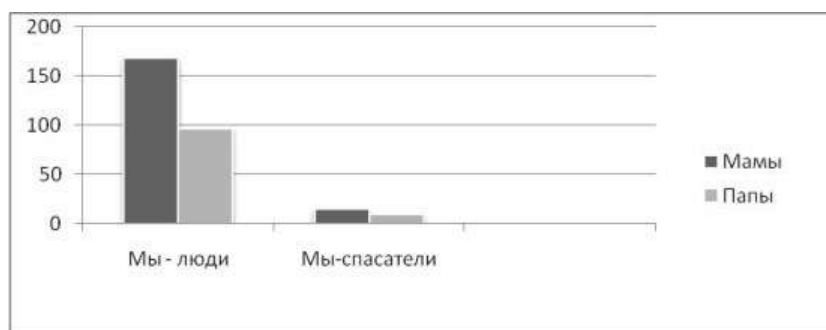


Рис. 1. Частота встречаемости высказываний в 1-ой группе

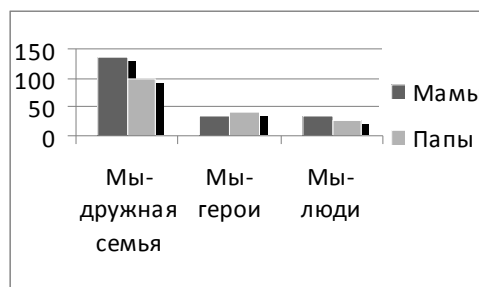


Рис. 2. Частота встречаемости высказываний во 2 группе

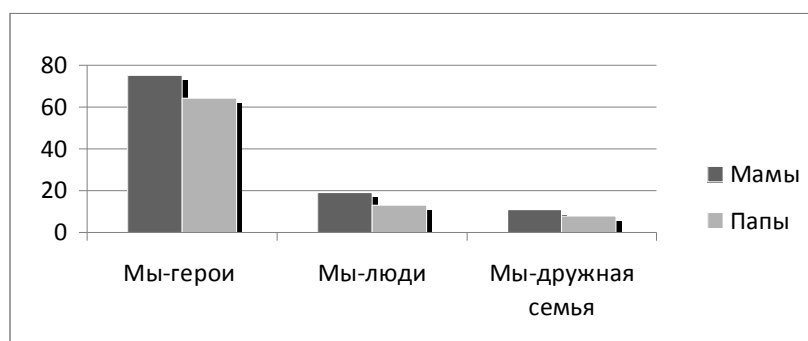


Рис. 3. Частота встречаемости высказываний в 3 группе

Согласно исследованиям авторов [1; 2; 4] проявления описанных критериев будут свидетельствовать о дисфункциональности семьи.

Результаты эмпирического исследования

Семейные мифы

Был проведен частотный анализ встречаемости высказываний в каждой из трех групп. Данные по 1-ой группе представлены на рисунке 1.

В первой группе миф «Мы – люди» выявлен в 9 семьях из 10, и в 1 семье определен миф «Мы спасатели». Содержание мифа «Мы – люди» состоит в высокой ценности образования и развития в семье.

Во второй группе (симптом – непослушание) выявлено: в 9 семьях миф «мы – дружная семья», в 1 семье миф «мы – люди», в 1 – «мы – герои». Показатели частоты встречаемости высказываний представлены на рисунке 2.

В российской культурной среде миф «Мы – дружная семья» широко распространен. В семьях с таким мифом не случается открытых конфликтов. Принято проявлять только положительные чув-

ства, а остальные чувства – обида, гнев, разочарование и прочее – игнорируются или вытесняются. Тревожно-депрессивные расстройства, агрессивное поведение – типичные проблемы семьи с таким мифом [1; 2].

В третьей группе представлены мифы «Мы – герои» – 7 семей, «Мы – люди» – 2 семьи. «Мы – дружная семья» – 1 семья. Данные представлены на рисунке 3.

В таких семьях передаются рассказы о героических поступках, преодоленных сложностях. Миф дает определенное понимание того, как люди должны чувствовать и осознавать себя. Члены семьи с героическим мифом как правило непримиримые, принципиальные люди. Ценность высоких достижений – характеристика такой семьи.

Значимость различий в группах определялась с помощью критерия Фишера, были отмечены значимые различия в проявлении следующих мифов:

1) «Мы – люди» в 1-ой группе в сравнении со 2-ой группой ($\chi^2=2,525$ при $p<0,05$), в сравнении с 3-ей группой ($\chi^2=4,314$ при $p<0,05$);

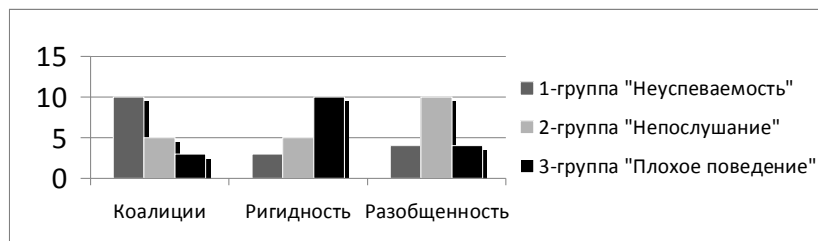


Рис. 4. Частота встречаемости значимо различных параметров дисфункциональности в 3-х группах

2) «Мы – дружная семья» во 2-ой группе в сравнении с 1-ой группой ($\phi^*=3,725$ при $p<0,05$), в сравнении с 3-ей группой ($\phi^*=3,701$ при $p<0,05$);

3) «Мы – герои» в 3-ей группе в сравнении с 1-ой группой ($\phi^*=3,263$ при $p<0,05$), в сравнении со 2-ой группой ($\phi^*=3,133$ при $p<0,05$).

В полученных результатах видно, что симптоматическое поведение ребенка лежит в области семейного мифа, то есть наивысших семейных ценностей. В 1-ой группе, где высокая ценность развития и образования, симптом – неуспеваемость, во 2-ой группе, где наивысшая ценность в дружности семьи и соблюдении традиций, симптом – непослушание, а в 3-ей группе, где симптом – плохое поведение, то есть активное противостояние родителям и учителям, семейный миф о героических преодолениях.

Функциональность семейной структуры. Контент-анализ стенограмм психологических консультаций и интервью по выявлению параметров дисфункциональности семейной структуры выявил отсутствие семей без проявления вышеописанных критериев в каждой из экспериментальных подгрупп, что свидетельствует о дисфункциональности семейных структур в экспериментальных подгруппах. Конкретизация результатов представлена на рисунке 4.

В первой группе «Неуспеваемость» наиболее часто встречающийся и значимо различный параметр, свидетельствующий о дисфункциональности структуры – это коалиции, он проявился в 10 семьях: в сравнении со 2-ой группой (5 семей с проявлениями) – ($\phi^*=3,021$ при $p<0,05$), в сравнении с 3-ей группой (3 семьи) ($\phi^*=3,825$ при $p<0,05$).

В группе «Непослушание» разобщенность – наиболее часто встречающийся параметр, проявление в 10 семьях: в сравнении с 1-ой группой (4 семьи) – ($\phi^*=2,655$ при $p<0,05$), в сравнении с 3-ей группой (4 семьи) – ($\phi^*=2,655$ при $p<0,05$).

В группе «Плохое поведение» наивысшие показатели у параметра ригидность, проявление в 10 семьях: в сравнении со 1-ой группой (3 семьи) – ($\phi^*=3,265$ при $p<0,05$), в сравнении с 2-ой группой (5 семьи) – ($\phi^*=2,578$ при $p<0,05$).

Полученные данные продуктивно рассматривать в соотношении с результатами, полученными в исследовании семейных мифов.

Выводы

Семейный миф – параметр любой семейной структуры, определяющий ценности семьи и направленность поведения членов семьи. Например, хорошо известны семьи из нескольких поколений с великими спортсменами или учеными, в которых доминируют мифы о героических победах и достижениях. Очевидно, что сущностное содержание семейного мифа – недостаточный параметр, определяющий тип неблагополучного поведения ребенка. Однако, при наличии других факторов, например, дисфункциональности семьи, этот параметр может объяснять именно такое негативное поведение ребенка, т.е., форму симптома.

В исследуемых семьях были выявлены высокие показатели семейной дисфункции. Анализ стенограмм интервью показал различия в функциональности семейных структур. Соотнося полученные по двум методикам данные, мы можем предполагать, что наличие дисфункциональности семейной структуры – комплексный параметр, связанный с симптоматическим поведением подростка. Это позволяет сделать вывод о том, что дисфункциональность семейных структур и семейные мифы соотносятся с типом симптоматического поведения подростка. Симптоматическое поведение ребенка лежит в области семейного мифа, то есть наивысших семейных ценностей. В зависимости от дисфункциональности семьи мифы по-разному проявляются в поведении подростка Т.о., гипотеза подтверждается.

Дальнейшее исследование может быть направлено на расширение выборки, рассмотрение запросов другого характера и неохваченных семейных мифов.

Библиографический список

1. Варга А.Я. Семейные мифы в практике системной семейной психотерапии. – М.: Институт практической психологии и психоанализа, 2001. – 245 с.
2. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. – М.: Когито-Центр, 2009. – 182 с.
3. Де Гольжак В. История в наследство: Семейный роман и социальная траектория. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 233 с.
4. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика / ред. К. Бейкер, А.Я. Варга. – М.: Когито-Центр, 2005. – 496 с.

5. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.

6. Шутценбергер А.А. Синдром предков. – М.: Изд-во «Психотерапия», 2007. – 253 с.

7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

8. Paradox and counterparadox / Selvini Palazzoli M., Boscolo L., Cecchin G., Pratta G. – NY: Jason Aranson, 1978. – 204 с.

УДК 159.922

Севастьянова Ульяна Юрьевна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗЕЙ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ С ОТНОШЕНИЕМ ОТЦА К СЕБЕ И РЕБЕНКУ

В статье обсуждаются личностные детерминанты отношения отца, влияющие на развитие детско-родительских отношений. Представлены результаты исследования о существовании взаимосвязи личностных качеств и ценностей с особенностями отношения к себе и ребенку у мужчин, воспитывающих ребенка различного возраста.

Ключевые слова: отцовство и его детерминанты, структура отцовства, отношение отца к себе как родителю, отношение к ребенку, личностные качества и ценности мужчины.

В последние десятилетия отношение российских психологов к проблеме отцовства существенно изменилось. Это связано с переменами в жизни общества, увеличением требований к мужчине как к отцу. В жизни общества мы наблюдаем, с одной стороны, ряд негативных социальных явлений: увеличение количества разводов, частое отсутствие отца в семье. С другой стороны, все чаще в семье проявляется активное участие мужчины в уходе за ребенком (N. Cabrera, 2002; M. Lamb, C. Lewis, 2004), появляется образ «новый отец», как отца, который принимает активное участие в воспитании ребенка, эмоционально взаимодействует с ним, общается, выполняет все родительские функции наравне с матерью [9; 10].

Выбор изучения детерминант отцовства в рамках данного исследования обусловлен несколькими причинами. Во-первых, психология, как отечественная, так и зарубежная, вообще долгое время не изучала отцовство. Во-вторых, 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 [3]. В-третьих, в современных условиях существует малое количество программ психологической помощи отцам, в основном существующие программы направлены на развитие психологической готовности юношей к отцовству.

Большинство авторов рассматривает отцовство как взаимодействие мужчины и ребенка (И.С. Кон, 2003; М. Мид, 1988; Т.В. Архиреева, 2005; S.Barth, 2000) [1; 2; 5; 8]. О.Г. Калина и А.Б. Холмогорова указывают на то, что положительное влияние на ребенка оказывает не наличие отца, а характер взаимодействия (2012) [6]. Согласно проведенного нами теоретического анализа, структурная модель

отцовского отношения включает две подсистемы: отношение к себе как к родителю (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 (представление о себе и о ребенке, оценка себя и ребенка, образ себя и ребенка), эмоциональном (ощущение себя как отца, отношение к ребенку) и поведенческом (умения, навыки и деятельность отца при взаимодействии с ребенком) компонентах [7].

Личностные детерминанты отцовства влияют на две подсистемы отцовства: на отношение к себе (готовность мужчины к принятию социальной роли родителя), на отношение родителя к своему ребенку. Т.В. Архиреева считает, что ключевым моментом реального отцовства является отношение мужчины к своему ребенку [1].

Цель нашего исследования: выявление степени соответствия личностных детерминант особенностям отношения к себе и ребенку у мужчин. **Гипотеза исследования:** соотношение личностных факторов с особенностями отношения к себе и ребенку у мужчин, воспитывающих ребенка различного возраста (компонентами отцовского отношения) имеет различия.

В исследовании приняло участие 180 мужчин: 1 группа – отцы детей раннего возраста (N = 60, Me = 27); 2 группа – отцы детей дошкольного возраста (N = 60, Me = 29); 3 группа – отцы подростков (N = 60, Me = 38).

Нами использовались следующие методики: личностные детерминанты изучались с помощью методики «Опросника ценностей» (Schwarz, 1997, адаптация В.Н. Карандашева, 2004); когнитивный компонент отцовского отношения изучался с помощью методики «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. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская, 2003); поведенческий компонент изучался с помощью «Опросника родительско-детских отношений» (W. Furman, 1995, адаптация Н.О. Белоруковой, 2005), «Опросника способов совладания» (Р. Лазарус, С. Фолкман, 1988; адаптация Т.Л. Крюковой, 2004).

С целью определения связи личностных детерминант и структурных компонентов отцовского отношения к себе и к ребенку нами был осуществлен корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена. В качестве переменных в корреляционном анализе выступили диагностические показатели личностных детерминант и компоненты структуры отцовства. Корреляционный анализ, проведенный в трех исследуемых группах, показал наличие связи между личностными факторами и компонентами структурной организации отцовства: когнитивной, эмоциональной, поведенческой. Корреляционный анализ выбранных показателей обнаружил наличие статистически значимых корреляций.

В таблице 1 приведены корреляционные связи показателей личностных детерминант и компонентов отношения к себе как родителю у отцов детей раннего возраста.

Выявлены немногочисленные связи показателей личностных детерминант и отцовского отношения к себе как к родителю в группе отцов детей раннего возраста. Это свидетельствует о том, что личностный фактор в меньшей степени детерминирует когнитивный компонент отцовского отношения к себе у отцов детей раннего возраста.

Более многочисленные связи были выделены в отцовском отношении к ребенку у отцов детей раннего возраста. Разнообразные связи, существующие между личностными детерминантами и всеми компонентами структурной модели отцовства (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), позволяют нам сделать ряд выводов.

Во-первых, были обнаружены обратные связи между показателями мотивационного типа и когнитивного компонента отцовства. Отцы, доминирующие над своими детьми, подавляющие их, ищущие в жизни удовольствие, наслаждение, стремящиеся к волнениям и новизне в меньшей степени восхищаются своими детьми. Мужчины детей раннего возраста не стремятся узнать своих детей.

Во-вторых, также были выделены обратные связи между показателями мотивационного типа и эмоционального компонента отцовства. Сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить или поссорить с ребенком приводит к уменьшению защиты. Молодые отцы позволяют своему ребенку делать то, что он хочет, не опасаясь за его жизнь. Стремление в достижении личного успеха (например, карьера, общественные связи) приводят к уменьшению заботы; отсутствия привязанности к маленькому ребенку. Но наличие мотивационного типа сохранения и повышения благополучия близких людей снижает невротическое родительское отношение к ребенку, то есть поверхностный и нестойкий контакт, отсутствие чувства привязанности, чувства пренебрежения.

В-третьих, показатели личностных детерминант связаны с поведенческим компонентом отцовского отношения к ребенку. Склонность сдерживать действия, побуждения у молодых отцов ведет к отсутствию объяснений со своим ребенком (например, по поводу устанавливаемых правил в семье или причины принятого решения), отцы не стараются быть полезными детям, не помогают им и не обучают их. А потребность в разнообразии волнений, в стремлении к новизне и глубоким переживаниям в жизни приводит к избеганию и конфронтативному копингу в решении проблем с ребенком. При конфликтной ситуации с ребенком, отец уходит от воспитания или наказывает и ругает ребенка, а не объясняет и не обучает его. Это подтверждают прямые связи между конфронтативным копингом, избеганием и стимуляцией. Молодые отцы стремятся к новизне, изменениям, склоны к риску решают проблемы агрессивными усилиями по изменению ситуации, проявляют определенную степень враждебности или уходят от решения проблемы.

Таким образом, личностные факторы детерминируют в большей степени отношение к ребенку, чем отношение к себе у отцов детей раннего возраста.

Таблица 1

Значимые корреляции между личностными детерминантами и отцовством (отношение к себе как родителю) у мужчин детей раннего возраста

Сопоставляемые показатели	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена
Доброта – Н (робость – смелость)	-0,26*
Безопасность – Н (робость смелость)	0,37**
Доброта – Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль)	0,36**

Примечание: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$ (критерий Спирмена).

У отцов дошкольников нами также были обнаружены корреляционные связи между показателями личностных детерминант и показателями компонентов отцовского отношения к себе как к родителю.

Корреляционный анализ по структурным компонентам отцовства показал:

- наличие обратной связи между конформностью и оценкой себя (когнитивный компонент). Отцы, склонные к сдерживанию действий и побуждений, недовольны собой, неуверенны в себе как в родителе, излишне критичны по отношению к себе;

- наличие прямых связей между показателями личностных детерминант и показателями эмоционального компонента отцовства. Мотивационная цель отцов дошкольников – это сохранение и повышение благополучия близких людей, безопасность и стабильность своей семьи. Мужчины умеют контролировать свои эмоции и поведение; они эмоционально устойчивы, выдержаны, ориентируются на реальность.

- наличие прямых и обратных связей между показателями личностных детерминант и показателями поведенческого компонента отцовства. Наиболее значимыми для данной группы являются обратные связи между показателем «Стимуляция» и личностными свойствами А (замкнутость – общительность), Н (робость – смелость); конфронтативным копингом, дистанцированием. У отцов дошкольников тип ценностей стремления к новизне и переживаниям не выражен. Низкие значения по данному показателю, наоборот, увеличивают активность, общительность, открытость, готовность к сотрудничеству, способность принимать решения у мужчин, что в свою очередь отражается на отсутствии дистанцирования при решении проблемы, не использования конфронтативного копинга. Обратные связи конфронтативного копинга, дистанцированности и самоконтроля отражают отсутствие ухода от решения проблемы, отсутствие агрессивных усилий по изменению ситуации у личности с адекватной самооценкой, зрелой личности.

Итак, личностные детерминанты в равной степени оказывает влияние на все компоненты отцовского отношения к себе у отцов дошкольного возраста.

Отцы склонные к самоконтролю, самоуправлению проявляют защиту в отношении к ребенку, но могут внушать вину за проступки. Мужчины, имеющие личный успех положительно оценивают своего ребенка.

Нами были обнаружены прямые связи, отражающие связь ценностных ориентаций и самоконтроля. Доброжелательность, сфокусированная на благополучии в повседневном взаимодействии с близкими людьми в семье, показывает на адекватность самооценки личности. Отцы подростков физически не наказывают детей, доброжелательное

отношение к детям вызывает у них восхищение отцами. Отцы детей дошкольного возраста и подростков основной мотивационной целью видят в сохранении, укреплении, повышении детско-родительских отношений (быть полезным ребенку, проявлять лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружбу и любовь).

Более многочисленные связи были выделены в отцовском отношении к ребенку у отцов подростков. Разнообразные связи выявлены между показателями личностных детерминант и двумя компонентами структурной модели отцовства (эмоциональный, поведенческий), что позволяет нам сделать ряд выводов. Во-первых, были обнаружены разнообразные связи между показателями личностных детерминант и показателями отцовского отношения к ребенку эмоционального компонента:

- прямые связи, отражающие склонность отцов подростков к защите близких людей, привязанности к своим детям;

- обратные связи, отражающие склонность отцов не применять наказания к ребенку, а быть ему другом.

Отцы подростков не поощряют своих детей, но и не доминируют в отношениях с ними.

Во-вторых, были установлены связи между показателями личностных детерминант и показателями когнитивного компонента структуры отцовства в отношении к себе как родителю. Это означает, что личностные характеристики оказывают влияние на оценку себя как родителя.

Также нами был проведен корреляционный анализ с детальным сравнением корреляционных матриц 3 групп испытуемых. Нами были выявлены более разнообразные связи и их большее количество между показателями личностных детерминант и отцовским отношением к ребенку (по всем компонентам отцовского отношения), что свидетельствует о том, что ценности, мотивы личности мужчины влияют на отношение к ребенку в наибольшей степени, чем на осознание себя как родителя (отца).

Причем обилие связей обнаружено в эмоциональном и поведенческом компонентах у всех групп мужчин. Это свидетельствует о том, что личностный фактор в большей степени детерминирует эмоциональный и поведенческий компоненты отцовского отношения.

У отцов детей раннего возраста количество связей меньше, по сравнению с остальными группами отцов. Большое количество связей, по мнению Е.В. Куфтяк, может свидетельствовать о крепких взаимоотношениях с собственным ребенком, что не так выражено у отцов детей раннего возраста, так как у них малый практический опыт отношения с ребенком [4].

Таким образом, выявлена внутренняя структурная взаимосвязь личностных качеств и ценностей с особенностями отношения к себе и ребенку у муж-

чин, воспитывающих ребенка различного возраста. Ценности, мотивы личности мужчины связаны с отношением к ребенку в большей степени, чем на осознание себя как родителя (отца). Личностные детерминанты в наибольшей степени соотносятся с эмоциональным и поведенческим компонентами отцовского отношения.

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. конференции. В 3-х ч. – Ч. 1 / под ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. – М., 2005. – 64 с.
2. *Кон И.С.* Современное отцовство: мифы и проблемы // Семья и школа. – 2003. – № 4. – С. 17–20.
3. *Куфтяк Е.В.* Психология семейного совладания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Кострома, 2011.
4. *Куфтяк Е.В.* Психология семьи: регуляция и защита. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 384 с.
5. *Мид М.* Культура и мир детства. Избранные произведения. – М.: Наука, 1988.
6. Роль отца в психическом развитии ребенка / О.Г. Калинина, А.Б. Холмогорова. – М.: Форум, 2012. – 112 с.
7. *Севастьянова У.Ю.* Особенности отцовства мужчин с разным родительским стажем // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 39–43.
8. *Barth S.* Vaterschaft im Wandel // Sozialmagazin. – 2000. – Heft 1. – S. 14–22.
9. *Cabrera N.* Fatherhood in the twenty-first century // Child Develop. – 2002. – P. 127–136.
10. *Lamb M.* The role of the father in child development. – New Jersey: Wiley, 2004. – P. 272–307.

УДК 159.9

Минигалиева (Арпентьева) Мариям Равильевна

Калужский государственный университет
mariam_ira@mail.ru

ВЗАИМОПОНИМАНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СТРАТЕГИИ

Статья посвящена сравнительному анализу этнокультурных особенностей понимания психолога и клиента в ситуации психологического консультирования, специфики стратегий понимания субъектов, эффектам их взаимодействия и направлениям изменения в консультировании.

Ключевые слова: стратегии понимания, схемы понимания, этнокультурные особенности понимания.

Современные исследователи этнокультурных особенностей психологического консультирования отмечают, что любое консультирование является мультикультурным, как следствие, представляет собой процесс построения и развития взаимопонимания его субъектов [4; 8]. Очевидно, что достижение взаимопонимания будет происходить в процессе сближения ценностно-смысловых установок субъектов, их моделей общения и способов осмысления себя и мира. На разных этапах диалога соотношение этих компонентов взаимодействия может быть более или менее гармоничным, обуславливая продуктивность и эффективность помогающего контакта. В рамках исследования взаимопонимания в психологическом консультировании как мультикультурном феномене нами осуществлялся контент-анализ транскриптов реальных консультативных бесед – в начале и в конце психотерапевтических взаимоотношений (30 клиентов обоего пола в возрасте 25–45 лет). Нас интересовали стратегии и схемы понимания клиентом себя и консультанта, их изменение в процессе консультирования.

Гипотеза исследования. Продуктивность процесса консультирования связана с гармонизацией стратегий понимания клиента и консультанта: достижение взаимопонимания означает повышение сходства стратегий и схем осмысления себя и мира у клиента и консультанта.

Поскольку анализировались транскрипты как отечественных (российских консультантов и клиентов – 15 сессий), так и зарубежных (американских консультантов и клиентов – 15 сессий) консультаций, мы получили возможность сопоставить схемы, которые используют клиенты обществ, в которых психотерапевтическая помощь находится на разных этапах своего становления как общественного феномена. Т.е., схемы понимания себя и других людей клиентов разных стран в разной мере должны включать в себя профессионально-психологические понятия и взаимосвязи этих понятий. Так, мы полагали, что в схемах американских клиентов будет встречаться гораздо больше специальных психологических понятий, чем в схемах, используемых российскими клиентами. Вместе с тем, практика «кухонной психотерапии», су-

Таблица 1

Совпадения стратегий понимания себя и консультанта

Количество респондентов	Стратегии понимания клиентами себя и консультанта											
	Женщины						Мужчины					
	Объяснение		Интерпретация		Диалогизация		Объяснение		Интерпретация		Диалогизация	
	конс-а	себя	конс-а	себя	конс-а	себя	конс-а	себя	конс-а	себя	конс-а	себя
25–35 лет	5	4	0	2	3	2	2	2	4	4	1	1
35–45 лет	3	4	2	2	2	1	3	1	2	5	3	2
Всего	8	8	2	5	5	2	5	3	6	9	4	3
Совпадений	7(0.88)		2(0.58)		3(0.86)		3(0.76)		6(0.70)		3(0.86)	
	– совпадения стратегий осмысления себя и другого клиентом											

ществовавшая в России в течение XX века и во многом заменявшая профессиональную психотерапевтическую помощь и помощь религиозно-ориентированную (исповедь), позволяет предположить, что в схемах российских клиентов можно встретить понятия и взаимосвязи, отражающие духовную, ценностно-смысловую реальность человеческого бытия.

Рассмотрим основные результаты контент-анализа (табл. 1).

В данном исследовании наблюдается преобладание интерпретативных и диалогических стратегий осмысления другого человека – консультанта, и предпочтение объяснительных стратегий и стратегий интерпретации в осмыслении собственных переживаний, представлений, поступков и высказываний. Речь идет о двух вариантах взаимоотношений стратегий осмысления себя и другого человека клиентами:

1) использованием для понимания себя и другого одинаковых стратегий (доля совпадений составляет в среднем 0.83, 0.67 и 0.71 для разных стратегий);

2) использование для осмысления себя и других людей различных стратегий (доля несовпадений составляет в среднем 0.17 – 0.17 и 0.29):

– предпочтение в осмыслении других людей комплексного, осознанного подхода, чем в осмыслении самих себя, связанное часто с явным или скрытым предпочтением другого человека, его позиции, моделей общения, способов и схем понимания – иногда как склонность к «заражению» чужими способами осмысления происходящего, в частности, к индоктринации (более типично для женщин),

– предпочтение в осмыслении самого себя более сложных и более осознанных подходов, связанное а) представлением о «лучшем знании самого себя по сравнению со знанием мира» и/или б) с отказом от понимания других людей («у каждого свои тараканы в голове, я могу лишь предположить самое простое»). Кроме того, существует и вариант в) «недооценки» другого субъекта: «все с ним по-

нятно», «побыл бы в моей шкуре» (более типично для мужчин).

Если проанализировать особенности понимания себя и других людей клиентами, принадлежащим разным этнокультурным группам, можно увидеть, что здесь также наблюдаются некоторые отчетливые различия в предпочтении стратегий осмысления себя и других людей. Исходя из представления об американцах как представителях скорее индивидуалистичной, чем коллективистической и более психологически просвещенной, чем российские клиенты, этнокультурной общности, можно было предположить, что для американцев будут более типичны стратегии осмысления себя и консультанта, близкие по своим характеристикам и осознанности профессиональным стратегиям, особенно наиболее распространенным в американской культуре психоаналитическому подходу, с его акцентом на интерпретации, и гуманистическому подходу, с его акцентом на диалогичности человеческой жизни. Для российских клиентов более типичны стратегии, связанные с бытующими в обществе обыденными объяснениями межличностных отношений и развития личности, а также более «диалогически ориентированное» и религиозно-окрашенное осмысление проявлений другого человека – консультанта – как «человека», «с его ценностями и духовными запросами».

Кроме того, естественным показалось разделение групп клиентов еще по одному параметру, часто дискутируемому в научных исследованиях психотерапии – параметру опытности клиента [1; 2; 3; 5; 7; др.]. Анализ различий групп клиентов по данному параметру позволяет также приблизиться к пониманию проблем, связанных с различием обыденных и профессиональных психотерапевтических контактов, рассмотрев опытных клиентов как «стажеров» психотерапевта, стремящихся к реализации профессиональных моделей помощи, а неопытных клиентов – как субъектов, реализующих преимущественно обыденные модели психотерапевтической помощи. Всего в выборках присутствовало 15 опытных и 15 неопытных кли-

Таблица 2

Стратегии понимания себя и консультанта клиентами разных этнокультурных групп

Количество респондентов	Стратегии понимания клиентами себя и консультанта											
	Аmericанцы						Россияне					
	Объяснение		Интерпретация		Диалогизация		Объяснение		Интерпретация		Диалогизация	
	конс-а	себя	конс-а	себя	конс-а	себя	конс-а	себя	конс-а	себя	конс-а	себя
Всего	5	3	5	9	5	3	8	8	3	5	4	2
«Опытные» клиенты	1	1	4	4	3	3	2	1	3	4	2	2
«Неопытные» клиенты	4	2	1	5	2	0	6	7	0	1	2	0
Совпадений	3(0.60)		5(0.71)		3(0.50)		7(1.00)		3(0.75)		2(0.67)	
	– совпадения стратегий осмысления себя и другого клиентом											

ентов (8 и 7 – американских, 7 и 8 российских) (табл. 2).

В отношении данного деления предполагалось, что группа опытных клиентов проявит, по сравнению с группой неопытных: 1) большую согласованность в использовании стратегий понимания себя и консультанта, 2) большую склонность к выбору экспертно-интерпретативной и диалогической стратегий понимания, основанных на многоаспектном и комплексном осмыслении происходящего вне и внутри человека, между людьми.

Полученные результаты в целом подтверждают наши предположения. Американские клиенты, в отличие от российских, более ориентированы на использование интерпретирующей стратегии осмысления – как себя (0.6 против 0.33), так и другого человека (0.33 против 0.20). Менее распространенной является для них стратегия объяснения: особенно в отношении собственных действий, переживаний, представлений и высказываний (0.33 против 0.53 и 0.20 против 0.53). Стратегия диалогизации встречается чаще, чем у российских респондентов (0.33/0.27 и 0.20/0.13).

Российские клиенты, соответственно, в большей мере сфокусированы на объяснении своего и чужого поведения и высказываний, переживаний и представлений, а также демонстрируют большую согласованность (процент совпадений) в использовании стратегий понимания себя и понимания консультанта. Причем, если опираться на ценностно-смысловые характеристики, то становится видно, что российские клиенты относятся к другому человеку с большим принятием, чем к себе. Американские клиенты – демонстрируют большее разнообразие ценностных позиций в отношении других людей и самих себя:

– ориентированные на диалогические, «человеческие» взаимоотношения с консультантом клиенты склонны «ставить консультанта» на более высокую ступень, проявлять к нему больше понимания и доверия, подчас даже больше, чем к себе;

– клиенты, ориентированные на объясняющие и интерпретирующие стратегии взаимодей-

ствия – склонны относиться к консультантам «проще», чем к себе, используя для их понимания менее осознанные стратегии и менее дифференцированные и разнообразные схемы понимания: «психоаналитик есть психоаналитик, главное – что думаю я».

По критерию «опытности» также выделяется ряд интересных различий: в группе опытных клиентов чаще встречаются стратегии интерпретации и диалогизации, особенно – в американской подгруппе, где доля последних достигает 0.20. В группе неопытных клиентов максимальные значения принимают – особенно в российской выборке – частоты реализации клиентом стратегии объяснения – как по отношению к себе, так и к другим. Кроме того, в подгруппе опытных клиентов обеих этнокультурных групп оказывается выше частота совпадений стратегий понимания себя и консультанта. Здесь можно сделать вывод о том, что понимание клиентов имеет и ряд существенных особенностей, проявляющихся (1) на уровне тематического анализа происходящего (особенностях тематической категоризации), (2) на уровне особенностей структурной реорганизации происходящего и (3) процесса переработки смысловой информации.

Наиболее существенные и заметные различия клиентских, обыденных, и психологических, профессиональных, стратегий понимания себя и другого обнаруживается на уровне тематического анализа, типичных сценариев развития личности и отношений, их преобразования, а потом и на уровне процессуальном. Поэтому необходимым является тематический анализ, анализ сценарной организации данных клиентом как «человеком с улицы» (обыденным психологом). Это исследование связано с возможностью сценарного анализа личностного развития субъекта и его взаимоотношений с миром, с консультантом, возможностью анализа внутренних механизмов и содержания развития способности к пониманию себя и другого человека как одной из существенных характеристик человеческого бытия (жизнедеятельности).

Стратегии понимания другого	Диалогизация	не встречается	Неконгруэнтность: Другой – «духовный», я – «сложный»	конгруэнтность: «человеческое», «духовное» понимание
	Интерпретация	Неконгруэнтность: другой – «сложный», я – «простой»	конгруэнтность: экспертное понимание	неконгруэнтность: другой – «сложный», я – «духовный»
	Объяснение	конгруэнтность: «простое понимание»	неконгруэнтность: другой – «простой», я – «сложный»	не встречается
		Объяснение	Интерпретация	Диалогизация

Стратегии понимания себя

Рис. 1. Типы понимания: конгруэнтность и неконгруэнтность его стратегий

В целом существующие у клиентов особенности ценностно-смысловой позиции в целом сказываются на способности понимать другого человека скорее негативно: способствуют формированию типичной для обыденного понимания установки на оказание воздействия и решение проблем, общей стереотипизации способов объяснения происходящего: сведению сложных психологических проблем к проблемам неадекватных или недостаточных поведенческих навыков, склонности переоценивать свои экспертные способности и уровень (межличностной) компетентности, игнорировать непонимание, отыскивая подтверждение своим гипотезам-решениям проблемных ситуаций исходя из анализа «подтекста» высказываний другого человека и не делая различия между ситуациями повседневного взаимодействия и ситуациями психотерапевтическими. Вероятно, это происходит и потому, что клиенты представляют себе психотерапевтическое, психологическое знание достаточно монологичным и единообразным, в отличие от восприятия этого знания профессионалом – как психологического, принципиально плюралистического, в самой основе которого заложена толерантность по отношению к осмыслению происходящего во внешнем и внутреннем мире каждого человека, клиентов. Опыт пребывания в статусе клиента, опыт понимания себя и консультанта, по-видимому, в целом позитивно сказывается на развитии способности субъекта понимать других людей и самих себя: формировании сначала толерантной, затем – принимающей позиции по отношению к разнообразию существующих вариантов человеческой жизни – как вариантов способов воплощения каждым человеком ценностных оснований его жизни и, в тоже время, оснований человеческой цивилизации в целом.

Весьма отчетливо выражена тенденция к быстрому и часто лишенному промежуточных звеньев переходу от ознакомления с проблемной ситуацией к поиску ее решения и преобразования, от опре-

деления сущности того или иного высказывания, переживания, представления или поступка человека к попыткам оказания воздействия. Понимание часто носит характер аналогий, преобладают формально-логические процедуры и причинный анализ нарушений поведения «объекта». Дискурс клиента организован вокруг поиска «правды», «правдивости» и «правильности» поступков, переживаний и т.д.

Респонденты делятся на две группы. Одни неоправданно оптимистичны в отношении оценки другого человека, самих себя и проблемной ситуации. Другие, напротив, отмечают выраженную необоснованную особенностями ситуации тревогой, сомнениями в возможности разрешения проблемы и личностного изменения, своей способности воздействовать на нее ситуацию, себя и другого человека в позитивном направлении. Сомневаться клиенты могут и в возможностях консультанта помочь ему – в решении конкретной или более общей «жизненной проблемы», в том, «соответствует ли его консультант профессиональному уровню» или нет, является ли то, с чем столкнулся клиент «психотерапевтической ситуацией», если то, что происходит не вписывается в его представления о психотерапевтических отношениях [1; 3; 6; 7].

Таким образом, среди клиентов наиболее распространенной является объясняющая стратегия понимания себя и других людей, в ее обыденном варианте, представляющем смешение различных компонентов различных стратегий, сочетающаяся со схемами понимания человека и межличностных отношений, привнесенными не только из фолк-психологии и психологии профессиональной, но и медицины, биологии, психиатрии, социологии, т.д. Стратегия диалогизации, напротив, встречается в группе клиентов редко, что указывает на то, что она вероятнее всего является собственно психологической стратегией. Кроме того, клиенты, реализующие эту стратегию склонны к использованию целого ряда различных схем по-

нимания, не ограниченных усвоенными в их жизни, но и присвоенных в процессе психотерапевтического общения, из других источников.

Итак, можно выделить три аспекта взаимоотношений консультанта с клиентами, принадлежащими разным этнокультурным группам:

– *концептуальный аспект, аспект, понимание* – представление клиента и консультанта об открытости, честности, мотивированности и направленности, сензитивности друг друга как представителей разных этнокультурных групп,

– *поведенческий аспект, аспект общения* – восприятие клиентом терапевта как компетентного в его/ее профессии, решении тех или иных проблем, а также восприятие терапевтом клиента с точки зрения его готовности и способностей следовать рекомендациям и планам, выработанным в ходе консультаций, совместных обсуждений,

– *ценностно-культурный аспект, аспект мировоззренческих установок и идеологий*, фиксирующих представление индивида о том, что является высшей целью и задачами его жизни и жизни этнокультурной общности, к которой он себя относит.

В продуктивном консультировании происходит процесс согласования этих аспектов отношений, достигается внутренняя конгруэнтность схем и стратегий осмысления себя и другого. Отдельные варианты и уровни такого согласования могут стать предметом дальнейшего исследования, раскрыва-

ющего механизм взаимопонимания как один из наименее изученных феноменов в данной области научных исследований и один из практически наиболее значимых вопросов в контексте оптимизации этнокультурного диалога.

Библиографический список

1. *Бюдженталь Дж.* Искусство психотерапевта. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
2. *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. – М.: Академ. проект, 1999. – 240 с.
3. *Меновщиков В.Ю.* Психотерапевтическая практика: мифы клиентов // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С.77-88.
4. *Минигалиева М.Р.* Толерантность и мультикультурализм: современная этнопсихология и мультикультурное консультирование. – Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского. – 2012. – 332 с.
5. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.
6. *Эриксон М., Хейли Дж.* Стратегии семейной терапии. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 448 с.
7. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. – М.: НФ «Класс», 2000. – 576 с.
8. *Pedersen P.* Multicultural counseling // Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs / Eds. by R.W. Brislin, T. Yoshida. Newbury Park, CA: Sage, 1994. 360 p. – P. 221–240.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОПЕРАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К УПРАВЛЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ РАБОТНИКАМИ И СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИМИ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи между особенностями развития составляющих операционно-деятельностного компонента психологической готовности руководителей к управлению педагогическими работниками и рядом их социально-демографических и организационно-профессиональных характеристик. Представленные данные статистически доказывают, что умения и управленческий опыт руководителей зависят от их должности, общего и управленческого стажа деятельности, а также от пола и возраста руководителей.

Ключевые слова: управление педагогическими работниками, руководители образовательных организаций, операционно-деятельностный компонент психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками.

Современное образование выдвигает новые требования к личности и управленческой деятельности руководителя образовательных организаций. Речь идет о новых нормах управленческой деятельности, основанных на знаниях о психологических особенностях процесса управления (психология управления), об инновационных моделях управления педагогическими работниками, позволяющих максимально качественно предоставлять услуги. Это требует от современного руководителя образовательной организации выходить за пределы существующих знаний и находить оригинальные решения в процессе управления педагогическими работниками. Важным условием эффективного управления педагогическими работниками является психологическая готовность руководителей образовательных организаций к данному процессу, в частности операционно-деятельностный компонент психологической готовности.

На основе анализа научной литературы [2] операционно-деятельностный компонент психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками определен нами как совокупность умений и управленческого опыта, обеспечивающая успешную работу с педагогическими работниками.

В наших предыдущих исследованиях раскрыта сущность и основные составляющие операционно-деятельностного компонента психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками [2], определен уровень развития операционно-деятельностного компонента психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками и др.

Вместе с тем, остаются нерассмотренными вопросы, касающиеся установления взаимосвязи между социально-демографическими и организационно-

но-профессиональными характеристиками руководителей образовательных организаций и составляющими операционно-деятельностного компонента психологической готовности руководителей к управлению педагогическими работниками.

Цель статьи – определить взаимосвязь между особенностями развития составляющих операционно-деятельностного компонента психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками и рядом социально-демографических и организационно-профессиональных характеристик.

Для исследования данной проблемы нами был разработан перечень управленческих ситуаций. Следует отметить, что все управленческие ситуации мы разделили на пять блоков, которые раскрывали уровень развития умений и управленческого опыта руководителей образовательных организаций в соответствии с компонентами управления педагогическими работниками (подбор и отбор педагогических работников, профессиональная адаптация педагогических работников, оценка педагогических работников, профессиональное обучение педагогических работников, личностно-профессиональный рост педагогических работников).

Каждый блок включает в себя четыре управленческие ситуации (две из которых отражают традиционный подход к управлению педагогическими работниками, а две – инновационный подход).

Также необходимо отметить, что каждая управленческая ситуация имеет три варианта решения проблемы, которые отражают определенные уровни развития умений и управленческого опыта управления педагогическими работниками руководителями образовательных организаций, а именно:

А) Базовый уровень – руководители образовательных организаций, осуществляющие управление педагогическими работниками, преимуще-

ственно руководствуясь нормативно-правовыми документами и четкостью выполнения ими своих функциональных обязанностей.

Б) Ситуативно-стратегический уровень – руководители образовательных организаций, которые во время управления педагогическими работниками в первую очередь выясняют причину возникновения проблемы и находят конструктивные пути ее решения с целью развития образовательной организации.

В) Персонализированный уровень – руководители образовательных организаций, которые во время управления педагогическими работниками в первую очередь учитывают профессиональные возможности и интересы педагогического работника.

Для выявления и фиксации уровней развития умений и управленческого опыта у руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками, основываясь на разработках Л.М. Карамушки [3], использовалась шкала показателей:

1. Базовый уровень – 1 балл;
2. Ситуативно-стратегический уровень – 2 балла;
3. Персонализированный уровень – 3 балла.

В целом, для расчета полученных показателей, были использованы качественные и количественные методы: контент-анализ ответов опрашиваемых, методы описательной статистики (программа SPSS (версия 13.0) [1].

Исследование проводилось на базе ряда областных институтов последипломного педагогического образования на курсах повышения квалификации среди руководителей образовательных организаций в течение 2012–2013 учебного года. Выборку составили 1100 руководителей образовательных организаций.

Учитывая особенности деятельности руководителей образовательных организаций, нами были выделены основные характеристики руководителя такие, как: а) социально-демографические (пол, возраст руководителей образовательных организаций); организационно-профессиональные (должность руководителя образовательной организации, общий стаж, стаж управленческой деятельности).

Необходимо также подчеркнуть, что в первую очередь нас интересовали результаты статистического анализа данных по персонализированному уровню развития составляющих операционно-деятельностного компонента психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками и рядом социально-демографических и организационно-профессиональных характеристик.

Рассмотрим последовательно взаимосвязь между особенностями развития составляющих операционно-деятельностного компонента психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками

и рядом социально-демографических и организационно-профессиональных характеристик.

По результатам исследования были установлены статистически значимые различия ($p < 0,00$; $p < 0,05$;) по четырем составляющим управления педагогическими работниками. Так, руководители-женщины опережают руководителей-мужчин по трем составляющим: «профессиональная адаптация педагогических работников» (13,6% против 4,1%), «оценка педагогических работников» (17,7% против 11,9%), «профессиональное обучение педагогических работников» (9,6% против 4,8%). Это позволяет сделать предположение о том, что большинство руководителей-женщин занимают должность заместителя руководителя образовательной организации и поэтому в их функциональные обязанности входит работа по вышеуказанным направлениям.

В свою очередь руководители-мужчины опережают руководителей-женщин только по составляющей «подбор и отбор педагогических работников» (10,2% против 4,8%). Это подтверждает нашу гипотезу о том, что большинство руководителей-мужчин занимают должность руководителя образовательной организации и поэтому в их функциональные обязанности входит работа по формированию персонала.

В процессе исследования взаимосвязи возраста руководителей образовательных организаций и уровня развития составляющих операционно-деятельностного компонента психологической готовности к управлению педагогическими работниками были выделены четыре возрастные группы руководителей образовательных организаций: 1) до 30 лет; 2) от 31 до 40 лет; 3) от 41 до 50 лет; 4) старше 50 лет.

По результатам исследования было установлено статистически значимые различия ($p < 0,05$; $p < 0,00$) между тремя составляющими управления педагогическими работниками.

Так, анализ статистически значимых различий показал, что третья возрастная группа (от 41–50 лет) опережает остальные по трем составляющим: «профессиональная адаптация педагогических работников» (15,4%), «профессиональное обучение педагогических работников» (13,1%) «лично-профессиональный рост педагогов» (6,1%).

Следует отметить, что хотя по другим составляющим не были выявлены статистически значимые закономерности, но вторая возрастная группа (от 31–40 лет) опережает остальных по составляющей «подбор и отбор педагогических работников» (9,5%), а третья возрастная группа (от 41–50 лет) – по составляющей «оценка педагогических работников» (8,8%).

Такие данные, по нашему мнению, могут свидетельствовать о том, что руководители третьей возрастной группы больше осознают значимость управления педагогическими работниками для реа-

лизации стратегии развития образовательной организации.

Также уместно отметить тот факт, что четвертая возрастная группа (старше 50 лет) по всем составляющим находится на последних позициях. Это позволяет сделать предположение о том, что с одной стороны, данные руководители, сумели сформировать из педагогических работников слаженную команду, которая без участия руководителя четко выполняет функциональные обязанности, а с другой – то, что недостаточно руководители работают с персоналом, ведя образовательную организацию к этапу «стагнации».

В процессе исследования взаимосвязи должности руководителей образовательных организаций и уровня развития составляющих операционно-деятельностного компонента психологической готовности к управлению педагогическими работниками были выделены две группы респондентов: 1) руководители; 2) заместители руководителей.

По результатам исследования были установлены статистически значимые различия ($p < 0,01$; $p < 0,00$) по четырем составляющим управления педагогическими работниками.

Выяснилось, что заместители руководителей опережают руководителей по таким составляющим, как «профессиональная адаптация педагогических работников» (18,5% против 4,3%), «оценка педагогических работников» (19,3% против 13,4%), «профессиональное обучение педагогических работников» (10,3% против 6,4%). Это позволяет подтвердить предположение о том, что заместители руководителей выполняют функциональные обязанности по работе с персоналом.

В свою очередь, руководители опережают заместителей руководителей по составляющей «подбор и отбор педагогических работников» (8,0% против 4,4%). Это также подтверждает нашу гипотезу о выполнении функциональных обязанностей руководителей.

По составляющей «личностно-профессиональный рост педагогов» следует отметить, что заместители руководителей больше внимания уделяют профессиональному совершенствованию и реализации профессиональных интересов педагогов (6,1% против 2,3%). Это дает основания говорить о том, что заместители руководителей больше времени работают с педагогическими работниками и могут создать серьезную конкуренцию своим руководителям.

В процессе исследования взаимосвязи профиля образования руководителей образовательных организаций и уровня развития составляющих операционно-деятельностного компонента психологической готовности к управлению педагогическими работниками респонденты были объединены в две группы: 1) руководители с общепедагогическим образованием; 2) руководители с менеджерско-управленческим образованием.

По результатам исследования были установлены статистически значимые различия ($p < 0,00$) по всем составляющим управления педагогическими работниками. Так, руководители с менеджерско-управленческим образованием опережают руководителей с общепедагогическим образованием по составляющим «подбор и отбор педагогических работников» (25,9% против 5,2%), «профессиональная адаптация педагогических работников» (31,0% против 10,0%), «оценка педагогических работников» (41,4% против 14,8%), «профессиональное обучение педагогических работников» (31,0% против 7,0%), «личностно- профессиональный рост педагогов» (13,8% против 3,6%).

Таким образом, результаты исследования показывают, что руководители образовательных организаций, имеющие менеджерско-управленческое образование, с одной стороны, осуществляют процесс управления педагогическими работниками на профессиональном уровне, а с другой – осознают значимость компетентных педагогических работников для общей стратегии развития образовательной организации.

В процессе исследования взаимосвязи общего стажа руководителей образовательных организаций и уровня развития составляющих операционно-деятельностного компонента психологической готовности к управлению педагогическими работниками были выделены три группы руководителей образовательных организаций: 1) до 10 лет; 2) от 10 до 20 лет; 3) более 20 лет.

По результатам исследования были установлены статистически значимые различия ($p < 0,00$) по четырем составляющим управления педагогическими работниками, а именно, руководители образовательных организаций второй группы опережают другие группы по составляющим «подбор и отбор педагогических работников» (9,0%), «профессиональная адаптация педагогических работников» (14,1%), «оценка педагогических работников» (18,5%), «профессиональное обучение педагогических работников» (10,1%). Это дает основания выдвинуть предположение о том, что руководители второй группы больше внимания уделяют формированию педагогического коллектива, учитывая профессиональные возможности и интересы педагогов; больше осознают значимость профессионального обучения педагогов в рамках образовательной организации и создают условия для реализации их профессиональных интересов.

В процессе исследования взаимосвязи стажа управленческой деятельности руководителей образовательных организаций и уровня развития составляющих операционно-деятельностного компонента психологической готовности к управлению педагогическими работниками были выделены четыре группы руководителей образовательных организаций: 1) до 5 лет; 2) от 5 до 10 лет; 3) от 10 до 15 лет; 4) старше 15 лет.

По результатам исследования было установлено статистически значимые различия ($p < 0,00$; $p < 0,05$) по четырем составляющим управления педагогическими работниками: руководители образовательных организаций второй группы опережают другие группы по составляющей «подбор и отбор педагогических работников» (16,1%), «оценка педагогических работников» (38,6%), «профессиональный обучение педагогических работников» (17,7%), а руководители образовательных организаций третьей группы – по составляющей «личностно-профессиональный рост педагогов» (8,5%).

Следует отметить тот факт что, хотя и не была установлена статистическая значимость, но руководители образовательных организаций второй группы опережают другие группы по составляющей «профессиональная адаптация педагогических работников» (23,3%).

Это дает основания выдвинуть предположение о том, что руководители второй группы больше внимания уделяют формированию педагогического коллектива, учитывая профессиональные возможности и интересы педагогов, а также проводят оценку педагогических работников с целью определения профессиональных резервов и разработки программы их личностно-профессионального роста.

Выводы. Таким образом, на основе исследования взаимосвязи особенностей развития составляющих операционно-деятельностного компонента психологической готовности руководителей образовательных организаций к управлению педагогическими работниками и ряда социально-демографи-

ческих и организационно-профессиональных характеристик были выявлены некоторые тенденции.

Большинство руководителей-женщин, занимая должность заместителя руководителя образовательной организации, выполняют функциональные обязанности по работе с персоналом, а подавляющее большинство руководителей-мужчин занимаются вопросами формированию персонала.

Руководители образовательных организаций в возрасте от 30 до 40 лет и руководители со стажем управленческой деятельности до 10 лет больше внимания уделяют формированию педагогического коллектива, учитывая профессиональные возможности и интересы педагогов.

В свою очередь руководители образовательных организаций с увеличением возраста и стажа деятельности (общего, управленческого) осознают значимость создания условий для реализации профессиональных интересов и расширения профессиональных возможностей педагогических работников.

Библиографический список

1. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. – СПб.: ДиасофтЮП, 2002. – 608 с.
2. Вознюк А.В. Сутність та основні компоненти психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – Луґанськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля. – 2012. – № 3 (29). – С. 71–79.
3. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
tat.krukova44@gmail.com

ДИНАМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЛАДАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА БЛИЗКИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ (ПАРТНЕРСТВО, СУПРУЖЕСТВО)*

В статье отражены результаты исследования динамических тенденций совладания со стрессом в особенных семейных ситуациях, повышающих уровень напряженности и активизирующих копинг. Соотносятся процессы групповой динамики и совладание как адаптивный процесс гибкого, изменяющегося при трудностях поведения субъекта. Анализируется соотношение и взаимодействие индивидуального и группового копинга. Отмечена многофакторная природа совладающего поведения субъекта, делающие его нелегким для изучения в особо трудных ситуациях.

Ключевые слова: совладание, способы совладающего поведения, стрессогенная семейная ситуация, динамика копинг-паттернов.

Социокультурный запрос современного общества неизменно связан с фокусированием на социально-психологических процессах как в частной жизни человека, так и его включенности в общественно-значимую активность – деятельность и общение. Исследовались групповые динамические процессы семьи как малой группы на разных этапах жизненного цикла, позволяющие раскрыть социокультурный контекст семейной жизнедеятельности, адаптивность российской семьи в современных условиях на примере совладания с ежедневными трудностями. Групповая динамика имеет дело с теми характеристиками группы, которые подвержены изменению, по сравнению со стабильными характеристиками. В отечественной традиции изучалась в школе Льва Ильича Уманского, называясь процессом коллективообразования (Л.И. Уманский, В.Г. Асафов, А.Г. Кирпичник, А.Н. Лутошкин, Т.Л. Крюкова, И.М. Чернышова и др.). Мы рассматривали групповые динамические процессы в семье как группе как контекст трансформаций копинг-поведения. Если *семейная динамика* – это изменения в семейной системе в процессе жизненного цикла при проживании семей как системой и как малой группой последовательных этапов своего развития, то наряду и одновременно с ней интенсивно разворачиваются *внутрисемейные групповые динамические процессы*. По сути, они являются показателями социального процесса интенсивного взаимодействия и взаимовлияния в семье, которые либо интегрируют членов семьи, помогают сохранять семейную связанность (когерентность), согласие, целостность, либо приводят к разобщенности членов семьи и распаду их отношений (отв. ред. Самойлова И.Г., 2011). Данные процессы усиливаются в периоды переживания семей трудностей и угроз семейным ценностям и

жизнедеятельности (Белорукова Н.О., Крюкова Т.Л., 2011; Калугина Е.Л., 2012).

В эмпирическом исследовании проверялись гипотезы, связанные с адаптивностью семьи в ходе развития ее динамических процессов и трансформаций. Изучалось совладающее поведение членов семьи, соотнесенное и включенное в групповые динамические процессы (Т.Л. Крюкова, 2004, 2010; Н.О. Белорукова, 2005, 2011). Проверялся ряд *гипотез*: 1. Семьи на каждом этапе жизненного цикла характеризуются спецификой совладающего поведения, приводящего к определенному уровню социально-психологической адаптированности членов семьи. 2. Существует динамика совладающего поведения в ходе семейного развития, отражающая периоды жизнестойкости и периоды особой чувствительности семьи к неизбежно возникающим трудностям и стрессам. 3. При столкновении с трудностями на каждом из изучаемых этапов жизненного цикла семьи в совладающем поведении супругов проявляются особые качества их взаимодействия как целостной системы – малой группы. В исследовании приняли участие 326 испытуемых (163 супружеские пары, 163 мужчины и 163 женщины) в возрасте от 19 до 61 года, разделенные на три группы: 1. Молодые супруги без детей. 2. Супруги-родители подростков. 3. Зрелые супруги на стадии «пустого гнезда». Среди методов: 1. Опросник Копинг-поведение в стрессовых ситуациях – Эндлера, Паркера, адаптированный Т.Л. Крюковой, 2001. 2. Опросник способов совладания Лазаруса и Фолкмана, адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, 2004. 3. Методика социально-психологической адаптации – СПА – Роджерса и Даймонда, адаптированная Т.В. Снегиревой, 2002.

Многообразные результаты позволяют сделать следующие выводы.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках базовой части государственного задания.

Каждый из изучаемых этапов жизненного цикла семьи создает специфический социокультурный контекст и характеризуется особым совладанием с трудностями, разным участием мужа и жены в процессе преодоления проблем – стрессоров в сфере семейной жизнедеятельности. Так, *молодые супруги* совладают с возникающими трудностями, преимущественно прибегая к активному разрешению трудных ситуаций. При этом обнаружилась тенденция в большей мере проблемно-сфокусированного совладания у молодых мужей, тогда как молодые жены чаще стремятся отвлекаться от трудных ситуаций, обращаться за помощью и поддержкой к своему социальному окружению. *Супруги-родители подростков* при возникновении трудностей предпочитают отдавать способам совладания, способствующим активному, проблемно-фокусированному разрешению трудностей, осознанному отношению к ним. При этом мужья в период подросткового возраста ребенка склонны уступать первенство в процессе совладания своим женам. *Зрелые супруги* на стадии «пустого гнезда» с возникающими трудностями совладают, чаще используя более активные способы преодоления нагрузок в сочетании с поиском социальной поддержки. При этом мужья склонны при разрешении трудных ситуаций больше полагаться на собственные силы и действия, тогда как их жены больше ориентированы на поиск социальной поддержки и переосмысление возникающих проблем.

Совладающее поведение супругов в ходе всего развития семьи связано с их социально-психологической адаптированностью. Использование на каждом из изучаемых этапов жизненного цикла семьи активных, проблемно-фокусированных совладающих усилий, направленных на решение проблемы, планирование и самоконтроль, способствует лучшей адаптированности супругов, принятию себя и окружающих людей. Преобладание в совладающем поведении мужа и жены стратегий эмоционально-ориентированного копинга и бегства-избегания, напротив, препятствует адаптированности супругов, приводит к неверию в себя, в свои силы и способности. Стратегии социального отвлечения и поиска поддержки играют двойственную роль в процессе преодоления супругами трудностей, с одной стороны, способствуя поддержанию оптимального уровня социально-психологической адаптированности членов семьи (в случае, когда они приводят к получению дополнительного ресурса совладания), с другой стороны, препятствуя адаптированности супругов (в случае, когда они являются перекладыванием ответственности на окружающих). Существует динамика в использовании проблемно-ориентированных стратегий совладающего поведения.

Выявлено, что от момента создания семьи выраженность использования проблемно-ориентиро-

ванных стратегий возрастает к середине семейного цикла, когда супруги склонны более активно, иногда жестко, целенаправленно разрешать возникающие трудности, более действенно и осмысленно справляться со стрессами. Далее у зрелых супругов использование проблемно-ориентированного совладания снижается, супруги позволяют себе чаще обращаться за помощью, переосмысливать случившееся, находить отвлечение от возникающих проблем, давать себе право на выражение чувств и эмоций. Важно отметить, что период подросткового возраста ребенка в семье характеризуется наиболее выраженным проблемно-фокусированным совладанием супругов-родителей в противовес возможности дистанцирования и отвлечения. Такая особенность совладающего поведения супругов-родителей, во-первых, свидетельствует о наличии большого количества трудных и стрессовых ситуаций именно в данный период жизни семьи, во-вторых, отражает эффективность совладающих усилий супругов в процессе преодоления трудностей, в-третьих, характеризует не только непосредственное поведение супругов-родителей, но и свидетельствует о их высокой совместной степени готовности действовать подобным образом в случае необходимости. При столкновении с трудностями на каждом из изучаемых этапов жизненного цикла семьи в совладающем поведении супругов проявляется особый процесс их взаимодействия. Оказалось, что молодые супруги и зрелые супруги на стадии «пустого гнезда» в процессе совладания с трудностями стремятся разделить между собой усилия по разрешению трудной ситуации, подстраховать друг друга, помочь. Супруг выделяет для себя в трудной ситуации задачи и сферы совладания своего партнера, с которыми тот не справляется, и берет эту нагрузку на себя.

Такой тип взаимодействия супругов в процессе совладания называется поддерживающим *диадическим копингом* (Bodenmann, G., 2005, 2008). В семьях с детьми-подростками оба супруга при совладании с трудными ситуациями преимущественно действуют сообща, направляют свои совладающие усилия в единое русло, нацеливаясь на одни и те же сферы и проблемы. Данное явление характеризует интенсивность внутрисемейной групповой динамики в семьях, которая в нашем исследовании была связана с благополучием, полноценным функционированием семьи. В дальнейшем сходные данные были получены Е.В. Куфтяк (Куфтяк Е.В., 2011).

Соотнеся качества совладания в семье с групповым динамическим процессом распределения и реализации социальной власти на разных этапах жизненного цикла, мы установили, что существующая динамика в системе распределения социальной власти в семье как малой группе отражает гибкость семейной системы, выявляет напряженные этапы или особую чувствительность семьи к неиз-

бежным трудностям и стрессам, когда члены семьи испытывают серьезные ролевые перегрузки, либо периоды ее жизнестойкости. Разработанная и апробированная нами методика «Распределение социальной власти в семье» в соответствии с классической моделью социальной власти Д. Френча и Б. Рэйвена (French, Raven, 1959) для выявления специфики пяти типов социальной власти в семье: вознаграждающей, наказывающей, легитимной, экспертной и референтной – показала, что на каждом этапе семейного цикла существует специфическая система распределения социальной власти. Например молодые супруги единогласно признавали мужа источником легитимной (власть, основанная на признании правомерности, законности предписывать поведение членов семьи) и вознаграждающей власти в семье, видели в лице друг друга носителей экспертной и референтной власти, тогда как за реализацию наказывающей власти, позволяющей контролировать и воздействовать друг на друга, у них шла борьба. *В период после рождения первого ребенка* супруги признают в партнере носителя наказывающей и экспертной власти, но интенсивно спорят о признании собственного первенства в реализации легитимной и вознаграждающей власти в семье. При этом источником референтной власти в семье на данном этапе жизни семьи и мужьями, и женами единогласно признается муж. На всех этапах жизненного цикла семьи супруги называли носителями социальной власти в своей собственной семье и членов расширенной семьи: для молодых супруги их родители и старшие сиблинги нередко выступают значимыми носителями наказывающей, экспертной и легитимной власти в их семье. Супруги в период после рождения первого ребенка в качестве носителей экспертной и вознаграждающей власти в семье часто признают собственных родителей, а источником референтной власти – маленького ребенка. Супруги на стадии «пустого гнезда» носителями экспертной и референтной власти часто называют своих уже взрослых детей.

Таким образом, *внутрисемейные групповые динамические процессы* как показатели социального процесса интенсивного взаимодействия и взаимовлияния в семье, создают особый содержательный социокультурный контекст жизнедеятельности семьи как малой группы. Наиболее интенсивная групповая динамика наблюдается в семьях в середине их жизненного цикла – с детьми-подростками.

Достаточными и достоверными эмпирическими референтами групповых динамических процессов в семье, создающих и отражающих содержательный контекст совладания с трудностями выступают: а) уровень адаптивности семьи и характеристики ее совладающего поведения; б) динамика и система распределения / реализации социальной

власти и лидерства: именно они отражают гибкость семейной системы в ходе семейного развития, выявляют напряженные этапы или особую чувствительность семьи к неизбежным трудностям и стрессам, либо периоды ее жизнестойкости.

Для лучшего понимания семейной и внутрисемейной динамики невозможно обойти вниманием проблему соотношения индивидуального и диадического совладающего поведения с трудностями в стрессогенных ситуациях в семье. Мы исследовали две таких ситуации более подробно: 1. развивающуюся ситуацию «малого» семейного кризиса после рождения в семье второго ребенка (Калугина Е.Л., 2012; Крюкова Т.Л., Калугина Е.Л., 2013); 2. трудную для преодоления ситуацию неверности (измены) партнеров в близких отношениях (Смирнова Н.С., 2012–2014; Шипова (прежде Смирнова) Н.С., 2014).

Совладающее поведение внутри супружеских отношений понимают не только как способ преодоления стрессов и трудностей, но и как важнейший ресурс стабильности и жизнестойкости семейной системы (G. Bodenmann и др.; Т.Л. Крюкова; Е.В. Куфтяк; М.В. Сапоровская). В зарубежной психологии среди различных теорий *парного* или *диадического* копинга выделяется позиция, когда диадическое совладающее поведение или диадический копинг определяется как индивидуальные попытки каждого партнера, направленные на благополучие каждого члена диады и развитие отношений между партнерами. Понятия парный, супружеский и диадический копинг чаще всего используются в качестве синонимов.

Супружеское совладающее поведение понимается как выбор партнерами направления действий и способов реагирования более чем одного члена семьи, в ответ на переживаемое внутреннее напряжение одного или нескольких членов семьи либо семейную дисфункциональность (стрессовые нарушения гомеостаза семьи), направленных на сохранение, восстановление или контроль семейной целостности (Куфтяк, 2011).

Идентификация совладающего поведения как поведения субъекта – индивидуального и группового – проводилась нами в значимой ситуации жизненного стресса: переживания семьи как малой группой (точнее, супружеской диадой) ситуации после рождения второго ребенка. Понимание трудной жизненной ситуации как стрессовой ситуации, которая значима для субъекта, оценивается им как частично или полностью неподконтрольная, неопределенная, динамичная, интенсивно эмоционально окрашенная, связанная с рассогласованием требований реальной ситуации и готовности к ней, возможностей человека для ее разрешения, позволяет рассматривать ситуацию рождения второго ребенка в семье для супругов как трудную жизненную. Данная ситуация требует от супругов ее пони-

мания, реагирования и противостояния ей, поддержания эмоционального равновесия, чувства уверенности в себе и сохранения адекватных социальных отношений. Рождение второго ребенка в семье является стрессором, который сопряжен с изменениями в функционировании семьи. Связанный с появлением второго ребенка в семье супружеский стресс не достигает уровня экстремального и является нормативным, то есть сопровождающим естественные (ожидаемые и планируемые) изменения в динамике супружеских отношений и жизнедеятельности семьи в рамках одного из этапов ее развития.

Оказалось, что выраженная стрессогенность ситуации после рождения второго ребенка требует от супругов выработки *особых* механизмов совладания с изменениями в жизни семьи, изменить привычные копинг-паттерны. Обнаружено, что в этой ситуации не столько индивидуальные, сколько совместные усилия обоих супругов связаны с их успешной адаптацией к новым ролям и изменившимся обстоятельствам, что проявляется в их удовлетворенности браком, согласованности ценностей и других феноменах семейной динамики. Рождение второго ребенка является трудной жизненной ситуацией для супругов даже в условно благополучных семьях, в которых оно было желанным. Характерными чертами данной трудной жизненной ситуации, которую мы обозначили как «малый» семейный кризис, являются «нехватка» времени, проводимого супругами вместе, обострение материальных и жилищных трудностей, невысокая удовлетворенность браком обоих супругов, более жестко фиксированное, приближенное к традиционному распределение ролей в семье, переориентация ценностей, – все, что требует от обоих супругов выработки новых механизмов совладания с новой ситуацией.

В исследовании приняли участие 128 супружеских пар со вторым ребенком. Среди методов: полуструктурированное интервью, опросник удовлетворенности браком Ю.Е. Алешиной, опросник супружеского копинга М. Боуман (*Marital Coping Inventory* автора M.L. Bowman, 1990; адаптация Е.Л. Калугиной, Т.Л. Крюковой, 2011), опросник ценностных ориентаций М. Рокича, опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (CISS) Эндлера и Паркера (адаптация Т.Л. Крюковой, 2001), невключенное наблюдение. Дифференциация типов распределения ролей в изучаемых семьях, а также трудностей, связанных с распределением обязанностей между супругами показала изменение семейных ролей после рождения второго ребенка. В 80% пар хотя бы один из супругов отметил изменение в ролевых ожиданиях и осуществлении домашних дел после рождения второго ребенка. Больше половины (64%) мужей и жен обнаружили, что с появлением нового младенца семейные роли стали более традиционными, а именно,

жена больше времени уделяет воспитанию детей, занимается ведением домашнего хозяйства, в то время как муж обеспечивает экономическую безопасность семьи. Эти данные согласуются с имеющимися в других исследованиях (Киркпатрик, 1989; Алешина, Столин, Бодалев, 2000). Нами установлено, что после рождения второго ребенка супруги переживают стресс, признаками которого выступают повышение эмоциональной и физической нагрузки и большей занятости, что выражается в ощущениях нехватки времени и усталости, несдержанности, раздражительности супругов, чувстве непонимания со стороны супруга (супруги), необходимости перестраивать структуру семейных супружеских ролей. Тем не менее, связанный с появлением второго ребенка в семье супружеский стресс не достигает уровня экстремального и является нормативным («малым» нормативным), то есть сопровождающим естественные (ожидаемые и планируемые) изменения в динамике супружеских отношений и жизнедеятельности семьи в рамках одного из этапов ее развития. Удовлетворенность браком у супругов оказалась статистически выше в тех супружеских парах, где оба супруга выдвигали на первый план такие ценности-цели как *счастливая семейная жизнь, активная деятельная жизнь* (полнота и эмоциональная насыщенность жизни), *жизненная мудрость* (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом), *любовь, материально обеспеченная жизнь*. Негативно связаны с удовлетворенностью браком мужчин в период после рождения второго ребенка такие терминальные ценностные ориентации как материальная обеспеченность, а также наличие хороших и верных друзей у жены. Удовлетворенность браком мужчин в выборке значительно связана со сходством их инструментальных ценностей с ценностями их жен, в то время как субъективная оценка женщин своих супружеских отношений не имеет отношения к совпадению/рассогласованности их инструментальных ценностных ориентаций с их мужьями. Удовлетворенность браком и жен и мужей после рождения второго ребенка значимо выше, если оба супруга высоко ценят жизнерадостность, оптимизм, чувство юмора; удовлетворенность браком мужей ниже, когда их жены выдвигают на первый план воспитанность, удовлетворенность браком жен связана с их высокой оценкой честности, и высокой оценкой их мужьями чуткости, заботливости. Получены серьезные свидетельства того, что после рождения второго ребенка происходит изменение в семейных ценностях ($p < 0,001$). Все изученные переменные динамики особой ситуации оказались вовлеченными в специфику выбираемого супругами индивидуального, но в большей мере, диадического копинга.

В зарубежной психологии среди различных теорий *парного* или *диадического* копинга выделя-

ется позиция, когда диадическое совладающее поведение определяется как взаимодействие между индивидуальными копинг-стратегиями каждого партнера и рассматривается конгруэнтность или сходство этих (индивидуальных) стратегий (Barbarin, Jughes, Chesler). В то же время существует модель копинга, сфокусированного на межличностных отношениях и эмпатическом совладании (Coyne, Smith, O'Brien, Delongis), в которых диадический копинг определяется как индивидуальные попытки каждого партнера, направленные на благополучие каждого члена диады и развитие отношений между партнерами. Авторитетная системно-транзакционная модель Гая Боденманна (Bodenmann, 1995–2013) рассматривает диадический копинг как процесс, в котором оба участника включены в совместную попытку совладать с затрагивающим обоих партнеров стрессором. Важное разграничение проведено между прямым (*direct*) и непрямым (*indirect*) стрессорами. В случае непрямого стрессора неприятное событие или обстоятельство изначально представляет угрозу спокойствию и благополучию только одного из партнеров, при этом другой партнер играет роль социальной поддержки, в случае семейных отношений берет на себя выполнение большей части домашних дел, помогая советом и эмоциональной поддержкой. Парные усилия, направленные на выработку стратегий по ослаблению влияния непрямого стресса, можно назвать *диадическим копингом-поддержкой*. В ситуации, когда оба партнера переживают стресс, собирают о нем информацию, совместными усилиями вырабатывают оценку сложившихся условий и оба активно участвуют в разрешении затруднительных обстоятельств, эмоционально поддерживая друг друга и фокусируясь на разрешении проблемы совместно, речь идет о собственно *диадическом совладающем поведении*. Как прямой, так и не прямой диадический стрессор могут представлять угрозу сложившимся между супругами отношениям. При этом важно учитывать несколько факторов, а именно, кто первый, если не оба супруга одновременно, оказался в трудной ситуации; что явилось стрессором (партнер, значимое окружение или другие обстоятельства); чувство ответственности (вины) супруга; и кто из них, если не оба, контролируют конкретную ситуацию. В зависимости от стрессогенного фактора и возможных последствий для одного супруга или супружеской пары оба они пытаются создать или сохранить состояние равновесия в эмоциональных отношениях, как на индивидуальном, так и межличностном уровне. Благополучное приспособление супружеской пары к новым условиям выражается либо в возвращении к исходному, дострессовому, состоянию, либо приводит к дальнейшему развитию отношений между мужем и женой (Bodenmann, 2011).

1. Если задачами индивидуального копинга являются минимизация негативных воздействий обстоятельств и восстановление активности субъекта; приспособление или преобразование жизненной ситуации; поддержание позитивного образа «я» самооценки; поддержание эмоционального равновесия; поддержание достаточно тесных контактов с социумом (Крюкова, 2004, 2010), то целью парного супружеского совладающего поведения остается, в первую очередь, адаптация и разрешение трудной ситуации, уменьшение отрицательных последствий для каждого партнера, защита сложившихся близких отношений между партнерами. Разные исследователи по-разному описывают *характер* связи индивидуального и диадического копинга. Так, например, Е.В. Куфтык (2011) указывает на то, что совместные копинг-усилия членов семьи используются уже после того, как были предприняты и не возымели успеха попытки индивидуального копинга, либо в результате действия стрессоров, касающихся обоих партнеров (супругов, родителей) или семьи в целом. Г. Боденманн и А. Рэндалл считают, что еще недостаточно изучена проблема связи индивидуального и диадического совладания, чтобы с определенностью можно было утверждать, что люди, находящиеся в парных близких отношениях, используют индивидуальные совладающие усилия для того, чтобы справиться с трудной жизненной ситуацией, *сначала* или *одновременно* с диадическим копингом (Bodenmann, Randall, 2012).

Так как рождение второго ребенка в семье является структурным кризисом, связанным с перераспределением ролей в семье, подчеркнем важность и значимость не только, и даже не столько индивидуальных особенностей копинга супругов в преодолении семейных трудностей, сколько совместных, групповых усилий и диадического копинга супругов. Анализ связи особенностей индивидуальных стилей совладающего поведения супругов и удовлетворенности браком показал, что жены, удовлетворенные в браке, не склонны активизировать эмоционально-ориентированный копинг, а также копинг-стиль избегание. Более счастливы в браке после рождения второго ребенка те мужья, которые не выбирают эмоционально-ориентированный и избегание как стили индивидуального совладающего поведения. Одновременно, мужчины существенно более удовлетворены браком, если в совладающем поведении их жен доминирует проблемно-ориентированный стиль индивидуального совладания. Чем сильнее выражены эмоционально-ориентированный и ориентированный на избегание копинг супруги, тем ниже мужья оценивают свои взаимоотношения в паре.

Таким образом, можно говорить о связи согласования индивидуальных копинг-усилий супругов с их удовлетворенностью в браке. Диадический

(супружеский) копинг в еще большей степени связан с удовлетворенностью браком супругов. Конфликтный и саморефлексивный (*Уход в себя*) типы диадического копинга обоих супругов негативно сказывается на удовлетворенности браком как жен, так и их мужей. Самообвинительный супружеский копинг жены негативно связан с удовлетворенностью браком обоих супругов, в то время как позитивно-направленное совладающее поведение мужчин, направленное на сохранение целостности семейной системы, статистически положительно связано с оценкой обоими супругами своих отношений. Обнаружилась существенная корреляция преобладания избегания как супружеского совладающего поведения жены с ее собственным и ее мужа, что означает, что супруга после рождения второго ребенка в случае аналогичного совладающего поведения ее мужа предпочитает «уходить» от совместного решения трудной жизненной ситуации, складывающейся в семье, и чем больше ее муж удаляется от решения проблем, тем больше она старается не думать о существующих проблемах, предпочитает не обсуждать сложившиеся трудности с мужем, надеется, что все решится само собой, и пытается справиться с трудностями сама, без обсуждения с мужем и его участия. Такое диадическое совладающее поведение жен положительно взаимосвязано с их индивидуальным копинг-стилем, ориентированным на эмоциональное реагирование, что характеризует их индивидуальное совладание с возникшими трудностями в виде повышенного беспокойства за будущее вообще и за себя в частности, тревоги, неуверенности, обостренном чувстве вины, раздражительности, «отыгрывании на других».

При сравнении структуры связей индивидуального совладающего поведения супругов с позитивно-направленным типом диадического копинга и избегающим типом диадического копинга, были обнаружены существенные различия в двух группах нашей выборки, наиболее важными из которых являются:

1) Удовлетворенность браком в супружеских парах с позитивно-направленным диадическим копингом имеет высокие значения у обоих супругов, при этом удовлетворенность браком жены и мужа положительно взаимосвязаны. В супружеских парах с преобладанием избегания как типа диадического копинга показатели удовлетворенности браком жены и мужа не имеют статистически значимых связей.

2) Оценка своих отношений с женой у мужа в паре с позитивно-направленным диадическим копингом положительно связана с выраженностью этого типа супружеского совладания у него самого, а также его жены, в то время как у супругов с преобладанием избегающего типа диадического копинга удовлетворенность браком существенно не свя-

зана с показателями указанного типа диадического совладания.

3) Позитивно-направленный копинг и мужа и жены в парах с преобладанием данного типа диадического совладания положительно взаимосвязан с их индивидуальными копинг-стилями, ориентированными на решение проблем. В супружеских парах с преобладанием избегания как супружеского совладания диадическое совладание мужчин по этому типу не имеет связи с индивидуальным копинг-стилем, ориентированным на эмоциональное реагирование, в то время как выраженность избегания как диадического совладающего поведения жены положительно связана с выраженностью их и их мужей копинг-стиля, ориентированного на эмоциональное реагирование.

В целом, в ситуации после рождения второго ребенка удовлетворенность браком супругов как критерий адаптации связана с типом доминирующего диадического копинга, при этом в семьях, где оба супруга предпочитают *позитивно-направленное* совладающее супружеское поведение оба супруга проявляют значительно высокие показатели удовлетворенности своими отношениями. Успешное совладание с этой трудной ситуацией связано с усилением позитивно направленного диадического копинга супругов. Очевидной стала существенная динамика существовавших до рождения второго ребенка в семье способов совладания: как индивидуальных, так и диадических, а также их своеобразного взаимодействия в связи в развивающейся ситуации в семье. Специальное внимание исследователей к содержанию динамики ситуации позволяет лучше понять и сложную многофакторную динамику совладающего поведения субъекта.

2. Более стрессогенной, а именно системной кризисной ситуацией в семье для партнеров близких отношений является ситуация *измены*, тесно связанная с характером динамики самих близких межличностных отношений (Смирнова, 2011). Измена рассматривается как субъективно понимаемый, отрицательно оцениваемый поведенческий акт партнера, нарушающий обязательство верности, вызывающий сильные, преимущественно негативные, эмоциональные переживания и разрушающий доверие партнеров друг к другу, при котором один из партнеров переносит характеристики актуальных отношений и способы поведения в них на отношения с другим романтическим партнером.

Последствия измены неоднозначны: она может привести как к улучшению отношений, так и к их ухудшению. В исследовании мы предположили, что переживание измены в близких отношениях и совладание с ней обладает определенной спецификой и динамикой. Основные методы: ОСС (Опросник способов совладания Лазаруса и Фолкмана в адаптации Т.Л. Крюковой и др., 2003); ШОВТС (Шкала оценки влияния травмирующих ситуаций,

Н.В. Тарабрина, 2001); феноменологическое интервью. Респондентами были мужчины (22 человека) и женщины (25 человек) в возрасте 19–45 лет (средний возраст 32 года). С партнером испытуемых связывали чувства привязанности, присутствовали сексуальные отношения. Не более двух лет назад в их отношениях произошла измена партнера. Было проведено феноменологическое полуструктурированное интервью с респондентами, пережившими измену партнера. Все 100% испытуемых рассматривают измену как стресс, ее переживание как трудный период в своей жизни. Респонденты заявляют о длительных переживаниях (более двух лет) в 38% случаев, от года до двух – в 19%, и 43% испытывает острый стресс менее года. На основе обобщения полученных с помощью интервью данных в динамике переживания измены можно выделить три блока: 1) блок получения информации и реакции на нее (удивление, непонимание); 2) блок эмоций, связанных с партнером (разочарование, обида, гнев); 3) блок эмоций, связанных с отношениями (отчаяние, страх потери). Уже на первом этапе получения информации переживание может осложняться включением психологических защитных механизмов. В соответствии с полученными ранее данными (Смирнова, 2011) механизм отрицания выражен на 72% по обобщенным результатам всех испытуемых. Такая высокая выраженность механизма объясняется особенностями ситуации: субъект, не готовый к конструктивным действиям и не способный эффективно действовать, будет отрицать сам факт наличия проблемной ситуации и сильного эмоционального ее переживания.

При измерении стрессогенности ситуации измены с помощью Шкалы оценки влияния травмирующих ситуаций обнаружено, что 11% испытуемых считает ее стрессом низкого уровня, большинство (78%) придает ей среднее значение, а 11% респондентов даже заявляют об измене партнера как о психотравмирующей ситуации. По результатам интервью выделено несколько особо травмирующих факторов в ситуации измены: ситуация соперничества, снижение самооценки, угроза разрыва значимых отношений и потери близкого человека, необходимость перестройки собственной жизни, разрушение диады и появление триады.

Показателем сильного стресса также выступают изменившееся поведение испытуемых, его от-

мечают у себя 63% опрошенных: поменялся режим сна и приема пищи, появились вредные привычки (курение, алкоголь), обострение соматических заболеваний, изменился стиль общения, появилось стремление к рефлексии и самокритике, стали уделять больше времени себе, появилось желание выразить себя в творчестве. В перечисленных изменениях поведения нам видится переоценка ценностей испытуемыми и предпосылки будущих стратегий совладания.

Большую роль в совладании, это признается почти двумя третями выборки, играет социальная поддержка. Основная поддержка заключалась в нахождении рядом, выслушивании и попытках изменить оценку ситуации, дать совет. Испытуемые говорят о сложности самостоятельного преодоления ситуации. По результатам интервью можно видеть, что в описаниях присутствуют в основном избегающие стратегии (старание переключиться на другие дела; уход в работу, религию; общение; употребление алкоголя; лишение себя свободного времени; отвлечение на детей; применение антидепрессантов). Стратегии проблемно-ориентированного (посещение консультаций психолога, анализ ситуации) и эмоционально-ориентированного копинг-стиля (выяснение отношений, погружение в переживание) применяются значимо реже. Совладание с данной трудной ситуацией осложняется использованием защитных психологических механизмов, что неизбежно при остром стрессе. Специфика совладания в ситуации измены заключается в недостаточности внутренних ресурсов субъекта (сложности самостоятельного преодоления стресса), непродуктивной саморегуляции, частоте обращения за помощью (социально-психологической, психотерапевтической), невысокой согласованности индивидуального и диадического совладания и малой эффективности диадического копинга.

Измена влияет не только на психологический комфорт участников отношений, но и на характеристики самих отношений. Проведенный регрессионный анализ выявил отрицательное влияние переменных, выражающих переживание ситуации измены партнера на стабильность романтических отношений ($R^2=0,96$, $\beta=-0,34$ при $p \leq 0,01$). Таким образом, субъект, переживающий измену партнера, испытывает преимущественно негативные чувства, что способствует снижению значимости от-

Таблица 1

Значимые корреляции между стратегиями совладания (по ОСС) и переживанием измены (по методике ШОВТС Н.В. Тарабриной) $n=40$ чел.

Шкалы ШОВТС		
	вторжение	физиологическое возбуждение
Копинг-стратегии по ОСС		
Конфронтативный копинг	0,73*	
Дистанцирование		-0,54*
Поиск социальной поддержки	0,66*	

Примечание: * – $p < 0.05$; ** – $p < 0.001$; *** – $p < 0.0001$.

ношений для него и приводит к возможности их разрушения. Тем самым подтверждается стрессогенность измены через выраженность «угрозы разрушения значимых отношений». Связь между степенью тяжести переживания измены партнера и применяемыми в данном случае копинг-стратегиями оказалась значимой по нескольким шкалам (см. табл. 1).

Это свидетельствует о том, что чем сильнее стресс, вызываемый ситуацией измены, тем больше субъект ищет поддержки у близких людей, но в то же время вступает в противоречие и конфликты с неверным партнером. Чем сильнее ситуация измены партнера волнует человека, «вторгается в его жизнь», тем больше возникает конфликтов и противостояния между партнерами. При этом, чем выше физиологическое возбуждение субъекта, тем меньше он стремится отделяться, дистанцироваться от своего партнера. Тем самым подтверждается амбивалентность эмоциональных состояний при переживании измены. Полагаем, одним из показателей эффективности совладания может выступать прощение неверного партнера и чувства, на данный момент испытываемые к нему. 12% выборки заявляют либо о полном прощении партнера и спокойствии, либо о равнодушии по отношению к нему. 47% выборки говорят о невозможности его простить. После произошедшей измены отношения партнеров могут претерпевать различные трансформации: стать дружескими или враждебными вместо близких и романтических. Полагаем, это также будет зависеть от репрезентации социальной реальности, оценке перспектив отношений в сознании субъекта.

Рассмотрены стратегии индивидуального и диадического совладания в ситуации стресса измены, их соотношение и взаимодействие. Испытуемые демонстрируют склонность использовать *избегающие* копинг-стратегии и в случае собственной измены, и измены партнера по близким отношениям (результаты ОСС и интервью). В большинстве случаев стратегии индивидуального совладания выражены на среднем уровне, тогда как негативные способы диадического копинга (конфликтный стиль, уход в собственные переживания/интересы) имеют высокий уровень выраженности.

Анализ диадического копинга показал наличие связи между индивидуальными копинг-стратегиями *принятие ответственности* и *бегство/избегание* и диадическим копингом: *позитивный подход* ($R=0,61$ при $p \leq 0,05$) и *конфликтный стиль* ($R=-0,60$ при $p \leq 0,05$) в группе изменивших партнеров. В группе респондентов, переживавших измену партнера, статистически значимых связей не выявлено, что свидетельствует либо о тяжести совладания со стрессом такого уровня способами совместного копинга, либо о невысоком качестве близости в отношениях и соотносится с высокими по-

казателями неудовлетворенности отношениями, выявленными ранее. Таким образом, в данной трудной ситуации большое значение приобретают индивидуальные избегающие стратегии партнеров и способы снижения травматичности ситуации (положительная переоценка). Результаты показывают несогласованность индивидуальных и диадических копинг-усилий, применяемых партнерами в диаде, переживающей измену, о большой распространенности мало эффективного копинг-стиля – *избегания*, о высокой вероятности несовладания с данной трудной жизненной ситуацией.

Одним из принципиальных выводов является вывод о том, что в диадическом совладании с ситуацией измены преобладает непродуктивные конфликтный стиль, уход партнеров в собственные переживания и интересы (Шипова Н.С., 2014).

Таким образом, измена воспринимается всеми испытуемыми как трудная жизненная ситуация: переживание измены обладает определенной динамикой, результатом усилий субъекта может стать более или менее успешное совладание, которое повлечет за собой изменение характеристик романтических отношений. Зачастую измена и несовладание с ней играют негативную роль в динамике романтических отношений и приводит к их разрыву, так как по результатам исследования большинство пар распадается.

Выводы

1. Достоверными эмпирическими референтами групповых динамических процессов в семье, создающих и отражающих содержательный контекст совладания с трудностями выступают: а) уровень адаптивности семьи и характеристики ее совладающего поведения; б) динамика и система распределения / реализации социальной власти и лидерства: именно они отражают гибкость семейной системы в ходе семейного развития, выявляют особую чувствительность семьи к неизбежным трудностям и стрессам, либо периоды ее жизнестойкости.

2. В ситуации после рождения второго ребенка в семье удовлетворенность браком супругов как критерий адаптации связана с типом доминирующего диадического копинга, при этом в семьях, где оба супруга предпочитают *позитивно-направленное* совладающее супружеское поведение оба супруга проявляют и высокие показатели удовлетворенности своими отношениями. Успешное совладание с этой трудной ситуацией связано с усилением *позитивно-направленного* диадического копинга супругов. Очевидна динамика существовавших до рождения второго ребенка в семье способов совладания: как индивидуальных, так и диадических, а также их своеобразного взаимодействия в связи с развивающейся ситуацией в семье.

3. Вклад в понимание семейной и внутрисемейной динамики возможен за счет раскрытия соотно-

шения индивидуального и диадического совладающего поведения в стрессогенных ситуациях в семье. Данное соотношение еще не достаточно изучено, чтобы с определенностью можно было утверждать, что люди, находящиеся в парных близких отношениях, используют индивидуальные совладающие усилия для того, чтобы справиться с трудной жизненной ситуацией, *сначала* или *одновременно* с диадическим копингом (Bodenmann, Randall, 2012).

4. Динамика совладания с трудностями, возникающими в ситуациях, связанных с близкими (романтическими или супружескими) отношениями в семье, отражается и в развитии и трансформации самих отношений. Динамику совладания во многом определяет умение совладать с негативными проявлениями трудных семейных ситуаций. Несмотря на активное совладание со стрессом в ситуации измены и выраженную динамику копинга, можно говорить о неконструктивности совладания с высоким уровнем напряжения, стресса в отношениях, ригидности и непродуктивности используемых копинг-стратегий. Одной из причин несовладания выступает изначальная неудовлетворенность взаимоотношениями, их трансформации в деструктивные отношения, также не удовлетворяющие базовых потребностей личности. Все это вызывает фрустрацию, тревогу и стресс, в тоже время ослабляет и снижает ресурсы и способности субъекта к продуктивному копингу.

5. Ситуация измены является сильнейшим стрессором для развивающихся отношений, переживание и совладание с ситуацией измены обладает своей спецификой и динамичностью, которые определяют сохранность и дальнейшее развитие отношений либо, что случается значительно чаще — их распад. Субъект применяет стратегии как индивидуального, так и диадического совладания: диадический копинг представлен, в основном, негативными стратегиями (конфликтный стиль, уход в собственные переживания/интересы), имеющими высокий уровень выраженности и слабо соотносящимися с индивидуальным копингом.

6. Можно констатировать, что прослеживается как негативная, так и позитивная динамика способов совладания в различных стрессогенных ситуациях в семье, связанных с партнерскими/межличностными отношениями, которая способствует, как их укреплению в целом, так и развитию личности

в этих отношениях, что требует дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
2. Крюкова Т.Л., Белорукова Н.О. Динамические процессы в семье как малой группе на разных этапах жизненного цикла // Психология малой группы: структура, динамика, организация: сб. науч. трудов / сост. и ред. И.Г. Самойлова. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. — С. 210–230.
3. Крюкова Т.Л., Калугина Е.Л. Соотношение индивидуального и диадического копинга в контексте «малого» семейного кризиса // Психология когнитивных процессов: Сб. статей / под ред. А.Г. Егорова, В.В. Селиванова. — Смоленск: Универсум, 2013. — С. 185–191.
4. Куфтяк Е.В. Психология семьи: стресс, совладание, устойчивость. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.
5. Психология малой группы: структура, динамика, организация: сб. науч. трудов / сост. и ред. И.Г. Самойлова. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.
6. Сапоровская М.В. Психология межпоколенных отношений в современной российской семье. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012.
7. Смирнова Н.С. Индивидуальный и диадический копинг в ситуации измены романтического партнера // Психология — наука будущего: Материалы 4-й Междунар. конф. молодых ученых «Психология — наука будущего» 17–18 ноября 2011 г., Москва / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
8. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
9. Шупова Н.С. Совладание с переживанием измены в близких отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Кострома, 2014.
10. Bodenmann G., Randall A.K. Common factors in the enhancement of dyadic coping // Behavior Therapy, 43, 2012.
11. Randall A.K., Bodenmann G. The role of stress on close relationships and marital satisfaction // Clinical Psychology Review, 29, 2009.

Подобина Оксана Борисовна

кандидат психологических наук, доцент

Воронина Мария Евгеньевна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

oxanpodobina@mail.ru, mariaantonvoron@mail.ru

ЖИЗНЕННЫЙ СТИЛЬ ЖЕНЩИНЫ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА НА ЭТАПЕ ОТДЕЛЕНИЯ ВЗРОСЛОГО РЕБЕНКА ОТ СЕМЬИ

Определение составляющих позитивного стиля жизни можно назвать актуальным направлением психологических исследований. В статье представлен анализ некоторых условий, которые влияют на формирование жизненного стиля женщин среднего возраста, результаты собственного исследования авторов, развернутого в ситуации отделения взрослого ребенка от семьи и совладания с эмоциональными трудностями этого этапа.

Ключевые слова: жизненный стиль, женщина среднего возраста, психологическая ответственность, отношения женщины с родителями, супружеские отношения, сепарация взрослого ребенка.

Жизненный стиль – уникальный для каждого человека способ взаимодействия с жизнью и приспособления к ней раскрывается как особый, присущий данному индивиду способ восприятия условий жизни, особая манера поведения, действий [1]. К середине жизни большинство людей обладают устойчивым, отличающимся индивидуально неповторимыми чертами и вариативностью стилем жизни. Наше исследовательское внимание обращено к женщинам среднего возраста, которых в научно-популярной литературе зачастую называют женщинами поколения «сэндвич» (англ. «sandwich generation»). Это женщины, которые «зажаты» между двух поколений: своих взрослых детей и собственных родителей [14, с. 3]. И те, и другие требуют внимания, заботы, материальных вложений со стороны женщины среднего возраста, как по объективным причинам, так и ввиду особенностей психологии самих женщин (высокого уровня субъективного чувства ответственности за своих близких). Кроме того, этнокультурные особенности супружеских отношений в России зачастую создают для женщины дополнительный «слой сэндвича» в виде «родительской» ответственности за мужа.

Чем же характеризуется жизненный стиль женщин этого возраста? Основное достижение возраста, в котором находятся участницы исследования – *забота* (по Э. Эриксону); можно с большой долей уверенности сказать, что эта социально-психологическая «вершина» развития ими «завоевана». Однако распределение женщиной среднего возраста своей *заботы* между выросшими детьми, своими родителями, супругом, собственной личностью подчас очень противоречиво, неоднозначно, вызывает трудные для неё вопросы и тяжёлые переживания. Распределение женщиной *заботы* непосредственно связано с субъективной оценкой своей ответственности за каждого из близких людей как «осознанием своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и собственной жизни, а также сознательным управлением этой способностью» [8, с. 21].

Во-первых, важное значение для женщины имеет чувство родительской ответственности. Родительская ответственность формируется на ранних этапах взаимоотношений матери и ребёнка. По мнению Р.В. Овчаровой, возникновение ответственности может по-разному локализоваться во времени: задолго до появления ребенка на свет, во время беременности и родов, сразу после рождения ребенка, либо спустя некоторое время. Чувство ответственности – это один из важнейших компонентов структуры родительства. В интервью, которое Р.В. Овчарова проводила с беременными женщинами и родителями, уже имеющими детей, ответственность упоминается в числе первых в ряду ассоциаций, вызываемых словом «родительство». По мере взросления ребёнка матери необходимо постепенно передать ответственность за его жизненный путь ему самому. Однако для многих женщин принять самостоятельность, автономность ребёнка оказывается сложной задачей. Ответственность связана с определенной тревогой, беспокойством за судьбу ребенка, его здоровье, душевное и духовное развитие. Ответственность определяет направленность поведения матери: либо предупредить возможные болезни, несчастья, либо облегчить переживания, страдания ребенка. Зачастую ответственность может перерастать в гиперопеку, сверхтревожность [9, с. 34]. В период отделения взрослого ребёнка объективно не оправданная ответственность за молодого взрослого ложится «лишним грузом» на плечи женщины среднего возраста.

Вторая важная зона семейной ответственности для женщины – стареющие родители. Вероятно, по мере старения прародителей между ними и их дочерью происходит *смена ролей*. Смена ролей означает, что теперь женщина ответственна за физическое и психологическое благополучие своих родителей, как когда-то те отвечали за неё, в психологическом смысле она становится матерью для своих родителей. Построение этих новых отношений могут вызывать негативные эмоции у обеих сторон. И родители, и дочь испытывают на себе новые формы зависимости друг от друга, могут

подсознательно сопротивляться этим изменениям. Результатом может стать сниженный эмоциональный фон, депрессивные проявления (особенно у стареющих родителей, для которых исполнение внутрисемейных ролей играет особую роль ввиду снижения социальной активности за пределами семьи), острые межличностные конфликты между дочерью и родителями пожилого возраста.

Следующий объект ответственности для женщины среднего возраста – супруг. На первый взгляд это звучит парадоксально, поскольку объективно супруг должен играть роль равноправного партнёра, помощника, который берёт на себя равную или большую (по сравнению с супругой) часть семейной ответственности. Однако психологический анализ современной российской семьи «рисует» иную картину семейных отношений. Современная семья – это семья, в которой ответственность несёт доминантная мать. А.Я. Варга объясняет такую особенность семейных взаимоотношений двумя причинами. «Первая причина – это мощная роль женщины в культуре. В русской народной сказке мужчина – герой-послушник. Он выигрывает лишь в том случае, если слушается мудрых советников – конька-горбунка, серого волка, возлюбленной жены. Вторая причина – это новая история страны, которая отвела женщине особую роль. В течение многих десятилетий мужчины погибали насильственной смертью: две мировых войны, гражданская война, сталинский террор. Женщины оставались одни, выживали, выращивали детей, передавали им культуру жизни без мужчин. Эмоциональная энергия, которая в стабильном благополучном обществе поглощается супружескими отношениями, переносилась в отношения с детьми. Эта традиция сохранилась, и сегодня типичная семья – это коалиция матери с детьми в центре системы и муж на ее периферии» [2, с. 1]. Эту мысль подтверждает В.Н. Дружинин, опираясь на анализ русских анекдотов: «если верить анекдотам, в русской семье доминирует жена, а муж занимает подчиненную позицию...» [5, с. 122]. Жена в анекдотах находчива, хитра, подозрительна, любит покомандовать в семье, занимает доминантную позицию и не собирается ее уступать; она погружена в домашние заботы и хлопоты, устает от хозяйства, но умела и вынослива. Русский муж в анекдотах глуповат, прост, груб, труслив, слаб, любит выпить, подчинен семье в целом и жене в частности, является нахлебником, «для него главное, чтобы вовремя кормили» [5, с. 123–126].

В итоге вместо помощи и поддержки женщина получает дополнительный источник нагрузки и ответственности. Это подтверждается результатами нашего исследования [3], в ходе которого выяснилось, что чем выше женщины оценивают свою эмоциональную близость с партнёром (тем самым признавая свою обязанность заботиться о нём), тем

выше вероятность возникновения у нее чувства усталости, напряжённости. Основной вклад в поддержание благополучия супружеских отношений на интересующем нас возрастном этапе, по всей видимости, также вносит женщина.

Кроме того, очень существенной сферой ответственности современной женщины является её профессиональная деятельность. Большинство женщин сейчас работают, однако нередко основным мотивом трудовой деятельности является поддержка мужа в материальном обеспечении семьи (либо полностью материальное обеспечение семьи, если мужа нет). Опрос взрослых женщин в нашей стране показал, что 40 % из них работают только ради денег. Второй по распространенности у них мотив – желание быть в коллективе, и лишь третий – интерес к содержанию профессиональной деятельности [6, с. 69]. Таким образом, материальную ответственность за семью женщина также очень активно разделяет с супругом, а нередко занимает в этой сфере лидирующую позицию, зарабатывая больше, чем супруг.

Вот каковы, на наш взгляд, обстоятельства, в которых проявляется стиль жизни женщин среднего возраста в современной России. Как утверждал Адлер, «пока человек находится в благоприятной ситуации, мы не можем заключить о его стиле жизни со всей определенностью. Однако в новых ситуациях, когда человек сталкивается с трудностями, стиль жизни вырисовывается ясно и отчетливо» [1]. Одной из таких ситуаций, которые позволяют определенно говорить о стиле жизни женщины поколения «сэндвич», является ситуация отделения взрослого ребенка от семьи.

Особенностью российской семьи является сильная психологическая и материальная зависимость взрослых детей от своих родителей, их суверенность в семье практически отсутствует [11, с. 159]. Молодое поколение гораздо теснее и жестче связано с предыдущим поколением, чем в странах Западной Европы и Америки. Эту зависимость детей поддерживает родительское чувство опасности, которое толкает родителей постоянно контролировать детей и сопротивляться (часто не полностью осознавая мотивы сопротивления, а потому ещё эмоциональнее) их самостоятельности. Контроль усиливает и осложняет психологические проблемы взрослых детей, мешает им строить собственную здоровую семейную систему, создаёт противоречивое отношение к автономии, желание пользоваться опекой в одних областях семейной жизни и быть самостоятельными в других [11, с. 162]. Поэтому важным аспектом проблемы ухода взрослого ребёнка из родительского дома является именно характер переживания этой ситуации родителями.

Традиционно в фольклорных источниках, популярной медицинской, психологической литературе, психологических исследованиях период сепарации

взрослого ребёнка описывается как кризисный период именно для матерей, которые эмоционально более тесно связаны с ребёнком. Поэтому содержанием нашего исследования стало изучение переживания этой ситуации матерью. Существующие исследования данной проблемы (Reinke, Ellicott, Harris & Hancock, 1985; Rubin, 1980; Alpert, Richardson, 1980; Cooper, Guttman, 1987; Aquilino, 1996; Lauer, Lauer, 1999; Dennerstein, Dudley, Guthrie, 2002) дают представление о динамике и индивидуальных различиях эмоционального состояния матерей в интересующий нас период, однако не отвечают на вопрос о причинах различий [7; 14].

Один из факторов, влияющих на характер переживания матерью ситуации сепарации взрослого ребёнка, – особенности отношений женщины с собственными родителями, характер участия в их жизни. В этой сфере можно выделить два аспекта, которые влияют на то, каким образом мать будет переживать отделение взрослого ребёнка от родительской семьи. Во-первых, вероятнее всего, женщина будет наследовать те способы взаимодействия, психологические проблемы, которые существовали между ней и её матерью, приписывать ребёнку особенности, отражающие её собственные взаимоотношения с родителями [11, с. 314].

Во-вторых, важным аспектом является характер отношений женщины с родителями, который существует на момент ухода её взрослого ребёнка из семьи. Взаимоотношения с родителями остаются одними из самых важных контактов взрослого человека. По данным существующих исследований, частота встреч взрослых людей со своими родителями имеет два пика, первый из которых приходится на возраст 25–39 лет, когда у респондентов появляются дети, а второй – на 50–59 лет, когда родители респондента перешагивают 70–75-летний рубеж. В первом случае встречи, скорее, необходимы детям (родители оказывают помощь по уходу за внуками), а во втором – родителям (теперь взрослые дети ухаживают за ними) [4]. Очень часто на этом этапе родители женщины начинают очень остро нуждаться в серьёзной помощи с её стороны. Поэтому доминантой отношений взрослой дочери и родителей пенсионного возраста является забота, опека и материальная помощь со стороны дочери. Особый смысл и значение это приобретает для русской, православной по своей сути культуры, в которой очень сильны семейные межпоколенные связи; уважение к старшим, их неоспоримый авторитет – очень важный элемент коллективного бессознательного русских людей. Можно предположить, что в настоящее время в силу изменившихся смыслов взаимоотношений между поколениями, у женщины мотивом помощи стареющим родителям скорее становится чувство вины, имеющее своим источником описанную выше бессознательную установку. В повседневной жизни всё это требует от

женщины постепенного увеличения временных, физических и моральных ресурсов, затрачиваемых ею на общение и помощь своим родителям. Дочери могут испытывать физическое и психологическое напряжение в результате своих опекунских усилий. Уход ребёнка из семьи в данной ситуации помогает женщине высвободить время и силы [7, с. 698–699].

С другой стороны, близкие отношения женщины с родителями в период отделения её собственного ребёнка от семьи являются ресурсом, который позволяет ей легко справиться с этой ситуацией, позволяет реализовать свои альтруистические потребности. Большинство авторов рассматривает отношения женщины с собственными родителями именно в этом ключе (Г. Крайг, А.А. Реан, А.Я. Варга, Л.Б. Шнейдер, О.А. Карабанова, Т.В. Андреева). Однако существуют немногочисленные исследования, косвенно рисующие другую картину: женщины-«опекуны» своих стареющих родителей, имеющие зависимых детей, часто испытывают меньшее напряжение и большее чувство благополучия, чем те, у кого дети уже «вылетели из гнезда» (Stull, Bowman & Smerglia, 1994) [7, с. 690–700]. Близкие результаты были получены и в ходе нашего исследования.

В исследовании приняли участие 34 женщины, у которых в течение последнего года взрослый ребёнок стал жить отдельно от родительской семьи. Возраст респондентов – от 36 до 55 лет (средний возраст – 47 лет). По показателю *участие в жизни собственных родителей* выборку можно разделить на две группы: 26 матерей принимают участие в жизни родителей, 9 матерей – не принимают участие в жизни своих родителей (основная причина – смерть последних). Для оценки эмоционального состояния женщин мы использовали методики: «Типовое семейное состояние» Э.Г. Эйдемиллера, В. Юстицкого, 1987, методика определения уровня депрессии В.А. Жмурова, 1994; наличие или отсутствие факта участия матерей в жизни собственных родителей мы выявляли с помощью авторской анкеты. Для выявления различий в особенностях эмоционального состояния наших респондентов, участвующих и не участвующих в жизни собственных родителей был использован U-критерий Манна–Уитни.

Выявлено статистически значимое различие между группами женщин, участвующих в жизни собственных родителей на момент начала раздельного проживания с ребёнком и женщинами, которые в этот период уже не участвуют в жизни своих родителей по такому показателю эмоционального состояния как *общая неудовлетворённость ситуацией* ($U=37$ при $p=0,01$). Женщины, участвующие в жизни своих родителей на момент отделения взрослого ребёнка, больше склонны испытывать в исследуемой ситуации психологический дискомфорт.

форт, чувство недовольства, безрадостности ситуации, чем матери, которые в жизни родителей уже не участвуют. Это может быть связано с тем, что на плечи женщины ложится необходимость оказания серьёзной помощи своим стареющим родителям. Это требует от женщины увеличения времени, проводимого со своими родителями, увеличения моральных и физических сил. Время и силы, которые женщине удаётся высвободить в результате отделения ребёнка от семьи, уходят на выполнение обязанности, нередко морально и физически тяжёлой, на себя и свою личную жизнь времени у матери взрослого ребёнка по-прежнему нет. Важную роль может играть тот факт, что взрослый ребёнок (внук стареющих родителей женщины) брал на себя значительную часть забот о бабушке и дедушке, активно общался с ними, оказывал физическую помощь. С переездом в другой город (что характерно для большей части нашей выборки) интенсивность общения внуков и прародителей по объективным причинам снизилась, и этот «ущерб» вынуждена восполнять мать. Кроме того, постоянное общение с родителями, углубление в их проблемы заставляет женщину проводить параллели между их состоянием, проблемами и своим (уже не таким далёким) будущим. В этот период ухудшается физическое состояние женщины, появляются какие-то возрастные болезни. С одной стороны, это позволяет женщине проникнуться ещё большим сочувствием и пониманием к своим родителям, но с другой – заставляет бояться собственной старости, возможной беспомощности.

Ежедневное наблюдение за физическим и личностным угасанием собственных родителей может актуализировать у женщины страх смерти. Начало самостоятельной жизни ребёнка, как и многие другие необратимые события в жизни семьи (основные годовщины, уход на пенсию, рождение внуков, развод и т.д.), также может пробуждать к жизни страхи, подсознательно связанные с темой смерти и смертности. Пространственное отделение взрослого ребёнка – это начало завершения женщиной одного из самых важных жизненных «проектов»,

это изменение в жизни семьи может напомнить матери о «преходящем характере всего» [12, с. 75]. Таким образом, негативные эмоции матери на этапе «пустеющего гнезда», связанные со скрытым (или открытым) страхом смерти, активно подпитываются из двух источников.

Кроме того, важное значение в этой ситуации приобретает тип приспособления пожилых родителей к «осени» своей жизни – это интеграция опыта, *мудрость* (по Э. Эриксону), позитивное и активное отношение к жизни или это *стагнация*, восприятие жизни как череды ошибок, пассивность и зависимость (особенно от своей взрослой дочери, других детей, если они есть). Стиль жизни стареющих родителей становится для женщины своеобразным проектом, моделью собственного будущего. Помимо этого, тип адаптации определяет повседневное поведение пожилого человека, характер общения с дочерью, которая приобретает либо старшего мудрого друга, либо капризного «трудного ребёнка».

Мы изучали позитивные аспекты влияния ситуации отделения взрослого ребёнка от родительской семьи на различные сферы жизнедеятельности матери (с помощью анкеты, составленной автором данного исследования). Одна из таких сфер была обозначена как *Мои родители* (см. табл. 1).

Мы видим, что женщин, которые в ситуации отделения ребёнка начинают уделять больше времени *собственным родителям*, немного (12%). Очевидно, в данной ситуации многие матери не стремятся искать поддержки, участия со стороны собственной родительской семьи (или стремятся, но не получают от этого удовлетворения). В этот период для женщин важнее поддерживать тесный контакт с покинувшим семью *ребёнком* (27%), принимать активное участие в его жизни, помогать справляться со сложными ситуациями, уделять больше времени другим детям, если они есть. Женщины начинают уделять больше внимания отношениям с *мужем* (24%). Интересы матери в этот период в большей степени сосредотачиваются вокруг собственной семьи. Возможно, в её кругу жен-

Таблица 1

Сферы жизни женщины, на которые ситуация отделения взрослого ребёнка от родительской семьи оказывает позитивное влияние

Сферы жизни женщины	% женщин, которые стали уделять данной сфере жизни больше времени, относиться более заинтересованно (n=34)
Дом	27
Дети	24
Супруг	24
Здоровье	15
Мои родители	12
Увлечения	12
Работа	12
Друзья	12
Внешность	9

щина в данной ситуации надеется найти больше понимания и сочувствия, чувствует потребность направить свои силы на восстановление семейной системы после произошедшей «потери». Приоритетными для женщины оказываются роли матери и супруги, а не «опекунши» стареющих родителей и «хранителя» расширенной семьи. В свою очередь это может провоцировать усиление чувства вины матери по отношению к своим родителям, которое является постоянным аспектом отношения к ним женщины среднего возраста. Так, в одном из исследований три пятых участвовавших в нем женщин, которые ухаживали за престарелыми родственниками, сообщили, что они испытывают чувство вины за то, что делают для них недостаточно много (Brody, 1985) [7, с. 690–700]. Описанное противоречие создаёт благодатную почву для развития у матери, переживающей сепарацию взрослого ребёнка, внутриличностного конфликта. Кроме того, велика вероятность возникновения межличностных конфликтов женщины со своими родителями, которые остро чувствуют происходящие в этот период изменения и «по-детски» обижаются на недостаток внимания со стороны дочери (не в материальном и физическом, а именно в психологическом плане).

Дальнейшее изучение жизненного стиля женщины среднего возраста на этапе отделения взрослого ребенка от семьи связано с постановкой ряда вопросов. Что чувствует женщина поколения «сэндвич», неся эту ответственность, высокую осмысленность и удовлетворённость жизнью или «тяжёлый крест» и потерю собственного личностного пространства? Высокая семейная ответственность – это проблема, от которой хочется избавиться или счастливая возможность справиться со страхом грядущего одиночества и собственной беспомощности? Удержание за собой лидерской роли во всех сферах семейной жизни – это показатель личностной зрелости, внутренней свободы или способ компенсировать трудности в самореализации? Женщина – сознательный организатор принятия на себя семейной ответственности или «заложник» жизненных обстоятельств? Где находится психологическая граница, за которой бремя семейной ответственности становится проблемой для женщины, каковы количественные и качественные критерии этой границы? Изменяется ли распределение семейной ответственности при отделении взрослого ребёнка от родительской семьи, что это даёт женщине: повышение или понижение психологического комфорта? Ответы на эти вопросы позволят не только раскрыть черты позитивного стиля жизни женщин среднего возраста, но и дадут ориентиры для построения стратегий психологического консультирования и коррекционной работы, семейной и личностной психотерапии.

Библиографический список

1. Адлер А. Наука жить / пер. с англ. и нем. – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. Варга А.Я. Анализ случая нарушенной сепарации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://supporter.ru/pages.php?idr=59&id=242&pageid=2> (дата обращения: 22.03.14).
3. Воронина М.Е. Влияние качества супружеских отношений на эмоциональное состояние матери в ситуации сепарации взрослого ребёнка // Материалы Международного молодёжного научного форума «Ломоносов-2013» / отв. ред. А.И. Андреев, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, К.К. Андреев, М.В. Чистякова. – М.: МАКС Пресс, 2013.
4. Гладникова Е., Синявская О. Два возрастных пика активных контактов с родителями // Демоскоп Weekly: Электронная версия бюллетеня «Население и общество» Института демографии Государственного университета – Высшей школы экономики. – 2007. – 30 апреля – 20 мая (№ 287-288). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.demoscope.ru/weekly/2007/0287/tema08.php> (дата обращения: 22.03.14).
5. Дружинин В.Н. Психология семьи. – М.: «КСП», 1996. – 160 с.
6. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
7. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
8. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1993. – 43 с.
9. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во института Психотерапии, 2003. – 319 с.
10. Пашилова И.Э. Особенности отделения совершеннолетних детей от родительской семьи // Вестник общественного мнения. – 2003. – № 1. – С. 63–67.
11. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: оглядываясь вперёд. – СПб.: Питер, 2013. – 368 с.
12. Ялом И. Вглядываясь в солнце: жизнь без страха смерти. – М.: Эксмо, 2012. – 352 с.
13. Dennerstein L., Dudley E., Guthrie J. Опустевшее гнездо или вращающаяся дверь? Лонгитудинальное исследование качества жизни женщин среднего возраста в период ухода взрослых детей из семьи или их возвращения // Обзор современной психиатрии: электронная версия журнала. – 2003. – Вып. 19. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychosor.org/1998/19/3-3.php> (дата обращения: 22.03.14).
14. Pierret R.C. The «sandwich generation»: women caring for parents and children // Monthly Labor Review. – 2006. – September (№ 9). – P. 3–9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bls.gov/opub/mlr/2006/09/art1full.pdf> (дата обращения: 24.03.14).

СТРЕСС В РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье представлена характеристика романтических отношений в юношеском возрасте, рассмотрен вопрос о наличии стресса в данных отношениях. Проанализированы результаты исследования, направленного на изучение понимания и видения данной проблемы лицами юношеского возраста

Ключевые слова: стресс, романтические отношения, юношеский возраст, любовь.

Известный философ Эрих Фромм в своей книге «Искусство любить» утверждает: «Любовь – это единственный разумный ответ на проблему человеческого существования» [9]. В своих трудах он говорит о любви как о самой высокой ценности. Он пишет, что любовь – это искусство, требующее от человека самосовершенствования, самоотверженности, готовности к поступку и самопожертвованию. С его точки зрения, незрелая любовь говорит: «Я люблю тебя, потому что я нуждаюсь в тебе»; зрелая любовь говорит: «Я нуждаюсь в тебе, потому что я люблю тебя» [9]. На протяжении столетий любовь была и остается предметом острых дискуссий в науке, искусстве, религии, а также в обыденном познании.

Актуальность исследования темы стресса в романтических отношениях определяется тем, что данный вид отношений является чрезвычайно важной сферой межличностного взаимодействия, оказывающей влияние на эмоциональное благополучие личности в целом. Потребность любить и быть любимым выступает как одна из основных потребностей человека, а достижение подлинной интимности с романтическим партнером является одной из основных личностных задач, стоящих перед человеком. Таким образом, можно сделать вывод о том, что любовь выступает одним из факторов развития личности.

Любовь существенно отличается от базовых эмоций, таких как радость, печаль, гнев, страх. В некотором смысле, любовь может быть определена как паттерн эмоций, драйвов и когнитивных процессов. Очевидно, что любовь складывается из таких эмоций как интерес – возбуждение и удовольствие – радость, но очевидно и то, что в ней представлены негативные стрессовые эмоции: печаль, вызванная разлукой с любимым человеком, гнев, злость и т.д. [8]. Таким образом, все это говорит об амбивалентности чувств при переживании романтических отношений.

В юношеском возрасте формирование отношений с противоположным полом, построенных на основе симпатии и любви выступает как одна из главных возрастных задач развития [5]. От того, какими будут первые романтические отношения человека, каким образом впервые будет удовлетворена потребность в любви, во многом зависит дальнейшее благополучие в сфере межличностных от-

ношений, что говорит о высокой мотивационной значимости романтических отношений. В то же время именно в этом возрастном периоде по-настоящему пробуждается данное природой стремление к другому полу, юность рассматривается как период жизни, когда над другими чувствами может доминировать всепоглощающая страсть к другому человеку [3], стремление «открыть свое Я для встречи с Ты» [7].

Отношения любви в юношеском возрасте изучались многими исследователями, характеризующими их с точки зрения функционального значения, сексуальной составляющей, развития общения со сверстниками и др. (И.С. Кон, Т.Л. Крюкова, С.Л. Рубинштейн, В. Фурман и Э. Винер). Тем не менее, данная тема остается сравнительно мало исследованной областью, особенно тех ее аспектов, которые связаны с соотношением двух психологических феноменов: отношений с романтическим партнером и наличием стресса в данных отношениях.

Эмоциональная нестабильность, недостаточная сформированность личности юноши, отсутствие достаточного жизненного опыта в решении различного рода проблем в сфере межличностных отношений являются почвой для возникновения большого количества стрессовых ситуаций между романтическими партнерами. В то же время стоит отметить, что о наличии положительных аспектов в романтических отношениях между партнерами могут говорить такие аспекты межличностных отношений как сексуальное взаимодействие, понимание верности партнеров и вместе с тем чувство гордости, совместная деятельность, вызывающая чувство глубокого удовлетворения и положительные эмоции.

Все это позволило сформулировать **цель** нашего исследования: изучение понимания и видения лицами юношеского возраста стрессогенности романтических отношений. Основными **методами** исследования было эссе на тему «Стресс в романтических отношениях», а также авторская анкета по данной проблематике. **Выборку** составили студенты 1 и 2 курсов, 21 человек в возрасте от 17 до 20 лет. Все участники находятся на этапе раннего юношеского возраста и состоят на этапе раннего периода романтических отношений. Исследование было проведено анонимно.

Результаты исследования и их обсуждение

Далее хотелось бы проинтерпретировать полученные эмпирические данные с помощью авторской анкеты «Стресс в романтических отношениях».

На первый вопрос о том, состоят ли респонденты на данный момент в романтических отношениях было получено положительное согласие, то есть у всех участников на данный момент времени есть опыт подобных отношений, причем по продолжительности он варьируется от нескольких месяцев (5–7) до нескольких лет (2–3), что говорит о сензитивности данного возрастного периода для развития романтических отношений.

На вопрос о том, присутствует ли стрессовый компонент в романтических отношениях (как положительный, так и отрицательный), все участники ответили положительно (100%). А вот по поводу соотношения эустресса и дистресса было отмечено, что ни того, ни другого в романтических отношениях по отдельности не существует, а присутствует их сочетание, только в разных пропорциях в зависимости от определенных ситуаций во взаимоотношениях.

На открытый вопрос, где участникам предлагалось перечислить стрессовые ситуации, переживаемые в романтических отношениях, были получены достаточно похожие варианты ответов, которые в процентном соотношении между собой распределились следующим образом:

1. неразделенная (безответная) любовь – 85%;
2. первая любовь – 75%;
3. ревность – 70%;
4. первый сексуальный опыт – 70 %;
5. другие варианты (измена, потеря партнера по каким-либо причинам, одиночество) встречаются у менее чем 45 % опрошенных.

В связи с полученными данными хотелось бы дать некоторую характеристику тем стрессовым ситуациям, которые встречаются у лиц юношеского возраста наиболее часто.

Итак, наиболее значимым стрессором, с точки зрения молодых людей, является неразделенная любовь. Неразделенная любовь понимается как устойчивое чувство субъекта по отношению к другому человеку, сопряженное с сексуальным влечением, окрашенное противоречивыми эмоциями по причине отсутствия ответного чувства со стороны объекта любви, вызывающее фрустрацию, влияющее на психическое состояние человека и его жизнедеятельность.

Следует отметить, что именно в юношеский период ситуация неразделенной любви имеет наибольшую частоту. Она является психотравмирующей и накладывает отпечаток на дальнейшую жизнь человека. Это может проявляться в разного рода проблемах – снижение стрессоустойчивости, неумение налаживать межличностные отношения и др.

Диапазон проблем, возникающих в ситуации неразделенной любви в юношеском возрасте, довольно широк – от сниженной самооценки и депрессии до отсутствия желания продолжать жить, самоубийства. Существенную роль играет тяжелое переживание одиночества и невозможность контролировать ситуацию [4].

Из высказываний:

«Самой стрессовой ситуацией, по моему мнению, является безответная любовь. Некоторым людям очень сложно с ней справиться, иногда – просто невозможно. В этой ситуации человек ощущает себя ненужным, становится неуравновешенным и старается всячески оградиться от общества, что совсем неправильно, так как одному со своими проблемами гораздо сложнее справиться. В любом случае, нужна поддержка семьи и друзей..., но эта проблема вечная и лекарства от нее, к сожалению – нет!» (И., 18 лет).

Вторым по значимости стрессором является первая любовь. Психологи утверждают, что первая любовь – это настоящее испытание для человека. От того, как человек будет переживать свою первую любовь, зависит конечная «постройка» личности, успешная социализация в обществе, в котором оговорены все жизненные условия и поведение человека в среде, в которой он находится.

Из высказываний:

«Также хотелось обратить внимание на тот факт, что самый запоминающийся опыт в жизни человека оставляет после себя первая любовь, переживание которой несомненно является стрессовой ситуацией. У каждого этот опыт был разным: кому-то повезло провести с этим человеком всю жизнь, а кто-то не сумел преодолеть трудности взаимоотношений. Ведь не зря говорят – «вторая половинка», подразумевая то, что этот человек должен гармонично дополнять другого до единого целого. Этот человек должен понимать тебя как никто другой, и такие пары я на 100 % считаю идеальными» (И., 18 лет).

Первая любовь – это необычное чувство, наполненное амбивалентными переживаниями: если при такой любви нет взаимности, то у влюбленного могут наблюдаться негативные психофизиологические изменения, например, плохой сон, снижение аппетита и другие соматические проявления, если же, наоборот, пришедшее чувство взаимно, то оба партнера находятся в приподнятом настроении, повышается трудоспособность, возникает желание развития романтических отношений, что в свою очередь говорит нам о том, что при переживании первой любви человек испытывает как положительный, так и отрицательный стресс [7].

Третий стрессор, ревность – это сильнейшее эмоциональное чувство, продиктованное сложными психическими функциями, которые определяют поведенческий портрет того или иного челове-

ка. Ревность – это еще и сложное психическое состояние, которое граничит как с любовью, так и с ненавистью. Ревность проявляется в моменты, когда невозможно контролировать ситуацию, вследствие чего повышается агрессивность, раздражительность и другие негативные переживания, влияющие на эмоциональный фон человека [5].

Из высказываний:

«Стрессовую ситуацию может спровоцировать недоверие одного партнера другому. Чаще всего это называют ревностью, которая рушит очень много пар и проблемы из-за которой могут начаться когда угодно. Здесь все зависит от характера человека – ревностью страдают люди, неуверенные в себе, которые считают свою вторую половинку своей собственностью и не дают возможности ей раскрываться во взаимоотношениях с другими людьми, всячески контролируя их. Также на это могут влиять отношения в семье – ведь мы очень часто копируем поведение своих родителей, а они зачастую даже не подозревают, как их действия могут отразиться на психике детей. Но я считаю, что ревность – это нужное чувство, но его нужно использовать в меру, иначе это может очень сильно навредить отношениям, либо совсем разрушить их» (И., 18 лет).

Первый сексуальный опыт – это огромный стресс для организма, не только на физическом, но и на психологическом уровне. Вступление в интимные отношения – это осознанный выбор каждого человека. Здесь недостаточно только физической подготовленности и периода полового созревания, необходимо быть уверенным, что юноша действительно в этом нуждается именно сейчас. Психологами давно доказано, что самый первый сексуальный опыт как мужчин, так и женщин оставляет отпечаток на всей его последующей половой активности, причем качество этого опыта важно как для сильного пола, так и для прекрасных дам [2].

Следующий вопрос ставил перед собой цель выяснить, переживали ли вышеперечисленные ситуации участники исследования на своем примере. Ответы говорят нам о том, что каждый респондент пережил хотя бы одну из вышеперечисленных ситуаций (неразделенная любовь, первая любовь, ревность, первый сексуальный опыт и др.). Особо стоит отметить, что некоторые участники пережили несколько подобных ситуаций, а иногда и одновременно, например, в том случае, если переживали первую любовь, которая для них была неразделенной, что вдвойне усиливает негативное воздействие стресса на человека и влечет за собой более тяжкие последствия.

Последний вопрос был направлен на то, чтобы выяснить, что же для себя получили люди при переживании подобных ситуаций. Многие участники, анализируя полученные ответы, приобрели для себя жизненный опыт для дальнейшего построе-

ния продуктивных отношений (75 %), некоторые вместе с этим приобрели для себя новых друзей, к которым обращались за помощью при решении тех или иных проблем (45 %), другие стали более стрессоустойчивы (30 %).

Далее хотелось бы представить другие мнения молодых людей по поводу стресса в романтических отношениях. Из эссе:

«Говоря о наличии стресса в романтических отношениях, хотелось бы сказать, что когда я нахожусь в ссоре со своей второй половинкой, у меня возникает дикий страх ее потерять, лишиться того, кто занял в моем сердце частичку. Я безумно это переживаю, не понимаю, что делать дальше и как разрешить возникший конфликт. В этот период ты не спишь, не ешь, ревеешь в подушку, никого не хочешь видеть, пытаешься залечить душевную рану алкоголем, прекрасно понимая, что завтра будет еще хуже. В такие моменты хочется побыть одной и замкнуться в себе – но это неправильно и мой молодой человек постоянно меня за это ругает и говорит мне, что это наши общие проблемы и мы должны решать их вместе – ведь разговор с родным человеком является лучшим решением любой проблемы» (В., 18 лет).

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Построение романтических отношений в юношеском возрасте является одной из главных задач развития, от этого во многом зависит дальнейшее благополучие в сфере межличностных отношений, оказывает влияние на эмоциональное благополучие личности в целом. Романтические отношения рассматриваются с позиций функционального значения, сексуальной составляющей, развития общения со сверстниками.

2. Романтические отношения для лиц юношеского возраста содержат в себе стрессовый компонент, причем как положительного, так и отрицательного содержания, связанного между собой и представленного в данных отношениях всегда, но в разных пропорциях.

3. Переживание стрессовых ситуаций в романтических отношениях для лиц юношеского возраста является неизбежным условием поддержания и развития отношений. Среди наиболее часто встречаемых стрессовых ситуаций были выделены: неразделенная (безответная) любовь, переживание первой любви, ревность и первый сексуальный опыт. Уровень стрессогенности этих ситуаций доказан, и их влияние имеет огромные последствия, которые можно наблюдать в разных сферах жизнедеятельности индивида.

Библиографический список

1. Кон И. С. Психология юношеского возраста. – М.: Просвещение, 1979.

2. Кон И. С. Введение в сексологию. — М.: Медицина, 1988.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. — М.: Просвещение, 1989.
4. Куттер П. Любовь, ненависть, зависть, ревность: Психоанализ страстей. — СПб.: Б.С.К., 1998.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. — М.: Академия, 2006.

6. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. — М.: Российское педагогическое агентство, 1996.
7. Поликарпов В.А. Психология первой любви. — Минск: Экономпресс, 2002.
8. Рогов Е.И. Психология отношений мужчины и женщины. — М.: Владос-пресс, 2005.
9. Фромм Э. Искусство любить. — СПб.: Азбука-классика, 2007.

УДК 159.95

Крюкова Татьяна Леонидовна

доктор психологических наук, профессор

Сапоровская Мария Вячеславовна

доктор психологических наук, доцент

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

tat.krukova44@gmail.com; saporov35@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И ГРУППОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНОСТЯМИ В РОССИЙСКИХ СЕМЬЯХ*

Цель данного исследования — изучить всегда значимую для любого общества социо-культурную и социально-психологическую проблему: как россияне выживают сегодня в условиях изменяющейся культуры и семейного института. Анализируются межпоколенный семейный разрыв и ресурсы совладания. Авторы также стараются ответить на нелегкие вопросы: как супруги совладают с эмоциональными трудностями современного брака: изменой, ревностью и одиночеством? Какие копинг-стратегии выбирают семьи и насколько они продуктивны.

Ключевые слова: *совладающее поведение как индивидуальный и групповой феномен, стрессы и межпоколенное наследование копинга в расширенных семьях; совладание с одиночеством, изменой, копинг, ориентированный на отношения.*

Сейчас, когда семья как системная часть общества меняется во всем мире, трудно сохранять экспертность по отношению к ней, приходится признавать, что мы многого не понимаем и не знаем. Это ставит новые задачи, среди которых актуально понимание медленных изменений современной семьи и брака. Немаловажной задачей мы считаем изучение возможностей семьи выживать, справляться с трудными ситуациями, развиваясь при этом.

1.1. Совладание со стрессом

Совладающее со стрессом (трудной жизненной ситуацией) поведение — важная сторона процесса социальной адаптации у здоровых людей. Это особое социальное поведение субъекта обеспечивает продуктивность, здоровье и благополучие человека. Совладающее поведение является целенаправленным поведением, позволяющим человеку справляться со стрессом и трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации (Крюкова, 2004, 2010; ред. Журавлев и др., 2008). Именно осознанный личный выбор стратегий поведения характеризует совладание как поведение субъекта и позволяет нам использовать данную методологию как основу нашего исследования: С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков и др.

Совладание со стрессом обеспечивает человека продуктивностью, хорошим здоровьем, благополучием, в том числе, в его близких взаимоотношениях, благодаря самостоятельному и сознательному осмыслению и рефлексивному переживанию стрессовых событий, выбору способов поведения при стрессе, адекватных личностным особенностям человека, динамике и социо-культурному контексту ситуации, а также отношений (ценности, нормы, т.д.). В этом случае целостный субъект, интегрирующий все виды деятельности и активности, способен быть независимым, самостоятельно совладающим с жизнью творцом, а не продуктом собственной биографии, что и составляет его сущность — творческую, нравственную, свободную (А.В. Брушлинский, 2003).

Совладание выступает как индивидуальный и как групповой феномен, значимый референт социального адаптивного поведения человека. Известно, что последствиями неблагоприятных воздействий на семью в одних случаях являются различные деструктивные явления (нарастание конфликтов, неудовлетворенности семейными отношениями, аддикции, одиночество, нередко распад семьи). Однако в других случаях происходит укрепление семейной общности (*coherence*) усиление сплоченности, выработка «психологического иммунитета»

* Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках базовой части государственного задания (номер проекта 1021).

у членов семьи к неблагоприятным влияниям социума. Семьи в этой логике анализируются по уровню жизнестойкости (*resilience*) (Maddi, S.; McCubbin, H.I. и др.). Различная резистентность семей к воздействию стресса, вероятнее всего, объясняется действием копинг-механизмов, обеспечивающих эффективность социально-психологической адаптации членов семьи.

1.2. Стресс и совладание в расширенных (трехпоколенных) семьях

В современной психологической науке и практике возникла острая потребность в изучении особенностей семей, в которых присутствует и активно участвует в жизнедеятельности третье поколение – поколение *Прародителей*. Рост числа расширенных семей в Европе и Америке является следствием мирового экономического кризиса начала XXI-го века. Каждый шестой американец является членом расширенной семьи, это более чем десятипроцентное увеличение численности данного типа семей с начала Великой рецессии в 2007 году. Объединение нуклеарных семей родителей и детей позволяет людям более успешно совладать с кризисной ситуацией в экономике (L.H. Brown, 2008; S.J. Bailey, F. Fong, 2010; F. Porterfield, 2009; D. George, 2008; A. Lowenstein, R. Katz, 2012; P. Roodin, 2011; K. Vandervan, 2008; C. Whitehouse, P. Whitehouse, 2011).

Несмотря на традиционную склонность российской семьи к многопоколенной структуре, распространение расширенных семей в России в последние два десятилетия так же связано с негативными социальными и экономическими процессами, а именно, сложным материальным положением, особенно молодых семей и семей пенсионеров, и жилищной проблемой (результаты опроса НИИ семьи Министерства социальной защиты России, 2013). Многопоколенные или расширенные семьи составляют сейчас треть всех семей в России.

Нередко молодые (супружеские) семьи входят в структуру родительской семьи из-за отсутствия собственного жилья. Ранний возраст вступления в брак (18–22 года) способствует сохранению не только экономической и материальной, но и психологической зависимости взрослых детей от родителей. Проникновение и доминирование индивидуальных ценностей над групповыми приводит к тому, что жизненные цели, связанные с построением карьеры, становятся более приоритетными по сравнению с задачами воспитания детей, что способствует активному вовлечению прародителей в этот процесс.

Следует признать, что распространение расширенных семей в современном обществе, в большей степени, является следствием деструктивных процессов и призвано помочь людям решать задачи, связанные с *выживанием*. Это порождает особые проблемы – недостаточную удовлетворенность межличностными отношениями; переживание

субъективного одиночества; конкуренцию между родителями и прародителями (особенно в сфере воспитания детей); конфликтность; распространение внутрисемейных коалиций; борьбу за власть – что, в целом, повышает уязвимость расширенных семей к внутренним и внешним стрессам (Сапожковская М.В., 2012).

Современное российское общество демонстрирует отход и отказ от коллективистической культуры. Анализ социо-культурного контекста наших исследований показывает, что в России коллективизм, в основном, характеризует поколения, рожденные в СССР, но не молодые поколения 1990-х (различия в выраженности коллективизма/индивидуализма значимы при $p < 0.01$), которые вынуждены присоединяться к индивидуалистическим культурным ценностям и нормам (Круглова, Т., 2012). Реально сложилась ситуация, в которой явно просматривается отказ от *Традиции* (в широком значении слова), но индивидуалистическая культура не типична для России. Несмотря на явный межпоколенный разрыв, существует возрастающий у нового поколения интерес к опыту и достижениям предшествующих поколений (О.М. Здравомыслова, А.В. Мудрик), что является важным условием интеграции, стабилизации, прогрессивного развития общества. Семья, особенно расширенная, еще по-прежнему остается в России той социальной группой, в которой сильна *Традиция*, а механизм преемственности хоть и приобрел признаки противостояния и напряженности, но не сводим только к конфликту.

Таким образом, социальная значимость и актуальность исследования расширенных семей и, особенно, совладания в контексте межпоколенного взаимодействия, очевидны.

Наше исследование включало две стратегии: 1) изучение закономерностей межпоколенного наследования особенностей совладающего поведения в расширенных семьях (*Исследование 1*); 2) исследование стрессов и специфики совладания представителей разных поколений в расширенных семьях (*Исследование 2*).

Исследование 1. При изучении закономерностей межпоколенного наследования особенностей совладающего поведения в расширенных семьях в качестве эмпирического эквивалента мы рассматривали *совпадение* характеристик совладания в опыте *Прародителей*, *Родителей* и *Детей*. Выборку исследования составили представители поколения *Прародителей*, *Родителей* и *Детей* (юноши и девушки в возрасте 15–17 лет) в семье. Для решения исследовательских задач был использован *Репертуарный тест ролевых конструктов* (Дж. Келли). Конструктами репертуарных решеток являлись способы совладания (копинг-стратегии).

В первую очередь мы отследили те стратегии, которые представлены в опыте трех поколений чле-

нов семьи, это: *Стремление принадлежать* и *Поиск духовной опоры*. Опыт использования этих копинг-стратегий воссоздается по женской линии, при этом частота совпадений в межпоколенной динамике увеличивается. Эта закономерность характерна как для девушек, так и для юношей.

Ряд копинг-стратегий (*Фокусирование на решении проблемы*; *Упорная работа и достижения*; *Ставка на близких друзей*; *Разрядка*) воспроизводятся как из материнского, так и из отцовского опыта. Стратегия *Поиск общественной поддержки* и *Беспокойство* (стремление поделиться своей проблемой с другими людьми, заручиться их поддержкой, одобрением, советами) воспроизводится испытываемыми только из материнского опыта совладающего поведения. Опыт использования стратегий *Общественные действия*, *Обращение за помощью к профессионалу*, *Стремление отвлечься и отдохнуть* воспроизводится только по отцовской линии. Из опыта совладающего поведения бабушек передается копинг-стратегия *Игнорирование проблемы*.

В рамках качественного исследования «наследования» копинга в семье мы проанализировали эссе респондентов на тему «Как они выживали». Категориями контент-анализа стали ответы на следующие вопросы:

– какие конкретно паттерны совладающего поведения предков являются для потомков образцами для подражания?

– какие элементы опыта предка хотел бы воспроизвести потомок в своем опыте?

Анализ описаний того, что хотели бы они воссоздать из совладания предков в собственном опыте, показал, что стратегии *Оптимизм* и *Юмор* воссоздаются потомками чаще, а вот стратегии проблемно-ориентированного копинга предков, то есть их способы решения проблем – нет. Это, безусловно, чрезвычайно важный факт. Копинг предков, который чаще всего вызывает положительную оценку потомком, вызывает у них чувства уважения и восхищения, осознанно ими не воссоздается, что, однако, не исключает возможности его бессознательного воспроизводства.

Еще одним чрезвычайно важным фактом, полученным при анализе нарративов, оказалось то, что во всех работах, где отсутствовало описание чувств к предкам, так же полностью отсутствуют указания на воссоздание потомками элементов опыта совладания предков. Это говорит о том, что положительные эмоции и чувства потомков к предкам являются важным условием межпоколенной передачи опыта совладающего поведения в семье.

Исследование 2. С помощью феноменологического интервью мы выделили специфические трудности межпоколенного взаимодействия в расширенных полных и неполных семьях.

1. Типичной для расширенной семьи является конфронтация и конкуренция представителей по-

колений *Прародителей* и *Родителей* в сфере воспитания ребенка (из выборки 61% прародителей и 57% родителей указывали на конкуренцию друг с другом в данной сфере), что имеет ряд негативных последствий для ребенка, а именно:

– ослабление контроля, отстраненность ребенка от жизни семьи, переживание им чувства субъективного одиночества;

– нечувствительность или отвержение личностных, поведенческих изменений, которые происходят с ребенком в процессе взросления, что вызывает у него протестные реакции, усиливающие межпоколенный конфликт в семье;

– вовлеченность ребенка во внутрисемейные коалиции (с *Матерью* против *Отца* или с *Бабушкой* против *Матери*), что обостряет его конфликтные отношения с другими членами семьи и способствует формированию чувства вины перед ними.

2. Для расширенной семьи характерна борьба за власть (другими словами «кто главнее»). Особенно это проявляется в сфере воспитания ребенка (из выборки 63% прародителей и 71% родителей указывали на это), что приводит к ролевой конкуренции, диффузности ролевой структуры семьи, неопределенности функций и статуса поколений в семье, что может затруднять процесс формирования и укрепления поколенной идентичности членов семьи. Борьба за власть в сфере воспитания наиболее характерна для *расширенных неполных* семей. Бабушка включена в воспитательный процесс в роли замещающего родителя и конкурирует со своей дочерью, которой одновременно принадлежат амбивалентные роли (мать и дочь), что повышает риск развития к внутриличностного конфликта.

3. Ядром межпоколенного взаимодействия в расширенных семьях является диадическое взаимодействие (Бабушка – Мать; Мать – Ребенок; Бабушка – Ребенок и т.д.) – в неполных расширенных семьях это проявляется в 75% случаях, а вот в полных расширенных только 32%. В таких случаях другие подсистемы отношений находятся на периферии, что обостряет межпоколенный конфликт и у членов семьи усиливается чувство неудовлетворенности межличностными отношениями.

4. Женщины поколения *Прародителей* в неполных расширенных семьях ощущают больший психологический комфорт, чем в полных семьях. *Бабушки* в полных расширенных семьях указывают на чувство одиночества в семье, на то, что их усилия и вклад в жизнь семьи недостаточно оценен другими членами семьи. Это приводит к усилению состояния неудовлетворенности и нервно-психического напряжения. *Бабушки* в неполных семьях ощущают свою востребованность и важность вклада в жизнедеятельность семьи.

5. В полных расширенных семьях трудности во взаимодействии у ребенка возникают с представителями всех поколений – с бабушками, дедушка-

ми, родителями. В неполной расширенной семье трудности, главным образом, проявляются в материнско-детском взаимодействии.

6. Мужчины поколения *Прародителей* отмечают трудности при взаимодействии с женщинами поколения *Родителей* и внуками. С мужчинами поколения *Родителей* у них складываются отношения солидарности, взаимопонимания и взаимоподдержки. У мужчин поколения *Родителей* трудности во взаимодействии чаще возникают с женщинами поколения *Прародителей* и собственными детьми.

В целом, необходимо отметить, что межпоколенное взаимодействие в расширенных семьях потенциально является источником стресса для всей семьи как группы.

Анализ характеристик совладающего поведения представителей разных поколений в расширенных полных и неполных семьях показал:

Полная расширенная семья

- мужчины поколения *Прародителей* в трудных ситуациях межпоколенного взаимодействия более склонны к дистанцированию и отвлечению ($p = 0.02$), что позволяет им максимально снизить свою ответственность за исход конфликтной ситуации в семье;

- женщины поколения *Прародителей* предпочитают эмоционально-фокусированный копинг ($p = 0.001$), что усиливает их нервно-психическое напряжение;

- мужчины поколения *Родителей* в трудных ситуациях межпоколенного взаимодействия более склонны к уходу в профессиональную деятельность ($p = 0.04$), что позволяет им отдалиться от конфликтной ситуации в семье;

- женщины поколения *Родителей* предпочитают проблемно-ориентированный копинг ($p = 0.01$), что в значительной степени повышает их нагрузку и ответственность за качество межпоколенного взаимодействия в семье.

Неполная расширенная семья

- женщины поколения *Прародителей* предпочитают проблемно-ориентированный (при $p = 0.003$), и/или конфронтативный копинг ($p = 0.001$), что усиливает риск развития хронического конфликта в семье;

- женщины поколения *Родителей* предпочитают проблемно-ориентированный копинг и/или уход в работу ($p = 0.01$);

- дети (подростки) предпочитают конфронтативный копинг ($p = 0.02$), или копинг, ориентированный на социальную поддержку ($p = 0.001$).

Таким образом, можно сказать, что копинг в неполной расширенной семье более конгруэнтный, чем в полной расширенной семье. Это, однако, не гарантирует большую эффективность совладания семьи. Более важным результатом является то, что проблемно-ориентированное совладание в семье

демонстрируют женщины поколения *Родителей*, что определяет их значительный вклад во взаимодействие поколений в семье, в формирование межпоколенной толерантности и милосердия (Сапаровская, 2013).

2. *Совладание с переживаниями стресса в близких отношениях партнеров (супругов).*

Ряд авторов отмечает, что близкие диадические, в том числе, супружеские и романтические отношения качественно отличаются от других видов человеческих отношений тем, что прогрессивно влияют на развитие человека (A.L. Vangelisti; H.T. Reis; M.A. Fitzpatrick, 2002; M. Mikulincer и G.S. Goodman, 2006; E. Bershied, D. Mayers, 2000, 2005; Murray, S.L., Holmes, J. G., 2011). В тоже время близкие отношения в диаде партнеров нередко служат источником острого стресса и даже психологической травматизации личности (K.-G. Jung; R. Burney; R. Skinner, 1992). В связи с этим возникает вопрос: почему в одном случае близкие отношения способствуют развитию человека, а в другом наносят ему психологическую травму?

Нами проведены исследования совладания со стрессами в близких отношениях (супружеских и романтических) при переживании одиночества в семье и в ситуации системного кризиса отношений – измены. Эта сфера явно недооценена пока наукой.

2.1. *Совладание с одиночеством в семье*

Мы выясняли, в какой степени одинокие люди, живущие в семье и без семьи, различаются в выборе копинг-стратегий. Выборка составила 286 человек в возрасте 18-56 лет. Методами диагностики были: опросники UCLA (Russell, Peplau); Loneliness Scale (de Gierveld, van Tilburg, 1999); копинг-шкалы – CISS (Endler, Parker, 1990); WCQ (Lazarus, Folkman, 1988), ACS (Frydenberg, Lewis, 1993), интервью.

Под *одиночеством* мы понимаем, с одной стороны, дефицит в отношениях (количественный и качественный), удовлетворяющих потребности человека; с другой стороны, мощный источник саморазвития и творчества (Zeidner, Saklofske, 1996; Крюкова, 2013).

Наши результаты показали, что люди, находящиеся в браке, более субъективно одиноки, чем те, кто живет один или с родителями (что типично для России): различия значимы ($p=0.04$), особенно по шкале эмоционального одиночества. Супруги страдают от одиночества в большей степени, чем живущие в одиночку (Крюкова, Ронч, 2012), а их копинг-стратегии менее продуктивны. Наши данные подтверждают, что копинг с одиночеством детерминирует психологическое благополучие и здоровье субъекта. Подростки говорят о более высоком уровне одиночества, чем взрослые в семье. Они остро переживают одиночество и потому, что не владеют необходимыми социальными навыками,

и в связи кризисным периодом развития своих отношений с другими. Но в целом, одиноких взрослых в семьях больше, чем подростков. Обнаружено использование подростками непродуктивных копинг-стратегий. Взрослые члены семьи обычно не ищут поддержки других, когда испытывают стресс ($R = -0.550$, $p < 0.0001$).

Можно заключить, что уровень одиночества связан с возрастом и качеством социальной поддержки. Результаты поддерживают идею о социокультурном и психологическом кризисе в российском обществе: росте отчуждения, враждебности, негативизма к власти и друг к другу, даже в семье, потере чувства принадлежности (аффилиации), особенно в мегаполисах. Социальное одиночество расширяет свои территории.

2.2. Совладание с переживанием измены в близких отношениях

Наиболее стрессогенной, связанной с чувствами ревности и ненависти для партнеров является ситуация *измены*, также характерная для динамики близких отношений (R. Sternberg, 1997; Шипова Н.С., 2014). Измена рассматривается как системная ситуация кризиса в супружеских или партнерских отношениях: субъективно понимаемый, отрицательно оцениваемый поведенческий акт партнера, нарушающий обязательство верности, вызывающий сильные, негативные эмоциональные переживания, и разрушающий доверие партнеров друг к другу; при котором один из партнеров переносит характеристики актуальных отношений и способы поведения в них на отношения с другим романтическим партнером. Последствия измены неоднозначны: она может привести как к улучшению отношений, так и к их ухудшению. Предполагалось, что переживание измены в романтических отношениях и совладание с ней обладает определенной спецификой и динамикой. Участниками выступили мужчины и женщины, которым изменил партнер, и другая группа, в которую вошли те, которые изменили своему партнеру. Методы: WCQ (Р. Лазарус и С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой и др., 2003); феноменологическое интервью. Респондентами были мужчины (22 человека) и женщины (25 человек) в возрасте 19–45 лет (средний возраст 32 года). С партнером испытуемых связывали чувства привязанности, присутствовали сексуальные отношения. Все 100% испытуемых рассматривают измену как стресс, ее переживание как трудный период в своей жизни. Респонденты заявляют о длительных переживаниях (более двух лет) в 38% случаев, от года до двух – в 19%, и 43% испытывает острый стресс менее года. На основе анализа интервью в динамике переживания измены можно выделить три блока переживаний: 1) блок получения информации и реакции на нее (удивление, непонимание); 2) блок эмоций, связанных с партнером (разочарование, обида, гнев); 3) блок

эмоций, связанных с отношениями (отчаяние, страх потери). Уже на первом этапе получения информации переживание может осложняться включением психологических защитных механизмов. В соответствии с полученными нами ранее данными механизм отрицания выражен на 72%, что объясняется особенностями ситуации: субъект, не готовый к конструктивным действиям и не способный эффективно действовать, будет отрицать сам факт наличия проблемной ситуации и сильного эмоционального ее переживания. Выявлено влияние проекции, как механизма психологической защиты на усиление негативных последствий переживания измены в межличностных отношениях. Получена более полная картина переживаний партнеров, включающая не всегда осознаваемые компоненты этих переживаний, а также расширены представления о переживаниях, порожденных стрессом измены.

Выделено несколько особо травмирующих факторов в ситуации измены: ситуация соперничества, снижение самооценки, угроза разрыва значимых отношений и потери близкого человека, необходимость перестройки собственной жизни, разрушение диады и появление триады. Показателем сильного стресса также выступает изменившееся поведение испытуемых, его отмечают у себя 63% опрошенных: поменялся режим сна и приема пищи, появились вредные привычки (курение, алкоголь), обострение соматических заболеваний, изменился стиль общения, появилось стремление к рефлексии и самокритике, стали уделять больше времени себе, появилось желание выразить себя в творчестве. В перечисленных изменениях поведения видится переоценка ценностей испытуемыми и предпосылки будущих стратегий совладания.

Большую роль в совладании (у 73% выборки) играет социальная поддержка, т.к. испытуемые говорят о сложности самостоятельного преодоления ситуации. Основная поддержка заключалась в нахождении рядом, выслушивании и попытках изменить оценку ситуации, дать совет. В описаниях присутствуют в основном избегающие стратегии (старание переключиться на другие дела; уход в работу, религию; общение; употребление алкоголя; лишение себя свободного времени; отвлечение на детей; применение антидепрессантов). Стратегии проблемно-ориентированного (посещение консультаций психолога, анализ ситуации) и эмоционально-ориентированного копинга (выяснение отношений, погружение в переживания) применяются значительно реже.

2.2.1. Индивидуальный и диадический (совместный) копинг.

Если индивидуальный копинг – это комплекс когнитивных и аффективных действий человека, возникающих как реакция на определенную проблему, то копинг семьи и даже пары – это нечто большее, чем сумма составляющих ее элементов

(совладающего поведения всех членов семьи в отдельности). В этом случае совладание становится групповым феноменом на уровне диады (супруги, партнеры, др.). Оно включает в себя одновременно организацию различных уровней действий семьи, укрепляет внутрисемейное единство и сплоченность, является процессом достижения баланса семейной системы, продвигает личностный рост и развитие членов семьи (McCubbin и др., 1997). С. Койн и Т. Смит ввели понятие «*центрированный на отношениях копинг*», который предполагает две стратегии – активную поддержку (помощь в решении проблемы) и оказание защиты (контроль эмоций) (Coyne, Smith, 1994); далее – коммунальный копинг (Lyons, R.F., Mickelson, K.D., Sullivan, M., Coyne J.C., 1998).

Наши результаты показывают особенности стресса, порождаемого изменой в близких отношениях, с которым существуют сложности самостоятельно совладать самому. У супругов в нашем исследовании распространены мало эффективные копинг-стили и стратегии – виды избегания, что говорит о высокой вероятности *несовладания* с данной трудной жизненной ситуацией.

Одним из принципиальных результатов исследования является вывод о том, что в диадическом совладании с ситуацией измены преобладает конфликтный стиль, уход в собственные переживания и интересы. Неверность партнера связана с длительным переживанием стресса, злости, ярости, ненависти, уязвленности, разочарования и т.д. В данной ситуации больше помогает индивидуальный копинг, так как совместные усилия супругов нередко заблокированы. Индивидуальные и диадические копинг-стратегии/стили слабо взаимодействуют между собой у партнеров в ситуации измены. Хотя надо признать, что диадический копинг может включать в себя способность и попытку понять в стрессовой ситуации аффективный мир другого человека и это понимание разделить.

В целом, измена влияет не только на психологический комфорт участников отношений, но и на характеристики самих отношений. Проведенный регрессионный анализ выявил отрицательное влияние переменных, выражающих переживание ситуации измены партнера на стабильность их отношений ($R^2=0,96$, $\beta=-0,34$ при $p \leq 0,01$). Таким образом, субъект, переживающий измену партнера, испытывает преимущественно негативные чувства, что способствует снижению значимости взаимоотношений для него и приводит к возможности их разрушения. Тем самым подтверждается стрессогенность измены через выраженность «угрозы разрушения значимых отношений». Полагаем, одним из показателей эффективности совладания выступает прощение неверного партнера, чувство любви к нему. 12% выборки заявили о полном прощении партнера или спокойствии, равнодушии по от-

ношению к нему. 47% выборки говорят о невозможности его простить. После произошедшей измены отношения партнеров могут претерпевать различные трансформации: стать дружескими или враждебными вместо романтических, любовных.

Таким образом, измена воспринимается всеми испытуемыми как трудная жизненная ситуация: переживание измены обладает яркой динамикой, результатом усилий субъекта может стать более или менее успешное совладание, которое влечет за собой изменение характеристик самих отношений. Зачастую измена и несовладание с ней играют негативную роль в динамике супружеских отношений и приводит к их разрыву, так как по результатам исследования большинство пар все-таки распадается.

3. Заключение.

Стрессовые переживания в семье, связанные с взаимоотношениями, имеют свою специфику: не всегда понимаемую человеком их значимость, опасность для его субъективного благополучия и самих отношений, длительность протекания, сочетание остроты и хроничности, суженность сознания, непонимание себя и другого. Совладание со стрессами (*relations-oriented coping*) в таком контексте также специфично: более напряженно; менее эффективно и продуктивно, требует совместных усилий, которые не всегда эффективны; иногда коррелирует с искаженными оценками себя и ситуации; цели копинга смещены.

Имеются тенденции к несовладанию и/или непродуктивному совладанию с состояниями стресса подобного типа в семье: межпоколенные конфликты, трудные, порой неразрешимые ситуации (измена), одиночество в отношениях, избегание совместности, насилие.

В целом, российские семьи совладают со стрессами ежедневной жизни, многие проявляют высокий уровень жизнестойкости и закаленности, обладают немалыми внутренними ресурсами, что не исключает огромного количества плохо совладающих семей. Вопрос, который неизбежно встает при этом: какова «цена» совладания? Данный вопрос ждет своих исследователей.

Библиографический список

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв. ред. В.В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя. 2003.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
3. Крюкова Т.Л. Когнитивная психология совладания с одиночеством // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 93–97.

4. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – СПб: Речь, 2005.
5. Крюкова Т.Л., Ронч А.М. Детерминанты одиночества и совладания с ним в супружеских отношениях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 129–134.
6. Сапоровская М.В. Психология межпоколенных отношений в современной российской семье. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012.
7. Сапоровская М.В. Психология межпоколенных отношений в семье: дис. ... д-ра психол. наук. – Кострома, 2013.
8. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
9. Шипова Н.С. Совладание с переживанием измены в близких отношениях: дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2014.
10. Berscheid E., Regan P.C. The psychology of interpersonal relationships. – Pearson Prentice Hall, 2005.
11. Couples coping with stress. Emerging Perspectives on Dyadic Coping / Ed. by Revenson, T.A., Kayser, K., Bodenmann, G. – APA: Washington, DC, 2005.
12. Lyons R.F., Mickelson K.D., Sullivan M., Coyne J.C. Coping as a communal process // J. of Social and Personal Relationships. 1998/10/1. Volume 15. Issue 5. P. 579–605. Sage Publications.
13. McCubbin H.I., McCubbin M.A., Thompson A.I., Han S.-Y., Allen C.T. Families under stress: what makes them resilient. 1997 AAFCS Commemorative Lecture. – <http://www1.cyfernet.org/prog/fam/97-McCubbin-resilient.html> (24.05.2014).
14. Murray S.L., Holmes J.G. Interdependent minds: the dynamics of close relationships. – New York : Guilford Press, 2011.
15. Kryukova Tatiana. Cross-cultural Context of Stress-Coping Research. Paper / Abstracts of the XXX International Congress of Psychology. Cape Town, South Africa, July 22–27, 2012. Published under the auspices of the International Union of Psychological Science (IUPsyS) / Ed. by Norman Duncan. P. 223.
16. Sternberg R.J. When love stories become love traumas. – Yale University, 1997.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Басов Николай Федорович

доктор педагогических наук, профессор
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
abba99@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ

В статье характеризуются возможности использования ресурса самостоятельной работы в развитии социальной компетентности будущих бакалавров.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, социальная компетентность, образовательная программа, самостоятельная работа.

В глоссарии терминов профессионального образования компетенция определяется как способность человека переносить знания и умения, а компетентность – знание и понимание как действовать, как оперативно применять знания к конкретным ситуациям. Важно и то, что компетентность проявляется в практической деятельности, а ее уровень может постоянно повышаться под влиянием дальнейшего профессионального обучения и профессионального опыта.

В стандарте высшего профессионального образования третьего поколения под компетенцией понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Подготовка бакалавров социальной работы строится на базе основной образовательной программы и направлена на подготовку выпускника способного осуществлять профессиональную деятельность в государственной службе занятости, медико-социальной экспертизе; миграционной службе; МЧС; в системах: пенитенциарной, пенсионного обеспечения, социального обслуживания, социального страхования, социальной защиты и пр. в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр»).

Социальная значимость основной образовательной программы высшего профессионального образования состоит в обеспечении подготовки бакалавра, способного реализовать основные виды профессиональной деятельности: социально-технологическую, организационно-управленческую, исследовательскую, социально-проектную.

Таким образом, цель основной образовательной программы по направлению подготовки Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр») заключается в том, чтобы на основе компетентностного подхода обеспечить подготовку высококвалифицированных профессионалов, отвечающих современным требованиям общества.

Выпускник по направлению подготовки «Социальная работа» с квалификацией «бакалавр» в процессе освоения основной образовательной программы должен обладать как общекультурными (ОК), так и профессиональными (ПК) компетенциями. Последние, в свою очередь, включают социально-технологические, исследовательские и социально-проектные компетенции.

Социально-технологические компетенции предполагают формирование готовности к разработке и реализации социальных технологий, учитывающих особенности современного сочетания глобального, национального и регионального, специфику социокультурного развития общества (ПК-1); способности обеспечивать высокий уровень социальной культуры технологий социальной защиты слабых слоев населения, медико-социальной поддержки, благополучия (ПК-2); готовности к посреднической, социально-профилактической, консультационной и социально-психологической деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации (ПК-3); готовности к обеспечению социальной защиты, помощи и поддержки, предоставлению социальных услуг отдельным лицам и социальным группам (ПК-4); способности к созданию социально и психологически благоприятной среды в социальных организациях и службах (ПК-5); способности к инновационной деятельности в социальной сфере, оптимизации ее сочетания с традиционной культурой личной и общественной жизни (ПК-6); быть готовым решать проблемы клиента путем привлечения соответствующих специалистов, мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов клиента (ПК-7); готовности к предупреждению и профилактике личной профессиональной деформации, профессиональной усталости, профессионального «выгорания» (ПК-8); способности целенаправленно и эффективно реализовывать современные технологии психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи населению (ПК-9); способности осуществлять оценку качества социальных ус-

луг на основе достижений современной квалиметрии и стандартизации (ПК-10); способности к компетентному использованию законодательных и других нормативных актов федерального и регионального уровней (ПК-11); готовности соблюдать профессионально-этические требования в процессе осуществления профессиональной деятельности (ПК-12);

Исследовательские компетенции предполагают формирование способности исследовать особенности культуры социальной жизни, благополучия, поведения в социальной сфере различных национально-этнических и половозрастных, а также социально-классовых групп (ПК-13); способности анализа специфики социокультурного пространства, инфраструктуры обеспечения социального благополучия представителей различных общественных групп (ПК-14); способности выявлять, формулировать и разрешать проблемы в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи (ПК-15); способности определять научную и практическую ценность решаемых исследовательских задач в процессе обеспечения социального благополучия (ПК-16); готовности к систематическому использованию результатов научных исследований для обеспечения эффективности деятельности социальных работников, профессиональной поддержки благополучия различных слоев населения, обеспечения их физического, психического и социального здоровья (ПК-17); способности составлять практические рекомендации по использованию результатов научных исследований (ПК-18); готовности представлять результаты исследования в формах отчетов, рефератов, публикаций и публичных обсуждений (ПК-19); способности к осуществлению прогнозирования, проектирования, моделирования и экспертной оценки социальных процессов и явлений в области психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи (ПК-20); способности к участию в работе научных коллективов, проводящих исследования по различным направлениям обеспечения социального благополучия (ПК-21).

Организационно-управленческие компетенции предполагают формирование высокой социальной культуры управленческой деятельности работников учреждений социальной защиты, кадров, содействующих социальному благополучию граждан своей страны (ПК-22); способности учитывать в процессе осуществления организационно-управленческой деятельности особенности национально-культурного, половозрастного и социально-классового положения граждан, нуждающихся в помощи, обеспечении благополучия (ПК-23); способности к координации деятельности по выявлению лиц, нуждающихся в социальной защите, медико-соци-

альной помощи (ПК-24); способности к организационно-управленческой работе в подразделениях социальных учреждений и служб (ПК-25); готовности к координации психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы различных организаций, учреждений и предприятий, а также деятельности различных специалистов в решении задач социальной защиты населения (ПК-26); способности к работе с персоналом предприятий в учреждениях социальной сферы, к планированию и координации деятельности по решению актуальных задач социальной работы, медико-социальной помощи (ПК-27); готовности к управлению проведением деловых переговоров в области организации работы по социальному обслуживанию населения (ПК-28); способности разрабатывать предложения по повышению эффективности системы мотивации труда специалистов учреждений социальной защиты населения, анализировать и разрабатывать предложения по повышению эффективности системы контроля их деятельности (ПК-29).

Социально-проектные компетенции предполагают формирование готовности к обеспечению высокой социальной культуры своего участия в социально-инженерной и социально-проектной деятельности учреждений, участвующих в решении проблем социальной защиты, благополучия населения (ПК-30); способности учитывать специфику национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных национальных, половозрастных и социально-классовых групп как объектов социально-проектной деятельности учреждений социальной сферы (ПК-31); готовности к разработке инновационных социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики, обеспечения социального благополучия, медико-социальной помощи (ПК-32); способности участвовать в пилотных проектах по созданию инновационных площадок учреждений в сфере психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы (ПК-33); готовности разрабатывать комплексные и индивидуальные социальные проекты для привлечения дополнительных финансовых средств (фандрайзинг) (ПК-34); способности создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей (ПК-35).

Решение проблем качества профессионального обучения и воспитания в учреждениях высшего профессионального образования в условиях его модернизации связывается с формированием у обучающихся и такой ключевой компетентности как социальная.

Термин «социальная компетентность» встречается во многих публикациях, начиная со второй половины двадцатого века. Однако трактуется она

по-разному. Н.Ф. Басов, В.М. Басова и Е.О. Глушкова рассматривают ее как интегративное качество личности, которое соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные социальные знания, необходимые для успешного осуществления человеком социальных технологий, субъектные качества личности и личные умения реализовывать социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности человека [1; 6; 7].

Вышесказанное предполагает, что такая деятельность в развитии социальной компетентности у будущих бакалавров социальной работы предполагает активную самостоятельную работу студентов.

В справочной литературе самостоятельная работа определяется как такой вид учебной деятельности, при котором *предполагается* определенный уровень самостоятельности обучающегося во всех структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер. Самостоятельная работа осуществляется как на лекциях, семинарских занятиях, так и вне аудитории, особенно при подготовке к практическим занятиям, выполнении письменных работ (рефератов, курсовых и квалификационных работ).

Самостоятельная работа вырабатывает у студентов психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач.

В этой связи, основными задачами деятельности кафедры по организации самостоятельной работы обучаемых являются:

- создание условий для реализации единого подхода к организации самостоятельной работы студентов по всем учебным дисциплинам в рамках направления подготовки «Социальная работа»;
- способствовать формированию у студентов навыков самостоятельной учебной, научно-исследовательской и практической работы;
- содействовать развитию и углублению профессиональных научных и практических интересов студентов по избранному направлению;
- способствовать формированию профессионально-значимых качеств, знаний, умений и навыков будущих бакалавров социальной работы;
- создать своеобразную модель самостоятельной работы студентов по базовым и вариативным дисциплинам, с учетом избранного профиля – «социальная работа с молодежью», обеспечить научно-методическое обеспечение ее реализации.

Важно понять и то, что реализация общей модели самостоятельной работы обучающихся, превращение ее в систему потребует увеличения доли самостоятельной работы студентов в учебном про-

цессе, модернизации учебно-методической документации, разработки новых дидактических подходов для более глубокого самостоятельного освоения учебного материала. В этой связи, возрастает та часть работы преподавателей кафедры, которая находит отражение в специальном разделе, касающемся основной образовательной программы: самостоятельной работы студентов.

Создание единой системы самостоятельной работы по направлению подготовки «Социальная работа» предполагает: переработку учебных программ с целью увеличения доли самостоятельной работы студента над изучаемым материалом; включения тем, выносимых для самостоятельного изучения, в том числе и с помощью компьютерных методических средств. При этом должна учитываться обеспеченность тем и разделов учебной литературы и ее доступность для всех обучающихся; оптимизация методов обучения, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, активное использование информационных технологий, позволяющих студенту в свободное для него время осваивать учебный материал; совершенствовать систему текущей контрольной работы студентов, широкое внедрение компьютеризированного тестирования; совершенствование проведения учебной и профессиональной практик и научно-исследовательской работы студентов; модернизация системы выполнения письменных творческих работ (курсовых, квалификационных).

Первым направлением деятельности кафедры по обеспечению самостоятельной работы студентов является организационно-методическая работа.

В целом самостоятельная работа студентов в соответствии с государственными образовательными стандартами по направлению подготовки «Социальная работа» должна составлять не менее 60% времени (очная форма обучения), предусмотренного для выполнения основной образовательной программы.

Она включает в себя: подготовку к аудиторным занятиям (лекциям, практическим, семинарским, лабораторным и др.) и выполнение соответствующих заданий; самостоятельную работу над отдельными темами учебных дисциплин в соответствии с учебно-тематическими планами; подготовку к практикам и выполнение заданий, предусмотренных практиками; выполнение письменных контрольных и курсовых работ; подготовку ко всем видам контрольных испытаний, в том числе курсовым, цикловым и комплексным экзаменам и зачетам; подготовку к итоговой государственной аттестации, в том числе выполнение выпускной квалификационной (дипломной) работы; деятельность в студенческих научных обществах, кружках, семинарах; участие в работе факультативов; спецсеминаров; участие в научной и научно-методической работе кафедры и других учебно-научных подраз-

делениях вуза; участие в научных и научно-практических конференциях, семинарах, конгрессах; другие виды деятельности, организуемой и осуществляемой кафедрой и органами студенческого самоуправления.

Вторым важным направлением обеспечения самостоятельной работы студентов является создание условий для самостоятельной работы. Одно из них – материально-техническое и информационно-техническое обеспечение самостоятельной работы студентов, которое включает в себя; компьютерный класс с возможностями Internet; базы практик в соответствии с заключенными договорами; аудитории для самоподготовки; учебную и учебно-методическую литературу, разработанную с учетом увеличения доли самостоятельной работы студентов, иные материалы.

Организаторская работа кафедры включает налаживание работы методического кабинета, где хранятся методические материалы, графики консультаций, планы семинарских занятий, темы рефератов, курсовых и квалификационных работ, списки дополнительной литературы, программы дисциплин к государственному экзамену, периодика. Здесь организуются стенды, выставки в помощь студенту, методические рекомендации по организации самостоятельной работы, работой над книгой и т.д. Здесь же выставляются лучшие письменные работы студентов: рефераты, спецсеминарские, курсовые и квалификационные работы. Кабинет рекомендует студентам методическую литературу для самостоятельной работы при подготовке к практическим занятиям, написании рефератов, курсовых и квалификационных работ.

Третье направление обеспечения выпускающей кафедрой самостоятельной работы будущих бакалавров является организация такой деятельности студента, которая включает в себя: разработку необходимой документации, регламентирующей самостоятельную деятельность студентов, в том числе вузовского положения о самостоятельной работе студентов; определение соотношения самостоятельной и аудиторной работы студентов по изучению учебных дисциплин, а также отдельных разделов и тем с учетом наличия, доступности и качества учебных и научных изданий, используемых при их изучении, уровня сложности дисциплины или раздела темы; увеличение доли самостоятельной работы студентов и соответствующее снижение аудиторной нагрузки преподавателей, которое должно сопровождаться адекватным увеличением количества академических часов, отводимых на контроль знаний студентов (контроль самостоятельной работы), текущие групповые и индивидуальные консультации, индивидуальную работу со студентами, разработку учебно-методических и учебных материалов; в рамках подготовки студентов к самостоятельной учебной и научно-методической

работе и с целью выработки у них первичных навыков самостоятельной работы целесообразна подготовка факультатива «Организация самостоятельной работы студента» (в первом семестре первого курса до 40 академических часов, в т.ч. до 20 акад. час. – аудиторно) или специальную вводную лекцию по каждой изучаемой дисциплине; организацию и контроль хода и содержания учебной самостоятельной работы и ее соответствия с графиками и технологическими картами учебного процесса.

Четвертое направление обеспечения кафедрой социальной работы самостоятельной работы включает выработку основных требований к этому виду работы студентов. Они сводятся к следующим положениям: самостоятельная работа должна быть выполнена лично студентом или являться самостоятельно выполненной частью коллективной работы, представлять собой законченную разработку (законченный этап разработки), в которой раскрываются и анализируются актуальные проблемы социальной работы и ее отдельных аспектов (актуальные проблемы изучаемой дисциплины и соответствующей сферы практической деятельности); продемонстрировать достаточную компетентность автора в раскрываемых вопросах; иметь учебную, научную и/или практическую направленность и значимость (для учебной работы); содержать определенные элементы новизны (для научно-исследовательской работы). Самостоятельная письменная работа оформляется в соответствии с требованиями, принятыми госстандартом с учетом дополнительных требований вуза.

Пятое направление обеспечения выпускающей кафедрой самостоятельной работы студентов включает ее учебно-методическое сопровождение, которое предполагает подготовку материалов и изданий, включающих в себя рекомендации по самостоятельной работе студентов над изучаемой дисциплиной. Рекомендации по изучению или повторению учебного материала с указанием учебных и научных изданий, используемых в этих целях, а также вопросы для самоконтроля, проверочные тесты, контрольные задания и т.п. и примеры оформления самостоятельной письменной работы.

Шестое направление – контроль самостоятельной работы. Он может осуществляться в форме текущего контроля усвоения знаний на основе оценки устного ответа на вопрос, сообщения, доклада и т.п. (на практических занятиях); решения ситуационных задач по практико ориентированным дисциплинам; конспекта, выполненного по теме, изучаемой самостоятельно; представленного текста контрольной, курсовой работы и их защиты; отчета о прохождении практики (дневник практики), отзыва и квалификационной характеристики, за подписью руководителей базы практики и руководителя практики; тестирования, выполнения письменной контрольной работы по изучаемой теме;

модульно-рейтинговой системы оценки знаний студентов по блокам (разделам), изучаемой дисциплины, циклам дисциплины; успешной сдаче текущих курсовых, цикловых и комплексных экзаменов и зачетов, в том числе государственного экзамена по дисциплинам направления подготовки; защиты выпускной квалификационной работы; отчетов о научно-исследовательской работе (ее этапе, части работы и т.п.); статьи, тезисы выступления и др. публикации в научном, научно-популярном, учебном издании и т.п. по итогам самостоятельной учебной и научно-исследовательской работы, опубликованные по решению кафедры.

В целом, самостоятельную работу со студентами кафедра социальной работы рассматривает как одно из ведущих направлений своей деятельности, поскольку от уровня ее организации зависит качество подготовки будущих бакалавров социальной работы, их профессиональная компетентность.

Библиографический список

1. Басова В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности. – Кострома: КГУ им Н.А. Некрасова, 2004. – 140 с.
2. Басов Н.Ф. История подготовки специалистов в области социальной работы. – Saarbruchen. Deutschland: AV. Lambert, 2013. – 52 с.
3. Басов Н.Ф. Система самостоятельной работы будущих бакалавров // Организация самостоятельной работы бакалавров по направлению подготовки «Социальная работа» / сост. и отв. ред. Н.Ф. Басов. – Кострома: КГУ им. Некрасова, 2011. – С. 4–15.
4. Басов Н.Ф. Содержание самостоятельной работы будущих специалистов по социальной работе // Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. – 2008. – № 3 – С. 126–130.
5. Басов Н.Ф. Подготовка кадров социальных работников в высшей школе // Ученый совет – 2013. – № 1 – С. 30–36.
6. Басов Н.Ф. Формирование профессиональной компетентности бакалавров социальной работы в процессе научно-исследовательской деятельности // Парадигмальные основания психологии компетентности: Всероссийский симпозиум. Т. 1. – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – С. 36–40.
7. Глушкова Е.О. Понятия «компетентность» и «социальная компетентность»: многообразие взглядов и подходов // Организаторские способности в системе психологического менеджмента и ментального управления потенциалами социальных групп и организаций / отв. ред. Н.П. Фетискин, А.Л. Журавлев. – М.; Кострома, 2011. – С. 60–63.
8. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Социальная работа». – Бильбао: Университет Деусто, 2013. – 174 с.
9. Организация и методическое обеспечение самостоятельной работы магистров по направлению подготовки «Социальная работа» / ред. и сост. Н.Ф. Басов. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 194 с.
10. Сизикова В.В. Становление и развитие регионализации профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы. – М., 2010 – 222 с.
11. Субетто А.И. Интеграционная модель выпускника вуза на базе самодеятельного и компетентностного подходов. – СПб.; М., 2005. – 28 с.

Верченко Ирина Александровна*кандидат психологических наук***Мишанкина Наталья Анатольевна***кандидат психологических наук**Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут,
irina_verchenko@mail.ru, mishankina.natalya@mail.ru*

АЛГОРИТМ ОБОБЩЕННОГО СПОСОБА ПРОЕКТИРОВАНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО МОДУЛЯ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен опыт по разработке психолого-педагогического модуля в процессе профессиональной подготовки бакалавра «Педагогического образования» с точки зрения компетентностного подхода. Авторы исходят из идеи о принципиальном значении усиления практической составляющей в первичной профессиональной социализации педагогов.

Ключевые слова: психолого-педагогический модуль, компетенция, профессиональные компетенции, компетентностный подход.

Одним из ключевых направлений реформирования системы подготовки педагогических кадров для современного образования является организация принципиально иной по содержанию и форме психолого-педагогической подготовки школьных учителей, которые должны быть готовы решать не только задачи предметного обучения, но также в совершенстве владеть технологиями интеллектуального, социального и личностного развития учащихся.

Модель выпускника – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, описывающие, что должен будет в состоянии делать студент/выпускник по завершении полной или части образовательной программы [1].

Третье поколение стандартов высшего профессионального образования призвано стать основой осуществления, с одной стороны, фундаментальной психолого-педагогической подготовки, для обеспечения готовности выпускника к творческому решению сложных проблем, поиску и реализации инновационных решений в профессиональной деятельности, с другой, формирования у него практико-ориентированных компетенций, необходимых для эффективного решения типовых, стандартных, повседневно решаемых профессиональных задач.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) – бакалавр) в полной мере реализует основополагающие принципы компетентностного подхода к определению содержания, процесса обучения и форм контроля результативности учебного процесса. Представленные в стандарте перечни компетенций, которыми должен овладеть бакалавр, достаточно точно и полно отражают содержание профессиональной деятельности педагога, что позволяет обеспечить принципиально новый уровень согласования осуществляемой вузами профессио-

нальной подготовки с реальными потребностями образовательной практики.

Профессиональный цикл (Б.3) стандарта подготовки бакалавра по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» предусматривает в базовой (профессиональной) части дисциплины «Психология» и «Педагогика», которые способствуют формированию профессиональных компетенций бакалавра. К профессиональным компетенциям, которыми должен овладеть бакалавр по направлению «Педагогическое образование» относятся следующие: общепрофессиональные компетенции (ОПК); профессиональные компетенции в области педагогической деятельности и культурно-просветительской деятельности (ПК) [3].

При разработке психолого-педагогического модуля подготовки будущих учителей, сотрудники кафедры психологии СурГПУ, опираясь на ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100.62 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) – бакалавр), руководствовались деятельностной парадигмой образования (компетентностный подход), разработанной В.С. Лазаревым и др. [2, с. 15–24]. С точки зрения деятельностного подхода, компетенция – это функциональное состояние психики, обеспечивающая человеку способность решать задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований. Это интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действия.

Сформировать компетенцию – значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование, которое позволит решать определенные типы задач [1].

Выпускник-бакалавр по направлению подготовки «педагогическое образование» в соответствии ФГОС ВПО должен решать следующие профессиональные задачи:

1. Изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания, развития; а также изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности.

2. Организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соот-

ветствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области; а также организация культурного пространства.

3. Организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач в профессиональной деятельности; а также разработка и реализация культурно-просветительских

Таблица 1

**Соотношение профессиональных задач и компетенций
при разработке междисциплинарного модуля**

Профессиональная задача	Компетенция
1. Изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся в области образования и проектирование на основе полученных результатов индивидуальных маршрутов их обучения, воспитания, развития; а также изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности.	– способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2); – способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3); – способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности (ПК-9).
2. Организация обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области; а также организация культурного пространства.	– способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2); – способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях (ПК-1); – готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); – способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11).
3. Организация взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач в профессиональной деятельности; а также разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп, в том числе в целях популяризации профессиональной области знаний.	– способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОПК-2); – готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5); – способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6); – способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ПК- 8).
4. Использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий.	– готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); – способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4).
5. Осуществление дальнейшего профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.	– осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); – способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4).

Структура компетенции (по В.С. Лазареву)			
Когнитивный компонент	Ориентировочный компонент	Операциональный компонент	Опытный компонент
включает в себя комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения соответствующего типа задач	включает в себя способы постановки, планирования решения этого типа задач и оценки результатов решения соответствующего типа задач	входят методы выполнения действий, требующихся для решения задач данного типа соответствующего типа задач	компонент компетенции, благодаря которому другие ее компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа

Рис. 1.

программ для различных социальных групп, в том числе в целях популяризации профессиональной области знаний.

4. Использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий.

5. Осуществление дальнейшего профессионального самообразования и личностного роста, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Опыт разработки междисциплинарного модуля показал, что следующим шагом должен стать выделение компетенций в соотношении с профессиональными задачами. Преподавателями кафедры психологии СурГПУ разработано следующее соотношение профессиональных задач и компетенций (таблица 1).

В основе компетентностного подхода заложен механизм формирования компетенций по четырем компонентам: когнитивный, ориентировочный, операциональный и опытный (рис. 1).

Психолого-педагогическая подготовка бакалавра базируется на представлении о принципиальном значении *усиления практической составляющей* в первичной профессиональной социализации педагогов. Практическая часть подготовки должна быть крайне существенно увеличена в объеме (скорее всего, в разы). Важнейшей ее целью является, чтобы все получаемые теоретические знания педагогического, психологического и предметно-методического характера в ходе практической части профессиональной подготовки педагога были переведены (трансформированы) на уровень соответствующих профессиональных умений.

В процессе вузовского обучения должна быть обеспечена первичная социальная профессионализация педагога – приобретение профессионального социального опыта в процессе профессионального обучения, профессиональной подготовки. Вто-

ричная профессиональная социализация – это приобретение профессионального социального опыта уже собственно в процессе профессиональной деятельности. Первичная профессиональная социализация может осуществляться не только за счет передачи определенных профессиональных знаний (эти знания тоже есть социальный опыт, только добытый ранее кем-то другим), а за счет научения и собственного опыта. Первичная психолого-педагогическая социализация создает установки и готовность к личностному профессиональному росту через психологическое и педагогическое образование.

Обеспечение необходимого качества психолого-педагогической подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» требует выполнения следующих основных условий:

- высокий качественный уровень учебно-методического и информационного обеспечения реализации ООП подготовки бакалавра;
- широкое использование современных образовательных технологий (мультимедиа, интерактивные технологии, дистанционные формы обучения, современные средства мониторинга результативности образовательного процесса и др.);
- оптимальное сочетание для каждого из уровней образования фундаментальной и практико-ориентированной составляющих процесса обучения (в т.ч. различных практических форм учебных занятий, различных видов практик);
- обеспечение реализации ООП научно-педагогическими кадрами соответствующего уровня квалификации, имеющими базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, систематически занимающимися научной и научно-методической деятельностью;
- необходимый уровень материально-технического и финансового обеспечения реализации ООП подготовки бакалавра;
- наличие системы контроля качества освоения ООП.

Таблица 2

**Функциональная карта профессиональных компетенций
«Способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников» (ПК-6)**

Знаниевый	Ориентировочный	Операционный	Опыт
Знание характеристики учебно-педагогического сотрудничества (понятие, линии, фазы)	Понимание значимости учебно-педагогического сотрудничества обучающихся и воспитанников в профессиональной деятельности Владение схемой анализа учебно-педагогического сотрудничества обучающихся и воспитанников Владение критериями оценки методов диагностики уровня взаимодействия обучающихся и воспитанников	Владение методами диагностики уровня взаимодействия обучающихся и воспитанников	Опыт диагностики уровня взаимодействия обучающихся и воспитанников (разработка психодиагностической программы)
Знание условий, приемов и способов организации учебно-педагогического сотрудничества обучающихся и воспитанников	Понимание значимости организации сотрудничества обучающихся и воспитанников в учебно-воспитательном процессе Владение общей схемой анализа и критериями оценки приемов организации учебно-педагогического сотрудничества обучающихся и воспитанников в учебно-воспитательном процессе	Владение приемами организации учебно-педагогического сотрудничества обучающихся и воспитанников	Опыт решения проблемных учебных задач в процессе совместной учебной деятельности (в процессе изучения учебных дисциплин)
Знание способов формирования личности учащегося в процессе учебно-педагогического сотрудничества	Понимание значимости сотрудничества для формирования личности школьника Владение общей схемой анализа и критериями оценки способов формирования личности учащегося в процессе учебно-педагогического сотрудничества	Владение способами формирования личности школьника в процессе учебно-педагогического сотрудничества	Опыт анализа отдельной личности учащегося в процессе учебно-педагогического сотрудничества (разработка психолого-педагогической программы)
Знание способов построения межличностных отношений в группах разного возраста, разного состава и разного уровня развития	Понимание специфики способов построения межличностных отношений в группах разного возраста, разного состава и разного уровня развития Владение общей схемой анализа и критериями оценки способов построения межличностных отношений в группах разного возраста, разного состава и разного уровня развития	Владение способами построения межличностных отношений в группах разного возраста, разного состава и разного уровня развития	Опыт формирования межличностных отношений в группах разного возраста, разного состава и разного уровня развития (разработка психолого-педагогической программы, педагогическая практика)
Знание принципов организации работы и методики создания коллектива обучающихся и воспитанников	Понимание важности деятельности педагога в организации коллектива обучающихся и воспитанников Владение общей схемой анализа и критериями оценки организации работы и методики создания коллектива обучающихся и воспитанников	Владение методикой организации коллектива обучающихся и воспитанников	Опыт создания коллективов обучающихся и воспитанников (образовательная среда вуза, научные общества, досуговые объединения, педагогическая практика)

Окончание таблицы 2

Знаниевый	Ориентировочный	Операционный	Опыт
Знание сущности, структуры, этапов становления и развития детского коллектива	Понимание роли детского коллектива в развитии каждого ребенка Понимание роли педагога в становлении и развитии детского коллектива Владение схемой анализа и критериями оценки структуры и этапов становления и развития детского коллектива	Умение давать характеристику детскому коллективу Умение выделять этапы становления и развития детского коллектива Умение использовать методы изучения детского коллектива	Опыт описания детского коллектива (практика, НИРС) Опыт развития детского коллектива (практика, НИРС)
Знание основ психологии коллектива, организации работы в команде, основных ролей членов команды	Понимание важности участия в работе команды Владение общей схемой анализа и критериями оценки вклада каждого члена в развитие команды и ее деятельность	Владение приемами распределения ролей в команде	Опыт работы в составе команды (проектная деятельность)

Таким образом, оказываются связанными содержание формируемых компетенций и содержание учебного предмета. В качестве примера приведем разработку содержания компетенции «Способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников» (ПК-6) – таблица 2.

В результате проведенной работы по проблеме психолого-педагогической подготовки бакалавра нами был разработан алгоритм обобщенного способа проектирования междисциплинарного модуля: 1) профессиональная задача ФГОС ВПО; 2) подбор профессиональных компетенций ФГОС ВПО; 3) определение содержания когнитивного, ориентировочного, операционального и опытного компонентов (по В.С. Лазареву); 4) результат про-

фессиональной задачи; 5) дидактические единицы; 6) уровни усвоения.

Библиографический список

1. Коноплина Н.В., Лазарев В.С. Развитие педагогического вуза: методология, теория, опыт. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2010. – 288 с.
2. Лазарев В.С. О деятельностном подходе к проектированию целей общего образования // Известия Российской Академии Образования. – 2011. – № 2. – С. 15-24.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») от 22 декабря 2009 г. № 788.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются особенности формирования образа профессии. Представлена программа формирования образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе.

Ключевые слова: образ профессии, формирование образа профессии, программа формирования, психологический тренинг.

Период обучения в высшем учебном заведении является важным этапом профессионального становления личности. В этот период происходит формирование ценностных ориентаций, установок, профессиональной направленности, потребностей, личностных особенностей, профессиональных качеств, интеллекта и др. На данном этапе профессионального становления личности важно осознать те требования, которые предъявляет общество к специалисту и принять (или не принять) их в качестве собственного идеала, что невозможно без образа будущей профессии, который служит ориентиром для студентов в процессе обучения в вузе. Необходимость формирования образа профессии на начальных этапах обучения обусловлена тем, что полнота и реалистичность образа профессии дает студентам возможность более точно представить образ конечного результата своей будущей профессиональной деятельности, а также себя как будущего профессионала. А также позволит студентам более успешно справляться с трудными условиями в процессе обучения, а в будущем более эффективно выполнять профессиональную деятельность [3].

Проблема формирования образа профессии освещена в работах Б.Ф. Ломова, Н.Н. Курбет, М.Н. Рыбниковой, О.Д. Дячкина, Е.Ф. Платаш.

Под образом профессии мы понимаем совокупность представлений человека о профессиональной деятельности и о себе как профессионале, включающая в себя взаимодополняющие компоненты, которые отражают знания о профессии, отношение к ней, к себе как профессионалу, профессиональную позицию личности и стремление стать профессионалом.

Образ профессии формируется на всех стадиях профессионального развития личности, и существенно расширяется на каждой последующей стадии развития.

По мнению Б.Ф. Ломова, в формировании образа профессии большую роль играют не только непосредственные восприятия объектов, ситуаций и т.д., но и знаковые системы (язык, карты, чертежи и т.д.).

В исследовании М.Н. Рыбниковой, формирование образа профессии является динамическим процессом, реализующимся через механизмы профес-

сионального становления и идентификации образа «Я сам» субъектов с «образом идеалом» при наличии у работников определенной мотивационной направленности и соответствующего уровня профессионально важных качеств. Формирование образа профессии автор определяет, как процесс, который предполагает наличие определенных механизмов, реализующихся через процессы обучения и идентификации специалистов с образом-идеалом; соблюдение условий; наличие критериев его сформированности [5].

Кунц Л.И. отмечает, что формирование образа будущей профессиональной деятельности личности происходит в процессе профессионального обучения в вузе под влиянием развития профессиональной направленности. Уровень профессиональной направленности (высокий, средний, низкий) отражает содержание образа будущей профессиональной деятельности личности. В качестве психологического фактора формирования образа будущей профессиональной деятельности личности выступает фактор профессиональной направленности и его составляющие (мотивы, направленность личности, эмоциональная направленность, ценности профессиональной деятельности) [2].

Дячкин О.Д. рассматривает формирование образа профессии как объединение различных сведений о профессии воедино, установление их взаимосвязи, что позволяет определить значение каждого нового знания в его отношении к уже имеющемуся содержанию основных структурных элементов (цель, предмет, средства). Автор считает, что формирование образа профессии у студентов, как одну из существенных характеристик компетентностного подхода к обучению. Это критерий профессионализации студента, его готовности к выполнению определенных социальных функций [1].

По мнению Е. Ф. Платаш, процесс формирования образа профессии представляет собой попытку системного построения «картины мира профессии», в которой наиболее существенными признаками выступают предмет и объект труда как система свойств и взаимоотношений вещей и явлений, которыми работающие люди мысленно или практически оперируют. Формирование образа профессии у студентов включает в себя процессы наполнения личностным смыслом определенных объек-

тивных свойств, характеризующих род занятий, которые обретают внутреннее значение для студентов [4].

Таким образом, авторы, изучающие процесс формирования образа профессии пытаются его более конкретизировать и рассмотреть как «картину мира профессии», где существенными признаками выступают новые знания об объекте и предмете труда, а также идентификации образа «Я сам» субъектов с «образом идеалом».

Основной целью нашего исследования являлась, разработка коррекционно-развивающей программы по формированию образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе.

Формирование образа профессии у студентов-психологов мы рассматриваем, как процесс целенаправленного и организованного изучения особенностей профессии психолог, усвоение модели специалиста психолога, овладение некоторыми профессиональными умениями, необходимыми им для успешной профессиональной деятельности.

Разработанная нами программа «Я – будущий психолог» направлена на формирование адекватных и более полных представлений у студентов-психологов о себе как будущем профессионале и о своей будущей профессиональной деятельности.

Теоретико-методологической основой программы формирования выступили: системный подход (К.Л. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.Г. Афанасьев, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин, В.Д. Шадриков и др.), личностно-деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов и др.), профессиографический (Е.А. Климов, Г.С. Никифоров).

Программа «Я – будущий психолог» предназначена для студентов первого, второго курсов, обучающихся по направлению подготовки 0504000.62 психолого-педагогическое образование, профиль психология образования, включает в себя пять этапов.

Первый этап – диагностический. На данном этапе изучались особенности образа профессии у студентов-психологов с помощью комплекса психодиагностических методик, в состав которого входят: 1) диагностика мотивационных факторов профессиональной деятельности сотрудников (Ш. Рич, П. Мартин); 2) опросник для изучения ведущих мотивов деятельности психолога (Г.С. Помаз); 3) опросник терминальных ценностей (Н.Г. Сенин); 4) анкета профессиональных представлений о будущей профессии; 5) методика самооценки профессионально-значимых качеств; 6) тест «Удовлетворённость выбранной профессией» (А.А. Реан, модификация В.А. Ядова, Н.В. Кузьминой); 7) минитест для выявления профессиональных позиций студентов-психологов (Л.Б. Шнейдер). Это позволило нам определить, сформированность образа

профессии и его компонентов у студентов-психологов на начальном этапе обучения в вузе.

Второй этап – мотивационный. По итогам психодиагностического этапа исследования со студентами-психологами были проведены беседы по полученным результатам. Раскрыта необходимость формирования образа профессии у студентов на начальных этапах обучения в вузе. Даны рекомендации по формированию образа профессии. Определен состав участников экспериментальной группы.

Третий этап – ориентировочный – начало работы с участниками экспериментальной группы. Целью данного этапа является формирование представлений у студентов-психологов о целях и задачах предстоящей коррекционно-развивающей деятельности. Наиболее эффективным методом формирования образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе, по нашему мнению, является групповой психологический тренинг.

Как отмечает И.В. Вачков, групповой психологический тренинг – это совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития.

Групповой психологический тренинг, входящий в программу «Я – будущий психолог», содержит четыре модуля: «Психология как профессия», «Модель специалиста психолога», «Особенности профессиональной деятельности психолога» и «Пути профессионального совершенствования», которые отражают особенности структуры образа профессии психолог.

Данный тренинг рассчитан на группу из 16–18 человек, состоит из 10 занятий, продолжительностью 3 часа. Каждое занятие включает в себя вводную часть, основную часть, релаксационную и заключительную части.

Вводная часть направлена на создание благоприятной и дружеской атмосферы в группе; содержит приветствие, а также упражнения, направленные на создание работоспособности в группе.

В основную часть входят упражнения, отражающие цели и задачи каждого занятия, а также минилекции, способствующие формированию и совершенствованию теоретических знаний у студентов-психологов о будущей профессиональной деятельности. В течение каждого занятия проводились разминки, где упражнения были направлены на снятие напряжения и поддержания работоспособности группы, а также на развитие навыков группового взаимодействия.

Релаксационная часть занятий способствует снятию психоэмоционального, мышечного напряжения, высвобождению от лишних нагрузок в целом, что улучшает процесс усвоения новых знаний и умений.

Заключительная часть предусматривает упражнения и игры на прощание, способствующие уста-

новлению позитивного эмоционального контакта между участниками, и рефлексии каждого занятия.

На ориентировочном этапе реализуется первый модуль «Психология как профессия», который направлен на определение особенностей профессии психолог в современном мире.

Таким образом, третий этап позволяет сориентировать студентов-психологов в дальнейшей совместной работе, т.е. определить цели и задачи психологического тренинга и позволяет выявить ряд особенностей, характерных именно для профессии психолог.

Четвертый этап – конструктивно-формирующий. Работа на данном основном этапе предполагает развитие, изменение и совершенствование составляющих образа профессии у студентов-психологов, способствующая формированию более полного, яркого и насыщенного их образа профессии.

На конструктивно-формирующем этапе реализуются три модуля «Модель специалиста психолога», «Особенности профессиональной деятельности психолога» и «Пути профессионального совершенствования».

Модуль «Модель специалиста психолога» направлен на изучение профессионально-важных качеств психолога, его личностных характеристик, а также на рассмотрение технологии формирования имиджа психолога.

Третий модуль «Особенности профессиональной деятельности психолога» содержит в себе занятия, которые отражают как особенности деятельности психолога в целом, так и специфику деятельности педагога-психолога.

Четвертый модуль «Пути профессионального совершенствования» направлен на определение жизненных целей и профессионального пути студентов-психологов.

Таким образом, на данном этапе были изучены требования, предъявляемые к личности психолога, усвоены профессионально важные качества психолога, рассмотрена технология создания имиджа психолога, определены профессиональные пути участников тренинга.

Пятый этап – обобщающе-закрепляющий, направлен на закрепление полученных знаний и профессиональных навыков; подведение итогов.

На данном заключительном этапе, основная задача сводилась к написанию сочинение-эссе «Моя профессия – психолог», что способствовало обобщению и систематизации знаний о получаемой профессии и представлению себя как будущего профессионала. Также участники заполняли анкету по оценке тренинга, что обеспечивало субъективную оценку эффективности пройденного тренинга.

Обобщающе-закрепляющий этап предполагает завершение работы по формированию образа

профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения.

Таким образом, проведенная работа по формированию образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе: способствует совершенному образу картины будущей профессиональной среды, предупреждает появление возможных пробелов в образе профессии у студентов-психологов, позволяет определить путь профессионального саморазвития и самосовершенствования, исходя из своих четко поставленных целей и стремлений стать профессионалом.

Итак, формирование образа профессии представляет собой процесс целенаправленного изучения характерных особенностей будущей профессии, рассмотрение личностных и профессиональных качеств специалиста будущей профессии, усвоение профессиональных навыков и умений.

Программа «Я – будущий психолог» направлена на формирование образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе, способствует изменению, развитию, формированию, совершенствованию представлений у студентов-психологов о себе как будущем профессионале и о своей будущей профессиональной деятельности.

Представленная программа по формированию образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе предполагает повторное проведение комплекса психодиагностических методик, а также сравнение полученных результатов экспериментальной и контрольной групп, которое позволяет оценить эффективность данной программы.

Библиографический список

1. Дячкин О.Д. Образ профессии в системе целей профессионального образования // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 20–22.
2. Кунц Л.И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности личности: На материале студентов-психологов: Дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2005. – 216 с.
3. Курбет Н.Н. Акмеологические условия и факторы развития образа профессии у студентов политехнического колледжа: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 23 с.
4. Платаш Е.Ф. Организационно-педагогические условия формирования образа будущей профессии у студентов специальностей экономического профиля: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2011. – 189 с.
5. Рыбникова М.Н. Индивидуально-типологические и социально-психологические факторы формирования образа профессии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 26 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА В ВУЗЕ

В статье рассматриваются современные подходы к профессиональной подготовке будущих специалистов таможенного дела в вузе. Цель работы рассмотреть подходы, используемые в профессиональной подготовке будущих специалистов таможенного дела, проанализировать ФГОС ВПО по направлению подготовки «Таможенное дело».

Ключевые слова: будущий специалист таможенного дела, компетенции, профессиональная подготовка, подходы к профессиональной подготовке, ФГОС ВПО.

В настоящее время основным направлением в мировой экономике является развитие процессов интеграции, которое выражается в участии, как стран, так и отдельных их регионов в мировом хозяйстве. Значительную роль в развитии внешнеэкономических связей между регионами играет близость их территорий. На сегодняшний день наиболее перспективный и динамично развивающийся регион мира это Азиатско-Тихоокеанский регион (АТР). Опережая другие регионы мира по темпам роста, АТР дает основания рассматривать международную экономическую интеграцию как процесс, который способствует развитию стран данного региона и их отдельных субъектов [8].

Сибирь и Дальний Восток играют важную роль в экономических процессах России. Имея огромный экономический потенциал, страны АТР стремятся использовать Дальний Восток России для осуществления выхода на товарные рынки сбыта других стран, а также приобретения доступа к дешевой сырьевой базе. В этом отношении слабая заселенная и экономически слабо развитая территория Дальнего Востока России приобретает для них все большую привлекательность. Так как Дальний Восток все активнее участвует в процессах интеграции, укрепляется значимость таможенной системы в целом и местных таможенных органов в частности. Современная система профессиональной подготовки специалистов таможенной службы должна учитывать подобные особенности регионов, которые должны найти отражение в требованиях к подготовке таможенников.

На основе теоретического анализа и изучения практического опыта нами выделены следующие подходы, лежащие в основе профессиональной подготовки будущих специалистов таможенного дела в вузе.

Личностно-ориентированный подход. Личностно-ориентированный подход является одной из новых дидактических форм организации обучения в современной системе образования [15].

Исследованию проблем изучения личностно-ориентированного обучения посвящены работы А.Г. Асмолова [1], Е.В. Бондаревской [2], В.В. Серикова [13], Е.Г. Силяевой [14], И.С. Якиманс-

кой [16] и др., согласно которым только раскрытие индивидуальности каждого студента в процессе обучения обеспечивает построение образования в современной высшей школе.

В основе личностно-ориентированного подхода в процессе профессиональной подготовки лежит признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого студента, его развития не как «коллективного субъекта», а в первую очередь как индивида, наделенного своим неповторимым «субъектным опытом» [15].

В профессиональной подготовке специалистов таможенного дела специфика применения личностно-ориентированного подхода заключается в ориентировке студентов на самостоятельную работу (собственные открытия, научно-поисковая деятельность и проч.); в стимулировании активности каждого студента с учетом его возможностей и индивидуальных склонностей (выбор тем сообщений, выбор базы практики и пр.); в предоставлении выбора групповой или только собственной работы; оценку ответа самим учащимся, а уж потом преподавателем; в использовании индивидуальных заданий (например, при прохождении производственной (таможенной) практики). Особое внимание уделяется выявлению и развитию тех уникальных качеств (например, умение управлять своими эмоциями, стрессоустойчивость, самоконтроль, самооценка своих поступков, коммуникабельность, красноречие, быстрота реакции и пр.), которые будут необходимы в будущей профессиональной деятельности будущих специалистов таможенного дела.

Таким образом, личностно-ориентированный подход реализует принцип индивидуального подхода, согласно которому в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов таможенного дела учитываются индивидуальные особенности каждого обучающегося.

Интегративный подход. В рамках исследования интегративный подход рассматривается нами с точки зрения взаимной интеграции теории и практики профессиональной подготовки будущих специалистов таможенного дела.

Интегративный подход рассматривался в работах М.Г. Гапонцевой [3], А.В. Курвина [9], Т.А. Непомнящей [11], К.П. Ягодовского и пр. Так, напри-

мер, М.Г. Гапонцева в своей диссертационной работе анализирует интегративный подход в содержании непрерывного естественно-научного образования [3].

Использование интегративного подхода при подготовке специалистов таможенного дела в современных условиях становится первостепенной задачей для повышения качества профессионального образования. Согласно А.Ю. Сагайдак, интеграция в образовании представляет собой не механическое соединение частей, а взаимопроникновение, которое дает новый качественный результат на целостное образование [12].

Интеграция базируется на следующих *принципах*: комплексном планировании наиболее важных задач обучения, воспитания и развития личности, активизации учебно-познавательной деятельности, формировании основных компетенций учащихся, в том числе навыков исследовательской деятельности.

Интегрирование в профессиональной подготовке можно представить как двусторонний процесс – внешний и внутренний. Внешняя интеграция необходима для устранения дублирования в содержании предметов образовательной области, для согласованности и синхронности задач обучения, для обоснованного углубления содержания на уровне профильного обучения. Организация процесса обучения, опирающаяся на оптимальный выбор общедидактических форм, методов, приемов и средств обучения, становится *внутренней стороной интегрирования* [11].

Согласно В.В. Скоторенко и И.Г. Мосягиной, интеграция возможна только при следующих *условиях*: объекты изучения, исследования совпадают или достаточно близки по содержанию; в интегрируемых учебных предметах используются одинаковые или близкие методы исследования; интегрируемые учебные дисциплины строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях, положениях; в интегрируемых учебных предметах используются общие или одинаковые методы деятельности студентов [10].

Таким образом, процесс и результат создания неразрывного связного, единого и цельного в обучении осуществляется несколькими способами. Во-первых, путем объединения в одном синтезированном курсе (теме, разделе, программе) элементов разных учебных предметов, суммировании основ разных наук и в раскрытии междисциплинарных связей (например «Основы таможенного делопроизводства на иностранном языке») [10]. Во-вторых, как акцентирование внимания на характеристиках одного и того же явления при изучении разных дисциплин, что не требует разработки специальных учебных курсов. К примеру, при формировании компетентности специалистов таможенного дела ядром интеграции может стать содержание дисциплины «Теория таможенного дела».

Таким образом, интегративный подход подразумевает организацию профессиональной подготовки будущих специалистов таможенного дела на основе взаимной интеграции теории и практики, способствующей формированию основных знаний, умений и навыков и вхождению личности в будущую профессиональную деятельность.

Компетентностный подход. В рамках исследования компетентностный подход рассматривается нами с точки зрения формирования набора компетенций у будущих специалистов таможенного дела во время профессиональной подготовки в вузе.

В отечественной науке поиски в рамках компетентностного подхода направлены, главным образом, на связи компетентности и содержания образования. По мнению ученых (В.К. Загвоздкин, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, Ю.Г. Татур и др.), компетентностный подход является способом достижения нового качественного образования. Отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый обладает не только знаниями, умениями, навыками определенного уровня, но и способностью и готовностью реализовывать их в работе [4, 7].

Так, И.А. Зимняя под компетентностью понимает интегрированную характеристику качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях. Компетентность, как и компетенция, включает в себя когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты. Компетентность – это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных ситуациях [5].

Компетентность проявляется в личностно-ориентированной деятельности, поэтому и оценивается на основе сформированной у выпускника вуза совокупности умений (интегрировано отражающих эту компетентность) и его поведенческих (психологических) реакций, проявляющихся в различных ситуациях.

В качестве цели при реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке выступает формирование компетентного специалиста в определенной области [6]. В нашем случае целью реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке является формирование компетентного специалиста таможенного дела, готового к решению профессиональных задач, обладающего внутренней мотивацией к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности и творческим потенциалом для саморазвития. Набор компетенций, которыми должен обладать будущий специалист таможенного дела прописывается в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Следует отметить, что в соответствии с изменениями в законодательстве в области образования отечественная высшая школа в 2011 году перешла на новую – «уровневую» – систему высшего профессионального образования (ВПО) и новые – «федеральные» – государственные образовательные стандарты (ФГОС). Это очередной шаг России, как участницы Болонского процесса, предусматривающего создание в Европе единого пространства высшего образования. Это и стремление согласовать цели и результаты образования с реальными потребностями студентов, выпускников вузов, работодателей и общества.

Новая система (структура) ВПО включает в себя основные образовательные программы (ООП) подготовки бакалавров (первый уровень) и магистров (второй уровень). Однако наряду с ними продолжают действовать и программы подготовки дипломированных специалистов, в частности это касается специальностей, отвечающих за экономическую безопасность страны, таких как таможенные сотрудники и специалисты ВЭД.

Для новой системы ВПО разработаны и новые государственные образовательные стандарты – ФГОС ВПО («ГОС третьего поколения»). Основное отличие ФГОС от ГОС в том, что в них прежде всего определены требования к результатам освоения ООП, к которым относятся не только соответствующие знания, умения и навыки, но в первую очередь компетенции (общекультурные и профессиональные) выпускника вуза. ФГОС ВПО определяет необходимость разработки компетентно-ориентированных образовательных и учебных программ, результатами освоения которых должно быть формирование у обучающихся требуемых компетенций.

ФГОС ВПО по направлению подготовки «Таможенное дело» 036401 от 08.11.2010 г. содержит требования к структуре и условиям реализации ООП. Однако, он не содержит полного перечня обязательных учебных дисциплин с соответствующими дидактическими единицами и трудоемкостями их изучения. Так, всего четыре дисциплины составляют базовую (обязательную) часть программы подготовки специалистов таможенного дела – «История», «Философия», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности». Остальные дисциплины составляют вариативную (профильную) часть. Поэтому каждый вуз при проектировании своих ООП должен сам разработать компетентностную модель выпускника, определить перечень и содержание учебных дисциплин и практик.

Наличие во ФГОС ВПО вариативной части дает вузам возможность реализовать региональный компонент при составлении ООП. Так, например, во ФГОС ВПО по направлению подготовки «Таможенное дело» прописано знание одного иностранного языка (английского) и второго иностранного язы-

ка, но нет уточнения какого именно, это дает возможность вузам самим решать какой иностранный язык изучать как второй. Учитывая особенности географического и геополитического положения Амурской области, в качестве второго вузы выбирают китайский язык, в Хабаровском и Приморском краях, помимо китайского, вузы выбирают японский и корейский языки. Таким образом, ООП вузов обеспечивают получение качественного высшего образования, ориентированного на потребности рынка труда, и повышают конкурентоспособность вуза на рынке образовательных услуг.

Итак, профессиональная подготовка будущих специалистов таможенного дела в образовательном процессе вуза представляет собой систему организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование у них профессиональной направленности, а также знаний, умений и навыков, полученных в результате изучения учебных дисциплин и прохождения различных видов практик, что способствует формированию профессиональной готовности к таможенной работе.

Специалист таможенного дела должен владеть арсеналом профессиональных умений, навыков, обладать глубокими знаниями в области наук ВЭД, владеть основами психологии, владеть как минимум одним иностранным языком, чтобы быть компетентным специалистом, готовым к решению профессиональных задач. Компетентностный подход в совокупности с другими подходами могут способствовать достижению этих целей.

Библиографический список

1. *Асмолов А.Г.* Личность: психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – 420 с.
2. *Бондаревская Е.В.* Личностно-ориентированный подход к качеству образования в условиях модернизации: Доклад на августовской конференции работников и организаторов образования г. Ростова-на-Дону. – Ростов н/Д., 2003. – 40 с.
3. *Гапонцева М.Г.* Интегративный подход в содержании непрерывного естественнонаучного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 218 с.
4. *Загвоздкин В.К.* Реформирование преподавания и обучения на основе компетентностного подхода: на материалах немецких источников // Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования. – М., 2003. – 240 с.
5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 4 мая. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://>

www.eidos.ru/journal/2006/0504/htm (дата обращения: 05.03.2014)

7. Каспаржак А.Г. Компетентностный подход в профессиональном образовании – М., 2002. – 240 с.

8. Киреев А.П. Международная экономика. В 2-х ч. – Ч.1: Международная микроэкономика: движение товаров и факторов производства. – М.: Междунар. отношения, 1999. – 361 с.

9. Курвина А.В. Реализация интегративного подхода к профильному обучению старшеклассников (культурологический аспект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tsu.tmb.ru/culturology/journal/6/kurvina_5_2006-2.htm (дата обращения: 09.03.2014)

10. Максимова В.Н. Интеграция в системе образования. – СПб., 1991. – 174 с.

11. Непомнящая Т.А. Ожидания и возможности участников образовательного процесса: состоя-

ние и перспективы развития образовательного общества // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 5–6 (28). – С. 121–125.

12. Сагайдак А.Ю. Интеграция и межпредметные связи в системе непрерывного профессионального образования: Тез. докладов межвуз. конф. – Л., 1990. – С. 3–5.

13. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

14. Силяева Е.Г. Методологические аспекты формирования культуры личности в процессе социализации // Гуманитарное образование: традиции, новации. – СПб., 2001. – 158 с.

15. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 368 с.

16. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе // Директор школы. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

УДК 174

Кравченко Елена Павловна

Институт педагогического образования и образования взрослых
Национальной Академии педагогических наук Украины, г. Черкассы, Украина
hellushka72@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

В статье на основе проведенного анализа педагогической и психологической литературы определен комплекс педагогических условий, реализация которых необходима для обеспечения эффективного формирования профессиональной этики будущих медицинских сестер в учебно-воспитательном процессе медицинского колледжа.

Ключевые слова: педагогические условия, формирование профессиональной этики, медицинская сестра, учебно-воспитательный процесс.

Быстрое развитие современных медицинских технологий, социальный запрос на качество медицинских услуг обуславливают особые требования к профессиональной деятельности медицинских сестер. Востребованными становятся такие нравственные качества личности, как гуманное отношение к человеку, милосердие, ответственность, глубокое понимание общечеловеческих моральных ценностей и осознание гражданского долга, толерантность, эмпатия.

Учитывая это, особую актуальность приобретает проблема формирования профессиональной этики будущих медицинских сестер в учебно-воспитательном процессе медицинского колледжа.

Анализ научных источников показывает, что проблема формирования профессиональной этики специалиста освещалась в контексте рассмотрения методологических основ непрерывного профессионального образования (Г. Васянович, С. Гончаренко, А. Дубасенюк, И. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало и др.). Внимание ученых приковано к проблеме формирования профессионально-этических (нравственных) качеств специалистов разных профессий: будущих служащих-таможенников (Н. Тимченко), го-

сударственных служащих (О. Козиевська), инженеров (О. Лапузина), специалистов сферы бытового обслуживания (Л. Гасюк), мастеров производственного обучения (А. Кривошеев) и др. В контексте исследования весомыми являются труды ученых о специфических особенностях врачебной деятельности, этики и деонтологии, формирования личности медицинского работника (Н. Пирогов, П. Назар, М. Шегедин). Отдельные аспекты формирования морально-нравственных качеств личности будущих медицинских сестер нашли отражение в работах, где рассматривается специфика формирования коммуникативной культуры (О. Уваркина), профессиональных ценностей (К. Куренкова), готовности будущих медицинских сестер к коммуникативному взаимодействию (С. Поплавская).

Вместе с тем анализ научно-педагогических источников свидетельствует об отсутствии работ, касающихся научного обоснования педагогических условий формирования профессиональной этики будущих медицинских сестер в учебно-воспитательном процессе медицинского колледжа.

В рамках статьи осветим педагогические условия формирования профессиональной этики буду-

щих медицинских сестер в учебно-воспитательном процессе медицинского колледжа.

На основе исследованной литературы в контексте нашего исследования педагогические условия определяем как существенные внутренние и внешние обстоятельства, которые предопределяют, влияют и способствуют активному процессу формирования профессиональной этики будущих медицинских сестер в условиях медицинского колледжа. Это условия, созданные усилиями коллектива для улучшения учебного процесса, система органически связанных между собой психических и практических действий, направленных на решение конкретных педагогических задач обучения. Специфика педагогических условий формирования профессиональной этики будущих медицинских сестер в учебно-воспитательном процессе медицинского колледжа детерминируется состоянием, особенностями современной медицины, медсестринства, сущностью и содержанием профессиональной подготовки.

Рассмотрим педагогические условия более подробно. Фокусируем внимание на следующем педагогическом условии: формирование профессиональной этики будущих медицинских сестер на основе общечеловеческих и национальных духовно-нравственных, морально-этических ценностей и создания соответствующей учебно-воспитательной среды в медицинском колледже.

Сегодня необходимо осознание потребности новой гуманистической парадигмы образования. Ее цель – подготовка такого специалиста, уровень которого гармонично сочетает образованность, профессионализм, нравственную воспитанность, развитие личности в соответствии с духовно-нравственными, морально-этическими ценностями национальной и общечеловеческой культуры. Учебно-воспитательная среда медицинского колледжа должна способствовать повышению мотивации студентов к обучению, развитию таких личностных качеств, как интеллект, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, креативность, ответственность. Составляющими этой среды выступают: гимн, эмблема учебного заведения, соответствующая одежда (белый, чистый, выглаженный халат, шапочка, отсутствие лишних украшений и косметики) и, собственно, помещение, где учатся будущие медицинские сестры. Учебные кабинеты создают определенный контекст будущей профессиональной деятельности, они оснащены большим количеством муляжей, фантомов, макетами человека и отдельных органов, настенными печатными материалами (санитарными бюллетенями о здоровом образе жизни, методах профилактики инфекционных заболеваний, выставкой медицинских книг, профессиональных и практических достижений воспитанников медицинского колледжа, конкурсов профессионального мастерства). Все

это в целом способствует воспитанию милосердия, сопереживания, сочувствия, терпимости.

Следующее педагогическое условие: дополнения содержания языковых, психолого-педагогических, специальных дисциплин задачами профессионально ориентированного (ситуационного), культурологического, аксиологического направления.

Учебно-воспитательный процесс должен быть профессионально направленным. Вполне мотивированным считаем определение А. Неловкиной-Бернали, характеризующей профессиональную направленность обучения студентов медицинских специальностей как целостный феномен со специфическими педагогическими признаками. Они проявляются в наличии профессионально значимых идеалов, интересов, установок, принципов, склонностей, способностей, желаний и мотивов целенаправленной учебно-познавательной деятельности студентов по приобретению знаний и умений, необходимых для проведения обследования, диагностики, медицинских манипуляций, взаимодействия с больными и коллегами и поддержания здорового образа жизни человека [3]. С этой целью в учебно-воспитательном процессе актуализируем следующие формы и методы обучения: проблемные ситуации, различные виды задач с целью формирования профессионально-ценностных ориентиров, развития профессионального мышления.

Работа медицинской сестры, как справедливо отмечает С. Поплавская – это особый вид коммуникативной деятельности, где важную роль играет психотерапевтическое значение культуры слова, колорита речи, интонации, тональности [5]. С этой целью занятия украинского языка, иностранного языка важно выстраивать в контексте формирования ценностных установок, культуры поведения и общения, расширения культурного кругозора и диалога культур. Для обеспечения формирования студентов как языково-этических личностей в курсе иностранного языка профессионального направления целесообразно ввести содержательный модуль «Искусство общения в медсестринстве», акцентируя внимание на таких чертах личности медицинской сестры, как гуманность, доброжелательность, уважение к пациентам, милосердие, совесть, честность, порядочность, верность долгу, тактичность, организованность. Осуществляем это путем анализа профессиональных видеоматериалов и обработки профессиональных текстов, отчетных материалов производственной практики.

Во время проведения практических занятий следует использовать разные способы работы с текстом: метод чтения вслух (предполагает эмоциональное сопереживание содержанию), метод творческого самочувствия (особое место здесь занимает использование элементов «театрализации» и «драматизации», что приводит субъект к социальной адаптации и повышает уровень его комму-

никабельности). Важен курс психологии, поскольку при разговоре с больными необходимы знания человеческой психологии, умение слушать, убеждать, реагировать на реплику партнера в ходе коммуникации. Здесь главная цель ситуационных задач – вызвать познавательный интерес у студентов, направить их умственную деятельность. Студенты получают возможность давать объективную оценку значимости ситуации, демонстрировать свои убеждения, отношение, ценности с помощью вербальных, невербальных средств, испытать свои силы, принять сложные решения и обсуждать их возможные последствия.

На занятиях по профильным предметам применяются различные тренинговые методы, повышающие способность к эмпатии и умение более эффективно применять ее в общении с пациентом. Важно и формирование умений управлять мимикой и жестиком. Самореализация личности происходит на основе индивидуальных способностей, приобретенных лингвистических и профессиональных (специальных) знаний, речевых умений и навыков, развитие которых становится для студента внутренней потребностью.

Педагогическое условие: выполнение студентами профессионально ориентированных проектов во время воспитательной, научной работы и производственной практики как основы для стимулирования процесса формирования профессиональной этики будущих медицинских сестер.

Профессионально-этическая направленность учебно-воспитательного процесса медицинского колледжа достигается и путем выполнения студентами профессионально ориентированных проектов («проект» в переводе с латинского языка (projectum) означает «брошенный вперед, замысел, план») [1]. В современных исследованиях этот метод рассматривают как такую систему обучения, в основе которой концепция обучения путем «действия» и «свободного воспитания». При работе по этому методу основную роль отводят самостоятельной деятельности воспитанников, их активности, инициативности, творчества, степени увлеченности [4]. Главной особенностью проектирования определяют создание новых продуктов. Проектные технологии меняют систему отношений «преподаватель – студент».

Методы проектирования весьма разнообразны: это дискуссия, мозговой штурм, ролевые игры, метод портфолио, «кейс»-метод. Результатами проектирования выступают дискуссионная студия, видеофильм, фотовыставка, альбом, боржурнал, мультимедийная презентация, онлайн-газета, альманах т.п. Как результат, проект «учит» будущую медицинскую сестру навыкам профессиональной деятельности, коммуникации с пациентом, с коллегами и одновременно мыслить творчески и нестандартно.

В воспитательной работе уместно привлекать студентов в различные виды волонтерской работы,

участие в конкурсах профессионального мастерства. Их цель – показать взаимосвязь клубов, кружков, секций, их взаимодействие с социальными институтами (семья, медицинские учреждения, учреждения культуры и т.п.).

Во время производственной практики для приобретения умений и навыков самостоятельного решения производственных, научных и организационных задач предлагается выполнить следующие профессионально ориентированные проекты: изготовить тематические санбюллетни (стенды, таблицы), собрать статистические данные из отдельных патологических единиц, провести профориентационные беседы среди работающей молодежи в лечебно-профилактических учреждениях и школах по месту прохождения практики; собрать отзывы о выпускниках колледжа, работающих на базах практики и др.

Педагогическое условие: организация конструктивного диалога «студент – студент», «студент – преподаватель», «студент – практический медицинский работник», доминантой которого выступает формирование профессиональной этики будущих медицинских сестер. Эффективной формой педагогического взаимодействия, сотрудничества, сотворчества и взаимообогащения выступает диалог личностей. Весомым является диалог между сверстниками. Организуя диалог «студент – студент», учитываем их возрастные особенности. В нашем исследовании говорится о студентах, поступивших на обучение в медицинский колледж по окончании общеобразовательной школы. Учитываем активный процесс социализации студентов: на него влияет изменение среды общения и внесение в сферу коммуникаций элементов профессионального взаимодействия, которые начинают доминировать на момент окончания обучения; специфику будущей профессиональной деятельности, которая определяет требования к уровню диалога и коммуникативного взаимодействия со студентами разных курсов. Конструктивным должен быть диалог «студент – преподаватель». Каждый преподаватель в медицинском колледже, по нашему убеждению, должен обладать достаточными знаниями сестринской педагогики и умением этот драгоценный опыт передать своим молодым коллегам.

Высоко оценивает работу преподавателя известный ученый И. Зязюн. Исследователь пишет: «Преподавание в профессиональном учебном заведении – это и искусство, и наука. Искусство потому, что каждое занятие неповторимое. Его ход, эмоциональная окраска, используемые средства зависят от целого ряда факторов, многие из которых трудно предсказать. В этом смысле преподавание чем-то вроде творчества художника, писателя, поэта, от которого требуется и глубокое знание жизни, человеческой души, умение сопереживать личности. Но вместе с тем это и наука, в основе

которой есть объективные законы..., обеспечивающие процесс целенаправленного развития личности будущего специалиста – профессионала» [2, с. 430]. Доброжелательность, ненавязчивое влияние, человеколюбие, чувство такта, умение понять другого, общительность – эти человеческие качества преподавателя в значительной степени послужат будущим медсестрам как педагогам. Конечно, такое общение возможно, когда коллектив напоминает большую семью, в которой царят чуткость, уважение, способность проявлять сочувствие, умение помогать, быть добрым, то есть, где формируются лучшие духовные ценности.

Во время производственной практики проявляется целесообразность конструктивного диалога «студент – медицинский работник», студента с медицинской сестрой. Здесь важно знание основ делового общения, знание основ коммуникативного взаимодействия с коллегами, имеющими одинаковый профессиональный статус, умение устанавливать целесообразные профессиональные и личные отношения. Реализуется модель оптимальных взаимоотношений, основанных на сотрудничестве, которая предусматривает взаимопонимание, взаимодоверие, партнерские отношения с соблюдением субординации, толерантности, дружелюбия, откровенности. Студент должен воспринимать медицинского работника, медицинскую сестру как своего советчика и наставника, а медицинский работник – уважать личность студента, направлять его профессиональную деятельность, указывая на его недостатки в деликатной форме.

Таким образом, проведенный нами анализ педагогической и психологической литературы позволяет определить комплекс педагогических условий, реализация которых необходима для обеспечения эффективности формирования профессиональной

этики будущих медицинских сестер в учебно-воспитательной среде медицинского колледжа на основе общечеловеческих и национальных духовно-нравственных, морально-этических ценностей; дополнения содержания языковых, психолого-педагогических, специальных дисциплин задачами профессионально ориентированного, аксиологического направления, выполнение студентами профессионально ориентированных проектов в воспитательной, научной работе и производственной практике как основы для стимулирования процесса формирования профессиональной этики; взаимодействие «студент – студент», «студент – преподаватель», «студент – практический медицинский работник», доминантой которого выступает формирование профессиональной этики.

Библиографический список

1. *Гончаренко С.В.* Украинский педагогический энциклопедический словарь. – Ровно: Волинские береги, 2011. – 550 с.
2. *Зязюн И.А.* Аксиологические ресурсы педагогического воздействия учителя // *Эстетика и этика педагогического воздействия: сб. наук. пр.* – Киев, Полтава, 2011. – Вып. 1. – С. 9–24.
3. *Неловкина-Берналь А.А.* Формирование профессиональной направленности студентов медицинских специальностей на начальном этапе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганск, 2010. – 23 с.
4. *Пехота А.Н.* Образовательные технологии / А.Н. Пехота, А.С. Костенко, А.М. Любарская и др.; под ред. А.М. Пехоты. – Киев: А.С.К., 2003. – 255 с.
5. *Поплавская С.Д.* Формирование готовности студентов медицинских колледжей к коммуникативному взаимодействию в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Житомир, 2009. – 226 с.

О РОЛИ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ

В статье рассматривается проблема формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию с помощью практикоориентированной деятельности.

Ключевые слова: формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию, практикоориентированная деятельность, метод конкретных ситуаций.

Формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию мы определяем как педагогически организованный циклический процесс, требующий постоянного осмысления потенциальных возможностей студента как профессионала и стимулирующий его профессиональное и личностное развитие, что является основой рефлексивно-деятельностного подхода [2, т. 2, с. 150].

Формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию происходит только при условии личной активности на основе самостоятельного выбора и творческой переработки, а не простого усвоения знаний. С этой целью взаимодействие всех участников образовательного процесса должно строиться на основе:

- создания воспитывающей среды, предполагающей сотрудничество студентов и преподавателей, основанное на взаимной ответственности;
- диалогичности общения, включающей обучение культуре диалога, умение отстаивать свою точку зрения и с уважением носиться к другим мнениям;
- вариативности деятельности, что способствует формированию умения делать осознанный выбор;
- проблемности с подготовкой к решению жизненных проблем во взаимоотношениях со средой;
- практикоориентированной деятельности с вовлечением студентов в квазипрофессиональную и профессиональную деятельность, что создает условия для приобретения личного опыта, так как личность формируется и проявляется в деятельности. Практикоориентированная деятельность является стержнем профессиональной подготовки, так как идет через непосредственное включение студента в профессиональную деятельность. Важной задачей при этом является обучение студентов профессиональной (предметной и личностной рефлексии).

Формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию можно реализовать в аудиторной работе с помощью метода конкретных ситуаций [1, с. 30; 4, с. 97]. Этот метод имеет большое значение в профессиональном образовании, так как представляет собой описание реальных событий, имеющих место в процессе профессиональной деятельности. Причем, это описание создается и словами, и статистикой, и образ-

ными средствами. Также нужно отметить, что конкретная ситуация не содержит заложенного в себе верного решения, верного ответа, не служит для иллюстрации правильного или неправильного выбора, а призвана создать условия, ситуацию для анализа и обсуждения в студенческой группе. В идеале после изучения конкретной ситуации студент приходит к собственному выбору, собственному решению, после обсуждения в мини-группе, а затем в студенческом коллективе может внести в свое решение какие-либо корректировки. Использование метода конкретных ситуаций включает в себя следующие этапы деятельности студента: индивидуальный анализ конкретной ситуации, анализ конкретной ситуации в малой группе (4–5 человек), обсуждение конкретной ситуации в студенческой группе с участием преподавателя. Участвуя в групповой работе по разбору конкретной ситуации, студент приобретает навык профессионального общения. Анализируя собственное участие и работу своей малой группы, студент приобретает кроме этого опыт рефлексии, учится планировать и распределять работу в коллективе. Участвуя в обсуждении конкретных ситуаций в коллективе, студенты знакомятся с разнообразием подходов к решению проблемы, пробуют разные варианты решения, обмениваются опытом. Например, при изучении дисциплины «Методика обучения и воспитания географии», нами используются конкретные ситуации обучающие анализу и оценке событий, обучающие решению проблем и принятию решений. Для обсуждения студентам предлагались следующие профессиональные ситуации.

1. Вы – начинающий учитель географии. Во время урока учащиеся задают Вам вопрос, на который Вы не можете ответить. Ваши действия.

2. Вы организуете экскурсию для учащихся 9 класса в рамках курса «География России: хозяйство и географические районы» на одно из действующих предприятий, которое является примером отраслевой специализации экономики области. Ваши обязанности.

3. Во время урока географии в 7 классе, на котором запланировано изучение нового материала в виде компьютерной презентации ломается техника. Показ презентации невозможен. Ваши действия.

4. На урок географии в 8 классе, на котором была запланирована итоговая практическая работа с использованием карт атласа (класс был предупрежден заранее о необходимости принести на следующий урок атласы) половина учащихся класса атласы не принесла. Ваши действия.

5. Ученик 10 класса Игорь К. в течение I четверти отказывался устно отвечать на уроке и у доски по карте и с места. Ни разу не выполнил домашнюю работу, ни устные задания, ни письменные. Ваши действия.

6. Учащиеся 6 класса пришли на урок географии, и просят учителя: давайте поиграем, мы сегодня устали. Проводится урок – изучения нового материала. Ваши действия.

Необходимым условием формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию является систематическое использование метода конкретных ситуаций. Рассмотрение вариантов одного типа заданий также является полезным для развития скорости принятия целесообразного решения, способствует развитию уверенности в себе. Применение конкретных ситуаций в образовательной деятельности зависит от индивидуальных запросов студентов, уровня их подготовки, внутренней мотивации к профессиональному самосовершенствованию.

Изучение географических дисциплин в вузе в процессе подготовки бакалавра позволяет формировать не только профессиональные компетенции, знания, умения, владения, но и уточнить индивидуальный характер процесса формирования готовности студента к профессиональному самосовершенствованию, выявить имеющиеся достижения и проблемы в сфере профессиональной подготовки, наличие умений самоцелеполагания, согласования своих целей с целями других людей, выстраивания иерархии целей.

Актуальными направлениями работы по формированию готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию в процессе изучения географии являются: во-первых, изучение географических дисциплин как органической части общечеловеческого опыта и как условие для формирования профессиональной мотивации у студентов в контексте их будущей профессиональной деятельности. Нужно еще отметить, что объекты изучения в географических дисциплинах – страны мира и Россия в том числе, постоянно развиваются, изменяются. В современном мире постоянно происходят социально-экономические, экологические, социокультурные, демографические, политические перемены. Эти изменения в нашей стране и мире ставят задачи связанные с развитием творческого и критического мышления студентов, продуктивной созидательной деятельности как условиями их самореализации в жизни. В своей работе мы стараемся, во-первых, использовать новейшую геогра-

фическую информацию, помогающую понять сложные изменения в жизни нашей страны и ее взаимосвязи с другими странами мира; во-вторых, показывать сложность, неоднозначность общественных явлений, человеческой истории и природных процессов, их взаимовлияние, что способствует росту способности анализировать и объяснять явления на междисциплинарном уровне, с использованием механизмов дифференциации, интеграции и иерархизации знаний; в-третьих, формировать ценностное отношение к профессиональному обучению, осознание студентом сущности профессиональной деятельности, ее возможностей в реализации собственных потенциалов; в-четвертых, обеспечивать становление умения выразить свое отношение к миру, людям, себе, и быть понятым окружающим; в-пятых, реализовывать максимально возможное привлечение студентов к практической деятельности.

В процессе изучения географических дисциплин студенты КГУ им. Некрасова направления подготовки «Педагогическое образование», профиль: «География» и студенты КГТУ направления подготовки «Туризм» вовлекаются в следующие виды познавательной деятельности.

1. Деятельность научно-познавательного характера, которая основывается на изучении географических, экономических, экологических, политических, социальных, историко-культурных проблем развития нашей страны и стран мира [3, т. 17, с. 68]. Деятельность научно-познавательного характера осуществляется в ходе дискуссий, дебатов, практикумов, «творческих лабораторий», деловых игр. Самостоятельная работа студентов по географическим дисциплинам заключается в выполнении заданий, разной степени проблемности. Цель предлагаемых заданий – научиться эффективно работать с текстом учебных пособий, картами и статистическими данными, применять географические знания при анализе материалов СМИ, научиться разбираться в вопросах международной экономики и политики. Качество знаний можно определить по ответам на вопросы разной сложности. Самые легкие вопросы (I уровня) требуют простого воспроизведения изученного материала. Например, какие страны относятся к категории суверенных государств и сколько их на современной политической карте мира? (I) Как можно оценить ЭПГ ФРГ по отношению к ее главным торговым партнерам? (I) Усложненные вопросы (II уровня) рассчитаны на умение сравнивать или обобщать сведения, извлекаемые из учебника, карт, статистических материалов, использовать ранее изучавшийся материал. Например, охарактеризуйте географию современных международных миграций населения (II). В каких формах осуществляются внешние экономические отношения между странами зарубежной Европы? (II) Наиболее трудные вопросы (III уров-

ня) нацелены на применение географических знаний при объяснении географических фактов, законов, закономерностей, на определение причинно-следственных связей. Приведите примеры «горячих точек» на современной политической карте мира, являющихся очагами международной напряженности и терроризма (III). Самостоятельная работа студентов по географическим дисциплинам призвана не только закреплять и углублять знания, полученные на аудиторных занятиях, но и формировать умения ориентироваться в многообразии материала, умения обобщать, реферировать содержание, умения организовать свое время, способствовать развитию у студентов творческих навыков, умения выразить свою точку зрения на изученные проблемные вопросы и задания.

2. Деятельность практико-преобразовательного характера предполагает создание собственного авторского продукта – тематических карт, стенгазет, компьютерных презентаций, интерактивных выставок, дидактических или деловых игр, поиск, подбор новых тем для диспутов.

Нами использовались следующие формы работы: конкурсы на лучшего гида по стране, а затем по республикам в составе России и странам мира. Создание авторских карт с новой или проблемной тематикой: Экологическая карта России, карта малых народов России и мира; карта рекреации и туризма российских граждан за рубежом; костоми-чи на карте мира.

3. Деятельность ценностно-ориентационного характера предполагает участие в проектах с нравственной тематикой, отражение эстетических впечатлений в процессе познания своей страны и стран мира: написание сочинений, эссе, рассказов, оформление плакатов, постеров. Предлагая темы сочинений, преподаватель должен учитывать, что выбор темы сочинения очень часто обусловлен не темой занятия или уровнем подготовки студента, а его желанием творчески выразить себя. В связи с этим при разработке заданий подобного плана преподаватель должен стремиться создать для студентов возможность индивидуального выбора, но сам вы-

бор осуществляют студенты. Предложенные материалы в практической работе преподавателя географических дисциплин могут быть использованы в разных вариантах: в комплексном варианте, который включает системное планирование и применение на протяжении периода обучения; как серия тренингов по отдельным актуальным проблемам профессиональной подготовки; как материал для построения индивидуальной программы профессиональной подготовки.

Таким образом, формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию требует организации целенаправленной работы со студентами, которая представляет собой систему планирования и руководства процессом профессионального развития в период их обучения в вузе. Содержательная сторона процесса формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию включает в себя: присвоение профессионально значимых качеств личности, формирование различных форм профессиональной активности, включая различные виды учебной и профессиональной деятельности, приобретение навыка рефлексии своего профессионального опыта.

Библиографический список

1. Жигилей И.М. Формирование профессиональных компетенций с помощью кейс-метода в высшем образовании // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 1. – С. 29–36.
2. Осипова Т.П. Формирование готовности к профессиональному самосовершенствованию // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. 2. – № 2. – С. 150–153.
3. Осипова Т.П. О проблеме формирования готовности к профессиональному самосовершенствованию // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – С. 67–70.
4. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Статья посвящена вопросам повышения эффективности деятельности правоохранительных органов на основе развития психологической культуры сотрудников. Автор рассматривает наиболее значимые сегодня направления освоения сотрудниками психологических знаний в системе ДПО, включая всестороннее и глубокое изучение субъекта антисоциального (девиантного и делинквентного) поведения, психологических методов и техник расследования преступлений и психологической структуры собственной личности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность сотрудника, психология личности преступника, технологии повышения профессионально-психологического потенциала следователя, психологическая культура сотрудника правоохранительной системы.

Неблагоприятные тенденции, наблюдающиеся в современном обществе в последнее время, и прежде всего – изменение характера преступности и отягчающих обстоятельств преступления, не только определяют необходимость разработки новых эффективных мер и средств борьбы с преступностью, требуют совершенствования законодательной базы с учетом практической деятельности правоохранительных органов, но и актуализируют проблему повышения уровня психологической компетентности сотрудников. Эти требования сопровождаются также усилением работы правоохранительной системы в направлении охраны прав граждан, привлекаемых к уголовной ответственности, и значимой для гражданского общества тенденций гуманизации процесса расследования и судебного рассмотрения уголовных дел в целом. Все это позволяет считать высокий уровень профессиональной компетентности работников правоохранительных органов основным фактором, обеспечивающим, с одной стороны, защиту отдельных лиц и организаций от преступных посягательств а, с другой стороны, – соблюдение всех законных прав и интересов граждан и коллективов.

Становится очевидным, что сегодня повышение эффективности правоохранительной деятельности возможно лишь при условии освоения сотрудниками научных знаний, включая всестороннее и глубокое изучение субъекта антисоциального (девиантного и делинквентного) поведения с позиций психологической науки. На наш взгляд, что особую значимость представляет собой изучение оценочных эталонов личности делинквента и субъектных предикторов, которые выступают одними из детерминант антисоциального поведения. Научные знания в этой области являются необходимыми для осуществления практической психолого-педагогической работы, направленной на устранение либо уменьшение криминогенных проявлений личности, что связано, прежде всего, с организацией результативной работы служб по предупреждению рецидивной преступности.

В исследованиях специалистов представлены социальные характеристики и психологические особенности личности преступников, представляющих различные криминологические типы, проанализирована мотивация преступного поведения, выявлены связи отдельных психологических свойств личности преступников с характером их противозаконного поведения, изучены интегративные свойства личности (направленность, воля, характер и др.) и структуры этих свойств, раскрыто взаимодействие субъективных факторов и внешних условий в механизме антисоциального поведения.

Анализ работ по социальной психологии преступности выявил и научный интерес к личности потерпевшего [1, с. 216]. Психологическое изучение личности потерпевшего и его деятельности в стадии предварительного следствия и суда представляется весьма важным, так как способствует решению целого ряда вопросов: правильной квалификации преступлений, исследованию причин и условий их совершения, всестороннему расследованию уголовных дел, обнаружению новых доказательств. Психологические исследования личности потерпевшего и преступника дают возможность выявить причины конфликтной ситуации и наметить пути их преодоления. В связи с этим встает вопрос о развитии у сотрудников правоохранительных органов психологической компетентности в рамках повышения квалификации на базе учреждений дополнительного профессионального образования.

Отметим, что деятельность сотрудников, работающих в правоохранительных органах, относится к профессиям, где необходимы субъект-субъектные отношения. Этот факт свидетельствует о том, что в содержание профессиональной компетентности данных специалистов обязательно необходимо включать социально-психологические знания, умения, навыки. Как отмечает В.Л. Васильев, знание психологических закономерностей, применение в процессе оперативно-розыскной деятельности определенных психологических методов облегчает

труд оперативных сотрудников, помогает им регулировать и строить взаимоотношения, глубже понимать мотивы поступков людей, познавать объективную действительность, правильно оценивать ее и использовать результаты в практической оперативно-розыскной и следственной деятельности. Понять любое поведение, в том числе преступное, невозможно без подлинного знания психологии личности, психологических механизмов и мотивов, социально-психологических явлений и процессов. В деятельности сотрудников оперативных подразделений правоохранительных органов главное – работа с людьми, в которую входит ряд достаточно взаимосвязанных аспектов: проблемы изучения и оценки людей, установления и развития контактов с ними, общения, оказания на них своего влияния и так далее [2]. В связи с этим приобретение психологических знаний в рамках дополнительной профессиональной подготовки или переподготовки становится необходимостью для сотрудников оперативных и следственных подразделений правоохранительных органов, и в частности в оперативно-розыскной деятельности и расследовании преступлений.

Учет различных психологических закономерностей облегчит разработку мер, устраняющих или существенно снижающих действие отрицательных условий познания, создание таких условий деятельности, которые будут гарантировать от ошибок при восприятии, оценке фактов со стороны оперативных сотрудников. Кроме того, для установления истины необходимо не только знать, какие изменения происходят в психике указанных лиц, но и уметь правильно воздействовать на них с тем, чтобы получить от них свидетельства, объективно отражающие события, воспринимавшиеся ими. Для осуществления такого воздействия также необходимы психологические знания. Без этого нельзя определить способ воздействия, оценить его результаты, добиться изменения направленности психических процессов, состояния лиц, через которых устанавливается объективная истина, и ход дальнейшего расследования дела.

Психологическое обеспечение расследования преступлений представляет собой управленческо-деятельностную технологию повышения профессионально-психологического потенциала следователя, сотрудников органов дознания, психологов, позволяющую им комплексно и грамотно использовать психологические знания, умения, технологии и техники в проведении следственных, процессуальных, оперативно-розыскных, тактических и профилактических действий в отношении подозреваемых (обвиняемых). При этом можно выделить следующие уровни осуществления психологического обеспечения расследования преступлений, опираясь на докторскую диссертацию Л.Н. Костиной: организационно-психологический, опера-

тивно-розыскной, процессуально-следственный, профилактический, индивидуальный, групповой, ситуационный. Работник полиции обязан овладеть каждым из перечисленных уровней [4, с. 9–15].

Мы убеждены, что деятельность сотрудников правоохранительных органов предъявляет повышенные требования к их личной стрессоустойчивости, саморегуляции психического состояния, работоспособности. Значит, владение психологическими знаниями, умениями и навыками может помочь им преодолеть негативные эмоциональные состояния, предупредить развитие профессиональной деформации.

Сама профессиональная компетентность сотрудника в значительной степени определяется личностным потенциалом правоведа, а значит системой психологических факторов, которые можно объединить общим понятием «психологическая культура» [4]. По нашему мнению, задача повышения психологической культуры сотрудника правоохранительной системы в настоящее время решается в следующих направлениях:

1. Профессиографическое направление.

Это направление определяет психологическую структуру личности и деятельности следователя, сотрудников уголовного розыска и других подразделений отдела внутренних дел, и на этой основе разрабатывает рекомендации в области профессионального отбора, профессиональной ориентации, профессиональной консультации, профессионального обучения и воспитания, расстановки кадров, психодиагностики, психокоррекции и предупреждения профессиональной деформации. Основной задачей этого направления является определение рациональных соотношений между структурой личности и требованиями, которые предъявляются к этой личности правоохранительной деятельностью. Системно-структурный анализ позволяет определить взаимосвязь между психологическими качествами, навыками и умениями в структуре личности, выделить среди них наиболее значимые для той или иной сферы данной деятельности. В этом же разделе разрабатываются психолого-педагогические аспекты профессионального обучения и воспитания и в частности аспекты внедрения в учебный процесс методов активного обучения (дискуссий, деловых игр и т. п.).

2. Второе направление, условно может быть названо следственно-психологическим.

Это направление представляет собой систему психологических рекомендаций и методов, направленных на наиболее эффективное, всестороннее и полное раскрытие преступлений. В этом направлении исследуются психологические закономерности раскрытия и расследования отдельных видов преступлений (убийств, сложных многоэпизодных хищений, изнасилований и т. п.), а также осуществляется социально-психологическое обеспечение

отдельных следственных действий (допроса, осмотра места происшествия, обыска, опознания и др.). На основе выявленных закономерностей разрабатываются психологические рекомендации, направленные на ускорение раскрытия сложных преступлений, а также на повышение эффективности, культуры и гуманизации таких следственных действий, как допрос, осмотр места происшествия и других.

Таким образом, знания психологических особенностей правонарушителей и причин совершения ими правонарушений имеет большое значение для повышения эффективности борьбы с преступностью. Кроме того, психологическая компетентность сотрудников полиции обеспечит индивидуальный подход к каждому человеку, выбор и применение тактических приемов, наиболее соответствующих ситуации, и, следовательно, будет способствовать решению практических задач борьбы с преступностью с опорой на научную основу.

В итоге необходимо подчеркнуть, что возрастающая потребность формирования психологической компетентности у сотрудников правоохранительных органов очевидна, этого требует жизнь. Но при этом важно заметить, что квалифицированное применение

знаний и методов психологии в юриспруденции возможно лишь только в процессе систематической комплексной дополнительной профессиональной подготовки или переподготовки сотрудников правоохранительных органов.

Библиографический список

1. *Антонян Ю.М., Кудрявцев В.Н., Эминов В.Е.* Личность преступника. — СПб., Юр. центр пресс, 2004. — 364 с.
2. *Васильев В.Л.* Психологические основы организации труда следователя. — СПб., Нигер, 2002. — 640 с.
3. *Коряковцева О.А.* Реабилитация воспитанников с девиантным поведением и неврологическими заболеваниями в условиях специализированных учреждений для несовершеннолетних: Материалы науч.-практ. семинара 29 марта 2007 года / под ред. Т.Н. Сапожниковой. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. — 97 с.
4. *Костина Л.Н.* Психологическое обеспечение расследования групповых преступлений несовершеннолетних: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2010. — С. 9–15.

УДК 51; 004

Смирнова Елена Сафаровна

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

РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В РАЗВИТИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА»

В данной статье описаны возможности использования исследовательских задач при обучении математике будущих бакалавров. Приведена типология исследовательских задач. Представлена модель обучения элементам фрактальной геометрии, в рамках которой происходит воздействие на каждый компонент исследовательских компетенций с помощью определенной группы исследовательских задач.

Ключевые слова: компетентностный подход, исследовательская компетенция, исследовательская задача, теория фрактальных множеств.

В последние годы, в условиях происходящих общественно-политических и социально-экономических изменений в жизни страны, работодатели становятся заинтересованы в компетентных специалистах, готовых эффективно работать в перманентно совершенствующейся профессиональной сфере и ориентироваться в постоянно нарастающем потоке информации, принимая при этом верные решения. Требования к выпускникам вузов неуклонно растут, помимо набора профессиональных знаний и умений, они должны обладать такими качествами личности и способностями, чтобы, при необходимости, могли изменить направление своей деятельности, посмотреть на сложившиеся проблемы по-новому, найти выход из возникшей ситуации и т.д. Становление таких профессионалов возможно в рамках модели

обучения, способствующей развитию их исследовательских компетенций. По нашему мнению, использование соответствующей методики обучения элементам фрактальной геометрии, нацеленной на выполнение исследовательской деятельности в ходе: решения исследовательских задач, выполнения многоэтапных математико-информационных заданий, а также проведения самостоятельных исследований и экспериментов — будет способствовать становлению исследовательской компетентности бакалавров по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика».

Определим, какую роль играют исследовательские задачи в развитии исследовательских компетенций обучаемых.

Под исследовательскими задачами мы будем понимать, согласно позиции ученых В.А. Далин-

Таблица 1

**Типы исследовательских задач и их соотношение
с компонентами исследовательских компетенций будущих бакалавров
по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика»**

Компонент исследовательской компетенции	Составляющие компонента исследовательской компетенции	Исследовательские задачи
Теоретический	Знание научных областей, в рамках которых проходит исследование (ИК 1.1)	1. Экспериментальные задачи (использование ИКТ); 2. Задачи на использование теоретических методов исследования (моделирование, абстрагирование, анализ и синтез, восхождение от абстрактного к конкретному); 3. Задачи на использование эмпирических методов исследования (наблюдение, сравнение, эксперимент); 4. Задачи на формализацию и применение математических методов.
	Знание основ научно-исследовательской работы, методов исследования (ИК 1.2)	
Диагностический	умение работать с информационными источниками (находить, анализировать, структурировать материал) (ИК 2.1)	1. Задачи, связанные с поиском информации (учебная и научная литература, Internet); 2. Задачи, направленные на развитие умений анализировать и структурировать материал; 3. Задачи-проблемы; 4. Задачи-парадоксы; 5. Задачи на формулировку проблемы. 6. Задачи на выбор оптимального метода исследования; 7. Задачи с недостающей исходной информацией, или противоречивой или избыточной
	Умение формулировать проблему и выбирать методы ее исследования (ИК 2.2)	
Проективно-организационный	Способность осознавать цели исследовательской деятельности, выдвигать гипотезы и их проверять (ИК 3.1)	1. Задачи на выработку целей деятельности; 2. Задачи на непосредственное выдвижение гипотезы; 3. Задачи, связанные с проверкой гипотезы различными способами и с помощью различных средств; 4. Задачи на планирование собственной деятельности.
	умение планировать исследовательскую деятельность (ИК 3.2)	
Процессуальный	владение навыками проведения исследования (ИК 4.1)	1. Задачи, требующие решения различными способами и с помощью различных средств; 2. Задачи на выбор оптимального решения; 3. Задачи на разработку алгоритма; 4. Задачи на установление причинно-следственных связей; 5. Задачи на доказательство.
	способность к регулированию и контролю действий в ходе исследования (ИК 4.2)	
	Умение обрабатывать и анализировать промежуточные результаты исследования (ИК 4.3)	
Результативно-оценочный	Умение формулировать выводы и обосновывать результаты исследования (ИК 5.1)	1. Задачи, в которых необходимо обобщить имеющиеся факты и сделать вывод; 2. Задачи на обнаружение ошибок; 3. Задачи на проверку результата; 4. Задачи на определение значения полученного результата для дальнейшей работы; 5. Задачи на оценку результата; 6. Задачи на поиск средств самоконтроля; 7. Задачи на оформление полученных результатов с помощью средств наглядного моделирования.
	умение грамотно оформлять результаты и ход исследования (ИК 5.2)	
	умение определять значение и важность полученных результатов (ИК 5.3)	
	Способность применять полученные результаты в последующей исследовательской деятельности (ИК 5.4)	
	способность к самоанализу и умение воспринимать критику (ИК 5.5)	

Окончание таблицы 1

Психологический	качества личности такие, как уверенность в себе, сила воли, самостоятельность, аккуратность, внимательность (ИК 6.1)	1. Задачи, характеризующиеся «красотой» доказательства; 2. Задачи на обнаружение неожиданных связей; 3. Задачи, связанные с построением изображений фрактальных множеств и изучением их математических особенностей; 4. Задачи, разрабатываемые студентами самостоятельно; 5. Задачи, связанные с выполнением различных видов деятельности: информационной, математической, художественной.
	уровень мотивации к исследовательской деятельности (ИК 6.2)	
	Способность преодолевать отрицательное психологическое состояние при неудачах (ИК 6.3)	
	Способность преодолевать трудности и находить новые пути достижения цели (ИК 6.4)	
Коммуникативный	способность к сотрудничеству при выполнении научного исследования (ИК 7.1)	1. Задачи на распределение обязанностей в процессе коллективной творческой деятельности; 2. Задачи на выстраивание аргументации; 3. Задачи на поиск средств взаимоконтроля.
	Умение представлять результаты исследования; дискутировать, аргументировать и убеждать, доказывать свою точку зрения (ИК 7.2)	

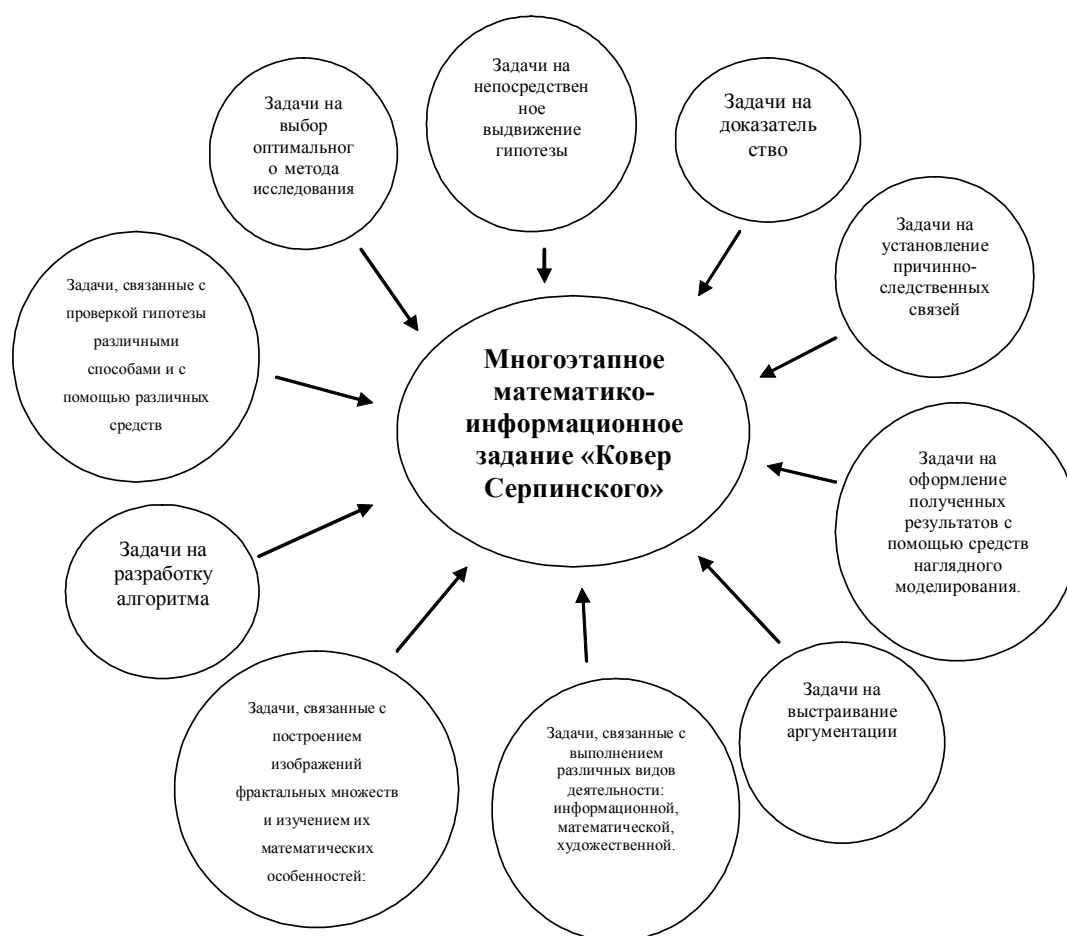


Рис. 1. Составляющие типы задач многоэтапного математико-информационного задания «Ковер Серпинского»

гера и Е.А. Пустовит, задачи с неопределенным условием, решение которых направлено на анализ условия и построение различных моделей (способов решения) данной задачи [2].

Использование математических и прикладных исследовательских задач в рамках организации учебно-исследовательской деятельности позволяет:

- сформировать «платформу для активной мыслительной деятельности учащихся» (В.А. Далингер) [1];
- развивать исследовательские умения, а также закреплять, систематизировать, углублять и обобщать имеющиеся знания (А.А. Окунев) [3];
- повысить мотивацию учения (В.Н. Осташков) [4];
- формировать креативные качества личности студентов (В.С. Секованов) [5];
- активизировать рефлексивные процессы обучаемых (Е.И. Смирнов) [6].

По нашему мнению, использование системы исследовательских задач при обучении элементам фрактальной геометрии является фактором, способствующим повышению эффективности развития исследовательских компетенций обучаемых.

На основании анализа различных подходов к классификации задач и типологии исследовательских и творческих задач, а также собственного педагогического опыта мы выделили следующие типы исследовательских задач, которые направлены на развитие исследовательских компетенций будущих бакалавров по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» (табл. 1).

Определенные типы представленных выше исследовательских задач находят свое применение на различных этапах изучения теории фрактальных множеств. Отметим также, что многоэтапные математико-информационные задания и исследовательские задачи (кроме задач теоретического компонента) представляют собой комбинацию определенного числа типов и направлены на развитие сразу нескольких компонентов исследовательских компетенций, как например многоэтапное матема-

тико-информационное задание «Ковер Серпинского» (рис. 1).

В заключении сделаем вывод, что при активном воздействии на каждый компонент исследовательской компетенции будущего бакалавра с помощью специально разработанной системы исследовательских задач, возможно активизировать исследовательское поведение обучаемых, развивать креативные качества личности, формировать навыки творческой исследовательской деятельности, вследствие чего, по нашему мнению, будет происходить становление исследовательской компетентности обучаемых.

Библиографический список

1. Далингер В.А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения математики // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – 2007. – www.omsk.edu
2. Далингер В.А., Пустовит Е.А. Роль и место задач в формировании учебно-исследовательской компетентности учащихся школы // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 2 (20). – С. 51–56.
3. Окунев А.А. Спасибо за урок, дети. О развитии творческих способностей учащихся. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
4. Осташков В.Н. Роль исследовательских задач в обучении математике будущих инженеров // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 1. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 80–86.
5. Секованов В.С. Методическая система формирования креативности студента университета в процессе обучения фрактальной геометрии. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – 279 с.
6. Смирнов Е.И. Фундирование опыта в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога. – Ярославль, 2012. – 646 с.

МЕСТО И РОЛЬ ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ В ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

В статье рассматривается роль и сущность лабораторных занятий в процессе освоения дисциплины «Методика обучения и воспитания детей младшего школьного возраста».

Ключевые слова: лабораторное занятие, освоение дисциплины, профессиональная подготовка.

Изменения, происходящие в нашем обществе, меняют ценностные ориентиры и расставляют новые акценты. Совершенно естественно, что эти изменения затронули и систему образования. Современному обществу требуется уже не столько педагог-исполнитель, сколько педагог-исследователь, новатор, творческая, широко образованная личность, способная смело мыслить и действовать. Высокий профессионализм необходимо сочетать с активным педагогическим поиском.

Профессиональная подготовка современного педагога имеет ряд особенностей так, как в настоящее время его труд приобретает опережающий, проектный характер и, как следствие, центральным требованием к профессиональным качествам учителя становится овладение технологией проектирования содержания, методов, форм, средств образования в соответствии с задаваемыми государством целями и приоритетами.

В современных условиях существенной реорганизации системы образования требуется совершенствование профессиональной подготовки педагога начальной школы. Важнейшим условием эффективности процесса профессионализации будущего педагога является овладение им теоретическими знаниями и практическими умениями, сориентированными на развитие творческих способностей и профессиональной индивидуальности.

Миссией основной образовательной программы направления «Педагогическое образование» по профилю «Начальное образование» является подготовка высококвалифицированного профессионала в области педагогики, психологии и методики преподавания учебных дисциплин, готового к саморазвитию, самообучению, самоанализу деятельности, самооценке профессиональных и личных качеств, имеющего высокий уровень духовно-нравственного развития, способного уважать и понимать детей, поддерживать их в трудных школьных и жизненных ситуациях, создавать каждому из учащихся ситуацию успеха для развития индивидуальных особенностей детей. Бакалавр педагогического образования должен быть готов к профессиональной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих программы начального образования,

уметь вести конструктивный диалог, искать и находить содержательные компромиссы, руководствуясь в своей деятельности профессионально-этическими нормами.

Дисциплина «Методика обучения и воспитания детей младшего школьного возраста» относится к базовой части профессионального цикла дисциплин, предлагаемых федеральным образовательным стандартом высшего профессионального образования подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» профиль «Начальное образование». Для освоения данной дисциплины студенты используют знания, умения, навыки, уже сформированные в процессе изучения таких дисциплин как: «Общие основы педагогики», «Общая психология», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена».

Освоение дисциплины «Методика обучения и воспитания детей младшего школьного возраста» является значимой составляющей образовательного процесса и необходимой основой для последующего изучения дисциплин вариативной части профессионального цикла, успешного прохождения педагогической практики.

Основной целью изучения данной дисциплины является формирование целостного представления о сущности процессов воспитания и обучения в системе начального образования, о роли образовательных технологий и частных методик в процессе обучения и воспитания младших школьников.

Освоение дисциплины предполагает выполнение ряда требований. В процессе изучения дисциплины, у студентов должны быть сформированы определенные компетенции: осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4); готовность применять современные методики и технологии, в том числе информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); способность применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять пе-

дагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3) и ряд других компетенций.

Кроме того по итогам освоения дисциплины студент должен иметь представление о сущности процесса обучения и воспитания в начальной школе, знать психолого-педагогические теории обучения и воспитания детей младшего школьного возраста, способы организации взаимодействия с различными участниками учебно-воспитательного процесса, строить процесс обучения и воспитания детей младшего школьного возраста с учетом формирования духовно-нравственных ценностей.

В практической деятельности бакалавр педагогического образования должен демонстрировать владение различными технологиями организации деятельности младших школьников и способами проектной деятельности.

Дисциплина «Методика обучения и воспитания детей младшего школьного возраста» относится к базовой части профессионального цикла и обучающиеся знакомятся с ней в течение трех семестров. Так как дисциплина достаточно объемна по содержанию и формам работы, она включает в себя следующие разделы: теория обучения детей младшего школьного возраста, теория воспитания детей младшего школьного возраста, педагогические технологии начального образования, классное руководство, методика работы с коллективом детей и родителями учащихся. На освоение дисциплины отводится достаточно большое количество часов, и приоритет отдается в большей степени практическим и лабораторным занятиям.

Лабораторные занятия, включенные в изучение дисциплины, направлены на формирование у студентов практических умений, развитие навыков командной работы, коммуникативной компетентности, а также понимания теории и практики учебно-воспитательного процесса в начальной школе, как основы для реализации гуманитарных технологий в образовательной сфере.

Организация и проведение лабораторных работ по данной дисциплине имеет целью: обобщение, систематизацию, углубление, закрепление полученных практических знаний по конкретным темам; формирование умений применять полученные знания на практике, реализацию единства интеллектуальной и практической деятельности; развитие личностных качеств, направленных на устойчивое стремление к самосовершенствованию: самопознанию, самоконтролю, самооценке, саморазвитию и саморегуляции; развитие интеллектуальных умений у будущих педагогов; выработку таких профессионально значимых качеств, как самостоятельность, ответственность, точность, творческая инициатива.

Лабораторные работы играют важную роль в процессе освоения учебной дисциплины, так как

овладеть приемами, методиками, технологиями и методами практической педагогической деятельности можно только в процессе непосредственного ее осуществления. На занятиях для достижения наилучшего результата используются различные виды деятельности: проигрываются учебные и воспитательные педагогические ситуации, анализируется опыт работы педагогов начальной школы, студенты знакомятся и учатся работать с школьной документацией классного руководителя, организуются занятия с использованием аудиовизуальных (мультимедийных) технологий.

Каждое занятие имеет свою особую форму проведения, свою методическую специфику, что позволяет развивать у студентов различные общекультурные и профессиональные компетенции. Постановка проблемы, разбор актуальных конкретных и гипотетических ситуаций, создание атмосферы диалога между преподавателем и группой позволяет работать индивидуально и в малых группах, коллективно обсуждать определенный темой материал, а также инициировать самостоятельную работу. При отборе содержания лабораторных работ преследуется цель соблюдать преемственность в профессиональном и творческом развитии студентов.

Содержание занятий и объем заданий определяются учебно-методическим комплексом дисциплины. В целях создания оптимальных организационных условий для проведения лабораторных занятий учебная группа может делиться на подгруппы при наличии соответствующего методического обеспечения. Лабораторные занятия проводятся под руководством преподавателя, который заблаговременно подготавливает всю необходимую учебно-методическую документацию для их проведения и контроля. Занятия проводятся с использованием как традиционных, так и новых образовательных технологий.

В традиционных технологиях на занятиях проводится последовательное решение задач или выполнение упражнений с применением ранее изученного теоретического материала.

При использовании новых образовательных технологий доминируют игровые процедуры, используются принципы моделирования, предусматривается интенсивное межличностное общение, реализуются принципы партнерства, педагог превращается из информатора в менеджера.

В форме лабораторных занятий изучается ряд тем по различным разделам дисциплины, например тема «Закономерности и принципы обучения в начальной школе». Данная тема посвящена усвоению знаний о принципах обучения в современной начальной школе и определении правил реализации их на практике. Для решения поставленных задач, на мой взгляд, оптимально использовать комплекс разнообразных упражнений: тестовых заданий для контроля знаний, творческих за-

даний, групповой работы. Студенты в рамках изучения данной темы знакомятся с основными базовыми понятиями: закон, педагогический закон, закономерности обучения, принципы обучения, правила обучения, которые затем они должны будут законспектировать в свой глоссарий.

Первая часть занятия предполагает выполнение тестовых заданий, с целью закрепления и контроля полученных знаний. Студенты отвечают на ряд вопросов.

Дополните понятия.

А. Направленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы это есть...

Б. Целостность педагогической системы представляет собой совокупность....., направляющих и преобразующих детскую жизнь.

1.2. Установите соответствие компонентов педагогического процесса.

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| 1. Цели. | А. Целевой. |
| 2. Задачи. | Б. Содержательный. |
| 3. Содержание. | В. Деятельностный. |
| 4. Методы. | Г. Результативный. |
| 5. Формы взаимодействия. | |
| 6. Результат. | |

Далее студенты работают в парах и изучают принципы педагогического процесса по следующему плану: формулировка принципа, его сущность и что он требует от учителя, который его применяет, правила реализации принципа на практике. Самостоятельно они выбирают один из принципов обучения и записывают методические рекомендации, правила его реализации по предложенному образцу.

Принцип доступности. Требуется учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их возможностей и такой организации обучения, чтобы учащиеся не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок.

Правила (по Я. Коменскому):

– переходить от изучения того, что близко (история родного края), к тому, что далеко (всеобщая история);

– переходить от легкого к трудному, от известного к неизвестному.

Этот принцип требует использования методов обучения, отвечающих уровню развития учеников. Принцип доступности часто называют принципом нарастающей трудности.

Следующим этапом занятия является анализ ситуаций учебного процесса, с последующим ответом на поставленные вопросы.

Далее обучающимся предлагается определить дидактические принципы, которые лежат в основе следующих домашних заданий, обосновывая при этом ответ: начертить план пути от школы до дома; сделать самостоятельно термометр по образцу; оп-

ределить, при какой температуре происходит превращение жидкого состояния воды в твердое; собрать гербарий.

На заключительном этапе лабораторного занятия подводятся итоги, и студенты заполняют сравнительную таблицу, где слева (А) указывают закономерности, а справа (Б) основанные на них принципы обучения.

1. Процесс обучения соответствует уровню развития науки.

2. Принцип сознательности и активности в обучении школьников.

3. Потребность в обеспечении единства теории и практики, подготовки учащихся к самостоятельной жизни.

4. Принцип научности в обучении.

5. Потребность в обеспечении единства обучения, воспитания и развития.

6. Принцип воспитывающего обучения.

7. Взаимосвязь преподавания и уровня интенсификации обучения школьников.

8. Принцип связи обучения с жизнью, практикой.

На некоторых лабораторных занятиях студенты проигрывают методики и технологии работы с детьми, обоснуют выбор того или иного метода воспитания. Например, тема занятия «Система методов и форм воспитания младших школьников». Целью является углубление и закрепление понимания сущности методов воспитания как способов педагогически целесообразной организации жизни детей, взаимодействия с ними; взаимосвязь методов, средств и форм воспитания; зависимость их применения от конкретных воспитательных задач, возрастных различий учащихся, от творчества учителя. На занятии используются такие формы взаимодействия как: беседа, демонстрация методов воспитания, самостоятельная аналитическая работа.

Студентам предлагается написать список поручений для школьников младших классов, опираясь на знания психологических и физиологических особенностей младших школьников. Подготовить описание одной из форм воспитательной работы в начальной школе, указать особенности ее организации и проведения, а также причину её выбора.

Для выполнения задания студенты подробно изучают понятие «метод поручения» и разрабатывают ряд поручений, которые могут выполнить самостоятельно учащиеся начальных классов. В литературе или в жизни подбирают пример использования методов воспитания. В микрогруппах выбирают один из методов воспитания, связанный с влиянием на сознание личности (убеждение, рассказ, беседа, инструктаж, объяснение) и далее демонстрируют и проигрывают его.

Таким образом, потенциалы и значимость лабораторных занятий состоит в развитии познавательных способностей, самостоятельности мышления и творческой активности студентов; углубле-

нии, расширении, детализировании знаний, полученных на лекции в обобщенной форме, и содействии выработке навыков профессиональной деятельности. В отдельных случаях на занятиях руководителем сообщаются дополнительные знания.

Библиографический список

1. Содержание и организация учебной деятельности студентов при освоении компетентностно-ориентированной ООП ВПО в соответствии с требованиями ФГОС ВПО: учебно-методические указания / сост.: А.И. Попов, Н.П. Пучков. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2012. – Ч. 1. – 32 с.
2. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 378

Болтыков Олег Вадимович

кандидат педагогических наук
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
boltykov@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА – ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрывается взаимосвязь успешности формирования гражданской идентичности у курсантов военного вуза и обеспечение их социальной безопасности.

Ключевые слова: идентичность, гражданская идентичность, национальные стереотипы, педагогическое обеспечение, социальная безопасность.

Социально-экономическая ситуация в стране характеризуется сложными противоречивыми процессами, связанными с демократическими изменениями в государственном устройстве, усилением роли населения в решении вопросов внутренней политики, реформированием социальной системы. Важнейшим признаком и условием прогрессивного развития России выступает гражданское общество, для полноценного функционирования которого система образования призвана формировать у подрастающего поколения социальную активность, правовое самосознание, духовно-нравственные ориентации, гуманистические ценности, гражданскую идентичность. От совокупности этих качеств и свойств, степени их развития во многом зависит успешность решения модернизационных задач и обеспечение социальной безопасности личности.

Теоретические аспекты социальной безопасности в настоящее время исследуются в политологии, социологии, психологии, педагогике. Она рассматривается в качестве составной части национальной безопасности и определяется как система взаимодействия личности со средой, включающая осознание ею негативных воздействий окружающей действительности, умения и навыки самозащиты, обеспечивающие ей успешное взаимодействие с другими людьми, реализацию способностей и удовлетворение потребностей, готовность к безопасному поведению [2, с. 21].

По мнению Г.Г. Силласте [7], объектом такой безопасности в первую очередь является личность, ее жизненно важные права, социальные интересы и свободы в социальной сфере жизнедеятельности общества (права на жизнь, труд, бесплатное лечение и образование, доступный отдых, гарантированную социальную защиту и социальное обслуживание). При этом, объектом остаются наиболее уязвимые группы общества, к которым принято в мировом сообществе относить женщин, детей, военнослужащих, инвалидов, пенсионеров.

В научной литературе [2; 3; 7 и др.] выделяют несколько групп серьезных угроз социальной безопасности:

- самая массовая и прямая – бедность;
- ухудшение системы здравоохранения и медицинского обслуживания, распространение наркомании, алкоголизма, рост числа хронических и инфекционных заболеваний и прежде всего социальных болезней;
- регулярное и широкомасштабное нарушение законных социальных прав личности и неспособность государства защитить право на жизнь, обеспеченную старость, свободу передвижения и т.п.;
- обострение криминогенной ситуации в обществе, рост преступности, неспособность государственных институтов в полной мере противостоять этому явлению;
- нарастание проблем, связанных с сохранением самобытности культуры и высокого уровня духовности;
- неопределенность идентичности, разрушение традиционных идентификаций, возникновение имеющих деструктивную направленность при возрастании доли молодых людей, не идентифицирующих себя ни с кем и ни с чем.

Таким образом, обеспечение социальной безопасности личности связано с решением широкого круга проблем, с предотвращением угроз на макро (государство), мезо (регион) и микро (семья, образовательное учреждение) уровнях, одной из которых становится предупреждение и преодоление неопределенности идентичности, формирование и развитие гражданской идентичности у будущих офицеров – гарантов обеспечения социальной и национальной безопасности.

Анализ психологической, социально-педагогической литературы позволяет констатировать, что теоретическое осмысление и эмпирическое изучение феномена идентичности относится к 60–70-м годам минувшего века, хотя сам термин введен в научный оборот значительно раньше и встречается во многих авторских теориях.

Трактовку идентичности мы встречаем разную. В частности, в современном словаре иностранных слов указывается, что это слово происходит от латинского (*identicus*) означающего тождественный, одинаковый [9, с. 223]. Именно в этом контексте смысл данного понятия раскрывается в философии – тождественность, полное совпадение чего-нибудь с чем-нибудь [11, с. 170].

В психологии анализ идентичности связывается с именем Э. Эриксона, который определил данное понятие как субъективное чувство самотождественности [5], собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям; чувство обретения, адекватности и стабильного владения личностью собственным «Я» независимо от изменений последнего и ситуации [10, с. 143].

Продолжая характеристику исследуемого явления, подчеркнем, что Э. Эриксон и Де Левита предлагают рассматривать различные формы идентичности:

а) опираясь на общественный и культурный аспекты, выделяют групповую (обладают государства, политические партии, союзы и т.п.) и индивидуальную (обладает один человек, может быть личностной или «Я»-идентичностью);

б) приписная (определяется условиями независимыми от человека: принадлежность к расе, социальному слою, возрастной группе, мужскому или женскому полу); приобретенная (профессиональные признаки, свободно избранные связи и ориентации); заимствованная (усвоенная в ходе развития в результате стечения различных обстоятельств);

в) диффузная (кратковременная или длительная неспособность «Я» сформировать идентичность, сосредоточиться на необходимых и соответствующих возрасту задачах);

г) отрицательная (либо отрицание всех свойств и ролей: семейных, профессиональных, полоролевых, либо ориентация на образцы, которые демонстрировались подросткам как нежелательные, неодолимые) [6].

Х. Абельс в контексте интерпретативной социологии сущность идентичности раскрывает таким образом: «перенимая роль другого, человек осмысливает самого себя и управляет собственным процессом коммуникации» [1, с. 26]. В соответствии с этим подчеркивает, что предпосылкой ее возникновения является «окольный путь через других», через принятие роли другого. Поэтому в развитии идентичности предполагается различать, во-первых, две социальные фазы, в течении которых ребенок обучается ориентации в общей социальной системе и одновременно осознает свою идентичность, во-вторых, учитывать в практической деятельности влияние индивидуальных и коллективных игр на этот процесс.

Наряду с названным выше в научной литературе встречается упоминание о трудовой социокультурной, полоролевой, гражданской и иных разновидностях идентичности. Остановимся на характеристике последней из них.

Гражданскую идентичность исследовали общественные и государственные деятели, социологи, политологи, психологи, педагоги (Р.Г. Абдулатипов, К.А. Абросимова, А.Г. Асмолов, И.В. Вилкова, Э.М. Дымов, И.В. Кожанов, Ю.А. Левада, Р.Ю. Шикова, М.А. Юшина, В.А. Ядов и др.). Анализ их работ позволяет сделать ряд выводов: 1) такая идентичность подразумевает тождественность государственным идеалам, статусу гражданина, готовность и способность выполнять свои гражданские обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства; 2) структура такой идентичности включает когнитивный (знание о социальной общности, к которой человек принадлежит, отличие «своих», от «чужих»), ценностно-смысловой (позитивное, индифферентное или негативное отношение к факту такой принадлежности, представление о себе и своей общности, о разрешениях и запретах), эмоциональный (наличие положительных или отрицательных установок по отношению к своим и чужим), поведенческий (реализация своей гражданской позиции) элементы; 3) важнейшей составляющей такой идентичности является этническая (А.Г. Асмолов), характерными чертами которой выступают: отношение к своей этнической принадлежности, к системе этнических ценностей, к языку, культурным традициям (И.В. Кожанов).

На основании сказанного выше можно предположить, что гражданская идентичность подразумевает соотнесение себя с определенным государством, социально-профессиональным сообществом, с ценностными символами и культурно-историческим прошлым, с отношением к своим этническим корням.

Формирование этой и других идентичностей осуществляется в процессе идентификации, как объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, механизм постановки себя на место другого [3, с. 35], является его результатом. Следовательно, идентификация – эмоционально-когнитивный процесс неосознаваемого отождествления индивидом себя с другим субъектом, группой, образцом, обогащение внутреннего опыта, признание за другими равных прав и обязанностей в совместной деятельности.

Пути формирования гражданской идентичности чаще всего называется разработка и осуществление целевых программ, организация совместных действий в различных сферах жизнедеятельности. Однако для их реализации и четкого определения содержания форм и методов требуется первоначально установить уровень сформированности отдельных показателей гражданской идентичности.

В.А. Мясников приводит свою аргументацию в пользу сделанного выше вывода. Он подчеркивает, что разрушение «советских» рамок и стереотипов сознания при неразвитости структур личностного самоопределения привело к гипертрофии развития в педагогической деятельности функций национальной идентичности в сочетании с размытостью этнического начала [4]. Следовательно, изучение национального стереотипа поможет принять решение при отборе направления и наполнение его соответствующим содержанием в воспитательной работе с курсантами.

Стереотип – духовное образование, сложившееся в сознании людей, эмоционально окрашенный образ, передающий значения, в которых есть элементы описания, оценки и предписания [4, с. 330], это – знания о людях, накопленные как в личном опыте общения, так и из других источников. Исходя из этого, национальный стереотип – недифференцированное суждение, обозначающее целиком этническую или национальную группу или предполагающее наличие определенной черты у всех ее представителей [4, с. 332].

Опираясь на методику В.Н. Купицыной, мы установили, что курсанты первых курсов в 98% случаев с интересом выполнили все инструкции. Из опрошенных 94% – русские, 2% – украинцы, 1% – белорусы, аварцы, лезгины.

Собирательный портрет русского, выполненного русскими: патриот, открытый, доброжелательный в общении, гостеприимный, справедливый, мудрый, смелый (храбрый, мужественный, героический), миролюбивый, доверчивый, верный своим идеалам.

В представлении курсантов иной национальности выделяются в портрете русского как позитивные черты (приветливый, любознательный, волевой, верный, гордый, доверчивый, душевный, добрый), так и негативные (лентяй, хитрый, любит выпить, чрезмерно уверенный в себе).

Таким образом, своеобразие национального стереотипа некоторая его мифологизация при не-

совпадении собирательного и личного, идеального и реального заставляет задуматься, во-первых, над тем, каким образом корректировать представления о национальном и этническом образе, во-вторых, как использовать представления о ценностных символах для развития гражданской идентичности и педагогического обеспечения этого процесса.

Библиографический список

1. *Абельс Х.* Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию. – СПб.: Алетей, 1999. – 272 с.
2. *Алаторцева И.С., Борисова Т.С.* Модель психолого-педагогического обеспечения социальной безопасности современной российской молодежи. – М.: Изд-во «Современное образование», 2014. – 68 с.
3. *Баева И.А.* Психология в понятиях, образах, переживаниях. – М.: Изд-во «Центр гуманитарного образования», 1996. – 96 с.
4. *Мясников В.А.* Формирование гражданской идентичности стран СНГ // Развитие педагогического знания в науке и образовании. – М.; Тверь: Научная книга. – 2011. – 432 с.
5. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копорулина и др. – Ростов-н/Д. Феникс. 2004. – 640 с.
6. *Реммидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
7. *Силласте Г.Г.* Социальная безопасность личности, общества, государства: теоретико-методологические основания и социальный запрос. – М.: Изд-во «Современное образование», 2014. – 48 с.
8. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
9. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дуэт, 2004. – 736 с.
10. *Шапарь В.Б.* Словарь практического психолога. – М.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2005. – 734 с.
11. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 2001. – 576 с.

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается влияние информационной среды вуза на процесс формирования социальной компетентности студентов.

Ключевые слова: информационная среда вуза, социальная компетентность, педагогические условия.

Одна из проблем подготовки выпускников современных вузов к эффективной профессиональной деятельности и активной жизненной позиции – формирование социальной компетентности у обучающихся в высшей школе.

В значительной мере достичь этого можно путем разумного использования потенциалов информационной среды вуза, так как умение совершать информационный обмен, добывать знания с использованием информационно-коммуникационных технологий, защищать себя от потока негативной информации становятся сегодня важным условием социального развития студента, формирования его индивидуальности. Ориентированность молодого человека в информационном пространстве выступает как актуальная проблема возраста и как значимое требование к социально зрелой личности.

Современная педагогика стремится к поиску опосредованных, косвенных методов формирования социальной компетентности человека. Использование потенциалов среды – один из таких способов. Среда образовательного учреждения значительно отличается от условий «открытого» социума, она целенаправленно создана для оптимального развития молодого человека. В такой среде обучающийся имеет свободный доступ к разнообразным информационным ресурсам, способствующим его позитивному личностному и профессиональному становлению, обезопасен от негативных информационных воздействий. Поэтому очевидна необходимость максимального использования особенностей и ресурсов этой среды высшего учебного заведения.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что термин «информационная среда» раскрывается как совокупность программно-аппаратных средств, информационных сетей, связи, организационно-методических элементов, прикладной информации о предметных областях, понимаемой и применяемой различными пользователями, с разными целями и в разных смыслах.

В работах ряда авторов (А.Х. Ардеев, А.Г. Зуева, Ю.Г. Коротенков, А.М. Романов, О.И. Соколова, М.М. Чубаров, Т.В. Юрченко) она определяется как совокупность технических и программных средств хранения, обработки и передачи информации, а также социально-экономических и культур-

ных условий реализации информатизации. В тоже время Ю.А. Шрейдер еще на этапе концептуальной разработки информационной среды предложил ее понимать не только как проводника информации, но и как активное начало, воздействующее на ее участников, подчеркивая, что такая среда призвана отражать взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека.

Дальнейший анализ подходов к этому феномену позволил нам сделать ряд выводов:

1. Информационная среда – это совокупность условий и средств, способствующих информационному взаимодействию между субъектами образовательного процесса, в результате которого происходит развитие личности обучающихся, интериоризация ими и экстериоризация их социального опыта, расширение поля взаимодействия, социального пространства человека.

2. Такая среда интегрирует все современные каналы информатизации, окружающие индивида, непосредственно или опосредованно влияющие на его жизненный опыт, восприятие мира отношений.

3. В ней можно выделить три аспекта: одна из сторон деятельности и человек как участник коммуникационного процесса; одна из форм коммуникации; информационная инфраструктура общества или организации (издательства, библиотеки, СМИ и т.д.).

4. Информационная среда создается усилиями разных субъектов: обществом, сообществом, отдельными группами, отдельными людьми. Поэтому человек может одновременно находиться в нескольких средах и испытывать разнонаправленное их влияние.

5. Содержание такой среды может включать как традиционные, так и инновационные элементы: библиотеки, виртуальные дискуссионные клубы, электронные каталоги, web-документы, мультипрезентации, интернет-музеи и т.п., оптимально взаимодополняющие друг друга и обеспечивающие безграничный информационный обмен.

6. Такая среда обладает рядом потенциалов: гностическим, ценностно-ориентационным, коммуникационным, социализационным, эмоциональным, праксиологическим.

Достаточно сильное влияние этих потенциалов ощущается в период обучения в вузе, когда интенсивно идет процесс профессиональной социализа-

Таблица 1

Степень информированности студентов Института педагогики и психологии

Вопрос: Чувствуете ли Вы себя осведомленным в путях и способах работы с информацией в институте?				
Варианты ответа	Группа 1		Группа 2	
	Чел.	%	Чел.	%
Полностью осведомлен	10	18,9	11	21,2
Осведомлен по большей мере	15	28,3	15	28,8
Частично, иногда испытываю трудности	18	34,0	16	30,8
Не осведомлен, часто испытываю трудности	10	18,9	10	19,2
Вопрос: Используете ли Вы возможности информационной среды института при подготовке к учебным занятиям?				
Очень часто, почти ежедневно	9	17,0	7	13,5
Довольно часто, 2-3 раза в неделю	15	28,3	12	23,1
Иногда, несколько раз в месяц	18	34,0	21	40,4
Почти никогда, единично	11	20,8	12	23,1
Вопрос: Используете ли Вы возможности информационной среды института при подготовке к внеаудиторным делам, событиям?				
Всегда	4	7,5	3	5,8
Не всегда, но часто	15	28,3	10	19,2
Редко	13	24,5	16	30,8
Никогда	21	39,6	23	44,2
Вопрос: Находите ли Вы необходимую Вам информацию в библиотеке, ресурсном центре, методическом кабинете, компьютерном классе ИПП?				
Всегда	6	11,3	5	9,6
Не всегда, но часто	12	22,6	15	28,8
Редко	27	50,9	25	48,1
Никогда	8	15,1	7	13,5
Вопрос: Владете ли Вы умениями, необходимыми для эффективной работы с информацией в библиотеке, ресурсном центре, методическом кабинете, компьютерном классе ИПП?				
Да, владею всеми необходимыми умениями	1	1,9	2	3,8
Почти всегда	11	20,8	9	17,3
Владею рядом умений, но сталкиваюсь с трудностями	26	49,1	23	44,2
Нет, не владею	15	28,3	18	34,6
Вопрос: Можете ли Вы с уверенностью отличить достоверную информацию от недостоверной?				
Да, всегда	3	5,7	5	9,6
Чаше всего	12	22,6	12	23,1
Иногда	23	43,4	25	48,1
Нет, не могу	15	28,3	10	19,2
Вопрос: Избирательны ли Вы в отношении информации, которую получаете?				
Да, всегда осознанно и обоснованно делаю выбор	7	13,2	6	11,5
Да, чаще я выбираю осознанно	15	28,3	13	25,0
Иногда, но чаще не задумываюсь об этом	20	37,7	18	34,6
Нет, не вижу в этом смысла	11	20,8	15	28,8

ции человека, который включает в себя освоение культуры человеческих отношений и общественно-го опыта, социальных норм, новых видов деятельности и форм общения. В студенческом возрасте задействованы все механизмы социализации: это и освоение новой социальной роли студента, и подготовка к овладению социальной ролью специалиста в определенной сфере социальной жизни, и идентификация себя с нормами и ценностями определенных возрастных и профессиональных сообществ, интенсивное формирование у обучающихся таких личностных свойств и качеств, как направленность, ответственность, сознательность, само-

стоятельность, чувство долга, дисциплинированность, умение работать с людьми, принимать решения, делать выбор, строить планы и находить пути для их реализации.

Таким образом, основываясь на вышесказанном, подчеркнем, что информационная среда вуза представляется нам как совокупность информационных событий, информационных объектов, структур и условий, позволяющих обучающимся сформировать требуемые в современном быстроменяющемся информационном обществе качества личности, овладеть духовно-нравственными ценностями, обеспечивающими успешность социального

функционирования в нем. Она обладает, по нашему мнению, следующими возможностями, связанными со спецификой ее содержания: инициирует коммуникацию; расширяет пространство для самобразования, самовоспитания и самореализации; индивидуализирует процесс накопления личностью социального опыта за счет интеграции учебной и внеучебной деятельности научного исследования и социальной практики; активизирует социальный и профессиональный выбор, жизненное самоопределение.

Изучение степени информированности студентов, проведенное нами среди обучающихся в Институте педагогики и психологии в период с 2009 по 2013 год представлено в таблице 1.

Таким образом, на основании полученных данных, было установлено, что необходимы целенаправленные усилия по изменению и модернизации информационной среды института для повышения уровня сформированности социальной компетентности студентов.

Педагогическими условиями, которые обеспечивают эффективность формирования социальной компетентности студентов в информационной среде вуза, являются: а) обеспечение насыщенности этой среды, ее мобильности и безопасности; б) достижение единства и преемственности в деятельности ее субъектов; в) включение ресурсов этой среды во все виды образовательной деятельности и социальной практики.

Под насыщенной информационной средой вуза следует понимать количественную достаточность информации, богатство информационных влияний, множественность информационных потоков, их наполненность событиями, ситуациями, отношениями, программно-техническая и научно-методическая обеспеченность.

Она достигается двумя путями: 1. Частотой информационного воздействия – различного рода события происходят часто, с определенной периодичностью и по установленному графику. 2. Обширностью информационного потока – информация разнообразна по своему содержанию, охватывает различные значимые для студента сферы жизнедеятельности, воздействует на него комплексно и непрерывно.

Мобильность информационной среды вуза предполагает ее готовность обеспечить адекватность и адресность социального воспитания, соответствие ее содержания реальным возможностям и потребностям конкретного обучающегося, способность среды быстро реагировать на динамично меняющийся мир.

Она реализуется через способность среды быстро реагировать на динамично меняющийся мир за счет полноты и достоверности социальной информации, быстрого доступа к ней, детальности, общности языка, ее упорядоченности, инструментализации способов информирования.

Пути обеспечения безопасности информационной среды могут быть на программно-техническом уровне идентификация и проверка подлинности пользователей средств информатизации, управление доступом к информации; протоколирование и аудит, криптография, экранирование, обеспечение высокой доступности; на содержательном уровне – информативность, выстраивание связей между имеющимися данными и новой информацией, ориентированность на социокультурные проблемы, многовариативный характер информационных сегментов, интеграция традиционного и информационного, поэтапность и усложнение информации; на уровне субъектов взаимодействия – сотрудничество как партнерские отношения равноправных участников воспитательного процесса, демократизация как включение большинства обучающихся и преподавателей в создание информационной среды и процесс социального воспитания, свободный выбор сферы, вида деятельности, формы участия, интенсивности общения, наполнение деятельности социальным содержанием, событийность; на организационном уровне – использование технологии коллективного творчества (коллективное планирование, подготовка, проведение и анализ).

Другим условием выступает обеспечение преемственности и единства деятельности субъектов информационной среды вуза в процессе социального воспитания студентов.

Она обеспечивается двумя путями:

1. По вертикали: группа – кафедра (центр) – факультет/институт – университет.

2. По горизонтали – между личностями.

Наряду с преемственностью важным условием формирования социальной компетентности личности в информационной среде вуза является единство деятельности ее субъектов.

Реализация этого условия призвана обеспечить общность, цельность, неразрывность информационной среды социального воспитания студентов, ориентирует на взаимную связь структурных элементов, преемственность содержания через использование потенциалов традиций.

Единство существования различных модулей информационной среды можно рассматривать на нескольких уровнях: 1) макро – государственный и региональный; 2) мезо – вузовский; 3) микро – факультетский (институтский).

В связи с этим можно говорить о двух основных путях достижения единства:

1. Интеграция воспитательной деятельности вуза как объединение разрозненных воспитательных действий в единую деятельность.

2. Вовлечение в сеть воспитательной деятельности возможно большего числа студентов.

Третье условие – включение ресурсов информационной среды вуза во все виды образовательной деятельности и социальной практики:

1. Учебную (компановка различных информационных ресурсов, развитие межпредметной интеграции и междисциплинарных связей, аккумулярование фактов данных, материалов, разработка специальных программ, систематизация ресурсов электронной библиотеки, использование wi-fi-ресурсов).

2. Научную (проведение общероссийских и международных конференций и семинаров, круглых столов, недель науки, конкурсов студенческих работ, студенческих общеуниверситетских и общеинститутских конференций, публичных лекций и психологических тренингов зарубежными учеными; открытый доступ к залу редкой книги, электронной библиотеке, диссертациям и авторефератам, выполненным на базе КГУ имени Н.А. Некрасова).

3. Досуговую (включение студентов в художественно-эстетическое (поэзия, музыка, хореография, рукоделие и пр.), обрядово-ритуальное (гимн ИПП, форма, знаки отличия, символы и т.п.), игровое взаимодействие).

4. Социальную практику (осуществление студентами социальных и профессиональных проб, разработка и реализация проектов, социальных акций).

Следовательно, в деле формирования социальной компетентности у студентов вуза его информа-

ционная среда обладает следующими возможностями, связанными со спецификой ее содержания: инициирует коммуникацию, расширяет пространство для самообразования, самовоспитания и самореализации, индивидуализирует обучение, интегрирует учебную и внеучебную деятельность, научное исследование и социальную практику, активизирует социальный и профессиональный выбор.

Библиографический список

1. Ардеев А.Х. Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 24 с.

2. Атанасян С.Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 50 с.

3. Зуева Е.Г. Формирование универсальных компетенций у студентов в информационно-образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 26 с.

4. Юрченко Т.В. Организация учебно-познавательной деятельности студентов в информационно-образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2011. – 23 с.

УДК 37.013

Смолонский Сергей Игоревич

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье раскрываются педагогические условия, необходимые для разностороннего и комплексного духовно-нравственного воспитания. Проводится мысль о важности целенаправленного привития моральных качеств.

Ключевые слова: воспитание гражданина, духовно-нравственное воспитание, младшие школьники, начальная школа, педагогические условия.

Современный мир направлен на то, чтобы предоставить человеку максимальный комфорт. Взрослые нацелены на получение материальных благ и занимаются удовлетворением своих потребностей, в то время как зачастую ребенок остается без нравственного примера для подражания. Общество построено на принципах жесточайшей конкуренции. В школе ребенок уже начинает быть элементом системы, соревнуясь со своими сверстниками за максимальную оценку результатов своих знаний. При этом теряется атмосфера товарищества, доброжелательности и взаимопомощи в детских коллективах.

В «Примерной основной образовательной программе начального общего образования» (2010 г.) содержится программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. В данном документе утверждается, что целью духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступе-

ни начального общего образования является социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [8].

В соответствии с «Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», современный национальный воспитательный идеал определяется:

- в соответствии с национальным приоритетом;
- исходя из необходимости сохранения преемственности по отношению к национальным воспитательным идеалам прошлых исторических эпох;
- согласно Конституции Российской Федерации;
- согласно Закона Российской Федерации «Об образовании» в части общих требований к содер-

жанию образования (ст. 14) и задачам основных образовательных программ (ст. 9, п. 6) [7].

В данном документе современный национальный воспитательный идеал представлен как высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Исходя из поставленных приоритетов духовно-нравственного воспитания, необходимо уделить особое внимание проблеме привития нравственных ценностей подрастающему поколению. Особую роль стоит отвести педагогическим условиям, способствующим развитию моральных ценностей.

Педагогические условия - это те составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся. Система всех условий жизнедеятельности образует среду обитания человека. В ней можно выделить подсистемы биологических, психологических и социальных условий. Условия развития делятся на необходимые и достаточные. Необходимые условия - внутренняя объективная закономерность возникновения, существования и результативности развития учащихся. Они обуславливают развивающее обучение и воспитание. Достаточные условия связаны с причинами, основаниями, противоречиями развития. Появление каждого новообразования подготовлено своей причиной, своими условиями. Отсутствие или недостаточность необходимых и достаточных условий приводит к прекращению или замедлению развития учащихся (в том числе в воспитании, обучении и социализации) [5, с. 83].

Согласно Н.М. Борытко, под педагогическими условиями понимаются внешние обстоятельства, факторы, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированные педагогом, интенционально предполагающие, но не гарантирующие определенный результат процесса [3, с. 114].

С точки зрения аксиологического подхода, В.В. Ильин указывает, что ценности взаимосвязаны с такими понятиями, как «диспозиция», «санкции» и «условия действия». Эти механизмы общественного контроля закладывают в личность и отслеживают выполнение основных представлений о морали, нравственных началах, нормах и правилах, а также эталоны регуляции.

Ценностное сознание как душевное качество по природе своей благоприобретено и комплексно, инспирируется, с одной стороны, конденсацией в культуре гуманитарного потенциала, а с другой стороны, упрочнением, усиливаемым естественным отбором, альтруистического добронравия [4, с. 33].

Исследователи сходятся во мнении, что нравственное воспитание не может существовать в от-

рыве от образовательного процесса. В то же время, одним из ведущих элементов является внеурочная деятельность педагога и детей. Для более успешного результата она должна быть систематизирована и практико-ориентирована.

В.Н. Банников выделяет следующие задачи, которые стоят в обеспечении успешного функционирования внеурочной деятельности:

- соблюдение преемственности в системе урочной и внеурочной деятельности, направленной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы;
- обеспечение устойчивого развития и приращения воспитательных результатов;
- объединение разных видов внеурочной деятельности, направленное на достижение единства трех уровней результатов (социальный опыт, ценностный опыт, коллективный опыт) [1, с. 41].

Исследователи отмечают, что ребенку именно в начальной школе необходимо прививать такие чувства, как любовь к малой родине. Испытывая глубокие личные переживания от осознания эмоциональной связи со своим родным домом, он, в процессе взросления, сможет развить в себе чувство патриотизма к своей стране. Главная задача педагога – помочь ребенку развить ценностное отношение ко всему родному.

Важнейшим условием развития чувства привязанности к малой родине является знакомство с культурой своего региона. Посещение музеев, выставок, театров, исторических достопримечательностей формирует у ребенка привязанность к ним. При этом наглядность имеет большое значение в связи с возрастными особенностями младших школьников, создавая условия для более прочного закрепления учебного и воспитательного материала.

Каждый регион неповторим, зачастую в одном из них может быть большое разнообразие особенностей народной культуры. Знакомство с ними не должно быть скучным для ребенка или шаблонным, в виде обычной экскурсии. Наиболее приемлемым вариантом будут небольшие представления. Педагогу необходимо построить их в интерактивной форме, чтобы каждый ребенок мог, в прямом смысле, прикоснуться к культурным артефактам. Через осознание хрупкости, уникальности и неповторимости народной культуры формируется трепетное, бережное отношение к ней, и, следовательно, любовь к ней.

Г.М. Шипицына полагает, что необходимым элементом педагогического процесса является привитие ценностного отношения к природе. На основе народной культуры и традиций, демонстрирующих бережное отношение к окружающей среде, педагог может следовать экологической сообразности воспитания. В том числе, обычаи различных народов в отношении природы позволят выстроить положительную атмосферу взаимопонимания

и диалога в межнациональных отношениях мультикультурных классах и школах.

Ознакомление с этими традициями окажет положительное влияние на развитие межкультурного диалога между разными народами страны, усилит их интерес к традициям и ментальности друг друга, позволит представителям разных народов увидеть замечательные особенности других культур, способствующие сохранению нашего общего дома, сохранению в чистоте и порядке той земли, на которой мы все живем [6, с. 19].

Данная позиция исследователей находит свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, где в содержательном разделе образовательной программы определяется общее содержание начального общего образования и включаются следующие программы, ориентированные на достижение личностных, предметных и межпредметных результатов:

- программу формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования;
- программы отдельных учебных предметов, курсов и курсов внеурочной деятельности;
- программу духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования;
- программу формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни;
- программу коррекционной работы [9].

Духовно-нравственное воспитание и привитие экологической культуры выделяются отдельными пунктами, что говорит о большом внимании общественности к данным вопросам в сфере патриотического воспитания в целом.

Сущность и содержание патриотического воспитания с педагогической точки зрения можно представить как процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленный на развитие патриотических чувств, формирование патриотических убеждений и устойчивых норм патриотического поведения [3, с. 171].

Таким образом, педагогические условия духовно-нравственного воспитания детей младшего

школьного возраста находят свое отражение в создании необходимых условий и факторов, воздействующих на ребенка с целью привития ему качеств, необходимых для выработки ценностного отношения, прежде всего, к родному краю и его природе, путем личного примера и межкультурного взаимодействия.

Библиографический список

1. Банников В.Н. Духовно-нравственное воспитание и развитие обучающихся во внеурочной деятельности // Начальная школа. – 2012. – № 8. – С. 41–46.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
3. Вятлев Д.Н. К вопросу о реализации педагогических условий формирования патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 171–174.
4. Ильин В.В. Аксиология. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.
5. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
6. Шипицына Г.М. Экологическое воспитание школьников и их родителей в аспекте диалога культур // Начальная школа. – 2012. – № 6. – С. 18–20.
7. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>.
8. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/227/10.07.20-Примерная_программа_НОО.pdf
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf.

Черных Наталия Александровна

*кандидат психологических наук, доцент
Борисоглебский государственный педагогический институт
Matveshka32@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕВИДЕНИЯ И ИНТЕРНЕТ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКА

Статья посвящена проблеме влияния телевидения и сети интернет на развитие личности подростка: его поведения, установок, ценностных ориентаций и т.д.

Ключевые слова: телевидение, интернет, формирование личности, подросток, ценностные ориентации.

В настоящее время проблемы, связанные со средствами массовой коммуникации, вызывают особый интерес психологов, педагогов и специалистов из многих других областей науки.

Особая роль в современной системе СМИ принадлежит телевидению и сети интернет. Психологов интересует проблема их влияния на формирование различных структур личности.

Телевидение воздействует на человека сразу по нескольким каналам – зрительному и слуховому. Известно, что информация, поступающая через зрительный канал в сочетании со звучащим словом, особенно хорошо запоминается: человек запоминает 10% прочитанного, в отличие от 20% услышанного и 30% увиденного [1]. Современное телевидение является мощным средством психологического воздействия на личность. В психологии существует теория о том, что телевизионная информация воздействует, прежде всего, на подсознание индивида и способна повлиять на формирование его ценностных ориентаций, установок, мировоззрения (Р. Харрис, Д. Майерс, А.В. Шариков, Ю.А. Шерковин и др.). Особенно уязвимыми в этом плане являются дети младшего возраста и подростки, что обусловлено незрелостью личности, отсутствием собственной информационной базы. Нестабильность ценностной системы порождает неразборчивость в выборе программ для просмотра, что, в свою очередь, вызывает ещё больший дисбаланс ценностей.

Исследование, проведённое нами в 2009–2010 годах в одной из общеобразовательных школ города Борисоглебска Воронежской области, выявило, что телепросмотр является для подростков 14–15 лет (общее количество испытуемых – 60 человек) одним из достаточно популярных способов проведения досуга (16% опрошенных в экспериментальной группе). При этом большая часть подростков проводит перед телевизором более 1 часа в сутки (40%), а также 2 часа и более (33%). На вопрос, часто ли они смотрят ТВ с родителями, 43% подростков ответили утвердительно, 37% дали ответ «иногда», 20% ответили «редко».

Мы выяснили, что 77% родителей не ограничивают подростков в просмотре каких-либо передач и редко обсуждают с детьми их содержание (40%).

В контрольной группе процент любителей «теледосуга» оказался выше – 27%. Подавляющее большинство испытуемых проводит перед ТВ более 2 часов в сутки, что составляет 63%. Только иногда подростки данной группы смотрят телевизор вместе с родителями (50%), а 33% делают это часто. Ограничений в просмотре со стороны родителей и здесь практически нет (70% случаев).

Большинство опрошенных смотрят, в основном, передачи развлекательного характера (43%), а публицистические передачи, художественные фильмы и сериалы привлекают одинаковое количество респондентов – 17%. На долю научно-популярных передач приходится всего 0,6%, а новостные не получили предпочтений вообще.

Среди конкретных последствий негативного влияния телевидения психологи отмечают следующие: агрессивность поведения; снижение физической, интеллектуальной и социальной активности; сомнительные ценности; неумение справляться с проблемами. Учёные подчеркивают, что телевидение оказывает воздействие на процесс социализации подростков, в частности, на процессы гендерной социализации и усвоения норм социального поведения. По их мнению, телевидение, безусловно, является одним из побудителей социального насилия. Психиатры, наблюдавшие в течение 20-ти лет за семьями детьми и подростками, установили, что дети, смотревшие телевизор более одного часа в день, через несколько лет совершали агрессивные действия против других людей гораздо чаще, чем их сверстники, реже обращавшиеся к телевидению.

Отечественные исследователи отмечают роль телевидения в формировании девиантного поведения, разнообразные формы которого часто демонстрируются по телевидению. В среднем, проводя 20 часов в неделю у экрана, ребенок к 12-ти годам успевает увидеть порядка 18 тысяч убийств, что может привести к развитию неврозов и повышению уровня агрессивности. Американские ученые Уильямс, Забрак и Джой отмечают, что в США ребенок, проводящий у телевизора всего 2 часа, видит за день в среднем свыше 17-ти актов агрессии.

Влияние телеагрессии на поведение и развитие личности изучается и в западной, и в отечественной психологии. Не все ученые считают, что связь

между просмотром сцен насилия и агрессивным поведением можно установить однозначно. При этом выделяются три основных вида негативных последствий интенсивного потребления подростками экранного насилия:

- снижение чувствительности к экранному изображению насилия и его проявлениям в реальной жизни;
- представление, что насилие – вполне приемлемое средство для разрешения конфликтных ситуаций;
- искажение представлений о социальной реальности в соответствии с картиной мира, предлагаемой телевидением.

Телевидение демонстрирует разнообразные формы поведения и стереотипы, далеко не всегда социально одобряемые. Обилие агрессии, сексуальных сцен, пропаганды свободных сексуальных отношений («Дом-2»), непристойных шуток («Комедии-клуб») приводит к тому, что дети и подростки зачастую бессознательно подражают определенным стилям поведения, которые считают нормой потому, что они демонстрируются по телевидению.

С точки зрения специалистов по педагогике, СМИ формируют модели отношения человека к окружающему миру, «обучают» его, создавая и закрепляя в сознании ассоциативные модели [4].

Кроме того, задачей нашего исследования являлось изучение влияния телевидения на формирование ценностных ориентаций подростков. Кроме методик М. Рокича и Ш. Шварца для исследования ценностных предпочтений испытуемых нами была использована авторская анкета. В частности, подросткам был задан вопрос о том, какие герои телеэкрана им наиболее симпатичны. С помощью него мы выясняли ценностные ориентации подростков, выраженные в качествах предпочитаемых личностей. Самыми популярными у испытуемых оказались: Ксения Собчак, Ксения Бородина (ведущие реалити-шоу «Дом-2»), Анфиса Чехова (ведущая передачи «Секс с Анфисой Чеховой»), Виктор Логинов (Геннадий Букин из сериала «Счастливы вместе»), ведущий передачи «Комедии-клуб» Гарик Мартиросян, а также герои реалити-шоу «Дом-2». Гендерные различия в симпатиях практически не наблюдаются.

На вопрос анкеты о том, какие качества привлекают подростков в их любимых телевизионных персонажах, испытуемые в первую очередь назвали «смелость» (в высказываниях, в поведении). Следует отметить, что многие подростки, пытаясь конкретизировать это качество, уточняли, что имеется в виду не просто смелость, а «наглость». Возможно, привлекательность такого поведения объясняется тем, что подростки зачастую неуверенны в себе и поэтому полагают, что людям, обладающим подобным качеством, легче строить свою жизнь и взаимоотношения с окружающими. Дру-

гим, не менее привлекательным качеством для подростков была указана «находчивость» (ею, по мнению испытуемых, обладают Ксения Собчак, Ксения Бородина, Виктор Логинов, Гарик Мартиросян). При этом испытуемые поясняли, что это «умение из любой ситуации выйти победителем», и не важно, что именно для этого нужно сделать. Безусловно, учитывая такие возрастные особенности подростков, как неуверенность в себе, мнительность, ранимость, привлекательность этого качества становится понятной.

Вызывает симпатию подростков в телегероях и такое качество, как «образованность». Интересно то, что испытуемые считают, что она присуща практически всем перечисленным в анкете лицам (исключение составляет только Геннадий Букин – герой сериала «Счастливы вместе»). Однако при этом респондентов привлекает не уровень интеллекта, а скорее, внешняя атрибутика, названия престижных учебных заведений, которые, как им известно, закончили их «кумиры» (например, Ксения Собчак, закончившая МГИМО). Мы полагаем, что «образованность» в данном случае является для подростков атрибутом столь модной в наше время «гламурности» большинства из персонажей.

Подростков также привлекает такие качества: физическая сила (это относится, в основном, к испытуемым мужского пола, выделившим в качестве привлекательно героя Дениса Никифорова (Артем Колчин в фильме «Бой с тенью»); чувство юмора (которым, по их мнению, обладают Гарик Мартиросян, Виктор Логинов, Ксения Собчак).

Кроме перечисленных выше качеств, подростки отмечали такие характеристики, не относящиеся к личностным: красота, «стильность», «гламурность», причем у персонажей обоих полов.

Обобщая полученные результаты, можно отметить, что подростки, прежде всего ценящие «смелость» (в данном случае, в значении «наглость»), «находчивость» (в подобном же значении), «физическую силу», невысоко оценивают такие противоположные внутриличностные (душевные) качества, как сдержанность, скромность, воспитанность и ценности межличностного взаимодействия: чуткость, толерантность и т.п. Как видим, выбранные ими образцы такими качествами не обладают. Важная интеллектуальная ценность «образованность» понимается ими совершенно поверхностно, как внешний атрибут «успешности».

Нам кажется, что «творчество» понимается подростками, исходя из внешних проявлений, а не из внутренних качеств личности. Тот факт, что испытуемых привлекают в героях «стильность», «гламурность», «красота», свидетельствует о наличии интереса, прежде всего к внешним качествам человека, к материальной стороне жизни, а не к духовной.

Предпочтения телевизионных персонажей говорят о том, что испытуемых привлекают личности,

которые свободно выражают свои взгляды, при этом практически не придерживаются норм морали, ведут потребительский образ жизни, обладают чувством юмора (при этом качество юмора не учитывается). Возможно, что подростки способны осознать недостатки этих телевизионных персонажей, однако они, видимо, просто не видят в этом необходимости, их привлекает скорее внешняя атрибутика, чем внутреннее содержание.

Что касается взаимодействия подростков и сети Интернет, что современные психологи всё чаще говорят о проблеме интернет-зависимости или компьютерной зависимости (аддикции). При этом следует отметить, что интернет-зависимость пока не признана официальной медициной психическим расстройством, и многие эксперты в области психиатрии вообще сомневаются в её существовании или отрицают вред от этого явления. Однако нельзя игнорировать тот факт, что люди, чрезмерно «привязанные» к интернет, психологически отличаются от других.

Впервые интернет-зависимость как расстройство психики было описано в 1995 году доктором И. Голдбергом. Им были выделены следующие основные симптомы данного расстройства:

- использование интернет вызывает болезненное негативное стрессовое состояние или дистресс;
- использование интернет причиняет ущерб физическому, психологическому, межличностному, экономическому и социальному статусу.

Одним из видов интернет-аддикции является зависимость от сетевых компьютерных игр, которая, согласно мнениям психологов, является одной из возможных причин суицидального поведения

подростков. Ролевые компьютерные игры опасны тем, что играющий полностью «погружается» в вымышленный мир и отрешается от реальности. Особенно опасными в этом плане считаются игры типа «Глазами компьютерного героя» и игры «С видом извне» [2].

Проблема заключается в том, что компьютерная реальность может полностью подменять собой окружающий мир. Дети и подростки, погружаясь с мир виртуальности, порой перестают видеть разницу между симуляцией и настоящими действиями, возникают сложности с самоидентификацией.

Учитывая то, что телевидение и интернет становятся всё более популярными и доступными, психологам, педагогам и родителям следует обращать внимание на данные социальные факторы развития личности и не допускать их неконтролируемого потребления [3].

Библиографический список

1. Бергер А. Видеть – значит верить. Введение в зрительную коммуникацию. – М.: Изд. дом «Вильямс», 2005. – 288 с.
2. Иванов М.С. Формирование зависимости от ролевых компьютерных игр. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/gameaddict> (дата обращения: 14.11.2013).
3. Мартынова О.С. Критерии оценки Интернет-зависимости. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyonline.ru/article/dependence/69077/> (дата обращения: 10.10.2013).
4. Черников В. СМИ: обучение человека и социума // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 175–183.

Юсупова Роза Ярагиевна

кандидат педагогических наук, доцент

Эхаева Раиса Магдановна

кандидат педагогических наук, доцент

Чеченский государственный университет, г. Грозный

usupova69@mail.ru, raisa.exaeva.65@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРОВ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ

Изучение и грамотное использование идей и традиций, отраженных в разнообразных жанрах фольклора создает благоприятные условия для духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Фольклор сосредотачивает в себе и хранит многие прогрессивные народные традиции, мудрости. Каждая национальная культура пробуждает у личности чувство национальной гордости и достоинства.

Ключевые слова: нравственность, воспитание, фольклор, традиции, мудрость.

Изменения, произошедшие во всех сферах жизни мирового сообщества, за последние десятилетия XXI-го века, привели к нивелированию ценностных ориентаций, а отсутствие единой государственной идеологии привело к успешному внедрению в умы и души людей чуждых им культурных ценностей, основанных на психологии индивидуализма, власти денег, культе насилия и т.д. Такие непреходящие же ценности как родина, семья, друзья, вера, любовь, взаимопомощь и др., которые еще недавно были нравственной основой жизни нашего общества, потеряли свою актуальность. Красноречивым доказательством этого являются наблюдаемые повсеместно факты, свидетельствующие о низком уровне воспитанности молодого поколения, о чуждом характере навязанных ему приоритетов, весьма и весьма далеких от вековых традиций воспитания подрастающих поколений.

Сегодня мало кто сомневается в необходимости качественных изменений в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, и необходимости возрождения этнических традиций воспитания, создания условий для успешной реализации богатого воспитательного потенциала нравственных норм, духовно – нравственных ценностей каждого народа России

Изучение устного народного творчества способствует эффективному использованию народного опыта в воспитании подрастающего поколения в современных условиях.

Известно, что устное народное творчество до появления письменности и школы было единственной формой, которая отражала условия быта, труда и жизненный опыт любого народа, являлась выразителем их надежд и чаяний.

Фольклор сосредотачивает в себе и хранит многие прогрессивные народные традиции, мудрости. В нем отражен и нравственный, и эстетический, и трудовой потенциал народа. Фольклор дает возможность раскрыть простоту подлинно национальных традиций, связанных с такими общечеловеческими понятиями, как любовь к своей земле, к труду, милосердие, долг, совесть, справедли-

вость, благоразумие, достоинство. Фольклор выполняет не только художественно-эстетическую функцию, а главную – это функцию сохранения исторической памяти народа, ее народной философии и народной педагогики. А также не маловажной функцией фольклора является духовное воспитание человека и его нравственное совершенство.

Фольклорные формы культуры обладают повышенной воспроизводимостью, они обладают специфическими каналами обратного воздействия на народное сознание, пробуждая определенные установки, мотивации, ожидания и соответствующие им формы и способы деятельности.

В своё время академик Пельше говорил: «Надо помнить, что народное искусство у всех народов несет в себе отпечатки, глубокие следы тех хозяйственных, политических, бытовых и религиозных условий в каких веками жил данный народ – они определили и содержание, форму песен, сказаний, танцев костюмов» [7].

Одновременно, устное народное творчество являлось средством огромного воспитательного воздействия не только на подрастающее поколение, но и в целом на народные массы, так как заложенные в нем духовно-нравственные идеи велики.

В песнях, пословицах, поговорках обобщены определенные жизненные наблюдения и оценки народа. «Насколько же труднее дается в руки это богатство тогда, когда его приходится оценивать не в самородном переплаве родного языка, а в отличном отражении пословного перевода», писал исследователь фольклора народов Дагестана А. Назаревич [6, с. 15].

Изучение и грамотное использование идей и традиций, отраженных в разнообразных жанрах фольклора создает благоприятные условия для комплексного подхода к воспитанию, дает возможность учителю, классному руководителю и родителям качественно вести учебно-воспитательную работу не только в семье, но и в школе. Это создает условия осуществлять задачи духовно-нравственного воспитания детей, воспитывать у школьников сознательное отношение к общественному долгу.

В своих произведениях о фольклоре В.Б. Белинский постоянно подчеркивал о значении фольклора, считал что «поэзия народа есть зеркало, в котором отражается его жизнь со всеми характеристическими оттенками и родовыми приметами. Так как поэзия есть нечто иное, как мышление в образах, то поэзия народа есть еще и его сознание» [5, т. 2, с. 502].

Особое место в фольклоре занимают пословицы и поговорки, в которых находит свое отражение многовековой опыт воспитания народа. Они способствуют воспитанию и формированию моральных норм поведения, осуждают и одобряют, поощряют и предупреждают, осмеивают и воодушевляют, учат и советуют и т. д.

Пословицы и поговорки, давая меткое образное глубоко эмоциональное отражение действительности, играли на протяжении многих веков важную роль в народной педагогике и продолжают сохранять воспитательное значение до сих пор. В пословицах готовый вывод, но не конец, скорее точка опоры для новых мыслей.

О красоте звучания, выразительности, стройности вайнахских пословиц говорят такие примеры как: «Орел рождается только в горах», «Если к тебе пришла беда, подними голову, если к людям пришла – опусти», «Если дома нет уважения, не будет его и за стенами дома», «Усвоенное в детстве, как высеченное на камне» [11, с. 32–36].

В пословицах выражено требование к нравственному облику людей: критикуются обманщики, доносчики, осуждаются и высмеиваются ленивые, которые не хотят и не умеют трудиться. Им противопоставляются мудрые, целеустремленные умные люди: «Скверная ворона скверно и каркает», «Нет ничего дороже доверия», «Умного и вода не унесла, и огонь не сжег», «Не сдержишь слово, не сдержишь и клятву», «Руками делай, а головой думай» [11, с. 32–36].

Не только пословицы и поговорки имеют воспитательный характер. Но и загадки способствуют развитию познавательности, сообразительности. Загадки призваны развивать мышление детей, приучая их анализировать предметы и явления из различных областей окружающей действительности. Использование загадок в умственном воспитании ценно тем, что совокупность сведений о природе и человеческом обществе приобретает ребенком в процессе активной мыслительной деятельности.

Пословицы, поговорки, загадки, сказки, причитания, песни, обряды, традиции и обычаи – это источник воспитания, в котором закреплена программа формирования всесторонне совершенного человека. Они выполняют воспитательную, развивающую функцию, способствуют становлению личности, формированию у нее определенных положительных качеств. Известно, что без усвоения и целесообразного использования культурного и ду-

ховного наследия народа, без учета и развития его лучших традиций и обычаев, без опоры на его положительный опыт невозможно формирование и развитие новых положительных традиций, воспитания ценных духовно-нравственных свойств личности.

Основы морали во многом закреплены не только в пословицах и поговорках, но и в назидательных песнях. Они содержат программу семейного воспитания, под воздействием которой формировалось моральное сознание, развивалось нравственное чувство, вырабатывались навыки и привычки поведения ребенка, например: «Илли об Авторхе, сыне Дибы», «Сийнаолхазар», «Илли о Чеге – Бесстрашное сердце», «Илли о Бейболте, сыне Таймы» и др. [11, с. 32–36].

Уважительное и почтительное отношение к женщине и старшим людям находят широкое отражение и в других жанрах устного народного творчества. Особенно широкое отражение эта тема находит почти во всех сказках. Например, волшебные сказки: «Золотой мальчик и девочка», «Чингиз», «Всевидающая и всемогущая Малха-Азни» и другие, в этих сказках народ выражает свою любовь и признательность женщинам-умницам. В них звучит гимн «золотым рукам» женщин, способным из одной четверти сафьяна сделать чукчи и ноговицы на 63 человека, и из одного блюда муки выпечь столько хлеба, что хватило его на 63 человека.

Примером положительного и уважительного отношения младшего поколения к старшим является, например, образ Жер-Бабы, персонаж которой положительной во всех сказках. Очень часто главные герои сказок обращаются именно к ней за советом и всегда получают от нее добрый и умный совет. Такая трактовка сказочного персонажа Жер-Бабы у чеченцев и ингушей очень тесно связана с реальной действительностью, так как воспроизводит традиционное почтительное отношение народа к личности женщины [11, с. 32–36].

В этих идеях, мыслях и советы, выражается отношение старшего поколения, они приобрели традиционный характер и не потеряли своей актуальности и в наши дни. Они, безусловно, учат школьников постигать смысл поступков человека. В них сосредоточено основное богатство жизненных наблюдений, опыт нравственности и этики взаимоотношений.

Для вайнахов любовь к родному краю можно сравнить с любовью к красоте родных гор, вековым башням и альпийским лугам. Святая обязанность каждого человека – это не просто любить и хранить дух своей родины, а приумножать его и обогащать. У вайнахов существуют по этому поводу следующие пословицы: «Страшно умирать тому, кто за всю свою жизнь не посадил ни одного дерева». Об этом говорят также и вайнахские народные сказки, такие как: «Странствия Ахмеда»,

«Три брата и три облака», «Хамбор и Альбина» и т.д. [11, с. 32–36].

Народ в своем творчестве высказал идею о том, что для сохранения Родины нужна глубокая преданность ее сыновей и дочерей. В этом отношении интересно то, что герои вайнахских сказок, как и в сказках других народов, где бы они не находились и как бы хорошо не устраивались, всегда возвращались домой. Вайнахские пословицы и поговорки также внушают чувство любви к своей Родине и содержат прямое обращение вернуться домой: «чем быть счастливым в чужой стране, лучше страдать, но жить в своей» [11, с. 32–26].

В историко-песенном фольклоре утверждаются и идеализируются народные представления о чести, мужестве, доблести и других высоких нравственных качествах, которые вместе взятые образуют обширный кодекс нравственно-эстетических правил человека, на которых должно воспитываться общество.

Устное народное творчество вайнахов очень богато и разнообразно по своему содержанию. В нем явно отражено прошлое народа, его культура. Если по красоте звучания и выразительности пословицы и поговорки легко воспринимаются, то загадки учат детей внимательности, находчивости, остроумию и т.д. Всем известно как велико значение загадок в умственном воспитании. Они требуют не только сообразительности и активной мыслительной деятельности, но и больших усилий ума и памяти. Педагогическая ценность загадок не только в многообразии содержания, но и в форме ее подачи. Загадки встречаются в форме вопроса, задания, задачи, диалога и монолога и т.д. ими пользуются как намеками. Пословицы и поговорки играли огромную роль в жизни народа. Они исцеляют душу мудростью предков, поучением старших, школой мудрости и добра.

Песни, предания, эпос, сказки, загадки, пословицы и поговорки, причитания, традиции и обычаи дают учителям возможность приобщить подростков к идеям свободы, любви и дружбы с другими народами, почитания старших и женщин, взаимной помощи, сплоченности, трудолюбия и т.д.

Педагогическое значение подобных фольклорных произведений прекрасно выразил осетинский ученый, исследовавший исторические песни, Абаев В.И., который писал: «На героях этих песен молодежь училась тем качествам, которые составляют идеалы свободолюбивого горца: любви к воле и независимости, сознанию своего человеческого достоинства, угнетения и насилия, мужеству, смелости и отваге, тому подлинно героическому духу, который всегда и без колебаний предпочитает славную смерть позору и унижению» [1, с. 6].

В современных общественно-политических условиях развития образования очень важно обеспечить преемственность поколений путем приобщения

детей и молодежи к народному творчеству.

Каждая национальная культура пробуждает у личности чувство национальной гордости и достоинства, что является важной стороной воспитания и способствует формированию национальных ценностей, выражающих духовно-нравственные принципы народа. Безнравственность является результатом потери национальных корней. Поэтому, особого внимания требует социальное развитие ребенка в младшем школьном возрасте. Знакомить детей с правилами поведения и общения с нравственными нормами общества недостаточно. Задача родителей и педагогов формировать нравственные качества, создавая условия для упражнения нравственных поступков.

И поэтому, на наш взгляд, целенаправленное использование устного народного творчества в воспитании подрастающего поколения окажет положительное влияние на формирование духовно-нравственных качеств личности.

Библиографический список

1. Абаев В.И. Осетинская традиционная героическая песня // Осетинские народные песни. – М.: Музыка. – 1954. – С. 6–12.
2. Албакова Ф.Ю. Современные проблемы развития традиционной вайнахской культуры // Центральная Азия и Кавказ. Россия – Швеция. – 2000. – № 4. – С. 182–194.
3. Антология чечено-ингушской поэзии. – Грозный, 1981. – С. 24–43.
4. Амаева Т.Б. Чеченские малые фольклорные жанры: дис. ... канд. пед. наук. – Тбилиси, 1985. – 187 с.
5. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений. – М., 1967. – Т. 2. – 459 с.
6. Назаревич А. Пословицы и поговорки народов Дагестана. – Махачкала: Эпоха, 2000. – 150 с.
7. Пельше. Олимпиада искусств // Советское искусство. – 1932. – № 8.
8. Межидов Д.Д., Алироев И.Ю. Чеченцы: обычаи, традиции, нравы. – Грозный: Книга, 1992. – 188 с.
9. Максименко Е.Ю. Семья и формирование базовой культуры личности // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 1. – С. 221–222.
10. Солдатенков А.Д. Теория и практика духовно-нравственного воспитания подростков. – М.: Изд-во Моск. гос. открытый пед. ун-т, 1998. – 278 с.
11. Эхаева Р.М. Идеи и опыт нравственного воспитания в чеченской народной педагогике: дис. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2009. – 146 с.
12. Эхаева Р.М. Сущность духовно-нравственных традиций и обычаев чеченцев // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 2. – С. 242–245.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Голованов Виктор Петрович

доктор педагогических наук, профессор
Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, г. Москва
VPGolovanov@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В ПРОСТРАНСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье анализируются понятия «самоорганизация» и «самоорганизация детей и взрослых» применительно к сфере дополнительного образования детей как пространству детства. В работе раскрываются сущность и особенность пространства дополнительного образования детей.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, детство, социокультурное пространство, самоорганизация детей и взрослых, воспитательный потенциал.

«Все, что достигнуто дрессировкой, нажимом, насилием, – непрочное, неверно и ненадежно».

Януш Корчак

Глобальные социальные, экономические, политические и культурные изменения, происходящие в современном российском обществе, предъявляют новые требования к воспитанию подрастающего поколения. В этой связи проявляется актуальность исследования педагогических условий самоорганизации детей и взрослых в пространстве дополнительного образования как среде развития личности ребенка определяется изменениями, происходящими в современном образовании, как в области его содержания, так и в области взаимоотношений детей и взрослых. Сегодня в числе наиболее востребованных в плане личностного развития оказываются качества самостоятельности и автономии, инициативности и ответственности.

Приоритеты самости человека, *саморазвития, самоопределения, самообразования, самореализации и самоорганизации* лежат в основе педагогической парадигмы современного дополнительного образования детей. Развивающемуся обществу необходимы инициативные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание.

Действительно, сегодня самая большая опасность, подстерегающая наше общество, не в развале экономики, не в смене политической системы, а в разрушении личности. Важнейшей проблемой сохранения единства образовательного пространства страны является создание воспитательного идеала россиянина.

Детство – время самых сложных вопросов. Современные дети ставят вопросы, на которые и сто взрослых не ответят, они очень самостоятельны в суждениях, свободны в своих приоритетах и не

принимают готовых истин на веру. Дети не сами по себе являются будущим. Дети являются лишь той возможностью, требующей колоссальной работы всего «взрослого» общества, которая дана любому народу, любой стране в мире для его сохранения в истории и культуре. Наивно предполагать, что существуют механизмы саморазвития детства в благополучное состояние «взрослости». Еще более наивно и преступно доверяться внешним агентам развития и формирования детства во взрослое поколение.

Скрупулезная работа по выращиванию детства в здоровое и сильное поколение принадлежит только тем, кто является родителями – отцами и матерями детей, как прямыми, так и косвенными – несущими груз «родительской» ответственности за конкретную территорию. В этой связи работа по выпестиванию детства и детей должна строиться относительно двух векторов – *воспроизводства и развития*.

Воспроизводство является необходимым условием обеспечения качества потенциала детства в целом и каждого ребенка персонально и описывается параметрами безопасности детства.

Развитие связано с теми перспективами, которые открываются и обеспечиваются каждому ребенку.

Дополнительное образование детей и рассматривается нами как *территория перспективного и безопасного детства*. Современное пространство дополнительного образования детей как образовательное, социокультурное, воспитательное пространство Детства и является оптимальным пространством для приобретения навыков самоорганизации детей и взрослых. При этом на основе общности интересов ребенка и взрослого более интенсивно и целенаправленно идет процесс формирования гуманистических ценностных ориентаций.

Дополнительное образование детей выступает образовательной, социокультурной инфраструктурой детства. А *детство* – самый точный индикатор, отражающий социально-экономическое, культурное развитие страны, региона, муниципалитета, а также показатель психического и морального здоровья всего общества в целом. Подчеркнем еще раз, именно поэтому современное дополнительное образование детей и рассматривается нами как пространство, среда, территория перспективного и безопасного детства.

Заметим, также, что современное дополнительное образование детей – составная часть социальной политики в области детства. Научиться жить – значит выработать свою позицию в жизни, свое мировоззрение, отношение к себе, к окружающему миру, понять себя, других, общественные процессы, поставить себе задачу, чтобы действовать в соответствии с ней. Утвердиться образованию в правде – избавиться от фальши показухи, двойной морали, от расхождения между словом и делом.

При этом мы исходим из того, что современное общество проявляет особый интерес в следующих аспектах:

- *подростающее поколение было бы способно гибко адаптироваться в изменяющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания и уметь применять эти знания на практике для решения разнообразных проблем;*
- *самостоятельно, критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути их рационального решения, используя современные технологии;*
- *грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблемы, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы, применять выводы для выявления и решения новых проблем);*
- *быть коммуникабельным, уметь работать в группе, находить компромисс в различных конфликтных ситуациях;*
- *уметь самосовершенствоваться.*

А главное, что жизнь в современном российском обществе все больше требует от человека *развития качеств автономии и самоорганизованности*. В современных условиях важны *самостоятельность, инициативность, демократичность, умение творчески мыслить, знание своих прав и свобод и умение их защищать, способность поддерживать свое физическое и психическое здоровье и пр.* Нами данные качества рассматриваются как составляющие единого процесса *психической самоорганизации человека*. Чтобы формировать эти качества, необходимо начинать их развитие как

можно раньше. Несомненно, что именно дополнительное образование детей должно в полной мере выполнять эту задачу.

Новое поколение должно быть готово:

- *принять полную ответственность за свою жизнь и развитие общества и государства;*
- *обладать способностью рассматривать любое поражение как урок, требующий усвоения и выводов;*
- *готово настойчиво ставить перед собой социально и нравственно обоснованные жизненные цели и ориентированное на их достижение поведение.*

На сегодняшний день в числе наиболее востребованных, в плане личностного развития, оказываются качества самостоятельности и автономии, инициативности и ответственности. Приоритеты саморазвития, самообразования и самореализации лежат в основе современной педагогической парадигмы.

Главное, что современному развивающемуся обществу необходимы инициативные люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание. Накопленный опыт показывает, что для достижения поставленных задач необходимо создание демократической образовательной системы на основе принципов свободного воспитания, сотрудничества, сотворчества в сфере дополнительного образования детей.

Анализируя психолого-педагогическую литературу отмечаем, что *самоорганизация* выступает как одна из характеристик субъекта наряду с *активностью, самодетерминацией и саморазвитием*. Сегодня на первый план выходят личность ребенка, готовность его к самостоятельной деятельности по сбору, обработке, анализу и организации информации, умение принимать решения и доводить их до исполнения, моделировать свой жизненный путь.

На протяжении многих десятилетий развития внешкольного образования, внешкольного воспитания, дополнительного образования детей, доказано, что в сфере дополнительного образования детей возможно создание оптимальных условий и возможностей для каждого ребенка, в которых он мог бы при постоянном стимулировании творческой активности, максимально обнаружить и развить личностные склонности, способности, задатки, разрешить нравственные конфликты, осознать собственное отношение к себе, к миру в контексте своего личного жизненного пути.

Мы придаем особое значение дополнительному образованию, так как деятельность в учебных группах, детских творческих объединениях по интересам позволяет ребенку найти себя, развить

в себе неизвестные ранее способности и, что самое главное, прививает желание самосовершенствоваться.

Сегодня все больше погружаясь в психолого-педагогические проблемы детства, рассматриваем *самоорганизацию* как сложное качество, которое проявляется в свободе от внешних влияний и принуждений, как способность подчинять свое поведение собственным взглядам, готовность осуществлять деятельность без опоры на постороннюю помощь. Говоря о формировании у детей самоорганизации, необходимо иметь в виду две тесно связанные между собой задачи.

Первая из них заключается в том, чтобы развить у детей самостоятельность в познавательной деятельности, научить их самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение; *вторая* — в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания и в учении и в практической деятельности.

Самоорганизация детей и взрослых в пространстве дополнительного образования детей — процесс образования и развития малых неформальных групп, объединений, организаций, социумов с целью реализации основных образовательных, социокультурных, гражданских, культурно-досуговых потребностей детей и взрослых. Основой самоорганизации являются социальные взаимодействия или межличностная коммуникация в пространстве дополнительного образования детей.

Характеризуя современное дополнительное образование детей, видим, что это гибкая, динамичная, многоуровневая система, основанная на индивидуальном подходе к воспитаннику, открытая для социально-педагогического партнёрства. Сфера дополнительного образования детей, в силу своей личностной персонифицированной ориентированности на каждого ребенка, направленностью на индивидуальные образовательные траектории, может успешно решать задачу подготовки поколений для жизни в информационном обществе.

Каждый ребенок, став участником образовательной деятельности в детском объединении (учебной группе) дополнительного образования детей, может сохранить положение ученика как потребителя услуги (по праву добровольного выбора!), но у него есть все основания *стать субъектом*: образования (содержания и процесса); индивидуальных достижений и результатов (образованности); совокупных результатов и достижений; контроля и оценки как самоконтроля и самооценки; системы внутреннего оценочного исследования качества программ, условий, деятельности педагогов и учреждения.

Дополнительное образование детей, это *компетентностное образование*, которое может выступить действительным приоритетом инновационного развития общества только в случае, если личностные ориентации воспитанников направлены на сознатель-

ный выбор продуктивных стратегий жизненного пути, осуществляемый в самообразовательной деятельности, взаимодействии и общении, что предполагает достаточно высокий, т.е. собственно *компетентностный уровень самоорганизации личности*.

Мы считаем, что перейти к полноценному осуществлению субъект-субъектной модели дополнительного образования детей можно лишь на основе современного, синергетического миропонимания. Учение о самоорганизации, ставшее достоянием общенаучной методологии, распространяясь и на педагогику дополнительного образования детей, дает новую трактовку процессам личностного развития, позволяя рассматривать ребенка как активного деятеля собственного развития, воспитания и обучения. Педагогика не может оставаться более технологией воздействия на «человеческий материал» с целью получения результата, нужного государственной системе или производству. Личность сама в определенной степени является «заказчиком» своего будущего состояния, субъектом собственного образования. Именно такой подход, отвечающий современным представлениям о гуманизме, является на сегодняшний день наиболее перспективным в сфере дополнительного образования детей.

Жизнь в современном российском обществе все больше требует от человека *развития качеств автономии и организованности: самостоятельности, инициативности, демократичности, умения творчески мыслить, знания своих прав и свобод и умения их защищать, способность поддерживать свое умственное, физическое, нравственное и психическое здоровье и пр.* С синергетических позиций данные личностные качества можно рассматривать как проявления *самоорганизации* в поведении человека.

«Самоорганизация — процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы. Процессы самоорганизации могут иметь место только в системах, обладающих высоким уровнем сложности и большим количеством элементов, связи между которыми имеют не жесткий, а вероятностный характер» [5, с. 487]. *Самоорганизация* — это способность людей признавать наличие не только собственных, но и общих интересов и действовать в этих интересах. Эффект самоорганизации в коллективе людей проявляется в: формировании морально-психологического климата; решения принимаются методом мозгового штурма; наставничестве, поддержании начинающих; саморегулировании, разрешении конфликтов; избрании представителей групп для участия в коллективных мероприятиях; формировании коллективного мнения. Учение о самоорганизации, ставшее достоянием общенаучной методологии, должно распространяться и на педагогику дополнительного образования детей, дать новую трактовку процессам лично-

стного развития, позволяющую рассматривать ребенка как активного деятеля собственного развития, воспитания и обучения.

Любая педагогика, так или иначе, признает необходимость учета индивидуальных особенностей воспитанников для повышения эффективности образовательного процесса. Кроме того, способность координировать собственное поведение в соответствии со своими индивидуальными особенностями и особенностями ситуации имеет большую ценность для современного человека, и потому она должна целенаправленно формироваться.

Объединяя две эти задачи, мы приходим к пониманию необходимости предоставления обучающимся не просто индивидуальных траекторий развития, подобранных для каждого извне, но возможностей самоопределения и опыта самоуправления в процессе развития собственной личности. Это касается формирования опыта работы в оптимальном для них стиле, выработки умения согласовывать ход своей работы с собственными индивидуальными особенностями и добиваться благодаря этому наилучших результатов. Не менее важно также уделить достаточное внимание самоорганизации детей в выборе содержания своей учебной (и будущей профессиональной) деятельности.

Термин «самоорганизация» находит все большее применение в современной педагогической литературе. Однако, ввиду того, что единой и общепринятой концепции самоорганизации в педагогике и психологии не существует, разные авторы по-разному видят смысл данного понятия. Соответственно, по-разному определяются условия и показатели успешности самоорганизации детей и взрослых в пространстве дополнительного образования детей. Процесс самоопределения и выбора индивидуальной, уникальной траектории своего развития является не средством своего рода программируемого формирования личности, а самой целью образовательного процесса, который должен предоставлять максимально широкие возможности для такого личностного самоопределения.

Развитие личности – это не процесс придания ей некоторой формы посредством внешних усилий, но процесс самостоятельного выбора и обретения ей необходимых качеств, важных и актуальных с ее субъективной точки зрения. Заметим также, что *самоорганизация* – это способность людей признавать наличие не только собственных, но и общих интересов и действовать в этих интересах.

Условием совершенствования самоорганизации должно служить проведение мероприятий, направленных на обучение детей и взрослых методам рациональной самоорганизации деятельности и их практическое использование.

Среди методов детской самодетельности важное место занимают способы самоорганизации разума и нравственно-эстетического чувства, интеллек-

туально и эмоционально творческого самоуправления. К их числу относятся такие универсальные способы, как *самовоспитание, самообучение (и взаимное обучение), венчающиеся самообразованием*.

Самовоспитание обусловлено воспитуемостью ребенка, его способностью переводить внешние воспитательные воздействия, взаимодействия, противодействия во внутренний план, осуществлять переход внешнего воспитания в осознанное внутреннее самовоспитание. Искусство, гуманитарные науки пробуждают и закрепляют нравственно-эстетические чувства, преподносят образцы гражданского поведения, создают в детской личности эмоциональный настрой, стимулирующий присвоение общественных духовных ценностей. Формирование у детей общественных идеалов, их превращение из внешних ценностей во внутренние и есть главная задача *перехода воспитания в самовоспитание*.

Сущность самообучения в том, чтобы педагогические приемы, методы, способы образовательной деятельности перевести во внутренний план личности, создать условия успешного овладения ими, внедрения в нервную и двигательную систему совокупности умений и навыков, превращения их в надежные способы самостоятельного добывания знаний в течение всей жизни. *Самообучение* – обратная, внутренняя сторона обучения, важнейшими формами которого являются взаимообучение с помощью консультантов из среды наиболее успевающих ребят, выполнение самостоятельных творческих работ, как связанных с учебными заданиями, так и стимулируемых внутренними, спонтанно проявляющимися интересами, способностями, потребностями.

Сущность самообразования, опирающегося на самовоспитание и самообучение, состоит в том, чтобы развить в ребенке жажду знаний о природе, обществе и самом себе, разжечь возрастающую страсть духовного обогащения, получения духовно-эстетического удовлетворения и наслаждения от процесса познания. Непрерывность образования человека основывается на непрерывности и стойкости его внутреннего стремления к самообразованию.

Основными источниками самообразования являются: работа с книгой; разнообразные виды познавательного общения с учителями, специалистами, интересными людьми, товарищами; экскурсии, тщательно отобранные теле и радиопрограммы, целенаправленное использование других средств массовой информации, а также компьютеров, технических средств. Стремление к самообразованию есть самая ценная и характерная черта интеллектуально нравственно свободной личности.

Среди методов детской самодетельности серьезного внимания заслуживают способы самоорганизации воли и поведения, общественного самопроявления и утверждения личности. В их числе такие, как самообладание, самоограничение, самоконтроль, самостимулирование, самоторможение

в единстве с самонаказанием. Эти методы трансформируются в высокоразвитую индивидуально-личностную самодисциплину, органически связанную с внешней сознательной дисциплиной, обусловленной пониманием необходимости гражданского законопослушного и нравственного поведения.

Личность может быть воспитана только личностью. Можно долго спорить о том, каким должен быть педагог дополнительного образования, но неизменно одно: *педагогу должно быть присуще все лучшее, что людям нравится в человеке*. Стремиться быть таким педагогом очень важно. Он – посредник между ребенком и духовными ценностями прошлых и современных поколений. Через педагога ребенок входит в мир знаний, осваивает моральные ценности общества.

Задачей педагога дополнительного образования является организация образовательного процесса, позволяющего ребенку, подростку заявить о себе, проявить себя в своей неповторимости, творческой индивидуальности.

Нужны педагогическая поддержка самоорганизации детей, т.е. такая организация обучения, воспитания и развития, которая полностью основывается на обращении к внутренним силам и способностям ребенка (подростка) и его САМОпроцессам, проявляемым в действии: САМОпознание, САМОнаблюдение, САМОлюбие, САМОразвитие, САМОкритика, САМОпрогноз, САМОорганизация, САМОуправление, и другие.

Все, что касается воспитания детей, должно подчиняться принципам: *«Не навреди!»*, *«Будь осторожен!»*, *«Не ошибись!»*.

Индивидуальная траектория развития воспитанников дополнительного образования детей, свобода выбора, вариативность программ, их практическая направленность являются принципиальными ориентирами дополнительного образования детей, а, следовательно, опыт, накопленный системой дополнительного образования детей, призван обогатить систему общего (базового) образования. В процессе реализации ФГОС система дополнительного образования детей со всей полнотой позволяет реализовать свой воспитательный и культурный потенциал.

Основными факторами, определившими инновационное развитие системы дополнительного образования детей должно стать:

- *развитие системы дополнительного образования детей во всех типах и видах образовательных учреждений;*
- *повышение эффективности и качества работы образовательных учреждений дополнительного образования детей;*
- *укрепление связи науки и практики;*
- *распространение передового педагогического опыта;*
- *информационное обеспечение системы дополнительного образования детей через телеви-*

дение, радио, прессу;

- *организация программно-методической и научно-методической службы;*
- *создание системы предъявления результатов образовательной деятельности детей (фестивали, выставки, конкурсы и т.д.).*

Важной задачей современного этапа развития российского общества является создание единого образовательного пространства, объединяющего территориальные образовательные системы разного вида, типа и форм организации, и призванного обеспечить возможность равного доступа граждан к инновационным ресурсам и передовым педагогическим технологиям.

Образовательное пространство дополнительно образования детей представляет собой комплекс направлений деятельности, включающий в себя:

– ***пространство индивидуально-личностного развития*** (психологическое тестирование и консультирование, тренинги личностного роста, занятия в творческих объединениях, спортивных и туристических секциях, самореализация и рост социальной активности в мероприятиях, проектирование и анализ изменений знаний, умений, навыков, состояния, отношений и др. в соответствующей проектно-аналитической работе);

– ***пространство группового социального развития*** (групповая проектно-внедренческая деятельность, коллективно творческая деятельность, игры на командообразование и эффективных отношений, группы самообслуживания и самоорганизации, групповое консультирование по профилактике деструктивного поведения и реабилитации участников конфликтных ситуаций);

– ***пространство развития коллективной самоорганизации и самоуправления*** (создание условий для участия детей и подростков в управлении жизнью УДОД: постановке целей, задач, планировании, осуществлении, контроле и оценке деятельности членов детского сообщества и административно-педагогического коллектива). Как показывает анализ научных исследований в области дополнительного образования, порой каждый ученый вкладывает в понятие дополнительного образования свое понимание и от этого, по нашему мнению, термин только выигрывает.

Дополнительное образование детей рассматривается как:

- процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленный на удовлетворение интересов личности, ее предпочтений, склонностей, способностей и содействующий ее самореализации и культурной (в том числе социальной) адаптации [4, с. 9];
- специфическая органическая часть системы общего образования, представляющая собой процесс и результат становления личности ребенка в условиях развивающей среды, предоставляющей

детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие услуги на основе свободного выбора и самоопределения [6];

– процесс освоения добровольно избранного ребенком вида деятельности и области знания, выходящих за рамки обязательного (общего, начального, профессионального) образования, направленный на удовлетворение его интересов склонностей, способностей, содействующий саморазвитию, самообразованию, самореализации и самоопределению человека [1, с. 12];

– неотъемлемая часть системы непрерывного образования: непрерывное, вариативное, разноуровневое, превышающее базовый компонент образования, реализуемое личностью в свободное время и призванное обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей [7, с. 22];

– особое образовательное пространство, где объективно задается множество отношений, где не только осуществляются специальные развивающие познавательные игры и освоение опыта исполнительского мастерства, творчества и эмоционально-ценностных отношений обучающихся, но и расширяются возможности для жизненного самоопределения детей и подростков [3, с. 7];

– деятельность детей и взрослых за пределами регламентированного госминимумом учебно-воспитательного процесса. При этом имеется в виду не только сфера досуга – свободного времени. Занятия детей в школьных кружках и клубах во внеурочное время, во внешкольных учреждениях, в лагерях и походах в каникулярный период в определенном смысле не свободны. Они регламентированы временем и формами организации жизни. Однако ведущим принципом здесь выступает добровольность и интерес детей, а это в принципе меняет подход к педагогической деятельности [2, с. 23].

Представленные идеи и опыт подтверждают ценность и целесообразность использования разработанных педагогических условий саморазвития, самореализации, самоорганизации позволяющих ребенку и подростку успешно решать учебные и практические задачи и одновременно осваивать сложную и многообразную позицию субъекта своей жизнедеятельности.

Реализация педагогом выявленных в ходе работы педагогических условий самоорганизации укрепляет в ребенке и подростке уверенность в себе, помогает адекватно оценить и проявить свои возможности, увидеть вокруг себя взрослых людей, действительно заинтересованных в его судьбе. Такое участие взрослого, педагога – вселение веры, зарождение надежды и уверенности в своих силах у подростка.

Дополнительное образование детей может много дать общеобразовательной организации для реализации ФГОС:

– возможность построения индивидуального образовательного маршрута ребенка, ориентированного на личностные и метапредметные результаты;

– специалистов в узких направлениях дополнительного образования детей, сферах творческой деятельности (художественной, технической, спортивной, социальной и др.);

– материально-техническую базу для качественной реализации программ дополнительного образования и внеурочной деятельности;

– открытие ресурсных центров по разным направлениям реализации ФГОС;

– изучение и формирование социального заказа на образование;

– методическую поддержку процессов интеграции общего и дополнительного образования;

– уникальные педагогические технологии развития творческих способностей, профильного образования и др.;

– образец построения нового стиля (субъект-субъектного) отношений, тьюторского сопровождения образования, фасилитации и др.;

– возможности поддержки одаренных детей и других особых категорий детей (трудных, с ограниченными возможностями здоровья);

– возможности работы в социуме, социального творчества детей;

– организацию каникулярного времени детей;

– возможности духовного, нравственного воспитания, формирования здорового образа жизни, детского самоуправления, коррекционной работы, профилактики негативных явлений среды и др.

Библиографический список

1. Березина В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998.
2. Газман О.С. Игра как системная потребность детства // Философия и педагогика каникул. – М., 1998.
3. Горский В.А., Журкина А.Я., Ляшко Л.Ю., Усанов В.В. Система дополнительного образования детей: Концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей института общего среднего образования РАО // Дополнительное образование. – 2000. – № 1.
4. Евладова Е.Б., Николаева Л.А. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях. – М., 1996.
5. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 3. – М.: Мысль, 2000. – 694 с.
6. Скачков А.В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 1996.
7. Щетинская А.И. Развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования дополнительного образования детей: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1999.

Евладова Елена Борисовна

доктор педагогических наук

Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, г. Москва

Логинова Лариса Геннадиевна

доктор педагогических наук, профессор

Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва

ewle@mail.ru, loginovalg@mail.ru

САМООРГАНИЗАЦИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье рассматривается феномен самоорганизации детей в условиях дополнительного образования. Проводится сравнительная характеристика дополнительного образования с формальным, неформальным, информальным образованием. Делается вывод, что близость к информальности как самодеятельному творчеству участников образования, позволяет создавать наиболее эффективные условия для развития их самоорганизации

Ключевые слова: дополнительное образование; непрерывное образование; формальное, неформальное, информальное образование; самоорганизация; сетевое взаимодействие; педагогическая поддержка.

Сегодня, когда мы оказались в мире цифровых технологий и стремительного развития сетевого сообщества, дополнительное образование как часть непрерывного образования приобретает новые смыслы. Непрерывное образование, рассматриваемое как целостное развитие личности на протяжении всей жизни, призвано реализовывать самые разные образовательные структуры – основного и дополнительного образования, для детей и взрослых, государственных и общественных организаций, формальных и неформальных общественных институтов. Вся система образования должна быть построена так, чтобы в ней не существовало тупиковых форм и конечных ступеней образования, что позволяло бы каждому человеку, согласно его образовательным потребностям и возможностям, в любое время продолжить свое образование. Однако, переход к такому образованию от общих декларативных рассуждений, к его практическому воплощению явно затягивается. И во многом именно поэтому дополнительное образование для взрослых и детей продолжает функционировать в системе **формального образования** в виде относительной самостоятельной подсистемы организаций и как школьное дополнительное образование (или дополнительное образование в школе) с очевидным влиянием формализованного обучения, которое осуществляется преимущественно формальными организациями (школой, колледжем, вузом и др.), на основании обязательных стандартов, программ, ориентацией на поставленные цели и задачи.

Что касается **неформального образования**, то его, как правило, соотносят с любительскими занятиями, с увлечениями в какой-то области науки или искусства, со стремлением расширить культурный кругозор или приобрести знания и умения, необходимые в быту и сфере личностного общения. Оно рассматривается как образовательная деятельность для молодежи и взрослых вне формальной системы образования, дополняющей его или выступающей альтернативой формальному образо-

ванию человека. То есть существовать вне общественно-государственного регулирования и контроля (что по существу снимает зависимость от одного из важнейших инструментов управления – финансирования от какой-либо управленческой инстанции). Неформальное образование осуществляется как в образовательных учреждениях разного типа и вида, так и в детско-молодежных общественных организациях, во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером, преподавателем курсов, ведущим тренинга. Ключевыми факторами неформального образования являются самостоятельная работа его участников и их взаимодействие (совместная деятельность и общение), а, следовательно, их самостоятельный доступ к образовательным ресурсам, технологиям самообразования и взаимо-содействия.

Дополнительное образование детей, несомненно, обладает многими признаками неформального образования: оно ориентировано на выбор и инициативу человека, его насущные потребности и интересы, осуществляется «вне школы», его содержание не ограничено стандартами, а цели, методы и результат обучения зависят от педагога, разрабатывающего образовательную программу и от организации, в которой она утверждается и реализуется. Однако полностью отождествлять дополнительное образование детей с неформальным образованием нельзя, т.к. последнее всегда связано с высоким уровнем активности обучающихся. Вне активности оно просто не возникает или прекращается.

Таким образом, неформальность есть существенное свойство дополнительного образования детей, присущее ему только в некоторых состояниях и зависящее от многих его связей, отношений в той системе образования, к которой оно принадлежит (дополнительное образование в школе, городе, регионе, в системе общего образования и пр.

Другой формой непрерывного образования является **информальное образование** (рефлекс «ин» в данном термине употребляется в значении «без»). Понятие «информальное образование» зафиксиро-

вано в Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза и главный его смысл на русский язык переводится как «повседневное, в потоке жизни», что означает образование спонтанное, осуществляемое не по структурированным и лицензированным программам. Ключевые принципы информального образования – «обучение должно происходить везде» и «обучение – исходя из опыта, обучение через опыт». Информальное образование включает в себя такие формы обучения, которые являются целенаправленными, организованными и тщательно спланированными, но не институционализированными. В отличие от неформального образования и обучения, оно не структурировано ни по целям, ни по продолжительности и, конечно, не ведет к сертификации.

В последние годы набирает силу информальное образование в массовых социальных сетях типа mail.ru, vkontakte.ru и в профессиональных сетях типа openclass.ru, it-n.ru. Выбор сетевых сообществ под разные интересы и смена сообществ по мере изменения интересов сегодня становится самым распространенным способом повышения квалификации и доступной формой самообразования. Можно сказать, что сегодня информальное образование становится одним из самых действенных каналов подключения безграничного образовательного потенциала общества к системе непрерывного образования. Мотивом для информального образования может стать: случайность; наличие стойкого или сиюминутного личного интереса к чему-то; поиск ответов в изменившейся жизненной или профессиональной ситуации, который требует обучения; амбиции; поиск своего стиля жизни или своей идентичности с профессией, возрастом, культурой, ценностями; стремление к достижению совершенства. Поэтому, информальное образование, как никакое иное, требует от каждого постоянной «работы над собой (внутреннего образования).

В каком отношении находятся дополнительное образование детей и образование информальное? На первый взгляд – отдаленное, поскольку и эта форма образования (обучения) ориентирована на взрослых людей. Однако с учетом масштабов распространения информационных технологий и Интернета основным действующим лицом в образовании становится просто «учащийся» (взрослый, ребенок, подросток) как субъект своего образования и социализации в сетевых сообществах. В открытой и доступной «образовательной среде» нового типа, каждый «учащийся» может найти своих «учителей», свой «класс», собрать любой набор «образовательных услуг» в их формализованном (дистанционные курсы по структурированным, продуманным и утверждённым программам, разные учебники авторитетных ученых и педагогов, методические разработки и пр.) и неформальном (мастер-класс, тренинг) вариантах, а также в стихийно

складывающемся образовании (участие в виртуальных проектах, в сообществах) социальных сетей. Он ищет нужную ему информацию, приобретает знания и выстраивает из них собственную систему, учится взаимодействовать с людьми разного возраста, языков, культур и государств, становится участником диалога с такими же «учащимися», коммуникатором, продуктивные диалоги с соучастниками сети, выуживает из потока информации то, что полезно ему для обогащения собственной системы знаний, учится конструктивно взаимодействовать с разными специалистами, с представителями разных культур и государств.

Таким образом, жестких границ между формальным, неформальным и информальным образованием нет. Формальное и неформальное обучение уже сегодня встречаются в учебном процессе школы, колледжа, вуза. Информальный путь обучения всегда будет зависеть от выбора человека и его активности, но его качество и длительность, несомненно, зависят от содержания формально-неформального обучения. Все эти виды образования (образовательной деятельности) и связанные с ними формы обучения определяют доступность, инновационность системы Российского образования, обеспечивают ее вхождение в Болонский процесс, успешную адаптацию и достойный ответ на вызовы современной цивилизации.

Сегодня уже непродуктивно ограничивать статус дополнительного образования детей «составной частью общего образования». Его необходимо трактовать именно в контексте, так называемого, «непрерывного образования» или «образования в течение всей жизни и для всех», где оно для детей и юношества в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет может составить относительно автономные организационные структуры, каждая со своим содержанием, целями и задачами. Дальнейшая история дополнительного образования детей, несомненно, будет разворачиваться между полюсами формального и неформального образования, актуализируя для них информальность как самостоятельное творчество непрофессиональных «авторов» по созданию своего образовательного продукта, которое носит неформальный характер и рождается из деятельности и коммуникаций с другими.

Нам представляется, что выходу дополнительного образования из своих традиционных рамок и движению его к неформальному образованию, может содействовать стимулирование различных форм **самоорганизации**, создание условий для развития творческой активности детей и молодежи через различные сетевые сообщества, личную коммуникацию, регулярное взаимодействие детей и взрослых. Тем более, что самоорганизация является естественным способом существования человека и человечества и образовании, в том числе и дополнительное образование детей, не может это-

го не учитывать. Тем более, что в последнее время активно пропагандируется **сетевая самоорганизация**, основанная на равном положении учреждений в системе, на совместном освоении многообразия горизонтальных (неиерархических) связей и принципов саморегуляции, соуправления. По этим связям между учреждениями происходит обмен ресурсами и перемещение учащихся по индивидуальным образовательным маршрутам в объединенном спектре образовательных услуг. Каждое учреждение, включенное в сеть, получает доступ ко всем ее объединенным ресурсам и тем самым усиливает собственные возможности в обеспечении качества и результативности деятельности, но и возможности друг друга. Сегодня активизация сетевой самоорганизации коллективов образовательных субъектов образовательной деятельности (как между учреждениями разного типа, так и внутри одного учреждения) вызвана необходимостью разработки и реализации многоуровневых образовательных программ и решения глобальных социальных задач (например: разработка модели профильного обучения в образовательном округе; управление качеством лицейского образования в условиях формирования вариативной образовательной среды; модель регионального управления инновационными учреждениями; система инклюзивного образования и др.). Практическое освоение способа сетевой самоорганизации между школами и учреждениями дополнительного образования детей, как формальной и неформальной составляющими образования, требует большой подготовительной работы.

В этом плане весьма важно, что в последних нормативно-правовых, научно-методических документах (*Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации»; Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного образования детей; материалы ФГОС нового поколения* и др.) отмечается важность создания условий для **само-реализации интересов и потребностей детей**, предоставления им возможности **свободного выбора** различных форм и видов деятельности, участия в **самодетельности**, развития у них творческой и социальной активности, стремления участвовать в различных социально значимых проектах, в общественно-полезной деятельности совместно с педагогами и родителями.

В научной литературе сформулированы современные представления о феномене самоорганизации, которые позволяют объективировать его как научное понятие, включающее в себя: упорядочение социальных образований вне области специализированного регулирования и устойчивости; способность социальной системы поддерживать уровень своей организации при резкой смене внутренних и внешних условий; спонтанное образование социальных систем при определенных обстоятельствах и т.д. Большинство ученых – философов, со-

циологов, педагогов, психологов, опирающихся на основные идеи и принципы синергетического подхода, представленного в трудах И.Р. Пригожина (В.С. Егорова, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Л.Г. Лобова, Г.Г. Малинецкий, М.Р. Мирошкина, Н.М. Филиппова, Г. Хакен и др.) отмечают, что XXI век ставит перед системой образования новые задачи воспитания и обучения личности активной, творческой, способной к сотрудничеству и умеющей в условиях неустойчивости и неопределённости находить правильные решения. А для того чтобы готовить подрастающее поколение к жизни в постоянно меняющемся и неустойчивом мире, необходимо развивать механизмы его самоорганизации.

Согласимся с М.Р. Мирошкиной, рассматривающей **самоорганизацию** детей и взрослых как несанкционированный процесс образования малых неформальных социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд), источником которого является фактор-импульс, сущностью – эффективные совместные взаимодействия для достижения цели, возникшей как отражение фактор-импульса; а основой существования – социальные взаимодействия или межличностная коммуникация. **А самоорганизация на уровне индивидов** – суть интегральная совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенная в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемая в упорядоченности деятельности и поведения. Поэтому так важно изучить общие закономерности самоорганизации детей и взрослых, малых неформальных социумов (групп, объединений, формирований, обществ, команд), принципы и закономерности социального становления субъектов самоорганизации и основы педагогического сопровождения этих процессов.

Сказанное нам представляется весьма важным, однако следует обратить особое внимание, когда речь идет о самоорганизации детей и взрослых, участие школьников и педагогов в совместной творческой деятельности на основе сотрудничества и взаимного уважения, реализация **педагогической поддержки**.

О.С. Газман, разработавший концепцию педагогики свободы и педагогической поддержки, считал главным предназначением педагога – помочь растущему человеку в осознания себя и собственного смысла жизни. Педагог должен научить ребенка определять себя по отношению к окружающим людям, миру и самому себе, научить его самоопределяться. Самоопределяться для того, чтобы тверже стоять на земле, чтобы уметь выбирать ЧТО и КОГО любить, перед КЕМ преклоняться, ЧТО чтить. Без любви нет устойчивости, уверенности, защищенности. Найти точки опоры, объекты преклонения (отчий дом, родителей, то, чем дорожили жившие до тебя люди) – суть воспитания. Все, что мешает ребенку реализовать свои

стремления и способности, является сферой педагогической поддержки. В этом общее и отличие воспитания и педагогической поддержки, их неразрывная связь. Поддержка необходима тем больше, чем старше становится человек, тем меньше он должен замечать воспитание, которое в младшем возрасте принимается как должное. Сложность работы педагога во многом заключается в умении понять, почувствовать даже на интуитивном уровне, пропорции воспитания и поддержки. Он должен вовремя осознать потребность ребенка в новых знаниях или новых переживаниях, в совете или в молчаливом выслушивании. Собственно в этом и состоит гуманистическая сущность дополнительного образования детей.

В завершение отметим, что самоорганизация детей и взрослых в системе дополнительного образования кажется на первый взгляд абсолютно очевидной и не требующей доказательств. Где как не в пространстве творческой деятельности, формы и содержание которой выбираются самими участниками различных кружков, секций, клубов, может развиваться самоорганизация? Кто, как ни педагог дополнительного образования способен создать условия для самоорганизации своих воспитанников? Какое другое образовательное учреждение априори наиболее благосклонно к самоорганизации детей и подростков?

Кажется, что на все эти вопросы легко ответить положительно. Однако, разнообразие форм и видов деятельности, добровольность их выбора, далеко не всегда означают, что в центрах и домах творчества самоорганизация является чем-то само собой разумеющимся. Это же можно сказать и о школах, где могут существовать самые разные объединения учащихся по интересам, но это вовсе не приближает их к развитию самоорганизации учащихся и педагогов. Почему же так получается? Ведь большинство из тех ребят, которым посчастливилось попасть в интересный кружок, студию, став взрослыми вспоминают о нем, как об отдушине в мире множества запретов, неразрешимых проблем, конфликтов.

Однако, интересная и содержательная жизнь детей зачастую бывает полностью организована (пусть талантливо и дружелюбно) взрослыми, дети лишь принимают то, с чем их знакомят. Они идут ЗА взрослым, включаются в жизнь, организованную им, для их блага взрослыми. Но то, что было хорошо для детей XX века, совсем недостаточно для нового поколения – поколения «Y», которое, существуя в ситуации неопределенности (социальной, политической, экономической, ценностной), должно уметь самостоятельно принимать решения, проявлять творческую и социальную активность, быстро реагировать на возникающие новые обстоятельства, обладать гибкостью мышления. Эти и многие другие качества наиболее эффективно развиваются в ситуации **самоорганизации**, в процессе которой развиваются межличностные взаимодействия на «горизонтальном уровне».

Библиографический список

1. *Евладова Е.Б.* Занятия вне и после уроков: взгляд сквозь призму ФГОС // Воспитание школьников. – 2012. – № 3–4.
2. *Газман О.С.* «Академия» и «клуб» // Неклассическое воспитание. – М.: МИРОС, 2002. – С. 77–81.
3. *Логинова Л.Г.* Сохранение качественной определенности дополнительного образования детей в системе образования России // Проблемы современного образования. – 2011. – № 3. – С. 48–55. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.prmedu.ru/
4. *Мирошкина М.Р.* Актуальная модель организации работы по месту жительства на основе сетевого подхода. Вариант: методическое пособие. – М.: Кейп Паб-лишерз, 2011. – 48 с.
5. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011.
6. Синергетическая парадигма: Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 584 с.

РЕФЛЕКСИВНО-АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ*

В статье рассматриваются понятия «социальная активность» и «социальная одаренность», что является актуальным и значимым как с точки зрения теории, так и запросов практики, анализируются теоретико-методологические подходы к формированию социальной одаренности. Автором заявляется рефлексивно-аксиологический подход в качестве методологической основы изучения социальной одаренности, при этом предлагается использование компетентностного подхода для её формирования.

Ключевые слова: рефлексивно-аксиологический подход, компетентностный подход, социальная одаренность, социальная активность.

В проекте «Стратегии развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года» подчеркивается, что «существенным ресурсом для развития страны является уровень духовно-нравственного развития молодого поколения. Особое значение имеет формирование ценностей, целей, принципов жизнедеятельности личности, ее смыслов и идеалов, сформированных в ходе социализации». Осознавая важность и сложность проблемы формирования социально активной личности, имеющей четкую гражданскую позицию, заинтересованную в процветании собственной страны, мы сосредоточили свои усилия на разработке теоретических и методологических основ исследования и формирования социальной активности, развития социальной одаренности подростков и молодежи.

Проблема становления, формирования и развития личности в целом, и социальной активности в частности, выступает как междисциплинарная проблема, поэтому в различных теориях и подходах рассматриваются те или иные аспекты этого феномена: представления о личностных смыслах (А.Н. Леонтьев и его последователи), эмоциональном тоне (П. Виллюнас), социальной установке (П.Н. Шихирев), организации коллективных творческих дел (И.П. Иванов), социально-культурной анимации (Н.Н. Ярошенко). Сопреженными понятиями, которые раскрываются в исследованиях, являются «социальный опыт», «технология межличностной коммуникации», «социальное взаимодействие». В современных исследованиях, посвященных проблеме становления личности, её активной позиции (М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, Ю.Д. Красильникова, А.А. Реан, В.А. Слободчиков, В.Е. Триодина, Н.Н. Ярошенко и др.) установлено, что процесс становления и формирования социальной позиции личности происходит не пассивно, а в результате активного взаимодействия ее с окружающей средой.

Анализ понятия «социальная активность» неразрывно связан с понятием «деятельность»

(Б.Г. Ананьев, А.К. Анохин, Л.И. Анциферова, Л.И. Божович, Г. Гибш, М. Форверг, Л.Б. Ительсон, А.Г. Ковалёв, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов и др.), но при этом чаще внимание исследователей привлекает трудовая деятельность, а не общественная, волонтерская, осуществляемая бескорыстно и на добровольной основе.

Проблемным, на наш взгляд, является терминологическая неопределенность. Существует достаточно большое многообразие взглядов и подходов в понимании социальной активности, которые нередко даже противопоставляются друг другу. Так, социальная активность личности определяется расширительно как «любая деятельность» (Ю.И. Быков, Г.С. Григорьев); или напротив, сужается до «особой формы проявления или вида деятельности, совокупность актов или действий» (Г.С. Арефьева, В.Х. Беленький, В.А. Помыкалов); ряд авторов уходит от категории деятельности, переводя рассмотрение социальной активности в пласт личностных черт «устойчивое свойство личности» (Ю.С. Астаркин, Т.Н. Мальковская). Различные подходы в понимании этого социального феномена выступают как альтернатива друг другу.

Можно выделить несколько научных позиций, взглядов на сущность, функции и структуру социальной активности. Согласно первой позиции, социальная активность личности состоит во включении, вхождении и освоении имеющихся в социуме, наиболее распространенных и доступных на данном возрастном этапе форм (В.В. Водзинская, М.А. Швецова и др.). Сторонники этого подхода нацеливают на обогащение социальной среды для знакомства и освоения все новых и новых форм активности, что, по сути, представляет собой экстенсивный путь социализации личности. Суть второй позиции состоит в том, что личность сама моделирует общественные практики, привнося личностный экзистенциальный смысл в любую деятельность, имеющую социально позитивную направленность (М.А. Ариарский, Н.Н. Ярошенко).

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-06-00503.

Поскольку проблема социальной активности личности является междисциплинарной, то её исследование требует использования методологии системного исследования общественных явлений (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.)

Вместе с тем анализ литературы показывает, что ряд важных аспектов в изучении данных явлений не получил пока достаточного освещения: до сих пор не выработано более или менее однозначной дефиниции социальной активности: недостаточно исследованы компонентный состав и структура процессов деятельности и активности личности; комплексно не изучены основные сферы проявления социальной активности личности, закономерности сенситивных периодов развития и становления социальной активности.

Большинство работ, посвященных социальной активности, выполнено социологами. Они посвящены рассмотрению отдельных сфер проявления социальной активности личности (трудовой, бытовой, культурно-эстетической, экологической сфер и т.д.), тогда как педагогические и психологические исследования по данному вопросу почти отсутствуют, причем нет трудов общеметодологического характера, в которых социальная активность рассматривалась бы как целостное системное образование. Ещё меньше работ, касающихся прикладного компонента изучаемой проблемы, а именно, нет педагогических технологий, которые позволили бы в условиях массовой школы, в условиях учреждений дополнительного образования или в системе профессионального образования работать над формированием социальной активности.

Безусловно, вопрос о формировании и воспитании подрастающего поколения волнует педагогов и психологов во многих странах, поэтому исследований, посвященных подросткам и юношеству достаточно большое количество. При этом рассматриваются различные аспекты в развитии личности, которые можно сопоставлять и сравнивать с понятием «социальная активность», которое мы рассматриваем как базовое в формировании социальной и гражданской идентичности подростков и юношества. Вот основные исследования, которые можно рассматривать как альтернативу заявленной категории «социальная активность».

1. Комплексный подход к исследованию молодежной культуры как проявлений социальной активности (П.Е. Быстров, Е.Л. Омельченко, Т.Б. Щепанская, Россия)

2. Интегративный подход к адаптации молодежи, выбор молодыми людьми жизненных приоритетов, ориентаций и особенностей включения их в систему новых социальных отношений (А.А. Акматалиев, Т.П. Досанова, К.У. Камбарова, Ж.К. Каниметов, М. Комлексиз, Е.В. Плоских, З.Ш. Шаршеналиева, Ч.А. Шакеева, С.Н. Пак, Н.Т. Маткаримов, Кыргызская Республика).

3. Социально-структурные исследования социализации, влияние статуса на активность и продвижение в жизни, социология здоровья (G. Steinkamp, M.G. Marmot, M. Kogevinas, M.A. Elston, P. Townsend, N. Davidson, Германия).

4. Концепция карьерного роста как проявления социальной активности (Edgar H.Schein, Швейцария).

Исследование социальной активности подростков и молодежи в контексте экзистенциального и рефлексивно-аксиологического подходов требует соблюдения всех требований, предъявляемых к методологической организации научного эксперимента. Разработка теоретико-методологических основ исследования и формирования социальной активности подростков и молодежи должна проводиться на основе комплексного подхода, с опорой на принцип системности и учитывать нелинейность формирования личностных образований (ценностей, установок, мировоззрения) и социальной активности в частности.

Исследованию социальной активности подростков и молодежи будет способствовать рассмотрение процесса формирования личности с позиции экзистенциального и рефлексивно-аксиологического подходов к социальному воспитанию. Основной идеей этих подходов является выделение в качестве идеальной цели формирование человека, умеющего прожить жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего ее смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором. Постулируется, что воспитанник – сам субъект своего развития, а высший уровень проявления субъектности – это осмысленное проектирование своего развития в сочетании с рефлексивной позицией, воспитание свободного человека.

Рефлексия как показатель субъектности личности - это познание человеком самого себя в определенной ситуации и в определенный период, выяснение отношений к себе окружающих, а также выработка представлений об изменениях, которые могут произойти. Рассматривая социальную одаренность, мы сталкиваемся с необходимостью рефлексировать не только относительно самого себя, а со способностью анализировать чувства, мысли, состояния других людей в ответ на социальные воздействия, прогнозируя ответную реакцию окружающих на собственные действия. Если рефлексивные навыки относительно собственной личности условно можно назвать рефлексией первого уровня или собственно рефлексией, то второй аспект выводит эти навыки на более высокий, метакогнитивный уровень, что будет отличать собственно социальную одаренность. Именно об это писала Г.М. Андреева [1], говоря о том, что для более глубокого понимания рефлексии ее необходимо рассматривать не на диаде, а на более сложных организованных реальных социальных группах, объединенных значимой совместной деятельностью.

Для анализа социальной одаренности нужно рассматривать два пласта деятельности: процесс деятельности самого человека и социально значимую, общественно полезную деятельность на благо другого человека. Результатом рефлексии будет внутреннее, глубинное, экзистенциальное изменение человека, затрагивающее его систему ценностей, поэтому рассматривать только рефлексивную составляющую без анализа аксиологической, на наш взгляд, нецелесообразно.

Социальная психология указывает, что система ценностей человека является отражением социальных связей и отношений, в которые этот человек включен, следовательно, будучи вовлеченным в социально значимую, общественно полезную деятельность, система ценностей молодого человека претерпевает существенные изменения. Но сами по себе эти изменения не имеют значения, если нет их осознания, поскольку в противном случае они не будут носить фундаментального характера, выступать ядром личности. Метакогнитивный уровень анализа ценностей предполагает, что человек способен показать, донести свои ценности до других людей. Осознание системы ценностей позволяет человеку сознательно работать над формированием своих взглядов, собственной ценностной системы. Это уровень развития, присущий социально одаренной личности, характеризующейся внутренней свободой, уровень человека, который осознает себя хозяином своей судьбы и поступает в соответствии с добровольно принятыми морально-нравственными ценностями общества.

Формирование социальной одаренности с точки зрения рефлексивно-аксиологического подхода, предполагает создание условий, способствующих интериоризации молодыми людьми ценностей общества и их применению в качестве морально-нравственного регулятора в ситуации жизненного выбора, создание условий для расширения пространства экзистенциального выбора, приобретения опыта социальных отношений и конструктивного решения внутриличностных дилемм; формирования социальных компетенций, организацию практики их применения в период переломных, кризисных периодов.

Для рефлексивно-аксиологического подхода к анализу социальной одаренности характерны такие особенности, как:

- отказ от жесткой регламентации жизнедеятельности подрастающего поколения, обучение их способам самоорганизации и саморегуляции, которые необходимы для последующего вовлечения, организации и мотивации других людей на социально значимую деятельность;

- признание взрослыми (педагогами, родителями, наставниками) самооценности и автономности внутреннего мира ребенка, при этом не исключаются педагогические действия, направленные на

оказание помощи в самоанализе ценностно-мотивационной сферы воспитанников;

- включение воспитанников в различные ситуации, способные стать для них социально-значимыми событиями, приобрести личностную значимость и стимулировать социальный выбор, а также вовлечение в ситуации, требующие проявления инициативы, принятия на себя ответственности за других.

- приоритет внутренних рычагов саморегуляции, недопустимость доминирования внешних требований и угроз наказания; добровольное и сознательное выполнение человеком морально-нравственных норм поведения и обязательств как интериоризированных социальных ценностей.

Вопрос о выборе методологии для организации исследования и формирования социальной одаренности является чрезвычайно важным, поскольку на сегодняшний день в педагогике и психологии существует более двух десятков подходов и методологических позиций. Выбор того или иного педагогического подхода может осуществляться исходя из причин, лежащих внутри образовательного процесса. Мы полагаем, что для формирования социальной одаренности наиболее адекватным является компетентностный подход. Попробуем это доказать в сравнении и сопоставлении с другими подходами, представленными в педагогике.

Актуализация интереса к компетентностному подходу связана с подписанием Российской Федерацией Болонской декларации в сентябре 2003 г., где компетентностный подход выступает как новый подход к целеполаганию в образовании, а компетенция и компетентность утверждаются как новые целевые категории. Важнейшим фактором признания компетентностного подхода становится перенос акцентов от содержания к результатам, от знаний к развитию личности. Особенностью этого подхода является то, что в отличие от многих своих предшественников он оказался вписан в нормативные документы Министерства образования, нормативно закреплён. При этом в современном образовательном пространстве найти однозначное, не вызывающее дискуссий толкование этого понятия достаточно сложно. Можно сказать, что исторически компетентностный подход приходит на смену знаниевому. Если при выборе методологической позиции для исследования предъявить требование инструментальности, то есть возможности использования его для анализа, выбора, синтеза педагогических средств исходя из поставленной цели, то в качестве основного следует, на наш взгляд, выбрать определение О.Е. Лебедева [4]. В нем рассматривается не только цель, но и содержание, организация процесса образования, его результаты. «Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образо-

вательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения:

– Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт обучающихся.

– Содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем.

– Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

– Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Итак, компетентностный подход прочно вошел в практику образовательных учреждений, он положен в основу новых стандартов. При этом остается недостаточно проанализированным вопрос о соотношении нового подхода с ранее использованными – личностно-ориентированным, рефлексивным, деятельностным и т.п. Отсутствие теоретического анализа компетентностного подхода создает значительные трудности практикам.

Для организации исследования социальной одаренности, для решения практических задач по её формированию необходимо четко представлять требования и ограничения данного подхода, его специфику по сравнению с другими научными подходами, разработанными в педагогике и психологии.

В первую очередь необходимо сравнить компетентностный и личностно-ориентированный подход как наиболее часто упоминавшийся в психолого-педагогической литературе. Каковы принципиальные различия в этих двух методологических позициях? Во-первых, компетенции как образовательный результат – это внешние по отношению к субъекту требования, которые формулирует заказчик в лице родителей, работодателей, государства, тогда как результатом реализации личностно-ориентированного образования было развитие индивидуальных способностей субъекта с учетом его собственных потребностей. Во-вторых, компетентностный подход заранее четко определяет образ успешного человека, у которого обязательно должны быть сформированы компетенции на каждой ступени образования, в противном случае нельзя рассчитывать на успешное дальнейшее обучение. Личностно-ориентированный подход звучит гораздо гуманнее, поскольку постулирует успех любого ребенка, независимо от его способностей. Для это-

го необходимо создать такие условия, которые учитывали бы индивидуальные особенности ребенка. Как следствие, третьим различием в рассматриваемых подходах является позиция педагога. При реализации компетентностного подхода педагог четко знает, какие навыки он формирует у ребенка; он ведет за собой, независимо от намерений и желаний самого учащегося. В отличие от названной выше позиции личностно-ориентированное обучение позволяет реализовать более гуманную позицию педагогу, который не навязывает своего мнения, а идет от интересов ребенка, выстраивая с ним субъект-субъектные отношения. Жесткость позиции педагога, реализующего компетентностный подход, пытаются смягчить его сторонники, подчеркивая, что педагог должен объяснить воспитаннику необходимость того или иного навыка, его роль в дальнейшей жизни, замотивировать и заинтересовать.

Одним из общих моментов в рассматриваемых подходах выступает уровневость. Если в компетентностном подходе согласно Национальной рамке квалификации уровни компетенций соотносятся со ступенями образования, то в личностно-ориентированном подходе осознание педагогом уровня развития учащихся позволяет реализовывать индивидуально-дифференцированное обучение и добиваться при этом наилучших результатов. Интеграция анализируемых подходов проблематична, но возможна при условии, что педагог сам должен обладать всей совокупностью компетенций, которые он собирается формировать у своих воспитанников, при этом в качестве специфической компетенции, которой в обязательном порядке должен владеть педагог, является креативная компетентность педагога.

Ещё одним мощным, устоявшимся подходом в педагогике является классическая ЗУНовская парадигма, ставящая в качестве цели образования формирование знаний, умений и навыков. Советская школа строила свою работу преимущественно опорой именно на этот подход, демонстрируя высокий уровень подготовки, осведомленности и обученности выпускников, возможно, именно поэтому ортодоксальные сторонники ЗУНовского подхода наиболее яростно критикуют и отвергают компетентностный подход, обвиняя его в снижении качества образования. Но ситуация оказывается прямо противоположной. Современный период развития образования характеризуется тем, что традиционная (знаниевая) парадигма больше не удовлетворяет требованиям, предъявляемым обществом к современному образованию. Основными причинами тому, по мнению О.Е. Лебедева, являются ускорение темпов развития общества, изменение ситуации на рынке труда, возрастание процессов информатизации. Возникла необходимость формировать такие качества личности, которые позволят стать ей инициативной, самостоятельной, компетентной. Для формирования социальной ода-

ренности знаниевый подход не может использоваться в принципе.

Наконец, необходимо сопоставить компетентностный подход в образовании с ещё одним методологическим подходом — деятельностным. Последний основан на принципиальном положении о том, что психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью обусловлена. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и это взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека. По мнению А.Н. Леонтьева, человеческая жизнь — это «совокупность, точнее система, сменяющих друг друга деятельностей». Согласно компетентностному подходу, конечные результаты которого тоже формируются только в деятельности, решение жизненных и профессиональных задач (т.е. осуществление деятельности) способствует формированию личности.

Согласно теории деятельности целью обучения является не вооружение знаниями, не накопление их, а формирование умения действовать со знанием дела, т.е. цель обучения — дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям. Очень близко к целям деятельностного подхода формулируются и образовательные компетенции — это способность и готовность использовать имеющиеся знания, умения, навыки для решения учебно-профессиональных, коммуникативных, экзистенциальных и пр. задач.

Критерий знания также неотделим от действий. Знать — это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями. Знание — понятие относительное. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать. Предмет нашей гордости в прошлом — большой объём фактических знаний — в изменившемся мире потерял свою ценность, поскольку любая информация быстро устаревает. Необходимым становятся не сами знания, а знания о том, как и где их применять. Но ещё важнее знание о том, как информацию добывать, интерпретировать, или создавать новую. И то, и другое, и третье — результаты деятельности — компетенции.

Технология деятельностного подхода включает целеполагание, планирование деятельности, реализацию, рефлексивно-оценочную деятельность. Технологии, используемые для формирования компетенций, не отрицают эту схему, но подчеркивают связь с практикой, с задачами прикладного характера. При этом деятельностный подход не отрицает, что активность учащихся можно разделить на 4 основных типа по степени развития мышления:

— пассивно-наблюдательная деятельность (слушать, смотреть, наблюдать);

— репродуктивная деятельность (приемы повторения, разбор стандартных примеров, выполнение однотипных, аналогичных упражнений);

— частично-поисковая деятельность (проблемные диалоги на уроках);

— исследовательская деятельность (самостоятельное решение проблемных задач практического и теоретического характера).

Компетентностный подход не допускает первых двух позиций, поскольку невозможно решить стоящую перед человеком задачу, если он будет пассивно созерцать или использовать шаблоны и репродуктивные действия. В связи с последним замечанием мы утверждаем, что компетентностный подход выступает подвидом, частным случаем, конкретизацией деятельностного подхода в образовании.

Оба этих подхода делают акцент не на том, как передать знания и сформировать умения по их применению, а на том, как и какие сформировать виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах.

Для решения наших задач — оценки и формирования социальной одаренности — данный анализ позволяет выделить следующие существенные положения:

— оценку и формирование социальной одаренности можно проводить только в условиях аутентичной деятельности — в социально значимой деятельности, предполагающей высокую долю самостоятельности и ответственности;

— задания, предназначенные для оценки и формирования социальной одаренности, должны содержать отражение социальных ситуаций, требующих навыков организаторской деятельности, планирования и прогнозирования, толерантности и эмпатии.

Все рассмотренные выше обстоятельства дают основание утверждать, что компетентностный подход — это не просто модная тенденция, а ответ на вызовы времени. Как следствие данных выводов, выступает утверждение о том, что именно компетентностный подход может и должен быть положен в основу формирования социальной одаренности, а наиболее благоприятной социальной практикой для этого выступает волонтерская деятельность.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 139 с.
2. Бодренкова Г.И. Добровольчество // Социальная работа. — 2006. — № 1. — С. 52–56.
3. Киселева Т.Г. Исследование доминирующей мотивации к участию в добровольческой деятельности // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки). — 2013 — № 2. — С. 44–48.

4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

5. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской / Московский городской пси-

холого-педагогический университет. Электронная библиотека. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm> (дата обращения: 27.05.2013).

УДК 37.01

Мирошкина Марина Руслановна

доктор педагогических наук

Горькова Галина Геннадьевна

*Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, г. Москва
marinamiroshkina@yandex.ru, g_galina_ne@mail.ru*

САМООРГАНИЗАЦИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК БАЗОВОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлен анализ организационно-педагогических условий эффективности дистанционных курсов повышения квалификации руководителей детских общественных организаций г. Москвы, проведенных ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО 2011–2013 гг.

Ключевые слова: самоорганизация, дистанционное обучение, руководители детских общественных объединений, руководители и педагоги подростково-молодежных клубов по месту жительства, организационно-педагогические условия.

С 2011 года по настоящее время Федеральное государственное научное учреждение «Институт психолого-педагогических проблем детства» Российской академии образования реализует инновационную образовательную программу. Автор программы – М.Р. Мирошкина, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией ФГНУ ИППД РАО. Образовательная программа включает в себя следующие модули: курсы повышения квалификации специалистов по организации работы с детскими общественными организациями города Москвы по теме: «Обеспечение государственной поддержки детских общественных объединений в городе Москве»; обучающий семинар по теме: «Формирование навыков участия в принятии общественно значимых решений на местном уровне у молодых граждан города Москвы»; курсы повышения квалификации руководителей детских объединений, специалистов по организации работы детскими общественными организациями, заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе, классных руководителей, руководителей детских объединений по теме: «Взаимодействие учреждений образования и детских общественных объединений»; семинар по теме: «Педагогическое сопровождение самоорганизации подростков и молодежи»; семинар по теме: «Тенденции развития детских и молодежных объединений в России».

Обучение по программе проводится с использованием дистанционных образовательных технологий. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных се-

тей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Дистанционное обучение позволяет нашим обучающимся осваивать образовательную программу находясь в комфортном для него месте, не затрачивая лишнее время на поездку к месту учебы, дает возможность каждому обучающемуся выбрать удобный для себя временной режим и т.д. Для преподавателя дистанционное обучение дает возможность использовать и отработать новые формы и методы обучения, возможность выдать слушателю большее количество информации по теме, используя возможности Интернета (электронные ссылки), которыми можно воспользоваться сразу же при изучении материала.

Но все это возможно только при условии, что и обучающийся и преподаватель имеют устойчивый навык работы в информационном пространстве, являются уверенными пользователями компьютерных технологий.

Итак, необходимым условием взаимодействия преподавателя и обучающегося в дистанционном обучении, а, следовательно – условием эффективности обучения следует считать *компетенцию работы в информационном пространстве* (компетенция – круг вопросов, в котором данное лицо обладает познаниями, опытом).

Что же движет, «заставляет» человека стать учеником, обучающимся, искать способы получения новых знаний, повышения своего уровня образования. Это конечная цель – образ того результата, который становится необходимым для конкретного человека на данном отрезке времени.

Осознать эту конечную цель позволяет фактор – импульс – идеи, предмет, явление, событие, породившие в человеке или группе людей интерес и «за-

Таблица 1

**Целевые установки участников дистанционного обучения
на курсах повышения квалификации ФГНУ ИППД РАО (2011–2013 гг.)**

Обучающиеся	Преподаватель
Цель (варианты)	
<ul style="list-style-type: none"> - возможность повышения уровня образования; - необходимое условие для аттестации работника; - приобретение различных компетенций 	<ul style="list-style-type: none"> - отработать новые формы и методы взаимодействия с обучающимися; - отработать прямую и обратную связь «преподаватель - слушатель»; - приобретение устойчивого навыка работы в инновационном образовательном пространстве

пустивших» процесс самоорганизации (М.Р. Мирошкина).

Что является фактором-импульсом для слушателя дистанционных курсов на нашей тематике? Нам видится, что информация:

- о необходимости прохождения курсов повышения квалификации для повышения (подтверждения разряда) в образовательной организации;
- о наличии в содержании курса информации, необходимой для организации эффективной работы с современными детьми;
- об интересной (дистанционной) форме обучения;
- об участии в программе обучения интересных преподавателей, у которых хочется поучиться, тем более, что предлагают индивидуальные консультации...

Таким образом, важнейшим организационно-педагогическим условием эффективного дистанционного обучения становится *качество и способы информации о содержании и способах его организации*.

В таблице 1 мы проанализировали варианты целей, которые ставили перед собой участники дистанционных курсов повышения квалификации ФГНУ ИППД РАО.

Для достижения конечной цели, получения результата каждый участник образовательного процесса выбирает приемлемую для себя форму обучения. Либо это традиционная, классическая, либо другая – вариативная, в т.ч. и дистанционная форма обучения.

Возможность выбора формы обучения – еще одно из организационно-педагогических условий его эффективности.

Для реализации нашей программы автором (М.Р. Мирошкина) был разработан инновационный образовательный контент. Для проведения, администрирования курсовой подготовки в дистанционном режиме был разработан специальный образовательный интернет-ресурс «<http://дисткурс.рф>». Для организации качественного функционирования дистанционного обучения, как для преподавателей, так и для слушателей были проведены тренинги, мастер-классы в очном формате на ресурсе «<http://дисткурс.рф>». Разработан пакет Инструкций для

всех категорий участников образовательного пространства.

Наличие специализированного интернет-ресурса и его качественное администрирование – еще одно условие эффективного образовательного обучения в дистанционной форме.

В системе дистанционного обучения ФГНУ ИППД РАО для обучающихся разработана образовательная матрица, в которой прописаны все темы образовательной программы и количество часов, отведенных для изучения данных тем. Каждый обучающийся формирует для себя из предложенных тем индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), набирая необходимое количество часов от 36 до 144 часов. После того как сформирован ИОМ обучающийся получает пакет электронных документов: текст лекции; схемы и таблицы; материал для дополнительного изучения темы (текст теоретических статей, статистические данные, ссылки на сайты и др.); задание для самостоятельной работы и контрольное задание.

Проработав материал, каждый обучающийся в соответствии с установленными сроками отправляет выполненные задания преподавателю. Вместе с новым пакетом материалов, обучающийся получает рецензию на выполненное задание и оценку. Наряду с работой с учебными материалами, обучающиеся имеют возможность в режиме реального времени получить индивидуальную консультацию преподавателя.

Преподаватели программы имеют возможность: свободного выбора форм и методов обучения, варьировать содержание программы – адаптировать свой курс к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам каждого обучающегося.

Таким образом, *актуальный содержательный контент, представленный в адекватном дистанционной форме обучения формате* также является организационно-педагогическим условием эффективности обучения.

И все-таки, при выполнении всех организационно-педагогических условий, при наличии отличного интернет-ресурса, современных преподавателей, актуального контента, обучение может не состояться. Слушатель не возьмет все предлагаемое

ему содержание, если не будет главного – *самоорганизации участников образовательного процесса*, которая является базовым условием эффективности дистанционного обучения.

Только САМ обучающийся:

- получает информацию, которая становится для него фактором-импульсом;
- ставит свою образовательную цель;
- оценивает свои возможности владения интернет технологиями;
- заявляет организаторам о своем участии в дистанционной образовательной программе;
- разрабатывает образовательный маршрут (выбирает интересные ему темы, формы, количество часов);
- работает в системе тайм менеджмента (*управление временем, организация времени, тайм-менеджмент — технология организации времени и повышения эффективности его использования*);
- осваивает образовательный контент;
- достигает собственного образовательного результата.

А вся система дистанционного обучения – лишь пространство его самоорганизации.

Библиографический список

1. *Мирошкина М.Р.* Педагогическое сопровождение самоорганизации детских объединений в условиях сетевого общества // Известия Саратовского университета. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 67–72.
2. *Мирошкина М.Р., Горькова Г.Г., Гудков Д.Г., Шинина Т.В.* О содержании и организации курса повышения квалификации специалистов по организации работы с детьми, подростками и молодежью по месту жительства. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.molclub.ru/articles/47>. (дата обращения: 8.11.2013).
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf (дата обращения: 12.10.2013).

УДК 373

Михайлова Нина Николаевна

кандидат педагогических наук

Юсфин Семен Михайлович

кандидат педагогических наук

*Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, г. Москва
ipdrao@ya.ru*

СВОБОДОСПОСОБНОСТЬ КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

Понятие «свободоспособность» ввел в научно-педагогический арсенал О.С. Газман. Это было сделано им в контексте осмысления теории и практики педагогической поддержки как инновационной сферы российского образования. Авторы данной статьи были соавторами и сотрудниками О.С. Газмана, которые в последующем продолжили шаги в развитии педагогической поддержки. В статье «свобода» и «способность» ее осуществления каждым ребенком в своей жизнедеятельности рассматривается как предмет профессиональной деятельности педагога в практике образования.

Ключевые слова: педагогическая поддержка ребенка в образовании, свободоспособность, позиция, субъект, конфликт.

В самом названии нашей статьи мы употребляем понятие «свободоспособность», которое в середине 1990-х годов ввел в педагогическую науку Олег Семенович Газман, чье имя неразрывно связано с теорией и практикой воспитания. На протяжении последних 10 лет своей жизни он с группой учеников и соратников разрабатывал теорию и практику **педагогической поддержки ребенка в образовании**. Важно отметить, что для О.С. Газмана не существовало педагогической теории, если она оказывалась далека от насущных проблем образовательной практики, и педагогическая поддержка явилась ответом ученого на тот вызов времени, который он почувствовал и принял как необходимость кардинального пересмотра некоторых до недавнего времени непоколебимых постулатов в теории воспитания.

Данная статья ставит своей целью обозначить те концептуальные подходы к пониманию педагогической поддержки, которые предложил О.С. Газман, соавторами и сотрудниками которого мы были, а также сделать некоторые самостоятельные шаги в развитии предложенной идеи.

Педагогика свободы и педагогика необходимости

Само понятие «свободоспособность» появилось у О.С. Газмана не случайно. Он много размышлял о сущности свободы и той педагогике, которая могла бы соответствовать ей, называл ее «педагогикой свободы» и противопоставлял «педагогике необходимости».

Известно, что свобода в качестве общественно-го идеала задавала и задает педагогике то проти-

воречивое состояние, в котором она объективно будет находиться, поскольку, с одной стороны, воспитатель должен содействовать реализации идеала, формируя у воспитанника желание и способность становиться свободным человеком, а с другой – в самих процессах воспитания и формирования всегда присутствует воля взрослого, через которую он воздействует на ребенка и направляет в нужном (с точки зрения взрослого) направлении.

А если воля ребенка противостоит воле взрослого, что делать с ней? Извечный вопрос как то извечное препятствие, на которое наталкиваются идеологические рассуждения в пределах педагогики. И уж коль скоро мы его упомянули, то хотим отметить, что считаем неправомерным задавать такого рода вопросы, поскольку они носят характер предельности, педагогическая же практика никогда не имеет дело с предельностью, она по сути феноменологична и ситуативна, устроена по типу развивающихся человеческих отношений. Мы можем рассуждать лишь о той норме, которую хотя бы воспроизвести, удержать и развить субъекты этих отношений. В качестве данной нормы может выступать и свобода, но только тогда, когда она для каждого из субъектов (в данном случае – педагога и ребенка) явится ценностью, которая подчинит, т.е. задаст направленность воле каждого.

Естественно, если свобода трактуется как «отсутствие ограничений и стеснений в чем-нибудь» [1, с. 704], а ребенок в состоянии свободы мыслится только как «непринужденный, не испытывающий никакого стеснения», то вряд ли можно вычленил здесь собственно педагогический смысл и контекст. Скорее здесь с большей вероятностью присутствует контекст психологический, характеризующий состояние или самоощущение ребенка, который освободился от чего-то и обрел таким образом «свободу от».

Педагогический контекст мы обнаруживаем в понимании свободы как возможности проявления субъектом своей воли, а свободный человек мыслится как действующий на основании собственного выбора, осознающий и несущий за этот выбор ответственность. Очевидно, что здесь свобода мыслится как «свобода для», то есть она имеет смысловую и целевую направленность, которую субъекту необходимо обнаружить и заявить в качестве собственного интереса (хочу это) и направить собственную волю на действия, реализующее желаемое (хочу и могу достичь этого). О том, с чем связан данный процесс, в каком педагогическом обеспечении он нуждается, нужно говорить особо. Мы считаем, что педагогическая деятельность, если она мыслится как образовательная, стратегически всегда направлена на возникновение и реализацию у ребенка способностей и возможностей становится субъектом собственной жизнедеятельности. Другими словами – педагог помогает ребенку осознать

смысл образования как процесс самостановления и поддерживает его в осваивании данного процесса.

Разведение смыслов «свободы от» и «свободы для» важно потому, что в житейском смысле трактовка свободы как «свободы от» весьма распространена в нашей культуре, что в значительной степени затрудняет понимание данного феномена с профессиональной педагогической точки зрения, на что мы указали выше. Таким образом, педагог не может выстроить собственную деятельность, если он точно не вычленил смысл, задаваемые им цель и предмет этой деятельности. И хотя мы повсеместно сталкиваемся с рассуждениями о свободе в учительской среде, редко когда эти рассуждения ведутся в профессиональной плоскости. Они носят или идеологический характер, и рассуждения сводятся к одному – «свобода – это хорошо. Нужно дать больше свободы ребенку», или житейский – «кабы чего не вышло от этой свободы. Вот вырастет, тогда и будет свободным, а пока...».

Иногда среди педагогов (чаще среди психологов) встречается позиция, которая с точки зрения образовательных целей может быть квалифицирована как безответственная и непрофессиональная, она выражается в том, что взрослый во всем стремится следовать за ребенком, за его «свободой» и подчас оказывается обескураженным, когда вместо «свободного человека» получает капризного, эгоцентричного потребителя, стремящегося всех и вся превратить в средства достижения собственных желаний, требующего, чтобы его принимали «таким, каков он есть», но от других требующий, чтобы они были «такими, как хочет он». (Такое явление С.И. Гессен определял не как «свободу», а как «произвол»).

Можно сколько угодно приводить подобные примеры и сталкиваться с ними в повседневной педагогической практике, однако разорвать этот порочный круг можно лишь тогда, когда само понятие «свобода» будет рассматриваться в аспекте педагогической деятельности, то есть, обретет вполне конкретную смысловую, целевую, предметную и процессуальную заданность.

Педагогическая поддержка ребенка в образовании как принцип

Итак, каков же образовательный смысл имеет свобода? Прежде всего, она может рассматриваться как механизм автономизации личности – присвоение ею права на:

- уникальность, то есть возможность существовать в собственном сознании и в сознании других как нечто неповторимое, один раз встречающееся, имеющее самоценность;

- самореализацию как выстраивание собственной жизненной траектории на основе самоопределения.

С педагогической точки зрения это можно рассматривать как организацию условий, при которых

ребенок может безопасно для себя и других реализовать природную потребность в автономии, постепенно овладевая процессами самосознания (самопознание, самооценка, самоконтроль, самопринятие) и рефлексивного сознания (преобразование бытийного сознания в рефлекссию), предметом, на котором постепенно происходит сосредоточение навыков, полученных в ходе овладения данными процессами, является собственная жизнедеятельность ребенка.

Педагогическая поддержка имеет своей целью сопровождение ребенка в этих процессах через те проблемы, которые возникают у него при встрече с извне задаваемыми ожиданиями, нормами и требованиями (нередко источником этого является или конкретный педагог или педагогическая система). Само наличие проблем указывает на то, что данная встреча выступает для ребенка как конфликт, т.е. обострение каких-то противоречий. Иногда они имеют внутренний характер (ребенок хочет выполнить требования или соответствовать ожиданиям, но не имеет средств это желание реализовать), иногда внешний (ребенок не видит для себя смысла в выполнении чужих требований).

Задача педагога – предоставить ребенку возможность конструктивного решения конфликтной ситуации за счет приобретения опыта проектирования собственной позиции по отношению к этой ситуации. Ребенку для этого необходимо будет, прежде всего, обратиться к анализу собственных желаний и интересов, которые, так или иначе, присутствуют в конфликте. Что это за интересы? На что они направлены? В каком соотношении они находятся с другими его интересами и желаниями, на которые прямо или косвенно влияют интересы, задействованные в конфликте. Например, ребенок не видит смысла в выполнении домашнего задания как то, что мешает ему реализовывать куда более приятные интересы в свободное время. Однако, в домашнем задании он может усвоить те знания, без которых (и ребенок это знает) ему успешно не сдать выпускные экзамены. Как с учетом последнего он может рассматривать предъявляемые педагогом требования: как способ лишить свободного времени и приятных занятий или как способ обеспечения успеха на экзамене? По поводу чего ребенок намерен продолжать конфликт с педагогом? Обращение к интересам и их взаимосвязи позволит ребенку самому переконструировать конфликт или более четко определить его смысловую нагрузку. Данная работа направлена на то, чтобы ребенок сам для себя мог ответить: что же он, в конце концов, хочет получить в результате данного конфликта. Готов ли он нести ответственность за собственные желания.

Последнее чрезвычайно важно при определении собственной позиции, поскольку осознанное и добровольное принятие на себя ответственности – это

обозначение траектории приложения собственных волевых усилий.

Далее в логике проектирования идет выявление необходимых средств, которые адекватным образом помогли бы реализовать задуманное. Для того, чтобы ребенку это проделать, необходимо провести анализ имеющегося «могу», которое есть в его собственном арсенале. Иногда этого «могу» достаточно для реализации, иногда нет, и тогда вновь приходится самостоятельно решать задачу: снять ли собственное «хочу» или «дорастить» до него с помощью овладения новым «могу»? Последнее потребует нового проекта, уже связанного с достраиванием собственного потенциала для самореализации.

Таково модельное представление о движении ребенка к реализации собственных интересов путем самоопределения в собственных интересах, выборе направленности действия, реализации собственных замыслов, которая, возможно, потребует «достройки» той собственной недостаточности, которая обнаруживается как помеха в продвижении к желаемой цели. Естественно, что для самоорганизации такого движения ребенку потребуется и высокая мотивация на достижение собственных интересов, и воля, поддерживающая усилия по достраиванию собственной достаточности, и довольно четкое представление о том, каким образом строятся отношения к собственным интересам и каким образом строится деятельность по самореализации.

Практически, мы имеем дело с моделью субъектного поведения человека. Осваивая ее, ребенок, на наш взгляд, осваивает собственную свободоспособность, поскольку он обретает возможность занятия рефлексивной позиции по отношению к себе и тем обстоятельствам, которые породили конфликт, и за счет проектно-волевого усилия разрешает его, оказываясь «над обстоятельствами», подчинив их собственной воле.

А что же при всем этом должен делать педагог? Как он действует в зоне самоопределения и самореализации ребенка? Какое отношение и какое право он имеет вторгаться в пределы самости ребенка, которые могут быть определены как границы его свободы и автономии? Нам видится педагог как тот человек, как тот профессионал, который может организовать встречу ребенка с собственной самостью. И эта встреча будет представлять собой рефлексивное и деятельностное пространство, которое организовано как встреча разных позиций, которые ребенок занимает, пытаясь отнестись и реализовать собственные интересы.

Данное пространство может возникнуть лишь на основе проектного подхода к организации взаимодействия педагога и ребенка по поводу возникающих проблем у ребенка с его самостью. Подчеркнем особо, что педагог, строящий педагогическую поддержку, не должен испытывать проблем с самостью ребенка, он должен способствовать тому,

чтобы ребенок увидел собственные проблемы при встрече с самим собой. А сам факт этой встречи, на наш взгляд, носит в самом начале конфликтный характер, поскольку ребенок в какой-то ситуации оказывается неспособным адекватно реагировать на происходящее, ситуация как бы превосходит его возможности, лишая тем самым чувствовать себя властвующим ситуацией. В этот момент происходят довольно интенсивные процессы, связанные с формированием у ребенка самооценки и оценки других людей, которые так или иначе воспринимаются им как источники его «неприятностей», формируется установка и на тип взаимодействия с другими в ситуации конфликта.

Наш собственный опыт, опыт педагогов, работающих в сфере педагогической поддержки, убеждает в том, что если ребенок остается один на один со своей проблемой, опыт выхода из нее превосходит во много раз по «воспитательному эффекту» все то, что ему пытались преподнести взрослые, рассказывая и «информационно-тренингово» научая его действовать на модельных ситуациях. Одна из сложностей переноса модели в жизнь для ребенка сопряжена с тем, что модель никогда не является адекватной той ситуации, с которой ребенок сталкивается в жизни ни по коллизии, ни по способу включенности, ни по способу переживания. Любой специалист в области игропрактики, тренинга знает это. И несмотря на то, что игра и тренинг имеют мощный превентивный потенциал, его явно недостаточно для того, чтобы ребенок был оснащен для встречи с собственным опытом, с собственной жизненной ситуацией, поэтому важно, чтобы педагоги могли работать именно в зоне актуальных проблем ребенка.

Педагогическая поддержка в образовании

Педагогическая поддержка принципиально обозначает предмет деятельности педагога **возможность** ребенка **становиться субъектом** ситуации, в которой находятся его интересы.

Данный предмет задает определенность компонентов, из которых складывается деятельность педагога по поддержке ребенка в образовательном процессе:

- исследование педагогом того субъектного потенциала, который имеется у ребенка;
- стимулирование желания ребенка обнаруживать и анализировать собственные интересы;
- поддержка ребенка в его поисках смысла и ценностей в актуальных для него интересах;
- поддержка ребенка в стремлении реализовать собственные смыслы и ценности (поддержка ребенка в самоопределении);
- поддержка ребенка в процессе его самореализации на основе самоопределения;
- организация рефлексивного пространства как условия для самопознания ребенком себя с пози-

ции субъекта, реализующего собственные интересы.

Каждый из вышеперечисленных компонентов сам в себе содержит определенную законченность и может быть описан системно, однако он имеет особый смысл в общем контексте педагогической поддержки как особого принципа, на котором строится целостная деятельность по выращиванию субъектного потенциала ребенка.

Итак, мы подчеркиваем, что исходим из того, что субъектным потенциалом принципиально одарен каждый ребенок, он проявляется в способности продуцировать собственные интересы, осознавать, анализировать, выбирать, видоизменять и удерживать их с помощью собственной активности и волевых усилий. Однако данный потенциал может оказаться недостаточно реализованным, если он будет развиваться стихийно и не удерживаться через отношение подрастающего ребенка к собственной жизни как самоценному дару, реализовать который его жизненная задача.

Вышесказанное объясняет нашу позицию относительно назначения педагогической поддержки как особой деятельности в сфере образования ребенка. Понимая образование как процесс обретения человеком Человеческого, мы полагаем, что сам процесс обретения невозможен без «субъекта обретения», то есть человека, увидевшего смысл и поставившего своей целью данное приобретение и сумевшего направить собственную волю и деятельность на реализацию данной цели. Таким образом, движение ребенка к себе самому как человеку образующемуся, мы можем определить как движение его к собственной свободе, а обретение субъектных качеств и субъектной позиции – как обретение свободоспособности. И в этом контексте следует понимать индивидуализацию в образовании как «систему средств, способствующую осознанию растущим человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы – физической, интеллектуальной, нравственной, творческой». А педагогическая поддержка – это процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

По-существу, педагогическая поддержка обеспечивает ребенку встречу с процессами, которые организуют взрослые для его блага – процесс обучения и процесс воспитания. И данная встреча видится нам как взаимопроникновение двух систем – макро (с ее культурой, нормами, ценностями, то что принято называть общественно необходимым и ценным) и микро – Человека, который, сталкиваясь с другой системой стоит перед проблемой сохранения себя как уникальной единицы, но едини-

цы рода Человеческого. Если макро систему представляет для ребенка педагогическая деятельность, связанная с его воспитанием и обучением на основе ценностей и норм макросистемы, то педагогическая поддержка обеспечивает ему право создавать и строить свою систему, на основе собственных ценностей.

Особенно актуальной педагогическая поддержка становится тогда, когда взаимодействие макро и микро-систем носят характер конфликта. Ребенок, реально находясь в нем, нуждается в поддержке,

которая строится педагогом как процесс перевода жизненной ситуации ребенка в проект образовательной ситуации, через которую ребенок приобретает возможность занять рефлексивную позицию по отношению к конфликту, обнаружить культурные способы, позволяющие ему выстраивать и реализовать собственную позицию в создавшейся ситуации.

Библиографический список

1. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. — М., 1997.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 373.2 + 329.78

Адеева Татьяна Николаевна

кандидат психологических наук, доцент

Голубева Марина Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент

Тихонова Инна Викторовна

кандидат психологических наук, доцент

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
adeeva.tanya@rambler.ru, lulusha@bk.ru, inn.007@mail.ru

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ГРУППЕ «ОСОБЫЙ РЕБЕНОК»

В статье рассматриваются возможности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольных образовательных учреждений. Поднимается проблема организации процесса социализации детей в группе «Особый ребенок» как структурном подразделении ДОУ. Приводится программа социализации.

Ключевые слова: социализация, группа «Особый ребенок», программа социализации, виды деятельности дошкольного образовательного учреждения.

В условиях модернизации российского образования разработка механизмов адаптивных стратегий для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является закономерным этапом, связанным с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с ОВЗ, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование (Конвенция о правах инвалидов, 2006).

В Письме Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья» говорится о том, что «...одним из основных и неотъемлемых условий успешной социализации детей с ОВЗ и детей-инвалидов является образование» [5]. В связи с чем в российском образовании (Н.Д. Шматко, Н.Н. Малофеев, и др.) закрепилось два подхода, в основе своей ориентированных на социальное равенство внутри образовательного процесса, – интеграция (объединение) и инклюзия (включение) [4].

Наиболее распространенной формой получения образования детьми с ОВЗ в настоящее время в России является специальное (коррекционное) образование. Однако наиболее полной социализации детей с ОВЗ, включающей социальную адаптацию и развитие личности, способствует актуализация ценностей инклюзивного образования. В таком случае ребенок получает право на обеспечение ему полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе. Еще Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями здоровья не исключался бы из общества детей с нормальным развитием, а включался бы в жизнь социума.

Результатом активности педагогической общности России и инициатив родительских организаций стала Концепция включения лиц с ОВЗ в образовательные учреждения разного типа (Письмо Минобрнауки РФ от 16.04.2001 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья»). Положения концепции, касающиеся детей дошкольного возраста [3]:

– в раннем и дошкольном возрасте по желанию родителей осуществляется включение детей с умственными и физическими недостатками в дошкольные образовательные учреждения общего типа по месту жительства. До включения каждого ребенка в учреждение специалисты проводят подготовительную работу с педагогическим коллективом и родителями здоровых детей;

– одним из путей налаживания качественно нового взаимодействия между специальным и массовым образованием является создание и развитие принципиально новых образовательных учреждений – учреждений комбинированного типа, включающих в себя дошкольные группы как для нормально развивающихся детей, так и для детей с определенным нарушением развития. Именно в этих учреждениях могут быть созданы наиболее адекватные условия для проведения целенаправленной работы по интеграции каждого ребенка в социокультурную среду, независимо от степени отклонения, на основе реализации различных моделей.

В последние годы в России наметилась тенденция к дифференциации форм дошкольного образования, закрепленная Постановлением Правительства Российской Федерации от 12 сентября 2008 г. № 666 «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении». Одной из основных задач реализации инклюзивной политики дошкольным образовательным учрежде-

Таблица 1

Виды ДОУ, реализующие инклюзивную практику и практику интеграции детей с ОВЗ

Вид ДОУ	Контингент детей	Наличие специалистов	Наличие среды
ДОУ комбинированного вида	Дети разных категорий и дети возрастной нормы	Учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог	Специально-организованная предметно-развивающая среда
ДОУ, в которых созданы структурные подразделения (лекотека, служба ранней помощи, консультативный пункт)	Дети разных категорий	Учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог	Предметно-развивающая среда
ДОУ общеразвивающего вида с группами кратковременного пребывания «Особый ребенок», группами комбинированной и оздоровительной направленности	Дети разных категорий и дети возрастной нормы	Учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог Музыкальный руководитель Инструктор по ФИЗО	Предметно-развивающая среда

нием является осуществление необходимой коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей при наличии в ДОУ соответствующих условий.

На сегодняшний день в РФ дети дошкольного возраста с ОВЗ направляются в ДОУ следующих видов (табл. 1).

На сегодняшний день сложившиеся общественные и социально-политические предпосылки позволяют нам говорить о необходимости активных научно-экспериментальных поисков в решении вопросов безболезненного включения детей с ОВЗ в общеобразовательное пространство. При этом учитывая индивидуальные особенности детей, их психофизические возможности, а также создание специальных условий для их благополучного пребывания в ДОУ.

В области наших научных интересов присутствует идея, связанная с возможностью обеспечить первичную социализацию детей дошкольного возраста с ОВЗ посредством их обучения и воспитания внутри общеобразовательного учреждения путем создания группы «Особый ребенок».

Целью своей научно-экспериментальной работы мы видим определение содержания, вариантов и форм процесса социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОУ общеразвивающего вида в группе «Особый ребенок» (далее Группа).

Современное инклюзивное образовательное пространство рассматривает группу «Особый ребенок» как одно из дополнительных структурных подразделений ДОУ. Группа развития «Особый ребенок» создается для детей-инвалидов в возрасте от 3 месяцев до 7 лет с целью оказания им систематической психолого-медико-педагогической помощи, формирования предпосылок учебной деятельности, социальной адаптации, содействия ро-

дителям в организации воспитания и обучения детей. Группа создается для проведения коррекционно-развивающей работы специалистов различного профиля учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога. На групповых занятиях вводятся музыкально-ритмические виды деятельности, фольклорные народные игры. В индивидуальной работе специалисты помимо основных коррекционных методов используют адекватные особенностям ребенка приемы телесно ориентированной терапии, нестандартные методы изобразительной и игровой деятельности [3].

Итак, вернемся к проблеме первичной социализации детей с ОВЗ. Обобщая имеющиеся научные определения понятия социализация, Г.М. Андреева приходит к выводу, что социализация включает в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счёт его активной деятельности, активным включением в социальную среду [1]. Мы видим, что отправной точкой процесса социализации является наличие социальной среды. Для ребенка дошкольного возраста первичной социальной средой является семья и та социальная среда, которая призвана удовлетворять его потребности в общении со сверстниками и познании. Последняя создается в условиях образовательных учреждений.

В рамках нашей научно-исследовательской деятельности нами предложен вариант построения программы социализации детей с ОВЗ в структурном подразделении группы «Особый ребенок». Программа апробируется в МБДОУ «Детский сад № 1» г. Волгореченска Костромской области.

Методологическими основами разработки нашей программы являются субъектно-деятельност-

ный подход (С.Л. Рубинштейн и др.), культурно-историческая теория Л.С. Выготского, комплексный подход в диагностике, коррекции и компенсации нарушений в развитии у детей и др.

На наш взгляд, процесс социализации дошкольника с ОВЗ внутри образовательного учреждения не может протекать стихийно, а должен управляться через включение ребенка в различные виды деятельности. Осуществляемая педагогами работа внутри каждого вида деятельности дает возможность ребенку приобрести необходимый арсенал навыков и знаний для его социализации.

1. Доступная образовательная деятельность – образовательная деятельность по реализации адаптивной образовательной программы (на основе общеобразовательной программы для детей с сохраненным интеллектом и коррекционной программы) для

дошкольников с ОВЗ. с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей.

2. Коррекционно-развивающая деятельность – система медицинских, педагогических, психологических мероприятий (воздействий), способствующих полноценному развитию детей, преодолению отклонений в их развитии и служащих целям социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

3. Участие в мероприятиях, способствующих инклюзии ребенка с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников: утренники, праздники, развлечения, экскурсии. Решение задач принятия сверстников друг другом, знакомство педагогов, родителей ДОУ с возможностями данной категории детей. Понимание взрослыми людьми того, что

Таблица 2

Использование образовательных программ для категории детей с ОВЗ

Категория детей	Образовательная программа	Форма обучения
Дети с ОВЗ с сохраненным интеллектом	Программа учреждения	Инклюзивная (в группе нормально развивающихся сверстников) или индивидуальная в зависимости от степени адаптации ребенка к группе
Дети с нарушением интеллекта	1. Программа учреждения 2. Программа обучения и воспитания умственно отсталых детей дошкольного возраста / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1991; 3. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005.	Индивидуальная
Дети с множественными нарушениями (ДЦП с нарушением интеллекта)	1. Программа учреждения 2. Программа обучения и воспитания умственно отсталых детей дошкольного возраста / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1991; 3. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005; 4. Программа воспитания и обучения детей дошкольного возраста с церебральным параличом» (1, 2, 3 – год обучения) / Н.В. Смирнова. – М.: АПН РСФСР, 1986.	Индивидуальная
Дети с задержкой психического развития	1. Программа учреждения 2. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1/ Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с. («Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала». Вып. 12).	Индивидуальная

все должны «быть рядом», в одном пространстве, привыкание взрослых к совместному нахождению детей разных возможностей.

Итак, разберем первый аспект нашей Программы – доступная образовательная деятельность. Мы предполагаем, что социализация ребенка с ОВЗ невозможна без усвоения им определенных знаний, умений, навыков, приобщения к морально-нравственным правилам поведения в обществе.

В зависимости от степени сохранности интеллектуального развития ребенка образовательная деятельность осуществляется индивидуально по общей образовательной программе или в группе общей направленности (инклюзивное обучение). Дополнительно привлекается коррекционная образовательная программа по ведущему нарушению.

Содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей ориентировано в первую очередь на социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, а так же на развитие интеллектуальных (при условии сохранного интеллекта) и личностных качеств детей.

Задачи образовательных областей решаются:

- на специально организованных формах обучения;
- в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-эстетической, художественного чтения);
- самостоятельной деятельности детей;
- взаимодействия с семьями детей по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования;

– организации режимных моментов.

Согласно Закону РФ «Об образовании» (2012) инклюзивная практика предполагает использование адаптивной образовательной программы для детей с ОВЗ. Адаптивная программа разрабатывается непосредственно организаторами образовательного процесса с учетом ведущего нарушения у ребенка и его психофизиологических возможностей. Мы посчитали необходимым сохранение основных образовательных областей (согласно ФГОС), по которым дети с ОВЗ будут усваивать определенные знания и навыки. Но объем, содержание усваиваемого материала будем регулировать с помощью вспомогательных коррекционных программ.

Второй аспект программы – коррекционно-развивающая деятельность. Организация коррекционно-развивающей работы в Группе предполагает наличие специальных условий и определение регламента проведения занятий с детьми специалистами и педагогами ДОУ; степень включения родителей в коррекционно-образовательный процесс; регламент и содержание работы психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) ДОУ. После проведенной углубленной диагностики специалисты определяют задачи коррекционной – развивающей работы с каждым ребёнком, разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут.

Третий аспект – реализация инклюзивного процесса. Содержание инклюзивного процесса реализуется в разных формах (табл. 3).

Для реализации Программы социализации детей с ОВЗ в группе «Особый ребенок» созданы определенные условия [2, 3]:

1. Взаимосвязь и взаимодействие всех специалистов.

Таблица 3

Реализация инклюзивных мероприятий

Мероприятия	Участники	Частота
Индивидуальные занятия со специалистами	Ребёнок, специалист	Ежедневно
Занятия в общих группах	Ребёнок, дети общей группы, воспитатель	2 раза в неделю
свободная игра в групповом помещении	Ребёнок, воспитатель, дети с этой же группы	Согласно режиму пребывания в ДОУ
Занятия в сенсорной комнате	Ребёнок, психолог	2 раза в неделю
Прогулка	Ребёнок, воспитатель, сверстники	1 раз в день
Совместная деятельность и игра в микро группах	Ребёнок, воспитатель, другие дети	2 раза в неделю
Прием пищи	Ребёнок, воспитатель, младший воспитатель, другие дети	Согласно режиму пребывания в ДОУ
Дневной сон	Ребёнок, воспитатель, другие дети	Согласно режиму пребывания в ДОУ
Детско-родительские группы	Ребёнок, воспитатель, родитель	2 раза в месяц или по мере необходимости
Праздники, конкурсы, экскурсии	Ребёнок, воспитатель, другие дети	Согласно перспективному планированию
Кружки дополнительного образования	Ребёнок, педагог, другие дети	1 раз в неделю

2. Индивидуально-личностный подход.
3. Взаимные установки семьи и детского сада.
4. Комфортная предметная среда.

Нами были разработаны и предложены критерии оценки эффективности социализации детей группы «Особый ребенок»:

1. Наличие желания у детей посещать детский сад.
2. Самостоятельное проявление инициативы общения со сверстниками и взрослыми.
3. Проявление подражательной деятельности.
4. Ориентировка в окружающем пространстве.
5. Привыкание к режиму группы (кормление, прогулки, сон, занятия).
6. Принятие сопровождение со стороны взрослого: слушает, повторяет, позволяет совершать совместные действия.
7. Усвоение знаний, умений и навыков по адаптивной образовательной программе.
8. Положительная динамика психомоторного и сенсорного развития.
9. Возможность перевода в общеобразовательную группу.

Таким образом, предлагая различные виды деятельности ребенку с ОВЗ внутри пребывания в группе «Особый ребенок», создавая специальные условия его взаимодействия с окружающим пространством, сверстниками и взрослыми мы способствуем накоплению ребенком тех знаний и умений, которые способствуют его социализации. Безусловно, уровень социальной адаптации, её качество, возможность переносить ребенком усвоенные знания и навыки в другое социальное пространство определяются степенью его психофизиологического нарушения и включением семьи в поддержание данных навыков. Приведенная в данной статье модель программы социализации является первым опытом нашего научного коллектива в решении

проблемы включения дошкольников с ОВЗ в образовательное пространство дошкольного учреждения. Учитывая тот факт, что контингент детей группы «Особый ребенок» представлен различными нарушениями в развитии, различной степенью сохранности интеллекта, мы предлагаем такие направления взаимодействия воспитателей, специалистов и детей, которые, прежде всего, помогают им освоить навыки социального развития и адаптации к окружающему миру.

Библиографический список

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
2. *Голубева М.С.* Совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2006. – Т. 12. – № 2. – С. 111–115.
3. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / под. ред. Т. В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.
4. *Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л.* Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6–22.
5. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. N АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/6392814/> (дата обращения: 24.03.2014).

ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

В данной статье рассмотрены категории детей-сирот, последствия социального сиротства, проанализированы определения асертивности, асертивного поведения, асертивной позиции и компонентов асертивности, особенности воспитания асертивного поведения у детей-сирот в условиях детского дома, проблемы формирования уверенности у детей данной категории.

Ключевые слова: асертивность, асертивное поведение, дети-сироты.

Процессы реформирования российского общества, затронули все социальные институты и, прежде всего, семью, которая в настоящее время характеризуется нестабильностью, сложностью в системе детско-родительских отношений, социальным неблагополучием, ослаблением воспитательной функции, неадекватностью поло-ролевой социализации в ней, что привело к росту феномена «сиротство».

Сиротство – социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, родители которых умерли, а также детей, оставшихся без попечения родителей вследствие различных социальных факторов.

Сирота – человек, лишившийся единственного или обоих родителей в связи со смертью последних [11].

Дети-сироты – лица в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель [11].

К категории детей-сирот относятся:

- дети, у которых умерли или погибли родители;
- дети, оставшиеся без попечения родителей в связи с лишением их родительских прав, отобранные у родителей без лишения родительских прав;
- дети, чьи родители считаются без вести пропавшими или недееспособными, объявлены умершими;
- дети, родители которых отбывают наказание в местах лишения свободы и находятся под стражей на время следствия, разыскиваемые органами внутренних дел за уклонения от уплаты алиментов и отсутствие сведений об их местонахождении;
- дети, родители которых длительное время болеют и не имеют возможности выполнять свои родительские обязанности;
- дети, родители которых неизвестны;
- дети, от которых отказались родители;
- беспризорные дети.

Исследователи (О.А. Дорожкина, Ж.А. Захарова, И.И. Осипова, Г.В. Семья, В.Н. Ослон и другие), занимающиеся данной темой, указывают, что при значительных материальных затратах государства на содержание учреждения попечения таких детей, многие их выпускники плохо адаптируются к новым условиям, совершают противоправные действия, испытывают неудовлетворение от общения, окружения.

Неутешительна статистика выпускников, которые покидают учреждения государственного по-

печения. В самостоятельной жизни, большинство из них плохо адаптируются к новым условиям. Многие из них оказываются не способными принять нормы и проблемы общества, страдают алкоголизмом и наркоманией, заканчивают жизнь самоубийством [4].

У выпускников детских домов возникает множество проблем. Одна из основных – успешно влиться в общество и самостоятельно выстроить собственную жизнь.

Как показывает анализ литературы, одним из последствий воспитания в учреждениях государственного попечения является неуверенное поведение ребенка-сироты.

Следовательно, важным вопросом для теории и практики преодоления и предупреждения неуверенности у детей-сирот является формирование навыков асертивного поведения.

Под асертивностью – мы понимаем способность и готовность ребенка свободно вступать в коммуникацию с разными людьми, ясно выражать свои мысли, чувства и требования, осознанно управлять своим поведением, неагрессивно регулировать отношения с окружающими.

Асертивность как интегративное свойство личности, влияющее на социальную презентацию и успешность, активно формируется в подростковом возрасте, когда подросток наиболее близок к восприятию своих собственных переживаний и переживаний других людей. В подростковом возрасте существует огромная потребность, необходимость в интеграции разных проявлений своего Я, но для этой интеграции необходим другой человек – сила, дающая психологическую информацию для интегрирования Я [12].

В подростковом периоде у детей складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования; это пора достижений, стремительного наращивания знаний, умений; становление «Я», обретение новой социальной позиции. Вместе с тем, это потеря детского мироощущения, появление чувства тревожности и психологического дискомфорта [12].

Поскольку психофизическое, умственное, социальное, эмоциональное развитие связаны с изменениями, происходящими в личности подростка,

они во многом определяют все дальнейшие особенности взросления и поведения подростка, наиболее остро это проявляется у детей-сирот [5].

К компонентам ассертивности следует отнести адекватную оценку ситуации, целесообразное варьирование способов действия и продуктивное преобразование проблемных ситуаций (гибкость мышления); прогнозирование саморазвития и самодвижения, определение своего *Я* в окружающем мире на основе осознания смыслов и ценностей своей жизни (смысложизненные ориентации) (В.А. Шамиева).

Ассертивное поведение позволяет детям высказываться четко и однозначно, поступать нравственно, действовать убедительно, избегать манипулирования окружающими, разбираться в себе и в других, уметь настоять на своем. Можно сказать, что ассертивность – это адекватная оценка обстановки и своего поведения, это путь к самореализации, путь саморазвития.

В сфере межличностных отношений ассертивное поведение предполагает отказ от опоры на чужие мнения и оценки, культивирование спонтанного поведения в соответствии со своими собственными настроениями, побуждениями и интересами.

Под ассертивным поведением мы понимаем развитие у человека самооценки, эмоциональной сферы, достижение успеха в деятельности, удовлетворенности в самоутверждении в себе и своих действиях.

Как отмечает Т.В. Левкова, ассертивная позиция подростка выступает как эффективный способ разрешения конфликтных ситуаций в системе «Специалист-воспитанник». Такая позиция освобождает от авторитарности и развивает чувство ответственности в педагогическом общении. Ассертивное поведение детей-сирот предполагает также развитие уверенности и позитивной установки [7].

Дети, растущие вне семьи более других подвержены формированию неуверенного или агрессивного поведения среди сверстников. Особенно часто агрессивное поведение подростков проявляется вне семьи, в закрытых коллективах (детских домах, учреждениях интернатного типа и др.), где ребенок зачастую сам пытается занять определенную линию поведения. В ситуациях давления со стороны группы ребенок либо подчиняется, даже не высказывая собственное мнение, либо отвечает подобными же манипуляциями и агрессией. Учитывая важность для детей-сирот быть принятым в среде сверстников, выработка навыков ассертивного поведения очень важна. Специалисты детских домов на занятиях или специальных тренингах вырабатывают у детей навыки уверенного отказа в безопасных ситуациях [3].

Чаще всего неуверенность проявляется, как некоммуникабельность, застенчивость, тихость, зажатость. Гиперактивность и гипоактивность – формы часто неадекватных защитных механизмов социально неуверенных детей. Это имеет огромное

значение для дальнейшего развития личности, сознательного усвоения норм уверенного поведения, следования положительным образцам – способность открыто выражать позитивные и негативные чувства [3].

Главное в работе специалистов и воспитателей детских домов – направлять деятельность детей, регулировать их межличностные отношения. Общение обладает ценностью лишь тогда, когда вызывает потребность взаимного обмена мыслями, способствует проявлению внимания и сочувствия к людям [1].

Поскольку у детей-сирот недостаточно опыта эффективного взаимодействия, то соответственно, у них нет уверенности в собственной эффективности. Это ведет к негативным психическим состояниям, таким как внутренняя конфликтность, фрустрация, иногда депрессивное состояние. С другой стороны это неуверенность на поведенческом уровне выражается как непоследовательные, противоречивые действия и поступки, иногда социально небезопасные, поэтому столь актуально формирование у детей-сирот уверенности в себе, ассертивности.

Для воспитанников детских домов особенно важным является моделирование условий, в которых возможно формирование навыков уверенности в себе. Оптимальные условия для этого создает психологический тренинг.

Тренинг уверенности увеличивает число возможных способов поведения человека. Они могут заключаться в отходе от знакомых, стереотипных паттернов и в поиске альтернативных, более эффективных способов взаимодействия [4].

Эффективность социально-психологического тренинга, направленного на развитие у подростков коммуникативных навыков и коррекцию межличностных отношений в группе сверстников способствует повышению уровня ассертивности детей, повышению их социальной адаптации. Так, на базе Ченцовского детского дома Красносельского района Костромской области, для детей-сирот проводился «Тренинг уверенного поведения», направленный на формирование у детей-сирот оптимального и конструктивного способа взаимодействия с разными людьми.

Результаты воспитания ассертивного поведения отслеживались при помощи таких методик, как: «Ассертивность личности в условиях сотрудничества учащихся с педагогом» (В.Г. Казанская); тест на ассертивность; опросник «Адаптивность» (МЛО – АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; методика диагностики и показателей форм агрессии и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки; Фрейбургская анкета агрессивности; тест склонности к риску К. Левитина; «Диагностика степени уверенности в себе» (Н.Н. Обозов) и другие. Они свидетельствуют о позитивной динамике. Так, по завершении тренинга в группе были отмечены следующие результаты:

– снижение уровней тревожности ситуативной и личностной;

– повышение уровня ассертивного поведения.

Таким образом, ассертивность является характеристикой определенного типа поведения – ассертивного, для которого характерны: расширение степени свободы и саморазвития на основе ответственности за выбор своих чувств, действий и отношений с собой и окружающими, независимость в суждениях, чувство собственного достоинства и значимости, ориентация на события реальной жизни, независимость ценностей и поведения от воздействия извне; способность самостоятельно формировать свое мнение о жизни; свобода выражения своих потенциалов, открытость; вера в себя и доверие другим.

Библиографический список

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М.: Просвещение, 1988. – 398 с.
2. Бишоп С. Тренинг ассертивности. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
3. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. – М.: Прогресс, 1990. – 192.
4. Грушин А.С. Тренинг уверенного поведения у детей-сирот – Кострома: Авантитул, 2013. – 83 с.
5. Захарова Ж.А. Основные подходы к воспитанию детей-сирот в условиях социокультурной среды детского дома // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – № 5. – С. 173–176.
6. Конькина Е.В. Современное положение российских кадетских корпусов // Модернизация образования: проблемы и перспективы: материалы региональной науч.-практ. конф. Оренбург, 28–29 ноября 2002. Ч. 2. – Оренбург: ОГПУ, 2002. – С. 97–101.
7. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. – М.: Генезис, 1997. – 192 с.
8. Особенности социальной адаптации детей из детского дома. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://knowledge.allbest.ru/sociology/2c0b65625a3bd68a5d53b89521206c37_1.html (дата обращения: 10.02.2014).
9. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – 672 с.
10. Ульрих Р.Р. Уверенность в себе / Рита и Роджер Ульрих. – М.: РГБ, 1999. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sunhome.ru/psychology.
11. Федеральный закон Российской Федерации «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21 декабря 1996 года № 159-ФЗ.
12. Шурухт С.М. Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности. – СПб.: Речь, 2006. – 112 с.

УДК 159.9:316.6

Лемиш Вера Васильевна

кандидат психологических наук, доцент
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
verlem2004@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ О ПОЖИЛЫХ И СТАРЫХ ЛЮДЯХ

В статье представления о пожилых и старых людях рассматриваются как элемент геронтокультуры. Показано, что у сельских социальных работников образ пожилого человека более позитивен, чем у городских, однако образ старого человека в равной степени негативен. Представления сельских социальных работников лучше дифференцированы.

Ключевые слова: геронтокультура, образ пожилого человека, образ старого человека, социальная работа, городской менталитет, сельский менталитет.

Увеличение доли пожилых людей в возрастной структуре общества сделало актуальным вопрос о необходимости формирования культуры старения, или геронтокультуры как на микро-, так и на макросоциальном уровне. На макросоциальном уровне геронтокультура проявляется в социальной политике, в представлениях о том, как человек должен вести себя при старении, в образах старости [5; 6]. Представления о стареющих людях оказывают влияние на межпоколенные и межличностные отношения [1; 10],

в том числе и на взаимодействие специалистов помогающих профессий с пожилыми и старыми людьми [7]. Чаше других, практически ежедневно, с данной возрастной категорией людей имеют дело социальные работники.

Цель социальной работы с пожилыми людьми состоит в создании условий для их эффективной социально-психологической адаптации, в превращении пожилого человека из объекта (клиента) социальной работы в её субъекта. Это возможно лишь при опоре на ресурсы самих пожилых людей

(их мудрость, способность и желание учиться, делиться опытом и др.). Поэтому эффективность деятельности социальных работников напрямую зависит от тех представлений, установок, с которыми они вступают во взаимодействие со своими подопечными.

Согласно данным Всероссийской переписи населения 2010 года в нашей стране 73,7% (105,3 млн. человек) составляют жители городов. Но велико и количество жителей сельской местности: 38,2 млн. человек [8]. Причем доля стареющих людей в селах постоянно увеличивается в связи с тем, что молодежь активно мигрирует в города.

Образ жизни в городе и селе существенно отличается, что способствует формированию специфического (городского или сельского) менталитета. Исследования показывают, что для горожан характерны утилитаризм, прагматизм, индивидуализм [4], «эмоциональная отчужденность», малая глубина межличностных отношений, «неулыбчивость», психическая напряженность и переутомление от массового общения и «транспортной усталости» [12, с. 38].

Часто ближайшие соседи не знакомы друг с другом, а друзья общаются преимущественно в Интернете. Иначе говоря, в городе «усваивается и оформляется противоречивая культура социальной общности, где каждый человек автономен и в то же время тесно связан с другими» [4].

Жителям сельской местности свойственны открытость, дружелюбность, близость людей, верность культурным традициям, чувство коллективизма, нравственность [12; 4]. Они в меньшей степени склонны к манипуляциям в отношении других людей и проявлению цинизма. У них менее интенсивно выражена, по сравнению с городскими жителями, потребность в поиске новых контактов, но в большей степени выражена потребность в любви со стороны других людей (потребности быть любимым) [8].

Если спроецировать вышеописанные психологические особенности жителей города и села на межпоколенные взаимоотношения, то можно предположить, что в селе эти отношения более дружелюбные и образ старости более позитивен. Последний аспект эмпирически подтвержден в исследовании Ю.Б. Зайцевой: «У жителей города и села представления о «старых людях» различаются: у жителей села это представление более позитивно, чем у горожан, вне зависимости от возраста респондентов» [2, с. 38].

Вместе с тем, следует отметить, что в данном исследовании под старыми людьми имеются в виду люди старше 60 лет. Однако период поздней зрелости неоднороден. В нем выделяются, по крайней мере, три подпериода: пожилой, старческий возраст и долголетие. К сожалению, несмотря на явно возросший интерес психологии к проблемам ста-

рения, недифференцированный подход к периоду поздней зрелости является типичным, и, как правило, слова «пожилой» и «старый» в научных текстах используются как синонимы, что, безусловно, связано с объективным положением дел в современной психологии развития: недостаточной изученностью данного возрастного периода.

Целью нашего исследования было выявление содержания представлений о пожилых и старых людях у социальных работников, обслуживающих пожилых и инвалидов на дому в городе и селе. Наиболее адекватными методами исследования при постановке подобных задач являются психосемантические методы [3; 9]. При этом применяются либо стандартизированные шкалы (как правило, семантический дифференциал Ч. Осгуда), либо их разрабатывают сами исследователи. Первый тип шкал обладает универсальностью, однако, именно в силу этой универсальности, не «ухватывает» специфики описываемого объекта.

Наше исследование состояло из двух организационных этапов. Цель первого этапа – создание оценочных шкал. В основу был положен метод репертуарных решеток Келли. Для выявления конструкторов использовался метод минимального контекста. Список элементов включал 16 позиций. (При выборе элементов мы опирались на список ролевых персон Келли [11].) Испытуемым предъявлялось 20 триад. Выборку составили 43 человека разного возраста.

Полученные данные легли в основу создания оценочных шкал. Сначала были выделены те характеристики, которые чаще всего использовались при сравнении предлагаемых триад. В самом обобщенном виде они были обозначены следующим образом: когнитивные, эмоциональные, регулятивные, коммуникативные и духовно-нравственные проявления. В каждой области было выделено по пять специфических шкал. Таким образом, в целом мы получили 25 оценочных шкал. Последовательность, уровень оценок и полярность шкал в созданной методике мы осуществили по аналогии с семантическим дифференциалом Ч. Осгуда.

Отобранные шкалы оценок прошли профессиональную экспертизу. В качестве экспертов выступили два доктора и два кандидата психологических наук, которые в своей научной деятельности активно используют различные психосемантические методы.

После соответствующей корректировки методики мы приступили ко второму этапу исследования, целью которого и было выявление содержания представлений о пожилых и старых людях у городских и сельских социальных работников.

Выборку составили 153 человека, которые работают в комплексных центрах социального обслуживания населения в отделениях обслуживания пожилых и инвалидов на дому в должности соци-

альных работников. Из них 74 женщины в возрасте от 26 до 64 лет, работающие в г. Исылкуле Омской области (население около 25 тыс.), и 79 женщин в возрасте от 24 до 65, работающие в селах.

Для выявления значимости различий оценок был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Статистическая обработка проводилась с использованием программы IBM SPSS Statistics 20.

Результаты сравнения оценок когнитивных проявлений пожилых людей городскими и сельскими социальными работниками представлены в таблице 1.

В представлениях как городских, так и сельских социальных работников о когнитивных особенностях пожилых людей обнаружена высокая степень сходства: пожилой человек достаточно умный и мудрый, но тяга к духовному не высока, низко оценена и современность взглядов на многие вещи, отсутствует желание чему-либо учиться. Несмотря на то, что все оценки сельских специалистов несколько выше, чем у городских, однако эти различия статистически не значимы.

Результаты сравнения оценок эмоциональных проявлений пожилых людей городскими и сельскими социальными работниками представлены в таблице 2.

В представлениях социальных работников пожилой человек уравновешенный, эмоциональный, с чувством юмора, сдержанный. Однако если сельские специалисты воспринимают пожилых, как относительно жизнерадостных, то городские – как склонных к депрессии. В целом эмоциональные особенности пожилых людей сельские социальные работники оценили выше, чем городские. Причем все различия, кроме оценок по шкале «Эмоциональный» статистически достоверны.

Результаты сравнения оценок регулятивных проявлений пожилых людей городскими и сельскими социальными работниками представлены в таблице 3.

Пожилый человек, с точки зрения социальных работников, достаточно настойчивый, целеустремленный, решительный, но инициативность низкая, и достаточно быстро устающий. Все оценки сельских специалистов выше, чем городских. Однако статистически значимые различия выявлены только по одной шкале: «Быстро устающий».

Результаты сравнения оценок коммуникативных проявлений пожилых людей городскими и сельскими социальными работниками представлены в таблице 4.

Все оценки коммуникативных проявлений пожилого человека лежат в положительной плоскости: (в порядке убывания оценок) достаточно интересный собеседник, общительный, миролюбивый, приходит на помощь другим, считается с чужим мнением. Социальные работники, работаю-

щие в селе, более позитивно оценивают пожилых людей: их оценки выше, чем оценки городских специалистов. Однако статистически достоверные различия выявлены только по двум шкалам: «Интересный собеседник» и «Миролюбивый». Хотя различия по другим шкалам достаточно близки к критическому значению, что может быть интерпретировано как наличие тенденции.

Результаты сравнения оценок духовно-нравственных проявлений пожилых людей городскими и сельскими социальными работниками представлены в таблице 5.

Пожалуй, наибольшая противоречивость в представлениях городских и сельских социальных работников проявилась при оценке духовно-нравственных проявлений пожилого человека. Как и во всех предыдущих случаях оценки сельских специалистов более позитивны. Но при этом все средние оценки у сельских социальных работников лежат в положительной плоскости, а у городских – три из пяти – в отрицательной. Обе профессиональные группы оценили пожилого человека как достаточно доброго и стремящегося к полноценной жизни. Но, если сельские специалисты считают, что пожилым людям свойственна активная жизненная позиция, склонность брать ответственность на себя и оценивают пожилых людей как добившихся в жизни того, чего они хотели, то городские социальные работники воспринимают пожилых людей как не реализовавшихся (многое в жизни не успел сделать), склонных винить других в своих проблемах, плывущих по течению. Различия статистически значимы по 4 шкалам из 5. Исключение составляет шкала «Добился в жизни того, чего хотел / Многое в жизни не успел сделать».

Если при сравнении образов пожилого человека у городских и сельских социальных работников были выявлены существенные различия, то сравнение представлений о старом человеке показало, что эти образы практически не отличаются. Статистически значимые различия выявлены только по двум шкалам. Городские, по сравнению с сельскими – более высоко оценивают мудрость старого человека ($t = 2,309$ при $p < 0,05$), а сельские социальные работники более высоко оценивают его доброту ($t = -2,468$ при $p < 0,05$). Если учесть, что в целом оценки психологических особенностей старых людей ниже, чем аналогичные оценки пожилых (более чем в половине случаев они лежат в отрицательной плоскости), то становится ясно, что именно образ старого человека наиболее стереотипизирован, и именно он в значительно большей степени нагружен негативными значениями.

Полученные результаты побудили нас провести дополнительный анализ степени дифференцированности образов пожилого и старого человека внутри двух исследуемых выборок. Для этого было проведено сравнение средних с помощью t-крите-

Таблица 1

**Оценки когнитивных проявлений пожилых людей
городскими и сельскими социальными работниками**

№	Шкалы	Город	Село	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
1	умный	2,00	2,19	-0,937	p > 0,05
2	отсутствует желание чему-либо учиться	-0,32	-0,01	-0,997	p > 0,05
3	мудрый	1,07	1,33	-0,785	p > 0,05
4	тяга к духовному	0,16	0,68	-10535	p > 0,05
5	современный взгляд на многие вещи	0,12	0,38	-0,781	p > 0,05

Таблица 2

**Оценки эмоциональных проявлений пожилых людей
городскими и сельскими социальными работниками**

№	Шкалы	Город	Село	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
1	Эмоциональный	1,18	1,13	0,146	p > 0,05
2	Жизнерадостный / Склонный к депрессии	-0,43	0,68	-3,274	p < 0,001
3	Сдержанный	0,08	1,18	-3,352	p < 0,001
4	Уравновешенный	1,16	2,09	-4,368	p < 0,001
5	С чувством юмора	0,64	1,35	-2,350	p < 0,05

Таблица 3

**Оценки регулятивных проявлений пожилых людей
городскими и сельскими социальными работниками**

№	Шкалы	Город	Село	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
1	Целеустремленный	0,74	1,22	-1.490	p > 0,05
2	Инициативный	0,00	0,30	-0.953	p > 0,05
3	Настойчивый	1,18	1,63	-1.738	p > 0,05
4	Быстро устающий	-1,30	-0,62	-2.019	p < 0,05
5	Решительный	0,76	0,92	-0.548	p > 0,05

Таблица 4

**Оценки коммуникативных проявлений пожилых людей
городскими и сельскими социальными работниками**

№	Шкалы	Город	Село	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
1	Всегда приходит на помощь другим	0,46	1,04	-1,656	p > 0,05
2	Интересный собеседник	1,45	1,99	-1,992	p < 0,05
3	Миротворный	0,32	1,29	-3,220	p < 0,01
4	Считается с чужим мнением	0,22	0,76	-1,576	p > 0,05
5	Общительный	1,22	1,77	-1,849	p > 0,05

Таблица 5

**Оценки духовно-нравственных проявлений пожилых людей
городскими и сельскими социальными работниками**

№	Шкалы	Город	Село	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
1	Активная жизненная позиция / Плывет по течению	-0,54	0,66	-3,323	p < 0,001
2	Берет ответственность на себя / Винит других в своих проблемах	-0,31	0,52	-2,521	p < 0,05
3	Стремится к полноценной жизни	0,68	1,44	-2,694	p < 0,01
4	Добился в жизни того, чего хотел / Многое в жизни не успел сделать	-0,11	0,23	-0,947	p > 0,05
5	Добрый	1,58	2,06	-2,170	p < 0,05

рия Стьюдента для парных выборок. В результате было выявлено, что сельские социальные работники лучше дифференцируют образ пожилого и старого человека (22 статистически значимых критерия), нежели городские (14 статистически значимых критерия). Очевидно, что более тесные, эмоциональные, дружественные межличностные отношения, характерные для сельских жителей, способствуют дифференциации образов пожилого и старого человека у социальных работников, однако не избавляют от негативной стереотипизации образа старого человека.

Таким образом, в целом сельские социальные работники более позитивно, чем городские оценивают пожилых людей. Наиболее яркие различия установлены в оценке эмоциональных и духовно-нравственных проявлений. Различия не выявлены только в оценке когнитивных проявлений. Образ старого человека у городских и сельских социальных работников практически не отличается, причем в нем преобладают негативные характеристики. Сельские социальные работники лучше дифференцируют психологические особенности пожилых и старых людей.

Библиографический список

1. Бочаров В.В. Антропология возраста: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001. – 196 с.
2. Зайцева Ю.Б. Особенности представления о старых людях в различных социально-демографических группах // Психология зрелости и старения. – 2007. – № 4 (40). – С. 12–39.
3. Еремеев Б.А. Уровни категоризации при понимании человека человеком и при психологическом изучении понимания // Мир психологии. – 2001. – № 3 (27). – С. 93–103.
4. Касаткина С.С. Особенности менталитета жителей городов России на переломе эпох // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.online-science.ru/m/products/philosophy_science/gid850/pg0/ (дата обращения: 19.02.2014).
5. Лемин В.В. Геронтокультура как социально-психологический феномен // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 148. – С. 34–44.
6. Лемин В.В. Феномен геронтокультуры: проблемы исследования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Психолого-педагогические науки. – 2006. – № 6 (14). – С. 18–37.
7. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старости. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
8. Никитенко И.С. Социально-психологические особенности отношений к Другому жителей малого города и сельского поселения, обусловленные территориально-пространственными факторами среды // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/11/3926> (дата обращения: 19.02.2014).
9. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
10. Смирнова Т.В. Пожилые люди: стереотипный образ и социальная дистанция // СоцИс. – 2008. – № 8. – С. 49–55.
11. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Ю.М. Забродина и В.И. Похилько. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
12. Фризен М.А., Козлова А.Б. Особенности представлений о времени людей, проживающих в городе и селе // Вестник КРАНЦ. Гуманитарные науки. – 2008. – №2. – С. 37–62. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-predstavleniy-o-vremeni-lyudey-prozhivayuschih-v-gorode-i-sele> (дата обращения: 19.02.2014).

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 378

Верхорубова Оксана Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского

Oks.verkhorubova@yandex.ru

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В РОССИИ

В статье обосновывается центральное положение такой ценности в педагогическом образовании, как «культура здоровья». Отмечается актуальность формирования культуры здоровья и здорового образа жизни у молодого поколения на различных исторических этапах и предлагаются пути формирования культуры здоровья у студентов – будущих учителей.

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, физическая культура, здоровый образ жизни.

В педагогическом образовании в настоящее время, в связи с ухудшением состояния здоровья современной молодежи, приобретает все большую актуальность проблема формирования культуры здоровья.

Обращаясь к философии, можно отметить, что еще в древности здоровье как ценность рассматривалось, в первую очередь, как отсутствие или наличие болезней (Платон, Аристотель, Авиценна).

Важно отметить, что уже в начале XIX века Гегель подчеркивал, что здоровье это «пропорциональность между самостью организма и его личным бытием», указывая тем самым на более сложный и многогранный характер этой категории [1, с. 161].

В системе мировоззрения здоровье является важнейшим ориентиром личной жизни человека, так как выступает условием реализации его творческого потенциала. А, согласно народной мудрости, «в здоровом теле – здоровый дух» [1, с. 161].

Одним из первых, кто обратил внимание на здоровье, был великий мыслитель, древнегреческий врач и философ Алкмеон (V в. до н.э.), который считал, что «здоровье есть гармония противоположно направленных сил» [2, с. 23; 4].

Так, греческая философия рассматривала человеческое тело как храм ума и души, а физическое воспитание должно было способствовать физическому и умственному здоровью, а также развитию интеллектуальной и духовной сферы человека. Культура тела человека в Древней Греции считалась мерой всех вещей и физически красивым называли человека здорового и сильного, сложенного пропорционально и гармонично, умеющего владеть своим телом. Неслучайно, известный философ О. Шпенглер «античную культуру как культуру тела, а северную называл культурой духа» [2, с. 23].

Древнегреческая педагогика пришла к выводу, что гармоничное физическое развитие ребенка оказывает на развитие и формирование важных и необходимых качеств, как настойчивость, упорство, дисциплинированность, способность к преодолению трудностей и т.д. Здоровье для древних греков

являлось ценностью, а доказательством этому служили произведения литературы, искусства, живописи, в которых воспевалась красота атлетически сложенного тела.

Афоризм философа Сократа: «Здоровье не все, но все без здоровья ничто» – актуален и в современное время для будущего учителя, который свои знания, умения и навыки передаст последующим поколениям [2, с. 23].

Философ Аристотель (384–322 гг. до н.э.) много внимания уделял вопросам воспитания молодежи, а воспитательный процесс подразделял на три обязательные части: умственное, нравственное и физическое, составляющих единое целое. Ставшие афоризмами его слова: «Ничто так не разрушает и не истощает человека, как продолжительное физическое бездействие», – могли бы служить своеобразным призывом для занятий физической культурой и спортом для будущего учителя [2; 3].

Особенно, стоит отметить культуру здоровья в Древней Руси, в которой забота о своем здоровье заложена еще в культуре русского народа. Например, традиционными для русского народа были и остаются закаливание, народные игры, баня, развлечения, бег, лыжные прогулки, охота, использование фитотерапии, минеральных источников для оздоровления и сохранения здоровья. Элементарные правила гигиены, способствующие сохранению здоровья, встречаются уже в древних рукописях X–XI веков. Так, в книге XI века «Поучение Владимира Мономаха» говорится о необходимости закаливания и дневного сна детям. Различные гигиенические наставления к обучению и жизни широко представлены в таких литературных памятниках, как «Домострой» (XV–XVI вв.), «Гражданство обычаев детских» Епифания Славинецкого (XVII в.), «Регламент, или устав духовных collegий» Феофана Прокоповича (XVII в.).

В XVI–XVII вв. на Руси, начиная с правления Алексея Михайловича уделялось внимание вопросам охраны детей раннего и дошкольного возраста. В «Домострое» Петра I содержатся правила бытовой гигиены детей и подростков в сочетании

с правилами этикета. Важным государственным делом стало призрение подкинутых и больных детей, учет рождаемости и смертности, охрана здоровья учащихся [3, с. 53].

В педагогических системах по физическому воспитанию учащихся в дальнейшем были разработаны основные положения по гигиене воспитания и обучения и сформулированы в законодательном акте «Духовном регламенте» (1823), где указывалось на необходимость обязательного чередования труда и отдыха: «На всякий день два часа определить на гулянье... и тогда б не вольно никому учиться и ниже книжки в руках иметь...» [3].

Таким образом, можно констатировать, что первые основы культуры здоровья существовали в целях охраны здоровья молодого поколения.

С середины XVIII века в связи с высокой смертностью и заболеваемостью молодого поколения проблема сохранения здоровья занимает особое место в отечественной педагогике. В этот период впервые на государственном уровне вопросам укрепления и сохранения здоровья молодежи России было уделено должное внимание. Одним из первых на эту проблему обратил внимание великий ученый М.В. Ломоносов. Меры по сохранению и укреплению здоровья были предложены им в обращении «О сохранении и размножении российского народа». Целью обращения было улучшение быта и благосостояния народа путем распространения культуры, научных и медицинских знаний. Большое внимание ученый придавал анализу факторов развития и формирования личности молодого человека. Он обратил внимание на влияние среды и обратился к проблеме нравственного здоровья молодого поколения. Его работы «О сохранении и размножении российского народа» и работы о проблемах воспитания юношества позволяют считать его первым русским валеологом, изучавшим проблему человека в медико-педагогической совокупности.

Отмечая актуальность этой проблемы в учебных заведениях, в регламентах московской академической гимназии, издавались указания об организации правильного режима питания и его полноценности, распорядка дня и расписания занятий, медицинской помощи учащимся и т.д.

С середины XIX – начала XX вв. проблема здоровья человека в педагогике рассматривалась как составляющая культуры человека. Известный ученый Н.И. Пирогов заложил основы педагогической валеологии. В его работах были выделены такие важные аспекты здоровья, как духовный, нравственный, социальный и соматический [5].

Весомый вклад в изучение этой проблемы внес великий русский педагог К.Д. Ушинский. Известный педагог считал высшей целью воспитания целостное развитие личности, формирование гармоничных взаимоотношений личности и общества.

Он обосновал в педагогике «антропологический принцип», который означает признание целостности человека, неделимости его духовной и телесной природы в сочетании умственного и нравственного воспитания с физическим воспитанием. Выражая заботу о здоровье молодого поколения, он предложил создание педагогических факультетов, высказывая мысль о том, что культура здоровья, – это не только «культура тела», но и нравственное здоровье [3].

Идеи вышеуказанных отечественных ученых были продолжены в научных изысканиях известных педагогов: В.М. Бехтерева, И.И. Мечникова, И.П. Павлова, И.М. Сеченова, а на современном этапе – в фундаментальных работах Б.М. Бим-Бада, Б.С. Гершунского, С.Н. Горбушиной, В.П. Казначеева, В.В. Колбанова, Н.Д. Никандрова, Л.И. Татариновой, В.Д. Шадрикова и др.

Таким образом, можно отметить, что преемственность культуры здоровья сохраняется и на современном этапе. В этой связи можно выделить задачи развития культуры здоровья будущего учителя в системе образования:

- формирование духовной сферы личности [4, с. 127];
- сохранение и укрепление здоровья, усвоение составляющих здорового образа жизни как привычка и формирование здоровьесберегающего поведения;
- физкультурное образование студентов, включающее формирование специальных знаний в области физической культуры и направленное на совершенствование двигательных способностей и расширение двигательного опыта;
- совершенствование тех функциональных свойств или возможностей, которые определяют успех двигательной деятельности;
- приобретение опыта в использовании традиционных и нетрадиционных видов двигательной активности;
- формирование психического и социального здоровья личности и т.п.

Библиографический список

1. *Верхорубова О.В., Лобанова Н.А.* Многообразие определений феномена «культура здоровья» как показатель его многогранности в педагогическом образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 5 (120). – С. 161–165.
2. *Верхорубова О.В.* Теоретические предпосылки развития культуры здоровья в отечественной педагогике // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2 (117). – С. 23–28.
3. *Верхорубова О.В.* Историко-педагогический аспект развития культуры здоровья в отечественной и зарубежной педагогике // Вестник Брянского государственного университета. Общая педагоги-

ка. Профессиональная. Психология. Частные методики. – 2012. – № 1. – С. 53–57.

4. *Верхорубова О.В.* Здоровье как педагогический феномен // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Юве-

нология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 123–127.

5. *Шенделева С.В.* Подготовка будущих учителей к формированию культуры здоровья школьников в педагогических вузах России (1918 – конец 90-х г. XX в.): Дис. ... канд. пед. наук. – Чита: ЗГУ, 2008. – 222 с.

УДК 796.01

Лопухина Александра Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент
Вологодский государственный педагогический университет
teach_las@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье содержится обобщенный теоретический и практический материал о комплексной работе, проделанной в рамках научно-педагогического исследования по проблеме управления качеством физкультурного образования школьников на этапе внедрения новых образовательных стандартов.

Ключевые слова: качество образования, факторы качества образования.

Проблема качества в образовании всегда была в центре внимания ученых. Данной теме посвящено множество научно-литературных изданий по управлению качеством образования, образовательным процессам и результатам. Тем не менее, сегодня проблема повышения качества образования решается только комплексно, и разобраться в ней пытаются ученые-педагоги всего мира [3].

Решение сложных проблем требует скоординированных усилий многих людей, нужна информация, ресурсы. При наличии этих составляющих разрабатывается комплекс мероприятий, реализация которого должна приводить к желаемому результату. Для решения сложных проблем целесообразно использовать системный подход, нормативные методы, методы параметрического, функционального, имитационного, аналитического моделирования и программно-целевой метод.

Качество образования основывается на инновационных образовательных программах, что позволяет осуществить качественную подготовку обучающихся по новым программам. Для этого необходимо обеспечивать распространение инноваций в сфере учебной деятельности для достижения одной из важнейших целей – создание объективных условий для улучшения качества образования [1].

В практическом плане необходима творческая работа по созданию гуманистически ориентированной образовательной среды, способствующей формированию социально значимых качеств личности.

Н.Б. Крылова [5] в своей статье об особенностях образовательной деятельности указывает, что в традиционной системе образования, еще со времен Яна Коменского доминирует учитель, его деятельность рассматривается как ведущая, определяющая учебные действия учащихся. Несмотря на провозглашение субъект-субъектных отношений традици-

онное обучение не поощряет инициативу ученика, если оно лежит вне плана действий учителя, требует усвоения гигантского объема учебно-методической информации, вместо того чтобы развивать индивидуальные интересы, мотивацию, эмоциональный интеллект ребенка.

Ученые-педагоги образовательной сферы ищут наиболее эффективные факторы для изменения содержания традиционного образования, в том числе и в организации школьного предмета «Физическая культура». В нормативном документе Минобрнауки РФ (2004) предмет «Физическая культура» определяется как образовательная область и включается в федеральный компонент обязательных предметов (их 7) на базовом уровне в общеобразовательных школах.

Отбор оптимальных факторов, обеспечивающих повышение качества физкультурного образования школьников, рассматривается в соответствии с основными задачами предмета «Физическая культура». В педагогике выделяются внешние и внутренние факторы образовательного процесса, характеризующиеся как закономерности качества обучения. В задачи нашего исследования входило выявление связей между внутренними и внешними факторами, обеспечивающими сознательность, управляемость и эффективность физкультурно-образовательного процесса.

Е.Д. Кузнецова [6] указывает на ряд внешних и внутренних факторов, от которых непосредственно зависит содержание образовательного процесса по предмету «Физическая культура»:

- внешние факторы – развитие материально-технической базы; популяризация занятий физической культурой по всем направлениям; пропаганда здорового образа жизни;

- внутренние факторы – переориентирование технологии физической культуры на индивидуаль-

но-личностный подход в работе с обучающимися; воспитание учителя новой формации.

Качество образовательного процесса напрямую зависит и от социально-педагогических факторов [4; 2]:

– социальные факторы – бытовые условия обучающихся; финансовые возможности родителей; материально-техническая база образовательного учреждения; заинтересованность субъектов образовательного процесса; коммуникабельность в общении; индивидуальные особенности обучающего;

– педагогические факторы – профориентационные беседы с учениками и их родителями; развитие морально-нравственных качеств у школьников; профессиональная компетентность учителя; знание учителем профессиональной терминологии; на высоком уровне владение методикой обучения; использование инновационных подходов в обучении; владение методом слова; формирование мотивационной готовности школьников к обучению; создание развивающей предметной среды и пространства; формирование у обучающихся ориентировочной основы к получению знаний.

Мотивационный интерес тоже является необходимым условием для формирования у субъектов учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию повышения качества физкультурной образованности в данной сфере познания.

В связи с этим актуальным представляется необходимость преобразования самого физкультурно-образовательного процесса, переход его в новое качественное состояние, адекватное потребностям обучаемого, т.к. ранее эффективность результата (качества) физкультурного образовательного процесса рассматривалась только как степень адекватности физическим преобразованиям обучаемого.

Таким образом, «сущность качества физкультурного образования школьников» имеет выраженную гуманистическую основу, предусматривающую совокупность методологических подходов (антропологических, культурологических, систематических, синергетических, аксиологических).

Актуальность проведенного нами исследования была обусловлена необходимостью поиска решения проблемы преодоления противоречия между биологическим (физическим) и социальным (интеллектуальным) развитием школьника, в неумении комплексно (интегративно) использовать свой физкультурно-двигательный опыт в сочетании с научно-теоретическим опытом в познании предмета «Физическая культура», что, несомненно, препятствует модернизации школьной системы физического воспитания на современном этапе перехода к новым образовательным стандартам.

В частности, традиционное моно-обучение физической культуре заключается в транслировании готовых знаний учителем и пассивном восприятии обучающимися. При этом особенностью современ-

ного преподавания физической культуры является целостность практической (двигательной) и научно-теоретической (интеллектуальной) деятельности.

В связи с этим, необходима такая образовательная деятельность учителей и методистов, которая носила бы научно-поисковый характер, формировала у школьников опыт самостоятельного поиска специальных знаний в сфере физической культуры и спорта, умения их использовать в современных социально-жизненных условиях. Такая деятельность должна быть связана с построением личностного процесса познания, и иметь большие возможности для формирования физкультурной грамотности школьника.

Проведенные нами на 1-м этапе научной работы предварительные исследования показали, что учителями школ города Вологды не осуществляется преподавание предмета «Физическая культура» по инновационным образовательным технологиям, у них не имеется макета структуры модели управления качеством физкультурного образования школьников. Также нами выделены причины данной проблемы:

– у учителей нет полного осмысления эффективности внедрения на практике современных образовательных технологий, повышающих качество управления процессом обучения школьников предмету «Физическая культура», что выражается в таких характеристиках, как профессионализм и компетентность учителя;

– учителя испытывают сложность объективного оценивания целостного результата обученности школьников предмету «Физическая культура».

Это решение требует радикального изменения подходов к оценке качества двигательной и теоретической подготовленности обучающихся.

В целом, полученные на первом этапе данные однозначно указали на необходимость принятия комплексных мер по разработке модели управления качеством физкультурного образования школьников в современных социально-экономических условиях.

На втором этапе научно-исследовательской работы нами была разработана специальная примерная программа «Управление процессом самореализации личности школьника в современных условиях обучения предмету «Физическая культура», направленная на профессиональный рост учителей физической культуры в плане обеспечения качества обучения школьников предмету «Физическая культура».

Также, велись теоретические и практические занятия по теме исследования со студентами факультета физической культуры Вологодского государственного педагогического университета, ориентированные на формирование у них умения проводить инновационные уроки физической культуры. С учителями физической культуры проводились

курсы повышения квалификации, направленные на формирование у них умения организовывать процесс обучения школьников предмету «Физическая культура» по современным образовательным технологиям.

Основная идея проводимых на данном этапе мероприятий заключалась в том, чтобы способствовать учителям физической культуры, участвующих в экспериментальном исследовании и выпускникам факультета физической культуры Вологодского государственного педагогического университета, начавших свою профессиональную деятельность в общеобразовательных учреждениях города Вологды и Вологодской области продолжить успешно внедрять в практику знания, полученные ими при решении задач экспериментальной модели качества управления процессом преподавания школьникам предмета «Физическая культура».

Все разработанные и предложенные нами мероприятия на втором этапе научного исследования экспериментально доказали положительное влияние внешних и внутренних факторов, воздействующих на показатели результатов практического и теоретического компонентов качества физкультурного образования школьников.

На третьем этапе научной работы, на основании анализа и обобщения результатов предыдущих этапов исследования была разработана модель управления качеством физкультурного образования школьников, представляющая собой упорядоченное взаимодействие образовательных этапов, позволяющих своевременно спрогнозировать и скорректировать изменения в характере физкультурного обучения школьников, обеспечивающая качественное управление процессом.

При разработке данной модели в основу было положено предположение о целесообразности включения многоуровневой конструкции, которая состоит из трех разнопорядковых блоков:

- первый блок – целевой образовательный замысел;
- второй блок представляет собой организацию технологических процессов в преподавании физической культуры;
- третий блок – оценка результатов обучения.

Экспериментальная проверка эффективности разработанной модели, показала, что повышение уровня мотивации респондентов обусловлено: усилением функции контроля качества подготовки обучающихся, выживаемости приобретенных ими на предыдущих занятиях знаний, умений и навыков; появлением нового насыщенного поля общения учителя и обучающихся на уроке по сравнению с традиционными средствами передачи информации в обучении.

На основании полученных результатов было сделано заключение о целесообразности включения разработанной модели управления качеством

физкультурного образования школьников в современный процесс обучения предмету «Физическая культура» на этапе перехода к новым образовательным стандартам, что, несомненно, будет способствовать повышению активности обучающихся, мотивации их к систематическим занятиям физической культурой и спортом, необходимости в самообразовании.

По данным эксперимента нами были разработаны практические рекомендации, направленные на решение задач, повышающих уровень качества физкультурного образования школьников.

1. Для управления процессом качества физкультурного образования школьников в современных социальных условиях обучения предмету «Физическая культура» рекомендуется использовать научно-методические публикации (монографии, учебные пособия, методические рекомендации и т.п.) по проведению комплексных мероприятий, повышающих уровень качества образования по физической культуре в общеобразовательных учреждениях.

2. В процессе управления качеством физкультурного образования школьников в современных социальных условиях обучения предмету «Физическая культура» необходимо использовать полный комплекс мероприятий, включающих решение всех методологических подходов к процессу управления.

3. Для достижения максимального качественного эффекта рекомендуется поэтапно выполнить задачи, разработанной нами научно-исследовательской программы «Управление процессом самореализации личности школьника в современных условиях обучения предмету «Физическая культура»:

- а) ознакомление учителей физической культуры с основами реализации технологического процесса предмета «Физическая культура»;
- б) овладение учителями физической культуры четкими инструкциями выдвижения актуальных и эффективных целевых установок учебного процесса по предмету «Физическая культура» для повышения уровня качества физкультурного образования школьников;

в) формирование знаний учителей физической культуры в умении программировать учебный процесс предмета «Физическая культура» с использованием современных образовательных технологий;

4. Для более полного определения уровня качества образования школьников по предмету «Физическая культура», рекомендуется использовать:

- контрольное тестирование по определению двигательной и теоретической подготовленности школьников;
- протоколы наблюдения за мотивационно-образовательной деятельностью учащихся на уроке физической культуры;

5. Рекомендуется для эффективности управления процессом качества обучения школьников предмету «Физическая культура» применять современ-

ные технологические разработки, а именно использовать контрольно-обучающие технологии: технологию тестовых заданий, модульно-рейтинговую технологию, мультимедиа технологию.

Таким образом, подводя итог представленному в данной статье научно-методическому и научно-исследовательскому материалу, можно констатировать, что внедрение в образовательное пространство предмета «Физическая культура» разработанной модели управления качеством физкультурного образования школьников должно осуществляться на такой содержательной основе, которая будет способствовать непрерывному процессу повышения уровня качества физкультурной образованности обучающихся, а также, эффективному управлению данным процессом.

Библиографический список

1. Грудкина Т.И. Создание системы качества в университете: стратегия, опыт, проблемы // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 54–58.
2. Драндров Г.Л., Никоноров Д.В., Никоноров В.Т. Педагогические условия формирования школы мяча у детей 6-7 лет // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: Материалы меж-

дунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – С. 277–283.

3. Загвоздкин В.К. Концепция обеспечения и развития образования за рубежом: теоретические основания // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 47–53.

4. Игошина Н.В., Яковлева Е.С., Игошин В.Ю. Социально-педагогические условия процесса отбора девочек 5–6 лет в секцию спортивной гимнастики // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – С. 132–134.

5. Крылова Н.Б. Образовательная деятельность: разнообразие содержания и форм // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 31–40.

6. Кузнецова Е.Д. Инновационная деятельность в школе: проблемы подготовки учителя физической культуры // Актуальные вопросы физической культуры и спорта: XII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 60-летию образования факультета физической культуры и спорта Томского государственного педагогического университета (28–29 апреля 2009 г.): В 2 т. Т. 2. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. – С. 145–147.

УДК 796

Матвеева Наталья Юрьевна

кандидат экономических наук, доцент

Ненарокова Ольга Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
natascha.matveeva@yandex.ru, nenarokova.o@yandex.ru

ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Данная статья направлена на определение ценностного потенциала адаптивной физической культуры и механизмов его освоения.

Ключевые слова: ценностный потенциал, адаптивная физическая культуры и спорт, люди с ограниченными возможностями здоровья, потребности, воспитание.

Адаптивная физическая культура является мощным социальным феноменом, средством физической реабилитации и успешной социализации людей с ограниченными возможностями здоровья. Об этом свидетельствуют и научные данные, и примеры жизненного пути многих выдающихся спортсменов – паралимпийцев и сурдлимпийцев.

Согласно ст. 31 п. 1 ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [4] физическая реабилитация и социальная адаптация инвалидов с использованием методов адаптивной физической культуры и адаптивного спорта является важным компонентом комплексной реабилитации инвалидов.

Адаптивная физическая культура как средство реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья имеет большие возможности для воз-

действия на психофизическое и социальное развитие. А именно:

– физическое воспитание лиц с ограниченными возможностями здоровья способствует умственному, нравственному, эстетическому, трудовому и другим видам воспитания;

– физическая реабилитация способствует лечению, восстановлению временно утраченных функций у людей с ограниченными возможностями здоровья;

– спортивная деятельность приводит к достижению высоких спортивных результатов, удовлетворению потребности людей с ограниченными возможностями здоровья в максимально возможной самореализации своих способностей; потребности в коммуникативной деятельности и социализации;

– адаптивная двигательная рекреация позволяет удовлетворить потребности человека с ограниченными возможностями здоровья в отдыхе, актив-



Рис. 1. Потребности и ценности адаптивной физической культуры

ном проведении досуга, получении удовольствия, возможности общения;

– адаптивная физическая культура, применяющая художественно-музыкальные средства активизирует творческое саморазвитие людей с ограниченными возможностями здоровья через движение, музыку, образ и другие средства искусства.

Перечисленные виды адаптивной физической культуры, с одной стороны, носят самостоятельный характер, так как каждый из них решает свои задачи, имеет собственную структуру, формы и особенности содержания; с другой, – они тесно взаимосвязаны.

В комплексной реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья выбор того или иного вида адаптивной физической культуры во многом зависит от существующих потребностей и мотивационной установки (рис. 1).

Поэтому, прежде чем привлекать к занятиям физической культурой и спортом лиц с ограниченными возможностями здоровья необходимо изучить их потребности, интересы и мотивы в сфере физической культуры.

Опрос 40 респондентов (из них: 28 юношей и 12 девушек в возрасте от 12 до 31 года), обучающихся (проживающих) в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях I–II, III–IV, V–VI вида Костромской области; ГУ «Первомайском детском доме-интернате для умственно отсталых детей» показал следующее:

– люди с ограниченными возможностями здоровья ориентированы на «включение» в активную спортивную жизнь. Так, 87,5% респондентов периодически (или постоянно) участвуют в спортивных мероприятиях; тренируются (90%), хотя опыт

учебно-тренировочной деятельности более 5 лет наблюдается только у некоторых из них (25%);

– инвалидность выступает как стрессовый фактор, который понижает уровень адаптации человека к внешним воздействиям и требует коррекции и (или) компенсирования имеющихся физических, сенсорных нарушений. 84% респондентов отметили, что физическая культура и спорт положительно влияют на их психофизическое развитие; а 67,5% – считают, что заниматься спортом – это модно.

Опрос и наблюдение за воспитанниками специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений, спортсменами Романовского реабилитационного Центра инвалидов Костромской области показал, что занятия физической культурой и спортом, в том числе участие в различных спортивно-массовых мероприятиях значимы для них. Однако данное участие зачастую носит эпизодический характер и требует формирования у людей с ограниченными возможностями здоровья устойчивой мотивации к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Занятия физическими упражнениями имеют огромное воспитательное значение, которое не ограничивается решением задач физического развития, а выполняет и другие социальные функции общества в области морали, воспитания, этики.

При работе с данной категорией людей актуальным является приобщения их к ценностям адаптивной физической культуры, которые тесно связаны с использованием физических упражнений как средства удовлетворения социальных и биологических потребностей людей.

Ценность – это понятие, которое воплощает в себе значимость предметов и явлений социаль-

ной среды для человека и общества. Ценность – это мотив деятельности. Ценность приобретает побудительную силу мотива тогда, когда человек может четко формулировать цели своей деятельности, находить средства их организации, правильно-го своевременного контроля, оценки и корректирования своих действий. В этой связи ценностный потенциал адаптивной физической культуры и спорта необходимо рассматривать с общественной и личностной позиций и представлять механизм преобразования общественных ценностей в личное достояние каждого индивида.

Адаптивная физическая культура – это социально значимое явление, поскольку его ценностный потенциал обеспечивает прогресс развития общества и личности. Л.И. Лубышева, В.К. Бальсевич, В.И. Столяров в структуре ценностей выделяют три важнейших компонента: общекультурный, социально-психологический, специфический [2; 3].

Общекультурный компонент ценностей физической культуры составляют социальные процессы правового, экономического, политического, информационного и образовательного полей социального пространства.

Социально-психологический компонент ценностей адаптивной физической культуры обеспечивается уровнем общественного сознания, общественного мнения, интересов, мотивов, ценностных ориентаций людей, а также уровнем взаимоотношений, которые выстраиваются в физкультурной деятельности.

Специфический компонент ценностного потенциала адаптивной физической культуры выражается в способности спорта удовлетворять потребности человека в физическом совершенствовании, социализации, формировании здоровья, самореализации и повышении социального престижа личности в обществе путем достижения высокого результата, победы, рекорда.

Ценности физической культуры можно условно разграничить на интеллектуальные, двигательные, технологические и мобилизационные ценности.

Содержание интеллектуальных ценностей представляет собой знание о методах и средствах развития физического потенциала человека как основы организации его физической активности, закаливания и здорового стиля жизни.

К ценностям двигательного характера относятся лучшие образцы моторной деятельности, достигаемые в процессе физического воспитания и спортивной подготовки, личные достижения в двигательной подготовленности человека.

Под технологическими ценностями физической культуры понимаются различные комплексы методических руководств, практических рекомендаций, методики оздоровительной и спортивной тренировки, то есть все то, что наработано специалистами для обеспечения процесса физической и спортивной подготовки.

К мобилизационным ценностям физической культуры относятся: способность к рациональной организации времени, внутренняя дисциплина, собранность, быстрота оценки ситуации и принятия решения, настойчивость в достижении поставленной цели, умение противостоять стрессам. Мобилизационные ценности помогают людям с инвалидностью выжить, когда особенно нужны высокоразвитые двигательные качества и способности. Физкультурно-спортивная деятельность способствует мобилизации функциональных, психологических и физических возможностей организма, опосредованно влияя на создание реабилитационного потенциала человека с инвалидностью [1].

Интенционные ценности определяют уровень значимости адаптивной физической культуры и спорта среди других социальных явлений в данном социуме.

Ценностное отношение личности к адаптивной физической культуре – это сознательное восприятие личностью объекта «адаптивная физическая культура», выражающееся в готовности и способности использовать его ценности в целях самовоспитания и саморазвития.

С изменением взглядов в обществе на людей с ограниченными возможностями и внедрением в образовательную систему государственных программ по интеграции, инклюзии и социализации данной категории людей меняется и целевая направленность физической культуры. Теперь физическая культура рассматривается не только как средство физического развития (биологический аспект), но и как средство формирования физической культуры личности (моральный аспект).

В целом освоение ценностей адаптивной физической культуры возможно только в процессе организации активности человека в физкультурной деятельности. Н.Х. Хайкунов [5] предлагает применять при освоении ценностей физической культуры и спорта инновационные подходы и новые педагогические технологии, которые сформировались в теории физической культуры в последнее десятилетие.

При освоении ценностей физической культуры мы также как и Н.Х. Хайкунов предлагаем использовать три вида воспитания: физическое, валеологическое и олимпийское.

Физическое воспитание строится на принципах гуманизации, поливариантности и многообразия, гармонизации содержания физкультурно-спортивной деятельности. В основе физического воспитания выступает деятельностный подход, приоритет эмоционального аспекта физкультурно-спортивных занятий, эффект удовольствия и успеха.

Он предлагает в физическое воспитание включать три направления: социально-психологическое, интеллектуальное и двигательное (физическое) воспитание.

Социально-психологическое воспитание направлено на формирование здорового образа жизни. При этом положительный эффект социально-психологического воспитания будет достигнут, если личностные ценности физической культуры будут поняты и осознаны как жизненно важные и необходимые, а ценностные ориентации будут подкрепляться активной физкультурно-спортивной деятельностью.

Интеллектуальное воспитание предполагает формирование у человека с ограниченными возможностями здоровья комплекса теоретических знаний из смежных наук.

Двигательное воспитание направлено на формирование физических качеств, умений и навыков управления движениями, а также возможностей рационального использования физического потенциала.

Инновационный подход к формированию физической культуры общества и личности потребует кардинальных изменений в организационных структурах, учебных заведениях, более высокого уровня профессиональной подготовки специалистов, обновления методической документации, обеспечивающих процесс нововведений.

В основу валеологического воспитания положены информационные и практические подходы к формированию здорового образа жизни: ознакомление детей с многообразием традиционных и нетрадиционных средств и методов сохранения и укрепления здоровья, воспитание потребности в здоровом стиле жизни.

Проведенный нами опрос воспитанников коррекционных образовательных учреждений показал, что для большинства из них здоровье является базовой ценностью. Однако лишь малая часть из них целенаправленно занимается его сохранением и укреплением.

Валеологическое воспитание основывается на принципах: системно-ценностный подход, личностно-ориентированный подход, образовательный подход.

Олимпизм – социально-культурное явление, базирующееся на принципах демократизма, гуманизма, либерализма, на общечеловеческих морально-этических ценностях. В содержании олимпийского

воспитания приоритетным является освоение ценностей физической культуры с познанием их исторического и гуманистического потенциала.

В преддверии Олимпиады и Паралимпиады в Сочи-2014 в учреждениях образования г. Костромы активными спортсменами-паралимпийцами и участниками эстафеты «Олимпийского огня» были проведены творческие встречи, на которых рассказывалось о достижениях спортсменов, символике и принципах олимпизма. Данное мероприятие вызвало большой интерес у всех участников.

В олимпийском воспитании важно не только давать теоретические знания об исторических фактах, олимпийских рекордах, но и активно вовлекать людей с ограниченными возможностями здоровья в спортивную деятельность, развивать у них стремление к достижению собственных спортивных рекордов и, в первую очередь, к победе над собой.

Проведенный в статье анализ ценностного потенциала адаптивной физической культуры и спорта и путей его освоения обществом и личностью позволит получить представление о разных направлениях и подходах, которые формируются в современной теории и практике физической культуры.

Библиографический список

1. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 5. – С. 2–7.
2. Лубышева Л.И. Спортивная культура как учебный предмет общеобразовательной школы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2009. – № 4. – С. 2–6.
3. Лубышева Л.И., Филимонова С.И. Современный подход к исследованию пространства физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 2. – С. 2–6.
4. Федеральный закон от 4 декабря 2007 г. N 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».
5. Хакунов Н.Х. Инновационные компоненты педагогической системы освоения ценностей физической культуры и спорта // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2009. – № 6 (52). – С. 84–89.

АГРЕССИВНОСТЬ И ФОРМИРОВАНИЕ СПОРТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

В статье анализируются механизмы преодоления агрессивности – фрустрации и формирования спортивной толерантности в процессе спортивного сопровождения спортсменов.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, фрустрация, психологическое сопровождение, психотерапия, толерантность, социально-психологический тренинг.

Л. Берковиц, Р. Бэрн, Д. Ричардсон, А. Ребер под агрессивностью понимают любой вид поведения или действия, направленные на нанесение оскорбления или повреждения другому живому существу, которые мотивированы на избежание подобного обращения; как стремление к доминированию, контроль над действиями и убеждениями других людей, а агрессивность возникает тогда, когда агрессивное поведение является либо способом достижения объекта-цели, либо способом отдаления от объекта, обладающего негативной эмоциональностью [1; 3; 4].

Ключевой теорией, объясняющей причины проявления агрессивности, является теория фрустрации. Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Миллер, О. Маурер, Р. Сирс, Дж. Нюттен, А. Ребер под фрустрацией понимают любую помеху на пути к достижению объекта-цели. Авторы считают, что любая фрустрация создает внутреннее побуждение, или мотив, к агрессии. Сама агрессия понимается как такое действие, которое может принимать различные формы, но цель которой всегда состоит в том, чтобы причинить вред какому-то индивиду или тому, кто с ним отождествляется. Они отмечали, что агрессивное поведение всегда предполагает фрустрацию и, наоборот, фрустрация ведет к какой-либо агрессии [4; 5; 10]. Р. Сирс, Р. Баркер, Т. Дембо, К. Левин установили, что сила агрессивного поведения возрастает с интенсивностью мотивации, связанной с фрустрацией [5].

Гипотеза фрустрации – агрессии (Ф-А) основана на четырех основных понятиях: агрессии, фрустрации, торможения и замещения:

1. Сила побуждения к агрессии прямо пропорциональна величине фрустрации.
2. Самое сильное побуждение, вызываемое фрустрацией, связано с актами агрессии, направленными против человека, воспринимаемого как источник фрустрации.
3. Торможение любого акта агрессии прямо пропорционально силе ожидаемого наказания.
4. Торможение прямых актов агрессии есть дополнительная фрустрация, вызывающая агрессию против человека, воспринимаемого как виновника этого торможения, и усиливающая побуждение к другим формам агрессии. Следовательно, существует тенденция направлять сдерживаемую агрессию в иной форме на другие объекты (Дж. Доллард и др.) [10].

Реакция фрустрации принимает два основных направления: импульсивность или толерантность (устойчивость). Согласно С. Розенцвейгу, фрустрация имеет место в тех случаях, когда организм встречает более или менее непреодолимые препятствия, или обструкции, на пути к удовлетворению каких-либо жизненных потребностей, а всякая реакция на фрустрацию направлена на поддержание равновесия внутри организма. Человек в некоторых случаях при встрече даже с непреодолимыми препятствиями может сохранить объективную оценку сложившейся ситуации и принять правильное решение, т.е. под действием каких-либо сильных раздражителей у человека не наступает состояние фрустрации. Такое состояние обозначается как толерантность, т.е. терпимость, выносливость по отношению к фрустрирующим ситуациям [11]. Толерантность показывает возможность человека справляться с фрустрирующими ситуациями. Дж. Калугер и У. Ункович считают, для того чтобы быть здоровым, от индивидуума требуется управлять фрустрациями путем построения моделей поведения. Толерантность можно сформировать (Н.Д. Левитов, М. Кэйстер и К. Эпрейгреф) [5]. Невозможность достичь объекта-цели потребности и вытекающая отсюда блокада активности не всегда приводит к фрустрации. Замещающие объект или действие могут служить компенсацией первоначальной цели. В таких случаях говорят о смещении и замещении – процессах, которые рассматривают как механизмы разрядки напряжения с помощью обходных путей.

Специалисты подчеркивают, что, кроме агрессии, существуют другие реакции на фрустрацию, как способы разрядки напряжения – более активные: смещение, замещение, перемещение, идентификация, подавление, компенсация, рационализация; и менее активные: проецирование, фантазия, регрессия, апатия, фиксация [5; 10].

Отечественные психологи под фрустрацией понимают состояние дезорганизации сознания и деятельности, возникающее тогда, когда вследствие каких-либо препятствий мотив остается неудовлетворенным или его удовлетворение тормозится, а данный феномен следует понимать как феномен психологии, характеризующий состояние личности, а не организма (Б.Г. Ананьев, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев) [2; 5].

Тип реакции на фрустрацию может быть различным. Он зависит от степени фрустрации, типа темперамента, личной натуры индивида, его развития, познаний, возраста, жизненного опыта, уровня притязаний, согласия с социальными нормами поведения, идейной направленности личности (Ю.С. Аргентов, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, К. Обуховский). В.С. Мерлин следующим образом классифицирует реакции на фрустрацию: 1 – досада на себя; 2 – злость на других; 3 – обесценивание предъявляемой задачи («задача неразрешимая, никто не может придумать ответа»); 4 – тревожность («мне теперь не будет покоя из-за этой задачи»); 5 – депрессия [2; 5].

Все представленные в общетеоретических концепциях характеристики структуры деятельности имеют отношение и к спортивной деятельности, которая включает в себя и потребности, и цель, и мотив, и программу, и средства, и условия, и управление, и результат, и оценку [2]. Вполне возможно появление агрессивности и фрустрации на любом из этих этапов спортивной деятельности. В работах спортивных психологов были установлены причины, формы проявления агрессивности-фрустрации и их последствия, чаще негативные, в спортивной деятельности [6; 7; 8; 9].

Спорт по определению имеет соревновательный характер, а само соревнование потенциально может стать источником фрустрации. Практически во всех ситуациях состязания между соревнующимися возникает определенная степень агрессивности (С. Фешбах, Р. Мартенс) [7].

Р. Мартенс описывает несколько гипотез с точки зрения концепции Ф-А: 1) фрустрация усиливается, если спортсмен проигрывает примерно равному по силам сопернику. Человек, не видящий возможности для победы, меньше расстроен, чем человек, который, уже почти побеждая, проиграл; 2) чем больше победа, тем сильнее фрустрация у побежденного. Значит, вероятность агрессии выше, если силы соперников примерно одинаковы и победа оценивается очень высоко [7].

В спорте соревнование между двумя людьми предполагает не только агрессию с одной стороны, но и ответную агрессию. Многие агрессивные акты являются «ответом на удар». Дж. Шортел, С. Эпштейн, С. Тейлор установили, что поражение вызывало фрустрацию, а интенсивность ответной агрессии была непосредственно связана с восприятием агрессивного намерения соперника. Усиление расплаты за агрессию стимулировалось повышенными агрессивными намерениями в ходе соревнования. Мужчины реагировали агрессивно на провокацию со стороны противников-мужчин, но не агрессивно на провокацию противников-женщин. С другой стороны, женщины вели себя неагрессивно по отношению к противникам-женщинам, но крайне агрессивно по отношению к противникам-мужчинам [7].

Дж. Гебелейн и С. Тейлор обнаружили, что различные уровни соревнования при контролируемых уровнях нападения не влияют на агрессию. Вместо этого, полагают они, соревнование, как фрустрация, только повышает готовность человека к агрессивному реагированию. Чтобы спровоцировать человека на агрессию, нужны другие ситуационные факторы или раздражители, например, преднамеренное агрессивное нападение [7]. Р. Уэйнберг и Д. Гоулд считают, что взаимосвязь между агрессивностью и физической активностью носит весьма сложный характер. Спортсмены находятся в состоянии фрустрации, когда: а) проигрывают, б) воспринимают судейство как несправедливое, в) испытывают беспокойство, г) испытывают физическую боль, д) выступают ниже своих возможностей [7].

К сожалению, специалисты не всегда могут контролировать эти ситуации. Однако, следя за спортсменами, они могут «извлекать» их из определенной ситуации при первых признаках агрессивности. Или, что намного лучше, научить спортсменов контролировать свои эмоции и реакции на фрустрацию.

С целью построения оптимальных моделей поведения и формирования сопротивляемости агрессии-фрустрации в спортивной деятельности необходимо психологическое сопровождение спортсменов, которое начинается с отбора в группы начального спортивного совершенствования и заканчивается с прекращением спортсменом занятий в «большом» спорте. В периоде спортивного совершенствования и повышения спортивного мастерства доминирует психологическая подготовка (формирование значимых качеств личности и оптимального эмоционального состояния). Уже на этапе начального спортивного совершенствования начинается процедура психологического мониторинга, который состоит из психодиагностики психических процессов, состояний и свойств личности спортсмена. В процессе мониторинга вносятся, если необходимо, коррективы в комплексную подготовку спортсменов.

В периоде психологической подготовки спортсменов кроме собственно педагогических методов используются активные методы психотерапии. Технические приемы первого этапа патогенетической психотерапии предусматривают поиск общих неблагоприятных особенностей у спортсменов, имевших аналогичную симптоматику, но сумевших выйти из неблагоприятного состояния («психотерапевтическое зеркало»). Второй этап включает в себя мотивированное внушение (индивидуально или в группе), уверенности в своих силах. Третьим этапом этой терапии является коррекция отдельных неблагоприятных или неразвитых качеств и свойств (психопедагогика). Четвертым этапом патогенетической психотерапии считается реадaptация (все виды активного отдыха и релаксации).

Симптоматическая психотерапия имеет своей целью ликвидацию или смягчение отдельных симптомов или воздействие на психические компоненты других переменных. Задача седативной (успокаивающей) психотерапии – снизить возбудимость спортсменов в период «ударных» тренировок и ответственных соревнований, уменьшить вегетативно-эмоциональные колебания. Задача отвлекающей психотерапии – переключить внимание с негативных факторов (как внешних, так и внутренних), ослабить фиксацию отрицательных состояний. Задачей рациональной психотерапии является разъяснение сущности проявления тревожности, напряженности, беспокойства, причин их возникновения, физиологической основы, динамики проявления и благоприятных прогностических возможностей. Кроме того, различают психотерапию при утомлении и переутомлении, при чрезмерной нервно-психической активности, при состоянии эмоционального выгорания.

В рамках психологической подготовки применяется социально-психологический тренинг спортсменов (СПТ), к которому относятся методы игрового моделирования. Первый и второй из них представлены в виде деловых и педагогических игр, цель которых состоит в усовершенствовании тех или иных профессиональных качеств в различных условиях принятия решения и адаптации к стрессовым условиям спортсменов и тренеров. Третий метод – групповая психотерапия, включающая в себя ауто- и гетеротренинг и элементы гипноза. Четвертый и пятый методы – спортивный игровой модельный метод и инсценировка, целью которых является адаптация участников игры к возможным неожиданностям и препятствиям в условиях соревнований.

В случае неудачи в спортивной деятельности меняются форма и структура психологической подготовки, которая сочетается с методами психологической защиты и психологической поддержки (ликвидации последствий травмы, снятие эмоционально-вегетативного напряжения, оптимизации уровня притязаний, нивелирование фрустрационных механизмов, формирование мотивации достижения успеха).

Психологический прессинг имеет место в условиях подготовки спортсменов к наиболее ответственным соревнованиям и, как правило, проходит в двух формах – «марафон» и «карантин». Марафонские группы формируются в целях диагностики, терапии и активной подготовки спортсменов. «Карантин» организуется для того, чтобы поставить под контроль поведение спортсменов, поместив их в рамки довольно строгого режима.

Психологическое секундирование – это мероприятия по управлению предсоревновательным и соревновательным состоянием спортсмена. Оно может быть прямым и опосредованным, жестко зап-

rogramмированным (ритуальный характер) и вариативным (верифицированный характер). Для выбора методов и алгоритма секундирования необходимо знать психоэмоциональное состояние спортсмена. Высококвалифицированные спортсмены в своей подготовке к старту применяют разнообразные компоненты секундирования, в том числе: элементы аутогенной, психомышечной, ментальной, идеомоторной тренировок, гипноз и самогипноз, самоприказы, различные способы отвлечения, самовнушение – самоубеждение, положительные образы, специальные сигналы во время соревнований.

Итак, психологическое сопровождение спортсменов в спортивной деятельности включает в себя и психологический мониторинг, и психологическую подготовку, и психологическую защиту, и психологическое моделирование, и психологическое секундирование, которые доминируют на определенном этапе спортивной карьеры и заканчивается социально-психологической поддержкой спортсмена в период спортивной инволюции. Адекватно проведенные этапы и методы психологического сопровождения в спорте значительно снижают воздействия стрессогенных и экстремальных условий соревновательной деятельности, повышают спортивную толерантность [8].

Анализ литературных и наших экспериментальных данных позволяет сделать следующие выводы [8; 9]:

1. Агрессивность в спорте – это физические и психические действия, выходящие за рамки спортивных норм и правил и направленные на деструкцию психических процессов, состояний и свойств личности спортсмена (спортсменов), на нарушение их психофизиологического внутреннего гомеостаза, приводящие к неадекватности спортивной деятельности и наносящие физический и психический ущерб спортсмену (спортсменам).

2. Толерантность – это, во-первых, сформированные, прежде всего активные, защитные механизмы на воздействия различных неблагоприятных факторов или препятствий в спорте, во-вторых, наличие у спортсменов адекватного уровня притязаний совпадающего с уровнем ожидания; в-третьих, не подменяемая моралью и идеологией оптимальная внутренняя и внешняя мотивация.

3. Построение оптимальных моделей поведения и формирование сопротивляемости агрессивности-фрустрации осуществляется в процессе квалифицированного психологического сопровождения спортсменов, которое необходимо осуществлять с учетом спортивной и гендерной дифференциации спортсменов.

4. Часто повторяющиеся экстрапунитивные реакции в спортивной деятельности могут проявляться в виде агрессии и спортивной неудачи, которые провоцируют флюктуации уровней эмоционально-

го состояния и притязаний. Агрессивность может трансформироваться в черты личности. Поведение агрессивной личности может проявляться в неадекватном поведении, что приводит к невротизированным состояниям и невротическому поведению.

5. Анализ агрессивности-фрустрации показывает, что в одном возрасте и при одинаковом спортивном стаже у мастеров спорта международного класса сформированы активные формы защитных механизмов, а у спортсменов низших разрядов преобладают пассивные защитные механизмы на воздействия стресс-факторов или воздействий в спортивной деятельности.

Библиографический список

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 330 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб.: Питер, 1997. – 352 с.

4. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. – М.: Вече-АСТ, 2003. – Т. 1. – 592 с.; Т. 2. – 600 с.

5. Психология состояний: Хрестоматия / под ред. А.О. Прохорова. – М.; СПб.: ПЕР СЭ; Речь, 2004. – 608 с.

6. Спортивная психология в трудах зарубежных специалистов: хрестоматия / под ред. И.П. Волкова, Н.С. Цикуновой. – М.: Советский спорт, 2005. – 286 с.

7. Уэйнберг Р., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – Киев: Олимпийская литература, 2001. – 335 с.

8. Юров И.А. Психологическое тестирование и психотерапия в спорте. – М.: Советский спорт, 2006. – 163 с.

9. Юров И.А. Психология успешности спортсмена-пловца. – Саарбрюккен (Германия), 2011. – 239 с.

10. Dollard J., Doob L., Miller N., Mowrer O., Sears R. Frustration and aggression. New Haven, 1939. – 209 p.

11. Rosenzweig S. Psychodiagnosis. – New York, 1969. – 141 p.

УДК 796.078

Матвеева Наталья Юрьевна

кандидат экономических наук, доцент

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова
natascha.matveeva@yandex.ru

ПРОЦЕССЫ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КОСТРОМСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье проведено исследование процесса институционализации адаптивной физической культуры в Костромской области как социального института; рассмотрены проблемы и пути их решения.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, люди с ограниченными возможностями здоровья, институционализация, кадры, потребности, программы, спортивные сооружения.

В соответствии со Стратегией развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года и государственной программой Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» к 2020 году планируется увеличить долю лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, систематически занимающихся физической культурой и спортом, в общей численности данной категории населения до 2,5 миллионов человек, что составит 20% от общего количества инвалидов в Российской Федерации [9]. По данным годовой формы федерального статистического наблюдения № 3-АФК «Сведения об адаптивной физической культуре и спорте» в Костромской области в 2013 г. систематически занимались физической культурой и спортом – 4,6% людей с ограниченными возможностями здоровья [8].

Недостаточный охват средствами физической культуры данной категории людей во многом связан с незавершенностью процесса институционализации адаптивной физической культуры в Костромской области.

Институционализация – это процесс упорядочивания, стандартизации и формализации общественной деятельности, связей и отношений, в результате которого формируется социальный институт. Основой социального института выступают общественные отношения и формы деятельности людей, направленные на удовлетворение жизненно важных потребностей (О. Конт, Г. Спенсер, К. Маркс, Э. Дюркгейм, Т. Веблен и др.). Институты влияют на поведение людей посредством установленных правил.

Институционализация социального института предполагает ряд последовательных этапов [2; 5]:

1. Возникновение потребности, удовлетворение которой требует совместных организованных действий.
2. Формирование общих целей.
3. Появление социальных норм и правил в ходе стихийного социального взаимодействия, осуществляемого методом проб и ошибок.
4. Появление процедур, связанных с нормами и правилами.
5. Институционализация норм и правил, то есть их принятие, практическое применение.

6. Установление системы санкций для поддержания норм и правил, дифференцированность их применения в отдельных случаях.

7. Создание системы статусов и ролей, охватывающих всех без исключения членов института.

В последнее десятилетие в институционализации адаптивной физкультуры Костромской области наметились позитивные тенденции, что отражено в следующих моментах.

Во-первых, возникновение потребности в занятиях физкультурой и спортом, удовлетворение которой требует совместных организованных действий. По данным областного комитета физкультуры и спорта [8] доля лиц с ограниченными возможностями здоровья, систематически занимающихся физкультурой и спортом увеличилась с 1,4% в 2009 г. до 4,6% в 2013 г.

Среди потребностей людей с ограниченными возможностями следует особо выделить потребности в физической реабилитации; восстановлении утраченных контактов с окружающим миром, создании необходимых условий для интеграции в общество, участия в общественно полезном труде; самоактуализации или личного совершенствования. При этом понятие «удовлетворение потребности инвалидов» рассматривается с двух уровней: личностного уровня инвалида – того, что может преодолеть он сам; и экономического уровня общества – что может предложить государство.

Во-вторых, целевая установка разных социальных групп в сфере адаптивной физической культуры различна и зависит от образованных социальных связей, взаимодействий и отношений индивидов и социальных групп по поводу реализации тех или иных жизненно важных потребностей.

Рассмотрим ряд примеров формирования общих целей в адаптивной физической культуре, основываясь на теории иерархии потребностей А. Маслоу. А именно:

- целевая установка спортсменов-инвалидов в достижении высоких спортивных результатов удовлетворяет потребность в самовыражении и признании;

- целевая установка пациентов кабинета ЛФК в лечении и восстановлении утраченных функций организма удовлетворяет потребность в безопасности, т.е. сохранение и (или) укреплении своего здоровья;

- потребность принадлежности к определенной группе удовлетворяется во время участия в спортивно-массовых мероприятиях.

В-третьих, необходимым шагом является появление, определение и закрепление социальных ценностей, норм, образцов поведения, статусов и ролей, приведение их в систему, способную действовать в направлении удовлетворения определённых жизненно важных потребностей.

На государственном уровне нормы поведения закреплены в федеральных и региональных нор-

мативно-правовых документах. Например, федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» [6], Закон «О физической культуре и спорте в Костромской области» [1] и др. призваны структурировать деятельность в сфере адаптивной физической культуры и гарантировать людям с ограниченными возможностями здоровья получения физкультурно-спортивных и образовательных услуг.

На уровне учреждения Устав организации, правила поведения в учреждении, правила соревнований, а также традиции конкретного учреждения закрепляют нормы поведения, социальные ценности занимающихся, при их принятии определяются образцы поведения, статусы и роли, способствующие удовлетворению определенных жизненно важных потребностей.

На уровне личности нормы поведения формируются под воздействием межличностных отношений, общественного принятия или непринятия. Социальной ценностью адаптивная физическая культура становится, когда человек может четко формулировать цели своей деятельности, находить средства их организации, правильного своевременного контроля, оценки и корректирования своих действий.

В-четвёртых, важнейшим элементом институционализации является организационное оформление социального института, т.е. объединение физических и (или) юридических лиц, имеющих материально-техническую базу и выполняющую определенные социальные функции.

В Костромской области адаптивной физической культурой занимаются два учреждения: ГБОУДОДКО СДЮСШОР имени Олимпийского чемпиона А.В. Голубева – спортивно-тренировочный центр зимних видов спорта и адаптивного спорта и ОГКУ Романовский реабилитационный центр инвалидов Костромской области, который охватывает филиалами 28 муниципальных образования и организует физкультурно-спортивную деятельность на местах.

Анализируя сложившуюся в регионе инфраструктуру системы адаптивной физической культуры и спорта можно выделить несколько проблемных направлений не позволяющих завершить процесс институционализации в Костромской области. Среди них: обеспеченность региона соответствующими кадрами; создание материально-технической базы и производства по изготовлению специализированного инвентаря и оборудования; организация медицинского контроля над систематически занимающимися; организация научных исследований проблем физической культуры и спорта инвалидов.

В г. Костроме сформировалась многоуровневая система подготовки кадров в сфере физической культуры и спорта. Факультет физической культуры Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова готовит бакалавров по на-

правлению «Педагогическое образование», профиль подготовки «физическая культура», а с 2014 г. планируется обучать бакалавров по направлению «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)», профиль подготовки «Адаптивное физическое воспитание». Кроме того, в КГУ имени Н.А. Некрасова также можно пройти курсы повышения квалификации, переподготовку, получить послевузовское образование (аспирантура, докторантура). Тем не менее, проблема обеспеченности квалифицированными кадрами сферы физической культуры и спорта актуально. По данным областного спортивного комитета [8] в 2012 г. обеспеченность кадрами составила – 20%, из них 8% специалистов – старше 60 лет; 17% – до 30 лет; 75% – от 31 до 60 лет.

Зачастую имеющийся кадровый состав учреждений образования и дополнительного образования не владеет организационно-методическими особенностями работы с людьми, имеющими какие-либо отклонения в состоянии здоровья. Однако в каждом образовательном учреждении имеются учащиеся с какими-либо нарушениями в развитии и требующие к себе индивидуального, дифференцированного подхода. Тем не менее, можно наблюдать иную «картину», когда такие учащиеся не занимаются физкультурой и спортом, а для получения оценки или зачета готовят преподавателю реферат. Парадоксальна и другая ситуация, когда спортсмен-инвалид, выступающий на соревнованиях различного уровня в учреждении, где он обучается, считается «освобожденным» от занятий физической культурой по состоянию здоровья.

Проблема нежелания идти работать по специальности во многом связана с социально-экономическими факторами: низким уровнем оплаты труда; не развитостью материально-технической базы спортивных сооружений; социально-бытовой неустроенностью молодого специалиста.

Развитие сети спортивных сооружений и материально-техническая обеспеченность в регионе находится на низком уровне. За последние пять лет данная тенденция изменилась незначительно. Имеющиеся спортивные сооружения покрывают только 25% норматива единовременной пропускной способности спортивного сооружения [8].

Спортивные сооружения региона во многом морально и физически устарели, не соответствуют доступности для лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Решением данной проблемы могло бы быть строительство новых спортивных сооружений, отвечающих всем требованиям «доступной среды».

Создание для людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе инвалидов доступной среды жизнедеятельности и условий для социально-педагогической реабилитации является важнейшей частью процесса интеграции людей с ог-

раниченными возможностями в общество [3; 4]. Положительная тенденция наметилась при реализации областной программы «Доступная среда». Так, в августе 2012 года было оказано содействие и помощь в проведении паралимпийских игр в регионе; ОГ КУ Романовский реабилитационный центр инвалидов по программе открывает новые филиалы, охватывая физкультурно-спортивными услугами все большее количество людей с ограничениями в развитии и создавая условия для занятий физкультурой и спортом в муниципальных образованиях.

Таким образом, адаптивная физическая культура в Костромской области обладает основными признаками социально значимого общественного института:

во-первых, проблему «инвалидности» начинают рассматривать с точки зрения социального подхода, когда инвалид рассматривается не как «больной», а «особый» человек, требующий создания реабилитационной системы, которая бы позволила использовать его сохранный интеллект и телесный потенциал во благо общества;

во-вторых, в ходе институционализации адаптивной физической культуры сформировала собственную инфраструктуру (отделения адаптивного спорта, государственные спортивно-оздоровительные учреждения и т.п.), а также специфическую материально-техническую базу (протезная техника и специальный спортивный инвентарь, особенности строительства, реконструкции и оборудования спортивных сооружений);

в-третьих, адаптивная физкультура выполняет социальные функции по оздоровлению и реабилитации, воспитанию и информированию (достижения и проблемы людей, занимающихся адаптивной физкультурой и спортом периодически освещаются в СМИ), которые ориентированы на конкретную категорию населения;

в-четвертых, институционализация адаптивной физкультуры предполагает формирование системы подготовки профессиональных кадров в лице медицинских, тренерско-преподавательских, социальных работников.

Цель функционирования социального института адаптивной физической культуры – это придание нормам поведения и мотивации человека с ограниченными возможностями нравственной аргументации и этической основы в процессе реабилитационных мероприятий. Задачами адаптивной физической культуры в этой связи становится достижение каждой отдельной личностью и всей социальной группой лиц с ограниченными возможностями здоровья оптимального уровня компенсации имеющихся функциональных нарушений и качественной социальной адаптации и интеграции в общество.

Библиографический список

1. Закон от 28 апреля 2010 года № 611-4-ЗКО «О физической культуре и спорте в Костромской области».
2. Новиков С.С. Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с.
3. Постановление администрации Костромской области «Об утверждении областной целевой программы «Доступная среда» на 2011–2015 годы» № 269-а от 22.07.2011.
4. Постановление от 6 июня 2013 года № 1125 «Об утверждении муниципальной программы города Костромы «Доступная среда на 2013–2015 годы».
5. Фролов С.С. Социология. – М.: Наука, 1994. – 256 с.
6. Федеральный закон от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
7. Храмов В.В. Институционализация адаптивной физической культуры // Адаптивная физическая культура. – 2007. – № 4 (32). – С. 16–19.
8. Годовая форма федерального статистического наблюдения № 3-АФК «Сведения об адаптивной физической культуре и спорте». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://спорт44.рф/statistika/statistika-4.php> (дата обращения 26.02.2014).
9. Методические рекомендации по развитию адаптивной физической культуры и спорта в субъектах Российской Федерации и на территории муниципальных образований с учетом лучших положительных практик субъектов Российской Федерации и международного опыта. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minsport.gov.ru/sport/paralympic/> (дата обращения: 25.02.2014).

ЮВЕНОЛОГИЯ КАК РЕСУРС КОМПЛЕКСНОГО ОСМЫСЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА МОЛОДЕЖИ

В статье рассмотрены факторы создания и развития ювенологии как новой научной парадигмы, в основе которой лежит интегративное направление системного междисциплинарного исследования молодого поколения в широком спектре взаимоотношений общества и молодежи. Проанализирован опыт ювенологических исследований, показаны возможные пути развития междисциплинарных исследований молодежи и их теоретического осмысления.

Ключевые слова: ювенология, молодость, молодежь, социализация молодежи, социальный статус молодежи, мультидисциплинарность, междисциплинарность, трансдисциплинарность, комплексность изучения, междисциплинарное исследование.

Опыт реформирования на постсоветском пространстве показал: одной из главных предпосылок затянувшейся модернизации является узость социальной базы проведения реформ, в том числе – отторжение от их реализации значительной части молодежи. Налицо – политика воинствующего патернализма, ставящая молодежь в положение, прежде всего *объекта* воздействия, а не субъекта исторической деятельности, когда возможности для развития и самореализации молодежи далеки от должного. Поэтому она не может в достаточной мере раскрыть и реализовать свой творческий, инновационный потенциал. Между тем, история свидетельствует: реформы могут быть успешными лишь при активном участии в них молодых. При этом важно понимать: во-первых, молодежь по природе своей не прогрессивна и не консервативна, она – всего лишь сила, готовая к любому начинанию; во-вторых, задача науки состоит в том, «чтобы рассказать, что общество может дать молодежи и что общество может ожидать от молодежи (скрытый ресурс)» [6, с. 451]. Таким образом, существует проблема молодежи, и острая необходимость изучения молодежи как комплексного объекта исследования.

Выявить различные аспекты преодоления теоретической сложности изучения молодежи в рамках новой научной парадигмы, в основе которой лежит интегративное направление системного междисциплинарного исследования молодого поколения в широком спектре взаимоотношений общества и молодежи – такова цель данной статьи.

В современной ювенологии сформировались разнообразные подходы к определению понятия «молодежь» [1, с. 239–241]. Знакомство со всем спектром подходов и определений молодежи позволяет выделить те компоненты, которые должно включать интегративное определение. Эти компоненты *интегративного определения молодежи*, на наш взгляд, таковы:

- 1) возрастные границы и социально-психологические особенности;
- 2) специфика социального статуса, ролевых функций и социокультурного поведения;
- 3) специфика социально-демографической группы;
- 4) системное качество – процесс социализации как единство социальной адаптации и индивидуализации;
- 5) самоопределение, самоорганизация, самоидентификация молодежи как специфической группы.

Однако было бы методологически неверно и непродуктивно сводить процесс социального развития личности лишь к выделению ее типологических характеристик. Попытки однозначно определить то или иное поколение независимо от характера и обоснованности оценок – страдают узостью, одномерностью. Даже, если удастся верно выделить существенные, типичные черты конкретного поколения, то вне поля зрения может остаться все многообразие позиций и ориентаций составляющих его молодых людей и групп. Налицо методологическая переориентация в процессе изучения проблемы «молодежь» или «группы молодежи»: на смену преобладавшему подходу – *единство=единообразие* – должен прийти иной – *единство в разнообразии* (прежде всего, это связано социальной стратификацией, резко возрастающей социальной поляризацией, основанной на имущественном расщеплении).

Молодежь, как наиболее мобильная часть общества, способна оказывать активное воздействие на изменение социальной структуры общества. Процесс включения новых поколений в активную жизнь общества имеет две стороны – социализацию молодежи и ювентизацию («омоложение») самого общества. Социализация обеспечивает преемственность между поколениями, передачу накопленного опыта. А ювентизация – выражение новаторства молодежи и обновление общественного

развития. При социализации общество влияет на молодежь и «создает» ее. Но, даже социализируясь, копируя образцы поведения, она вносит в них новое содержание под влиянием изменившихся условий жизни.

Молодежь — это наиболее здоровая физически часть населения, это жизненная *сила* общества, сгусток *энергии*, нерастратченных интеллектуальных и физических сил, требующих выхода. За счет этих сил жизнь общества может быть оживлена. Нельзя не отдавать себе отчета и в том, что принципиально новые типы машин и оборудования, новейшие технологии, системы управления, которые составляют основные факторы интенсификации экономики, могут быть созданы только людьми нового, нетрадиционного типа мышления.

Социальный статус молодежи во всех конкретных обществах и во все времена в главном одинаков: *молодежь одновременно объект и субъект социализации* [2]. Данная социально-возрастная группа общества по законам преемственности (по закону отрицание отрицания) осваивает наследуемые общественные отношения, духовные и материальные ценности конкретного общества с целью их последующего воспроизводства. Будет это простое или расширенное воспроизводство — зависит от уровня социального развития молодежи, продукта самого общества. А этот уровень, в свою очередь, в решающей степени зависит от взгляда общества на молодежь, что такое она в его глазах — *только объект воздействия, прежде всего объект и отчасти субъект, прежде всего субъект и затем объект и т.п.*

Если общество нацелено на устойчивое развитие, оно социализирует (обучает и воспитывает), иными словами, развивает молодежь таким образом, чтобы она была способна развивать общество и развиваться сама. Если общество настроено, прежде всего, на сохранение существующего строя, консервацию его идей, ценностей и традиций, оно формирует молодежь исключительно по своему образу и подобию. В этом случае молодежь как субъект деятельности выступает в крайне ограниченных масштабах, она, прежде всего, объект, а часто *только объект* воздействия.

Между тем молодежь может и должна быть социальным *субъектом*, способным к инициативе и обратному воздействию на общество. Однако в силу маргинального положения и двойственной природы молодежи молодые люди зачастую не обладают личной самостоятельностью в принятии личностно значимых решений. Они обретают субъективность по мере самоидентификации, самосознания своих интересов, роста своей организованности [12].

Феномены актуальных молодежных практик стали предметом серьезных теоретических и методологических дискуссий в начале XX века, прежде

всего в рамках психологии и социологии. Следует подчеркнуть, что уже тогда проявлялось стремление к комплексности изучения молодежной проблематики, тенденция к применению для исследования методов разных наук. Книга Г. Стенли Холла «Молодежь» (1904), которую можно считать первым системным изложением теории молодежи, имела в заглавии показательное уточнение: «ее психология и ее отношение к психологии, антропологии, социологии, сексу, религии и образованию» [17, с. 4]. И другие ранние работы о молодежи (К. Гросс, Ш. Бюлер, Э. Шпрингер) обладали признаком мультидисциплинарности. Особо следует отметить представителей Чикагской школы, которые еще в 1920-х годах применили методы городской этнографии к исследованию особых типов городских молодежных сообществ (В.Ф. Уайт, А. Коен, Г. Беккер и др.). Важная роль в становлении теории молодежи принадлежит Т. Парсонсу: он ввел термин «молодежная культура». Разработанные Парсонсом идеи функциональной значимости пространства молодежных культур для подготовки к усвоению ролей взрослого общества остаются базовыми в интерпретации перехода от детства к зрелости.

Однако мультидисциплинарность в ранних теориях молодежи — это скорее результат незавершенности процесса институализации и дифференциации наук, проявление своего рода научно-исследовательского эксперимента, который в конечном итоге все же был отвергнут в пользу узко специализированного знания. Наиболее полно понимание бесперспективности узко специализированного знания сложилось в период студенческих бунтов и «молодежных революций» 1960-х годов. И уже в начале 1970-х годов зазвучали призывы к формированию интегрального научного знания о молодежи, приведшие к появлению самостоятельного научного направления — *ювенологии* (от лат. *Juventilis* — юность, молодость и греч. *Logos* — учение, наука).

Заметный вклад в становление новой науки внесли работы сотрудников Центра современных культурных исследований Бирмингемского университета в 1970–1980-е годы, посвященные разработке субкультурных концепций, опиравшиеся на марксистскую классовую теорию (Л. Альтюссер, А. Грамши), идеи ритуального сопротивления (С. Холл и Т. Джефферсон), концепции критической криминологии и теории ярлыков (С. Коен), идеи субкультурной стилизации, как способа групповых идентификаций (М. Брейк), а также семиологии (Д. Хебдидж). Позднее ими же была развита основная критическая линия, направленная против игнорирования гендера в субкультурных конструктах (А. МакРобби, К. Гриффин), этно и евроцентризма, статусно-ролевой природы молодежи (К. Господинов, Ф. Малер). Сильное влияние на переосмысление концептуальных оснований моло-

дежного вопроса оказали работы К. Манхейма, Л. Розенмайера, У. Бека и Э. Гидденса, а также целой плеяды таких теоретиков, как А. Беннет, С. Редхэд, М. Физерстоун и ученых, разрабатывающих идеи глобально-локальных интерпретаций современных молодежных практик (Х. Пилкингтон, Дж. Томлинсон, С. Торнтон).

Таким образом, стремление создать комплексную науку о молодежи в конечном итоге свелось к более широкому представлению о социологии молодежи. Именно этот ювенологический проект получил популярность на постсоветском пространстве в научных публикациях И.М. Ильинского, А.И. Ковалевой, В.Т. Лисовского, В.А. Лукова, В.А. Родионова, Б.А. Ручкина, В.И. Чупрова и др. Большую роль в институционализации ювенологии как самостоятельного направления, обладающего мультидисциплинарными свойствами, сыграла Петербургская школа исследователей молодежных проблем (В.Т. Лисовский, И.С. Кон, Е.Г. Слуцкий и др.), ставшая инициатором создания Национальной академии ювенологии и объединившая в своих рядах исследователей из 25 регионов России.

Результатом институционализации ювенологии как самостоятельной науки в конце 1990-х годов и в начале XXI века можно считать выход в свет коллективной монографии «Ювенология и ювенальная политика в XXI веке» (2004), представившая достаточно полное системное и междисциплинарное знание о взрослении, становлении и развитии молодого поколения в диалектическом единстве, с одной стороны, социального, духовного и биологического начал, с другой – процессов воспитания, образования и социализации молодежной популяции [16].

Ювенология – результат интеграционных процессов в современном научном знании, итог более чем сорокалетнего научно-исследовательского поиска в области изучения разнообразных проблем молодого поколения – детей, подростков, юношества и молодежи, а так же базовых институтов и агентов их социализации. Однако, хотя результативность и перспективность перехода к интеграции ювенальных исследований на междисциплинарной основе очевидна, ее практическая реализация оказывается крайне проблематичной.

Современное развитие ювенологии как междисциплинарной науки – результат постмодернистских трендов в оформлении гуманитарных исследований, которые актуализировавшись в 1990-е годы, набирают свою силу в области анализа социально-гуманитарных и естественнонаучных проблем. Одним из первых термин междисциплинарность обосновал М. Фуко. Его теория эпистем легла в основу *современной концепции междисциплинарного исследования* [14].

Применительно к процессам интеграции научных интересов принято применять такие термины

как мультидисциплинарность, междисциплинарность и трансдисциплинарность, которые не являются синонимами. В своей программной статье «Эпистемология междисциплинарных отношений» Ж. Пиаже проводит следующие различия:

– *мультидисциплинарность* представляет собой одностороннее дополнение одной дисциплины другой;

– *междисциплинарность* проявляется как взаимодействие дисциплин;

– *трансдисциплинарность* выражается в построении интегральных структур [15, с. 88].

В.С. Мокий рассматривает эти понятия с точки зрения степени интеграции. «Минимальная интеграция свойственна монодисциплинарным и междисциплинарным подходам. Максимальное воспроизведение интеграции достигается мультидисциплинарным и трансдисциплинарным подходами» [7, с. 3], а И.Т. Касавин рассматривает эти подходы как типы когнитивных систем [3]. В рамках мультидисциплинарных систем сохраняется четкость междисциплинарных границ, и такая четкость, предполагающая различие предметов, методов и результатов взаимодействующих дисциплин, даже является условием успеха. Междисциплинарные системы знания отличаются объединением дисциплин для создания новой онтологии и методов для работы с ее объектами, а также характеризуются меньшей четкостью границ. Наконец, в трансдисциплинарных системах знания выдвигаются претензии на абсолютную универсальность онтологии и методов, утративших дисциплинарную определенность.

Следовательно, в мультидисциплинарном подходе используются знания нескольких дисциплин, каждая из которых имеет иную перспективу видения проблемы. Реализация ювенологии как интегрального проекта и самостоятельной междисциплинарной науки о молодежи оказалась достаточно сложной, прежде всего, в силу неоднозначности сущности содержания междисциплинарности и мультидисциплинарности. Если мультидисциплинарность не предполагает, то междисциплинарность – предполагает единство исследовательского процесса, когда на границах между взаимодействующими науками возникают интерфейсы – своего рода интеллектуальные мосты, позволяющие установить прозрачные границы между разными научными системами, и тем самым повлиять не только на многогранное целостное рассмотрение комплексного объекта исследования (в данном случае молодежи), но и определить пути интеграции наук как таковых. Поэтому когда в ювенологической коллективной монографии медик пишет о проблемах здоровья молодежи (называя его «ювенальное здоровье»), юрист – о проблемах молодежной преступности (называя это «ювенальной девиантологией»), статистик – о «ювенальной статистике» и т.д., то

это исследование можно признать мультидисциплинарным, но не междисциплинарным.

С.А. Лебедев указывает, что успешное осуществление междисциплинарных исследований предполагает одновременное решение трех видов проблем:

1) *методологической* (формирование предмета исследований, в котором объект был бы отражен таким образом, чтобы его можно было изучать средствами всех участвующих дисциплин, а полученные в ходе исследований результаты могли уточнять и совершенствовать исходное изображение);

2) *организационной* (создание сети коммуникаций и взаимодействия исследователей, с тем чтобы они могли профессионально участвовать в получении и обсуждении информации, а также привлекать к нему своих коллег из соответствующих дисциплин);

3) *информационной* (обеспечение передачи практических результатов междисциплинарного исследования в практику принятия решений и их технологического воплощения и одновременно передачу собственно научных результатов, полученных участниками, для экспертизы в системе дисциплинарного знания) [4, с. 103].

В рамках решения первой обозначенной проблемы, предложим следующее интеграционное определение молодежи, которое может служить основой для междисциплинарных исследований. Молодежь – это особая социально-демографическая группа, ограниченная *возрастными границами* (нижняя – 13–15 лет, верхняя – 29–30 лет) со своим специфическим образом жизни, стилем поведения, культурными нормами и ценностями, и находящаяся в состоянии перехода от преимущественного свойства быть *объектом* общественного воздействия к преимущественному свойству быть *субъектом* социально-преобразующей деятельности; системное качество – процесс социализации как единство социальной адаптации и индивидуализации, исходным пунктом которого является *движение* по определенной векторной направленности: самопознание – самоопределение – самоутверждение – самоорганизация – самореализация [12].

С нашей точки зрения, только в результате объединенного усилия заинтересованных наук возможно получение нового знания и более глубокое понимание объекта исследования, то есть построение целостной теории молодежи. Для того чтобы междисциплинарные исследования не были лишены внутренней логики, необходимо учитывать следующие положения:

1) недопустимо прямое заимствование методов смежных дисциплин, использование исследовательских технологий необходимо осуществлять в конкретном методологическом контексте;

2) заимствование концепций, терминов, данных и методов необходимо определять исходя из целей исследования;

3) заимствованный научный аппарат и теоретические концепты не должны в своей теоретической и эпистемологической основе противоречить друг другу.

Вторая и третья проблема успешно решаются мировым сообществом: созданы научные общества по исследованию молодежи и издаются научные журналы, на страницах которых представлена актуальная ювенальная проблематика в контексте междисциплинарного взаимодействия. В тоже время в постсоветской науке тенденции к взаимодействию всех заинтересованных дисциплин практически отсутствуют, а молодежь и молодость продолжают монополизироваться социологией и психологией. И только в последнее несколько лет увеличивается рост публикаций политологии, экономики, лингвистики, в которых молодежь выступает одним из основных объектов исследования.

Таким образом, для построения междисциплинарной теории молодежи в рамках ювенологии необходим конструктивный диалог между дисциплинами, которые заинтересованы в изучении молодежной проблематики. В основе этого диалога должна лежать идея интегрированного междисциплинарного знания.

Библиографический список

1. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Современная российская молодежь: методология изучения // Молодежь и общество на рубеже веков. – М., 1999. – С. 237–259.
2. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. – М.: Голос, 2001.
3. Касавин И.Т. Междисциплинарное исследование: к понятию и типологии // Вопросы философии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vphil.ru/index2.php?option=com_content&task=view&id=132&pop=1&page=0&Itemid=52 (дата обращения: 11.03.2014).
4. Лебедев С.А. Философия науки: Словарь основных терминов. – М.: Академический Проект, 2004.
5. Луков В.А. Ювенология: проблемы становления теории молодежи // Вестник Международной академии наук (русская секция). – 2007. – № 2. – С. 66–69.
6. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Прогресс, 1994.
7. Мокий В.С. Методология трансдисциплинарности: (решения сложных многофакторных проблем природы и общества). – Нальчик: Институт трансдисциплинарных технологий, 2011.
8. Павловский В.В. Ювентология: Проект интегративной науки о молодежи. – М.: Акад. проект, 2001.
9. Основы ювенологии: Опыт комплексного междисциплинарного исследования / науч. ред. Е.Г. Слуцкий. – СПб.: БИС-принт, 2002.

10. Слуцкий Е.Г. Основы ювенологии и ювеноальной политики: история становления, проблемы и перспективы. – СПб., 2000.

11. Тесленко А.Н. Введение в ювенологию: очерки о социализации молодежи. – Астана: ЦНТИ, 2001.

12. Тесленко А.Н. Культурная социализация молодежи: казахстанская модель. – Саратов-Астана: Изд-во НЦНИИ, 2007.

13. Фуко. М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук. – СПб., 1994.

14. Эволюционная эпистемология: проблемы, перспективы. – М.: Росспэн, 1996.

15. Ювенология и ювеноальная политика в XXI веке: Опыт комплексного междисциплинарного исследования / под ред. Е.Г. Слуцкого. – СПб.: Знание; ИВЭСЭП, 2004.

16. Hall Stanly G. Adolescence: Its psychology and its relation to psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. – N.Y.: D. Appleton and Company, 1904. – Vol. 1.

УДК 37

Аванесова Елена Борисовна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
lily1688@mail.ru

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

В настоящей статье описана модель процесса воспитания общественной активности молодежи в условиях социальной среды.

Ключевые слова: воспитание, социальная среда, общественная активность, социализированность, молодежь, модель.

В философском понимании «модель» (от лат. *modulus* – мера, образец) – представляется как объект-заместитель, который в определенных условиях может заменять объект-оригинал, воспроизводя интересующие свойства и характеристики оригинала.

В педагогике создание модели осуществляется в процессе моделирования, который понимается как специфический способ познания, при котором одна система (объект исследования) воспроизводит другую (модель) [1].

Интересным, на наш взгляд, является понимание модели, разработанное группой исследователей (Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин), которые указывали, что модель с одной стороны, являясь объектом, находящимся в отношении соответствия (сходства) с оригиналом, с другой – выступает необходимым условием для получения новых данных об оригинале. А в основании процесса моделирования, по их мнению, лежит процедура установления отношения соответствия (сходства) между исследуемым объектом и некоторым другим объектом [2].

В.В. Давыдов утверждал, что «моделировать» означает изготовлять модель чего-либо, исследовать физические явления и процессы на моделях, чтобы по результатам опытов судить о процессах, протекающих в натуральных условиях. В свою очередь «модель» – это образец для изготовления чего-либо, воспроизведение или схема чего-либо.

Метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, то есть сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций [3].

Базисную основу любой модели составляют представления о познаваемом объекте или явлении. В ее структуру входят также концептуальная идея, цель, задачи, принципы, содержание и описание процесса, условия реализации.

На наш взгляд, принципы воспитания общественной активности молодежи в условиях социальной среды есть определенная система исходных требований, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность в достижении целей, определяет общее направление, содержание, совокупность и логику применяемых форм, методов и средств реализации выдвинутых нами условий.

Нами предложены следующие *принципы воспитания общественной активности молодежи в условиях социальной среды*.

1. *Принцип целенаправленности* – управление развитием личности как целостным процессом с учетом региональных и национальных особенностей, формирование важнейших компонентов духовной культуры. Целью проводимой работы становится активизация имеющихся у личности потенциалов, способствующих с одной стороны личностному росту, с другой стороны, влияющих на развитие окружающего социума.

2. *Принцип диалогичности* – воспитательная деятельность в образовательных организациях, детских и молодежных общественных организациях и объединениях, осуществляемая с учетом возрастных и социально-психологических особенностей молодежи, носит взаимосвязанный (диалогичный) характер, который обеспечивает комплексное развитие качеств личности.

3. *Принцип приоритетности*. В процессе воспитания общественной активности молодежи, воспитательная деятельность осуществляется в соот-

ветствии с интересами общества и государства. В этом случае у молодого человека формируется позитивное отношение к социальным установкам, нормам и идеалам, а также появляется устремление к саморазвитию в принятых им условиях жизни общества, что, в конечном счете, влияет на уровень его общественной активности.

4. *Принцип непрерывности развития* предполагает то, что индивид, находясь в специально созданных условиях, повышает уровень общественной активности и, впоследствии, сможет самостоятельно влиять на формирование таких условий, являясь представителем общественной либо государственной структуры, которые определяют приоритеты развития страны в будущем.

Завершая характеристику вышеуказанных принципов, следует отметить, что они являются основными требованиями к организуемому нами процессу, основными правилами деятельности.

Мы предлагаем к рассмотрению разработанную нами модель изучаемого процесса, включающую в себя целевой, содержательный, технологический и контрольно-оценочный компоненты.

Целевой компонент модели определяет цель и ее декомпозицию относительно процесса воспитания общественной активности в условиях социальной среды.

На наш взгляд, данный компонент включает в себя: изучение и учет исходного уровня общественной активности молодежи; выявление и анализ интересов молодежи; выявление отношения к различным видам общественной деятельности, организуемой в социальной среде; выявление конкретных противоречий и проблем, возникающих в процессе воспитания общественной активности; определение содержания, форм, методов и способов педагогического обеспечения процесса воспитания общественной активности молодежи в условиях социальной среды.

В этой связи, мы приходим к пониманию того, что процесс воспитания общественной активности будет включать ряд организационных условий, влияющих на социализированность личности.

А.В. Мудрик считает, что «социализация человека происходит в результате его взаимодействия с многообразными и многочисленными факторами, группами, организациями, агентами, с помощью различных средств и механизмов». Взаимодействие с ними, влияние их на детей, подростков, юношей не только дополняют друг друга, но в той или иной мере противоречат друг другу. От того, как происходит это взаимодействие в стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации, во многом зависит самоизменение человека на протяжении его жизни и в целом – его социализированность.

Единой точки зрения на то, что представляет собой социализированность человека, не существу-

ет. Трактовки социализированности в большой мере зависят от того, в русле какого подхода к социализации они рассматриваются.

В русле субъект-объектного подхода к пониманию социализации социализированность в общем виде понимается как «сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом». Социализированность определяется как «результативная конформность индивида к социальным «предписаниям».

Представители субъект-субъектного подхода считают, что социализированный человек не только адаптирован в обществе, но и в состоянии быть субъектом собственного развития и в какой-то мере общества в целом.

В рамках концепции социализации социализированность – это достижение человеком определенного баланса адаптированности и обособления в обществе [4].

Для наиболее эффективного обеспечения процесса воспитания общественной активности перед нами возникла задача построить этот процесс таким образом, чтобы позволить молодым людям накопить социальный опыт, сформировать социально-значимые качества.

Именно поэтому нами были определены следующие *компоненты модели*, позволяющие наиболее полно представить характеристику изучаемого явления.

Содержательный компонент включает в себя совокупность направлений деятельности молодежи и педагогов, участвующих в процессе воспитания общественной активности.

К таким направлениям мы относим:

образовательное, основанное на реализации специализированных образовательных программ, целью которых является организация приобретения и усвоения новых знаний, умений и навыков молодежью, обмен опытом в различных видах деятельности для создания и последующей реализации социально значимых проектов, программ);

научно-исследовательское, которое предполагает организацию процесса разработки и написания проектов, участие в конкурсных мероприятиях, конференциях различного уровня, направленных на продвижение молодежных проектных инициатив. В рамках данного направления молодой человек дорабатывает и совершенствует свой проект, с учетом замечаний экспертов;

практическое – предполагает реализацию разработанных проектов, в ходе которой организатор проекта будет достигать поставленных целей, решая социально-значимые проблемы в области образования, труда, досуга, социальной защиты населения и прочее, но и оказывать влияние на окружающий социум, побуждая к участию в предлагаемой деятельности и, формируя положительную оценку к занятию общественно-полезной работой.

Образовательное направление сочетает в себе образовательную деятельность и преподавание как основу теоретической и практической подготовки. Она строится на основе учебных программ, методических комплексов, систем мастер-классов, целью которых является постоянное обогащение опытом познавательной деятельности, формирование профессионального интереса и социального опыта, устойчивых и глубоких убеждений и принципов, знаний и практических навыков, профессионально значимых качеств, подготовку к практической деятельности.

Для реализации образовательного направления мы рассматривали площадку Молодежного образовательного форума «Патриот», организуемого на территории Костромской области с 2009 года. Образовательная программа форума включает:

1) проведение лекционных занятий, предполагающих знакомство и последующее обсуждение молодежью актуальных тем современной действительности, которые комментируют эксперты (выступающие в роли преподавателей) той или иной отрасли, которой посвящена обсуждаемая тема. Таким образом, у участников занятий не только повышается уровень дополнительных знаний, но и формируется личная оценка и понимание изученной проблемы;

2) работу в малых группах, предполагающей организацию жизнедеятельности, осуществление комплекса упражнений по развитию социальных компетенций и лидерских качеств, организацию анализа;

3) организационно-мыслительную работу, представляющую собой общий процесс организации жизнедеятельности в малых и больших группах под управлением модераторов, проведение общих пленарных заседаний;

4) проектно-практическую деятельность, предполагающую представление различных проектов, осуществление личной пробы по участию, освоение алгоритма проектирования через позицию организатора проекта, разработку собственного проекта либо участия в мастер-классах;

5) работу региональных площадок: представление региональных проектов как примеров проектов, способствующих развитию региона, отражающих ценности государственности и гражданско-го служения;

6) участие в активных тренингах, творческой деятельности: данные формы работы включают участников в практическую деятельность, дают примеры успешной деятельности.

Научно-исследовательское направление в рамках содержательного компонента, предполагает организацию конкурсных мероприятий, направленных на поддержку молодежных проектов, выявление талантливой молодежи, и, в целом, поддержку молодежных инициатив.

К числу таких мероприятий мы относим: областную конкурс молодежных программ и проектов, областную конкурс лидеров и руководителей детских и молодежных общественных объединений «Лидер XXI века», региональный этап Всероссийского конкурса «Лучший молодой работник сферы ЖКХ и строительства», областную конкурс «Доброволец года», областную конкурс для обучающихся профессиональных образовательных организаций Костромской области «Арт-Профи Форум», областную конкурс «Смотр молодежного самоуправления».

Необходимо подчеркнуть, что, во-первых, указанные конкурсные мероприятия имеют этапность, то есть их организация включает в себя проведение отборочных этапов на базе образовательных организаций, затем на уровне муниципальных образований, далее победители направляются для участия в региональном (областном) конкурсе. По итогам регионального этапа победители рекомендуются к участию в окружном (межрегиональном) либо всероссийском уровнях. Указанное обстоятельство обеспечивает участникам получение колоссального социального и в целом жизненного опыта, повышает уровень знаний, умений и навыков, позволят самосовершенствоваться.

Во-вторых, отбор участников на протяжении всех конкурсных этапов осуществляется квалифицированными специалистами, в соответствии со спецификой конкурсного мероприятия. Координацию работы с экспертами осуществляют специалисты отдела молодежной политики департамента образования и науки Костромской области. Таким образом, с одной стороны, все эксперты владеют стандартизированными, идентичными методическими рекомендациями по отбору участников, с другой стороны, в ходе «обратной связи» совершенствуются механизмы организации данных конкурсных мероприятий на всех уровнях с учетом изменяющихся условий в системе образования, новыми тенденциями в сфере государственной молодежной политики.

Практическое направление включает в себя непосредственную реализацию разработанных и прошедших экспертную оценку социально-значимых проектов, с одной стороны, а с другой – координацию проводимой автором и руководителем проекта работы. Такая деятельность осуществляется с целью оказания информационно-методической помощи в реализации мероприятий проекта. Это выражается в освещении указанных мероприятий в средствах массовой информации, в сети Интернет на основных ресурсах сферы молодежной политики, содействии в организации помощи профильными экспертами участия в мероприятиях по реализуемому проекту, оформление рекомендаций, рецензий по итогам реализации проекта, сопровождение проектов, участвующих в подобных

конкурсных мероприятиях за пределами Костромской области на межрегиональном и всероссийских уровнях, тиражирование опыта реализации молодежных проектов, как на уровне муниципальных образований нашего региона, так и за его пределами.

Технологический компонент модели включает организацию целенаправленных педагогических воздействий, опирается на возможности образовательного процесса, задает направленность и логику усилий для успешного социального становления личности, а также включает комплекс заданных условий, обеспечивающих процесс воспитания общественной активности. Педагогическое воздействие – особый вид деятельности педагога, цель которого достижение позитивных изменений характеристик воспитанника (потребностей, установок, отношений, состояний, моделей поведения).

Осуществление на практике процесса воспитания общественной активности молодежи в условиях социальной среды можно представить в следующей логике.

На первой стадии осуществляется организационная работа, проводимая по двум направлениям. Первое направление – работа с педагогическими сотрудниками образовательных организаций (заместителями директоров по социальной и воспитательной работе профессиональных образовательных организаций и проректорами по социальной и воспитательной работе образовательных организаций высшего образования) и руководящим составом детских и молодежных общественных организаций и объединений, которая включает определение ориентиров и установок для достижения целей организуемой деятельности, проведение консультаций, мастер-классов, бесед, разработку методических рекомендаций по реализации мероприятий, обеспечивающих процесс воспитания общественной активности молодежи. В рамках данного направления осуществляется определение ресурсных возможностей образовательных и общественных организаций и объединений для осуществления процесса воспитания общественной активности (время проведения и наличие площадок для проведения мероприятий).

Второе направление – работа с молодежью. Целью проводимой работы является создание условий для информирования молодежи о реализуемых мероприятиях, с целью выявления и активизации их потенциалов. В рамках направления осуществляется формирование мотивации, способствующей развитию у них познавательного интереса и потребностей в получении социального опыта, формирование положительного отношения к деятельности, включение молодежи в различные виды общественной деятельности, организуемые на базе образовательных и общественных организаций и в целом в сфере молодежной политики.

В качестве методов формирования мотивации и положительного отношения к деятельности используются консультации, метод беседы, дискуссии с целью изучения имеющихся знаний, умений, навыков, мотивов. Кроме того, необходимо использовать ресурсы средств массовой информации, социальных сетей, где наглядно представлен опыт прошлых достижений их сверстников, ранее участвующих в мероприятиях, размещены высказывания публичных авторитетных личностей региона и государства, поддерживающие участие молодежи в подобных мероприятиях.

Итогом реализации первой стадии становится диагностика интересов, определение уровня общественной активности молодежи, прогнозирование форм проявления общественной активности молодежи людьми.

На второй стадии осуществляется включение молодежи в различные виды деятельности, направленные на процесс воспитания общественной активности, вместе с этим происходит самостоятельный и осознанный выбор молодыми людьми форм и степени участия в предлагаемых видах деятельности.

Процесс воспитания общественной активности обеспечивается за счет организации участия молодежи в различных видах деятельности.

Образно мы представляем этот процесс в виде преодоления следующих ступеней: 1) участие в конкурсных и иных мероприятиях сферы государственной молодежной политики. Результатом такого участия становится приобретение социального опыта, презентация личных достижений в окружающем социуме; 2) участие в реализации определенных программ и проектов детских и молодежных общественных организаций и объединений; 3) определение сферы деятельности, по которой ведется разработка и реализация собственного проекта. На этой ступени также предполагается участие молодежи в различных конференциях, конкурсных мероприятиях и иных, позволяющих доработать, усовершенствовать свой проект и приступить к его реализации; 4) представление опыта реализации молодежных проектов на площадке молодежного образовательного форума «Патриот», в рамках которого происходит обмен опытом, получение новых знаний, формирование новых проектных инициатив, которые по завершении форума преобразуются в практическую деятельность; 5) участие в деятельности молодежных совещательных структур регионального уровня: Молодежное правительство Костромской области, Совет молодых ученых и специалистов Костромской области, Общественная молодежная палата при Костромской областной Думе. Участие в деятельности общественных совещательных структур при исполнительных органах государственной власти (коллегиях), губернаторе Костромской области (Координационный ко-

митет по молодежной политике при губернаторе Костромской области).

Поскольку педагогический процесс имеет циклический характер, то реализация охарактеризованных стадий тоже носит характер циклов. При переходе от участия во внеаудиторной деятельности образовательной организации, к участию в реализации проектов и программ общественных организаций, с одной стороны, и, с другой стороны, переход от участия в конкурсных и иных мероприятиях к реализации собственных проектов.

На заключительном этапе проводится система анализа, включающая определение результатов деятельности участников данного процесса: молодежи, педагогов, экспертов. На данном этапе проводится повторная диагностика, выявляются изменения, обобщаются полученные в ходе работы результаты.

В контрольно-оценочный компонент входит комплекс диагностических методик, критериев и показателей эффективности процесса воспитания общественной активности в условиях социальной среды. Нами разработаны следующие критерии: когнитивный (определяет уровень знаний о нормах и правилах социального взаимодействия, сформированность представления о собственных личностных качествах и степени соответствия требованиям выполняемой социальной роли, готовности к за-

нятию общественной деятельностью); мотивационный (определяет сформированность и содержание ценностных ориентаций); деятельностный (диагностирует уровень развития социального опыта, степень включенности в общественную деятельность).

Таким образом, воспитание общественной активности молодежи в условиях социальной среды представляется достаточно длительным, многоступенчатым процессом, проходящим под влиянием объективных и субъективных факторов. Успешность его протекания во многом зависит от умения определить, в какой момент необходимо изменить данный процесс. Именно это и позволяет осуществить процесс моделирования.

Библиографический список

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность познания и управления. – М., 1981. – 432 с.
2. Моделирование как метод научного исследования / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин, Е.П. Никитин. – М., 1965. – 242 с.
3. Тимонин А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: Дис. ... д-ра пед. наук. – Кострома, 2009. – 412 с.
4. Мудрик А.В. Социализация человека. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 329.78; 37

Дмитриенко Елена Александровна

кандидат педагогических наук, доцент
Кокшетауский государственный университет им. Ш. Валиханова, Казахстан
dea_ast@mail.ru

ДЕТСКАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

Статья посвящена проблеме поиска новых методологических ресурсов развития детского движения как социально-педагогической системы. В статье представлена логика социально-педагогической рефлексии, основные категории и сущность воспитательного потенциала детской общественной организации.

Ключевые слова: общественные отношения, социальная система, общественные организации, социальные процессы, детское движение, детские общественные организации, социальный / воспитательный потенциал.

Системность (система) как универсальное свойство материи, обеспечивающее упорядоченность ее движения, целостность и гармонию бытия, привлекает внимание философов самых различных школ, начиная с античности (Платон, Аристотель, Евклид и т.д.) и до наших дней.

Не вдаваясь в глубокие теоретические размышления о сущности системы как универсальной формы и организационного способа материального бытия, отметим ее наиболее общие характерные признаки:

– *устойчивая совокупность ее составляющих элементов*, находящихся в определенных связях, взаимоотношениях не только между собой, но и с внешним миром, образующих некое целостное организационное единство;

– *полифункциональное разноразное существование*;

– *диалектическая противоречивость развития*;

– *динамичность, автономность бытия и др.*

Поскольку понятие «система» имеет весьма широкую сферу применения и соотносится с характеристикой любых материальных объектов, то его толкование предполагает обязательную конкретизацию: о каком типе систем идет в данном случае речь.

Использование принципов конкретизации и типологизации позволит нам определиться с принципами научного изучения и моделирования детских организаций как особенных системных образований.

Любая детская общественная организация является, прежде всего, социальной системой, которой свойственны:

– *смысловая целесообразность* или ценностная значимость с общественной и личной индексацией;

– *целостность* как принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов и невыводимость из последних свойств целого, равно как зависимость каждого элемента системы (личности, группы и пр.), свойства (общения, предметной деятельности, поведения и т.д.), их внутренних и внешних отношений от занимаемого ими места, статуса, функций, обус-

ловленных спецификой данного единого (целостного) социального организма;

– *структурность или упорядоченность*, обеспечивающая:

а) возможность логического познания и моделирования системы путем последовательного раскрытия и определения присущих ей связей, отношений, зависимостей;

б) функциональное состояние не столько отдельных ее компонентов (элементов), сколько жизнеспособность, тенденции развития системы в целом. Иными словами, структурная специфика социальной системы, как и любой другой, детерминирует ее потенциальные возможности и особенности актуализации;

– *иерархичность*: каждый компонент системы достаточно автономен и может функционировать, а также изучаться как достаточно самостоятельная социальная система (личность, микрогруппа, группа) в структуре некой общей системной целостности. В свою очередь, исследуемая общественная система является также одним из многих автономных социальных субъектов (компонентов) более сложной материальной системы. Таким образом, каждый элемент системы, обладая своими уникальными свойствами, отражает, несет в себе и свойства родственной ему социальной системы, а также свойства других социальных систем в зависимости от степени их социокультурной причастности к его жизнеобеспечению;

– *полифункциональная взаимозависимость* социальной системы и среды: системные свойства любого социального организма образуются и проявляются не произвольно, а детерминируются логикой, особенностями взаимоотношений со средой обитания, в которых социальная система является не пассивным объектом, а инициативным социальным субъектом, оказывающим существенное влияние на окружающую действительность, изменяя и преобразуя ее в соответствии с возникающими актуальными внутренними (субъективными) и внешними (объективными) потребностями и аналогичными реальными возможностями;

– *организационная пластичность и динамичность*, обеспечивающие жизнеспособность данной социальной системы, ее развитие как весьма сложного полиструктурного, многофункционального целостного социального субъекта. Все естественные и вынужденные изменения системного образования конкретного социального организма требуют неукоснительного соблюдения принципа необходимости и достаточности;

– *социальность* – ведущая качественная характеристика всей системы и каждого ее компонента, каждого отдельного и всех ее свойств, проявляющаяся в степени разумной целесообразности всего многообразия жизненных явлений, актов, потенциалов данной системы;

– *саморегуляция и соуправление* процессов своего жизнеобеспечения и жизнеспособности, сосуществования с другими компонентами общественного организма и материального мира: создание специальных регуляторов бытия (уставов, программ, норм, законов, принципов, стимулов, атрибутов, стандартов и т.д. с учетом общепринятых нормативов, традиций и т.п.).

Существование социальной системы как целостного, сложноорганизованного, структурно-упорядоченного, динамичного, полифункционального, саморазвивающегося общественного организма, бытие которого характеризуется относительным постоянством, устойчивостью и консерватизмом, предрасположено, тем не менее, к разрушению, к распаду, угасанию, исчезновению, если:

а) утрачивается ее смысловая значимость, как на личностно-индивидуальном, так и на общественно-государственном уровнях;

б) нарушаются ее основные связи, взаимоотношения, системы внутренней и внешней коммуникаций, зависимостей, саморегуляция и соуправление;

в) сущностно изменяются, искажаются общие и частные функции и свойства, рождающие несоответствие целей и результатов деятельности, отрыв от реальностей бытия, актуальных проблем, внутренний и внешний дискомфорт социальной системы;

г) наблюдаются явления застоя, нет естественного, действительно необходимого развития, новизны, отсутствуют ближние и дальние реальные перспективы.

Важнейшим компонентом любой социальной системы является ее **социальный потенциал** как «интегральный показатель нереализованных возможностей прогрессивных изменений социальной действительности» [3, с. 85]. Вполне очевидно, что социальный потенциал можно условно обозначить понятием «проектная мощность» социальной системы.

Социальный потенциал общественных систем интегрируется на многоуровневой системной основе. Ее главными векторами (параметрами) являются личностные и общественные социальные отно-

шения, образующие некую относительную системную целостность при сохранении своей автономности. Таким образом, социальный потенциал можно охарактеризовать как оптимальное многообразие социальных возможностей проявления, утверждения, функционирования и развития, то есть реального существования данной общественной системы, обеспечивающей в той или иной степени социальное благополучие как своих собственных членов, так и средового окружения, партнеров, объектов взаимоотношений. **Именно социальное благополучие всех и каждого социальных субъектов, объектов находящихся в жизненной сфере данной системы или имеющих к ней отношение, является основным критерием ее социального потенциала, социальной ценности.**

Как системное сущностное образование социальный потенциал представляет собой интегрированные возможности своих системообразующих компонентов. Прежде всего, собственно человеческие возможности своих членов, особенно организаторов, актива.

В понятие «социальный потенциал» входят не только существующие в настоящее время возможности и источники развития общественной системы, но и их предпосылки, наиболее часто заявляющие о себе в форме различных инициатив социальных субъектов – носителей данной системной сущности.

В отличие от творческого потенциала личности социальный потенциал общественной системы может прогнозироваться, планироваться, моделироваться. Его актуализация обеспечивается не только путем личностно-индивидуальной самореализации и самоуправления, но и условиями внешнего благоприятствования, соответствующим уровнем внешнего управления и соуправления, согласованностью внешних и внутренних управленческих отношений.

Общественные образования, обладающие всеми вышеперечисленными свойствами социальных систем, особенно выраженным социальным потенциалом, принято считать **общественными организациями**.

В переводе с позднелатинского «организация» – сообщая стройный вид, устраиваю». С общенаучной точки зрения «*общественная организация*» – *специальное объединение людей, совместно реализующих целевую программу и действующих на основе определенных правил и процедур, обеспечивающих интеграцию процессов и дел, направленных на образование и совершенствование взаимоотношений, связей между различными социальными субъектами для достижения социально значимых целей и благонамеренных перспектив* [4, с. 135].

Таким образом, при исследовании возможностей использования социального потенциала детских сообществ в педагогических, воспитательных целях необходимо изучать особенности именно дет-

ских общественных организаций, предполагающих неременное заинтересованное участие в своих делах специальных организаторов – специалистов, а также широкого круга заинтересованных лиц: друзей, родителей, педагогов, представителей общественности, государства. Мы имеем в виду, прежде всего формальные детские организации, имеющие официальный правовой статус.

Нередки случаи, когда инициатива создания детского общественного объединения исходит из внутренних, собственно детских потребностей и организационных возможностей. В результате появляются так называемые неформальные организации, которые, по существу, являются группами, группировками, клубами, но не общественными организациями, так как не обладают даже элементарными свойствами целостных социальных систем, прежде всего, открытостью для внешних коммуникаций и самоуправления.

Создание общественных организаций требует серьезной работы по моделированию так называемого матричного уровня социального потенциала – его воспитательной системы (воспитательного потенциала), гармонично вписывающейся в реальные социальные процессы.

Социальный процесс есть ни что иное как динамичная совокупность устойчивых актов взаимоотношений людей, выражающих определенную тенденцию изменения или сохранения общественного положения (социального статуса) или образа жизни больших социальных групп, условий воспроизводства и развития каждого конкретного человека как личности, а также влияющих на социальное самочувствие, благополучие всех включенных в данный процесс социальных субъектов. В отличие от отдельных событий и явлений социальный процесс характеризуется протяженностью во времени, логической последовательностью, пространственными параметрами. Ему свойственны такие характерологические признаки:

- многократность повторения типичных социальных явлений, их массовое проявление с доминированием наиболее общих характерологических свойств. Именно этим объясняется ценностная значимость системы специальных общественных поручений, церемониалов, ритуалов, определенных дел, акций и пр., присутствующих, как правило, во всех детских организациях, зарекомендовавших себя на мировом уровне;

- явно выраженный общественный характер диалектического развития, направленный на стабилизацию, укрепление, совершенствование и обогащение социальных отношений, систематизацию общественных формирований. В жизнедеятельности детских организаций это проявляется и на уровне целей общественного движения детей, и в направленности их дел и поступков, осуществляемых, как правило, под девизом: «делай каждый день

доброе дело!» Вся же система деятельности организации имеет ярко выраженную общественно полезную направленность;

- свобода социального выбора участников социального процесса, обусловленная мерой их личной ответственности, определяющая степень их самостоятельности, самостоятельности, автономности и уровень социального статуса в сложившейся системе общественных взаимоотношений;

- закономерность развития, обеспечивающая устойчивость, диалектическую стабильность, управляемость социального процесса.

По классификации немецкого социолога Л. фон Визе социальные процессы могут быть: а) ассоциативные (объединяющие), б) диссоциативные (разъединяющие). Каждый процесс состоит из ряда подпроцессов. При этом основным критерием классификации является характер влияния процесса на системную целостность социальных организмов, их субъектность, на качество социальных взаимоотношений.

По характеру направленности социальные процессы, к которым относится детское общественное движение, подразделяются на следующие виды: а) процессы воспроизводства социальных отношений, явлений, б) процессы развития социальной сущности различных общественных форм материального бытия. Иными словами, социальные процессы всегда имеют как внешнюю, так и внутреннюю направленность (преобразующую и преобразовательную). Таким образом, развитие социального потенциала детской организации осуществляется одновременно в сфере надличностных общественных отношений (а), а также в личностно-индивидуальных сферах общественного бытия членов организации, существенным образом влияя на внутренний мир детей, их социальные ценности, социальный выбор (б). Если первые (а) направлены на создание и поддержку существующих нормативных общественных отношений, сохранение их формы, институциональности системы, то вторые (б) предполагают сущностные, качественные изменения.

Социальные процессы, обеспечивающие жизнеспособность детских общественных организаций, детерминированную достаточно развитым, энергоемким воспитательным потенциалом и благоприятными средовыми условиями существования, должны быть:

- во-первых, ассоциативными, то есть реально способствующими общественному объединению детей на основе ценностно значимых для них жизненных перспектив;

- во-вторых, воспроизводными, моделирующими социальные отношения традиционного стиля, направленные на воссоздание, воспроизводство человеческих ценностей, богатств культуры, социального опыта;

– в-третьих, развивающимися и развивающимися, наделенными на перспективные тенденции развития общества, на так называемое светлое будущее, то есть на дальнюю перспективу с учетом актуальных запросов и возможностей ближних перспектив (А.С. Макаренко), на оптимальное социальное развитие каждого ребенка – члена организации, независимо от его происхождения, социального статуса, одаренности, национальности, вероисповедания и т.д.;

– в-четвертых, социетальными, способными к саморазвитию, саморегуляции, самосовершенствованию.

Основными показателями результативности, эффективности вышеуказанных социально-образовательных процессов следует считать уровень проявления их качественных свойств, универсальными показателями которых являются: социальная комфортность детей и взрослых – членов данной организации, степень реального удовлетворения их актуальных социальных потребностей, а также направленность, содержание и стиль взаимоотношений всех участников данного социального движения, социальный статус, популярность детской организации среди детей и взрослых.

Являясь неотъемлемой частью детства, особенно в наиболее критические периоды подросткового и юношеского социального самоопределения, детские сообщества оказывают огромное влияние на личностное становление, общественное признание ребенка, на его актуальную ситуацию развития, формирование собственного образа жизни. Их можно рассматривать как «зеркало», отражающее уровень, тенденции общественного бытия детей в соответствующем социуме, специфику развития детской субкультуры.

По отношению к детству, к ребенку детские общественные организации выполняют следующие социально значимые функции:

– общественной адаптации и социальной пропедевтики;

– личностно-индивидуальной экспертизы человеческих ценностей, усваиваемых детьми на самых различных социальных уровнях: в семье, в учебно-воспитательных учреждениях, в социуме и пр.;

– тренировочной коммуникации (экспериментального коммуникативного моделирования, выбора нетрадиционных форм, нормативов общения, взаимоотношений и пр.);

– индивидуально-личностной актуализации в условиях комфортного общественного образа жизни (самоопределение, самореализация, самосовершенствование, самооценка);

– социального корригирования (самовоспитание, самосовершенствование, самообразование);

– комплексной диагностики и прогноза (многомерное изучение актуального состояния общественного бытия детей, социального развития конкрет-

ного ребенка, детской группы, общности, явлений детской субкультуры с учетом объективных и субъективных данных);

– психолого-педагогической компенсации воспитательных взаимоотношений, имеющих место, развивающихся в семье, школе и в других институциональных учебно-воспитательных системах.

Ценностная значимость детских общественных организаций для подростка определяется соотношением личностно-индивидуальной потребности проявления различных социальных инициатив и возможностей реального социального выбора путей, способов их действительного осуществления в определенном диапазоне общественного бытия. При достаточно благоприятных условиях (возможностях) ребенок добровольно, осознанно принимает на себя ту или иную меру ответственности не только за свои дела и поступки, но и за все содеянное его организацией, то есть за свое личное и общественное бытие. Именно в детских сообществах – самостоятельных организациях наиболее эффективно происходит формирование механизмов социальной саморегуляции взаимоотношений ребенка с окружающим миром, действие которых детерминировано соотношением свободы индивидуально-социального выбора и меры его ответственности, регулируемых данными и принятыми нормами общественных отношений. Качественная результативность общественной жизнедеятельности детей в рамках конкретной самостоятельной организации или любого другого неформального объединения зависит от их потенциальных возможностей, которые могут быть как конструктивными – просоциальными, так и деструктивными – асоциальными или антисоциальными, криминогенными. Нас же интересуют культурологические возможности детских организаций и, соответственно, перспективы моделирования воспитательного потенциала детских социально-педагогических систем, а также условия его оптимальной актуализации и материализации.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика. – 1984.
2. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
3. *Писаренко И.Я.* Социологическая методология как система: Автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Минск, 1996 – 69 с.
4. *Социологический словарь* / отв. ред.: Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. – М.: Изд-во «Норма», 2008. – 608 с.
5. *Тесленко А.Н.* Воспитательный потенциал столичного социума: опыт социального партнерства // Регион. – 2007. – № 1. – С. 21–30.
6. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Лейхтлинг Оксана Сергеевна

Московский государственный гуманитарно-экономический институт
post-leichtling@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПОЭТАПНЫХ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРИЗНАКОВ

Сложившаяся система высшего профессионального образования со своими законами развития и функционирования призвана формировать у человека умение активно участвовать в происходящих процессах в условиях быстро меняющихся обстоятельств, руководствуясь интеграционными процессами самореализации личности. В данном аспекте автор рассматривает понятия «педагогической, языковой интеграции» на основе ценностно-личностных ориентиров окружающего социума, а также понятия «ценность» и «интериоризация» как неотъемлемую часть процесса языковой интеграции.

Ключевые слова: педагогическая интеграция, языковая интеграция, ценностно-личностные ориентиры, ценность, культура, интериоризация.

Сложившаяся система высшего профессионального образования со своими законами развития и функционирования призвана формировать у человека умение активно участвовать в происходящих процессах в условиях быстро меняющихся обстоятельств, руководствуясь интеграционными процессами самореализации личности. В настоящее время начал складываться новый – языковой подход к определению сущности и содержания языковой интеграции иностранного студента.

Говоря о понятии «интеграция» отметим, М. Вебер рассматривал данный процесс через единство индивида и его манерой поведения. И.Х. Кули рассматривал понятие «интеграция» как изначальное единство личности и общества. Социологи же рассматривают понятие интеграции с точки зрения приспособления индивида к социально-экономическим условиям, к ролевым функциям, социальным нормам, к среде его жизнедеятельности. Б.Г. Жогин утверждает, что интеграцию необходимо рассматривать как процесс, и как результат одновременно, которые характеризуются пятью основными составляющими: чувством принадлежности, открытостью, дополняемостью, поддержкой, выравниваемостью.

1. *Чувство принадлежности.* Степень, в которой индивид испытывает чувство принадлежности к новой социальной группе, коллективу (местному сообществу) на основании разделяемых норм, ценностей, убеждений и т.д. Чувство принадлежности может быть полным, «абсолютным» только если индивид решит отказаться от прежних норм, ценностей, убеждений ради новых.

2. *Открытость.* Степень, в которой местное сообщество готово принимать индивида — новых членов, открытость к их интегрированию. Способность и готовность общества интегрировать в себя «пришлых» и «чужих» является показате-

лем его цивилизованности, толерантности, демократичности, гуманности.

3. *Дополняемость.* Степень, в которой деятельность или функции индивида и принимающего их сообщества дополняют друг друга, обогащают, приносят пользу в большей степени, чем они противоречат друг другу.

4. *Поддержка.* Наличие социальных институтов, поддерживающих процесс интеграции как с одной, так и с другой стороны (местные НКО, социальные службы, международные организации, пресса, власти и пр.), а также проверенных практикой механизмов интеграции.

5. *Выравниваемость.* Выравнивание социально-экономических показателей уровня жизни [9, с. 14–15].

С психологической точки зрения Интеграция (Integration) – процесс, с помощью которого части соединяются в целое. Психологическая интеграция служит организации полного личностного осуществления, подгоняя отдельные части индивидуальности друг к другу так, чтобы в итоге получить единую личность.

Рассмотрим понятие интеграция с педагогической точки зрения.

По мнению С.Н. Бабиной, «(педагогическая) интеграция – это образовательная модель интегративных процессов, происходящих в природе и социуме... Образовательная система должна создавать условия для интегративной познавательной деятельности учащихся, которые способствуют формированию у них целостного мировоззрения» [4].

Это определение, на наш взгляд, больше, чем остальные, отражает суть процесса интеграции. Стоит согласиться, что интеграция, с позиций педагогической науки, неразрывно связана с окружающим социумом, его образовательной системой, призванной создавать интегративные условия по-

знавательной деятельности, способствующие формированию целостного мировоззрения посредством ценностей и норм окружающего мира.

Современная система образования пронизана интеграционными аспектами. Обучение, направленное на интеграцию, может обеспечить более быстрый и менее болезненный переход от стадии зависимости от внешней помощи к стадии самостоятельности, занятия своего, приемлемого для интегрирующегося, места в образовательном пространстве.

В ходе исследования нами был отмечен трехуровневый подход к понятию «интеграция». Б.В. Ахлибанский выделяет следующие уровни [3, с. 5]: 1) становление взаимосвязи, 2) существенная взаимосвязь, 3) новая целостность. Ю.С. Тюников [14, с. 20–21] выделяет уровень модернизации, уровень комплексирования, уровень целостного новообразования. В.А. Ганзен [8], В.А. Подольский – 1) нецелое, 2) целое, 3) единое целое.

По мнению М.П. Архиповой процесс обучения современной системы образования представляет собой *целостную структуру интегрированных элементов* и включает в себя следующие уровни интеграции [2, с. 48–51]:

1-й уровень – элементарного взаимодействия. На этом уровне интеграции изменения в базовом содержании учебного процесса носят частный преимущественно информативный характер. В составе учебных элементов появляются фрагменты (факты, примеры, взаимосвязанные понятия, критерии, алгоритмические схемы и пр.) преимущественно иллюстративного характера. В педагогических функциях расширяется информационно-содержательный, углубленный, профессионально направленный эффект в целостных представлениях, мотивации студентов.

2-й уровень – комплексной взаимосвязи, на котором появляется равновесие между целями предметного и интегративного характера.

3-й уровень – системно-целостного интегрирования характеризуется выходом за пределы предметно-дисциплинарного взаимодействия. Интегрируемый процесс сопровождается коренной перестройкой учебных содержательных и методологических элементов.

В составе наблюдается высокая взаимозависимость элементов гуманитарной культуры. *В процессе интеграции происходит своеобразная «переспецификация»* взаимодействующих гуманитарно-профессионально-культурных представлений, понятий, оценок, методов познания и ориентации, аккумулирующихся в опыт [2, с. 51].

Так структура интегрированных элементов обеспечивает целостную (профессиональную, социальную, аксиологическую, правовую, экономическую, т.е. культурную) поэтапную интеграцию с определенным набором элементов.

По-нашему мнению подобная «переспецификация», т.е. процесс интеграции может представлять собой **поэтапную модель образовательной интеграции** с определенным набором интегрированных компонентов.

1) Адаптационный этап (компоненты этапа: овладение знаковыми системами, ценностями, нормами, правилами, социальными ролями и формами деятельности);

2) Этап индивидуализации (компоненты этапа: создание нового, индивидуального, проявление личностных способностей в новых, неповторимых формах);

3) Этап интеграции (компоненты этапа: самореализация в образовательном пространстве и ориентация в его меняющихся, усложняющихся нормах и правилах).

Мы видим, что интеграционный процесс представляет собой взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов образовательной системы, а связь между элементами данной системы является основополагающей при разработке целеполагания и определения содержания обучения, его форм и методов.

Следовательно, интеграция предполагает реализацию интегративных компонентов на любом этапе педагогического процесса, обеспечивая его целостность и системность.

Итак, все представленные нами интерпретации понятия и процесса интеграции являются достаточно похожими друг на друга, но интересен тот факт, что ни одно из них не повторяет полностью предыдущее, свидетельствуя о многогранности данной категории. В связи с этим постараемся дать более развернутое определение понятию «интеграция» *в контексте образования*, взяв за основу вышеизученные категории данного понятия. На наш взгляд, *интеграция – это процесс появления у обучающегося новых систематических поэтапных признаков в процессе обучения в новом незнакомом образовательном пространстве, включающие в себя ценностные ориентиры окружающего социума*.

Почему же мы рассматриваем (образовательную) интеграцию как систему поэтапных признаков на основе ценностных ориентиров окружающего социума?

По выражению немецкого педагога Ф. Фребеля, подготовить человека – значит включить его в прошлое, настоящее и будущее культуры, в ее движение, сделать человека культурным, причем культурным способом, ибо один из смыслов понятия культуры, ее генетически исходный смысл, совпадает с идеей образования. Культура — это традиция и техника, это язык, культ, общность, социальность, система ценностей. Таким образом, *человек образованный* — это не только человек, приобщенный к исторической и культурной традиции, обу-

ченный и воспитанный, овладевший речью и языками, приобщенный к культуре (определенной вере, религии, духовному движению), но и принадлежащий к определенной общности, народу, у него *сформированы культурные ценности* и он *полноценно включен в жизнь своего времени* [6, с. 191]. То есть *образованный человек* — это именно человек, умеющий *свободно интегрировать* в жизнь «своего времени», обладающий *культурными ценностями*, подготовленный к жизни, к существованию в условиях производства, к испытаниям, к сменам условий жизнедеятельности, к осознанию своей ответственности.

На наш взгляд интериоризация является неотъемлемой частью процесса интеграции, поэтому говоря о понятии интеграция, нам кажется целесообразным, раскрыть понятие «интериоризации». Интериоризация — это процесс включения социальных норм и ценностей во внутренней мир человека [12].

Из вышеуказанной модели процесса интеграции следует, что интериоризация включает в себя интеграционные элементы всех этапов процесса интеграции.

Без знания норм и ценностей определенного социального общества невозможно понять его культуру и характер взаимоотношений в нем и более того, интегрировать в данное общество, стать его неотъемлемой частью. Как отмечает философ-аксиолог М. Шелер: «Человек перемещается словно в раковине, образованной всякий раз особенной субординацией ценностей и ценностных качеств. Эту раковину он повсюду носит с собой и ему не избавиться от нее, как бы он быстро не бежал. Через окна этой раковины он воспринимает мир и самого себя» [14, с. 83-89]. *Поэтому говоря о языковой интеграции личности иностранного студента необходимо учитывать ценностное воспитание, ориентиры родного языка и языка страны обучения.*

Понятие ценностей широко и многогранно. Ценностью может быть как явление внешнего мира (предмет, вещь, событие, поступок), так и факт мысли (идея, образ, научная концепция) [1, с. 139–146].

Сложившаяся мировая система образования со своими законами функционирования и развития призвана формировать у человека умение *быстро интегрировать в происходящие процессы* в условиях постоянно меняющихся обстоятельств, *руководствуясь в любой сфере деятельности ценностными ориентирами.*

Ценностный подход к образованию, основанный на гуманистических и этических принципах, нашел отражение в целях образования, которое «должно быть направлено к полному развитию человеческой личности, увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Оно должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе

между всеми народами и способствовать деятельности ООН по поддержке мира [11, с. 76–78]».

Ценностные ориентиры в процессе интеграции помогают осознать и принять чужую культуру, чужое мнение, т.е. происходит осознание принадлежности к мировому сообществу.

Раскроем понятие ценность и ценностных ориентиров.

В Большой Советской энциклопедии словарная статья раскрывает понятие «ценность» следующим образом: ценность — термин, широко используемый в философской и социологической литературе для указания на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности [14].

В.А. Сластенин под ценностями понимает вещественно-предметные свойства явлений, психологические характеристики человека, явления общественной жизни, обозначающие положительные и отрицательные значения для человека и общества.

Н.Г. Лапин характеризует ценности как:

- а) обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения;
- б) выполняющие роль фундаментальных норм;
- в) выражающие смыслы культуры;
- г) влияющие на интересы и мотивы действия людей;
- д) имеющие основания в индивиду и обществе [9, с. 7].

Наиболее интересным нам кажется понимание понятия «ценность», обозначенное немецким педагогом Бернхардом Буэбом. Ценности — это идеи, которые управляют нашими мыслями и поступками. Они сосредоточены в добродетели, а добродетель определяет качество наших поступков и отношения к чему-либо [15, с. 49]. Профессор Р. Лемп отмечает, что ценности — это представления о поведении, установках, манерах, мировоззрении, которые мы можем назвать добродетелью, и которые создают благоприятные условия для жизни в обществе, облегчая и делая ценным бытие каждого человека [16, с. 1, 3]. Генерал де Голль отмечал: «Необходимо всегда помнить, что язык и культура являются важной составляющей могущества страны».

Общеизвестно, что культура является средоточием правил, норм, требований и ценностей, складывающихся и развивающихся под влиянием национальных особенностей и традиций. С помощью языка происходит взаимодействие между отдельными этносами и их культурами, таким образом, язык выступает основой успешной интеграции человека в новое языковое и образовательное пространство. Именно благодаря языку осуществляется связь между прошлой культурой народа и его настоящим культурным наследием. Изучение языка, его усвоение, внутреннее признание новой структуры говорения невозможно без усвоения

объектных и субъектных ориентиров внешнего мира, т.е. ценностей социума нового образовательного пространства.

В ходе исследования, мы пришли к выводу, что интегрируя в новую структурную или иноязычную образовательную среду, человек опирается на уже сложившуюся систему норм, понятий, ценностей. *Интегрируя, он принимает ее (среды) культурную основу и ценности.*

Т.Г. Винокур утверждает, «феномен речевого поведения стоит на трех китах, лишь один из которых – внутриязыковые закономерности с подсистемой дифференциации стилистических явлений». Два же других – это внешние закономерности социальных и социально-психологических условий коммуникации, благодаря чему речевое поведение предстает как *визитная карточка языковой личности иностранных студентов в обществе*, отражающая реальное взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов» [6, с. 29].

Опираясь на вышеизложенный материал, дадим определение понятия *языковой интеграции*. **Языковая интеграция** – это процесс появления новых систематических поэтаных языковых признаков, в процессе обучения в новом незнакомом образовательном пространстве на иностранном языке, включающие в себя ценностные ориентиры новой языковой системы и окружающего социума (в некоторых случаях, иноязычного).

Таким образом, из проведенного анализа источников по данной теме, следует, что, казалось бы, универсальное понятие «языковая интеграция» не имеет единого определения, которое могло бы раскрыть все тонкости его сущности. Это многогранная категория, которая в каждом конкретном случае может определяться и проявляться по-разному.

Библиографический список

1. Абишева А.К. О понятии ценности // Вопросы философии. – 2002. – № 3. – С. 139–146.
2. Архипова М.П., Волович Л.А., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии в интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки студентов профессиональной школы гуманитарного профиля. – Казань: ИССО РАО, 1997. – 55 с.
3. Ахлибанский Б.В. Категориальный аспект понятия интеграция // Диалектика как основа интеграции научного знания. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1984. – 135 с.
4. Бабина С.Н. Интеграция технологического и физического образования учащихся школ и студентов педагогических вузов: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003. – 460 с.
5. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ»; Феникс, 2010. – 333 с.
6. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
7. Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов. – Ленинград: ЛГУ, 1974. – 153 с.
8. Жогин Б.Г., Маслова Т.Ф., Шаповалов В.К. Интеграция вынужденных мигрантов в местное сообщество: опыт практической и исследовательской деятельности. – Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2002. – 432 с.
9. Лапин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян // Социологические исследования. – 1996. – № 5. – С. 3–23.
10. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
11. Социология / под ред. Г.В. Осипова. – М.: Мысль, 1990. – С. 94–100.
12. Тюнников Ю.С., Каташев В.Г. Осуществление взаимосвязи общего и профессионального образования в условиях научно-технического прогресса. – М.: Высшая школа, 1990. – 78 с.
13. Шелер М. Формы знания и образование // Человек. – Вып. 4. – М. – 1992. – С. 83–89.
14. Большая Советская Энциклопедия // Яндекс-словари. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/> (дата обращения: 27.01.2013 г.).
15. Bueb B. Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels. – Göttingen, 2008. – 192 S.
16. Lempp R. Was sind eigentlich Werte? // Der Beitrag der Verleihung des Präventionspreises Frühe Kindheit der Deutschen Liga fuer das Kind. – Heidelberg, 2004. – 3 S.

Степанова Мария Михайловна

кандидат педагогических наук

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

Беленкова Наталия Марковна

кандидат педагогических наук

Российский университет Дружбы народов, г. Москва

info@terralinguistica.ru, belenkovam@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

В статье рассматриваются возможности применения технологий коммуникативного тренинга при обучении иностранному языку в магистратуре нелингвистических направлений. Раскрываются особенности коммуникативного тренинга как современной технологии обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: коммуникативный тренинг, обучение иностранному языку, магистратура, интерактивное обучение, формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), основной целью обучения иностранным языкам в магистратуре подавляющего большинства направлений становится формирование компетенций, позволяющих использовать иностранный язык, прежде всего, как средство делового общения. Около 85% всех ФГОС для магистратуры содержит требование «свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения». Таким образом, при организации обучения иностранному языку магистрантов нелингвистических специальностей задачей первостепенной важности становится формирование у обучаемых навыков иноязычной коммуникации в деловой сфере. Решение этой задачи в условиях довольно ограниченного количества аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранного языка в магистратуре, возможно только при использовании активных и интерактивных форм и технологий обучения. Одной из таких технологий является технология коммуникативного тренинга.

С методической точки зрения тренинг представляет собой разновидность интерактивного обучения, реализующую личностно-деятельностный подход к обучению, воспроизводящую ситуации социального взаимодействия и предполагающую активное воздействие на обучаемого [1]. Коммуникативный тренинг как инструмент формирования иноязычной компетенции имеет своей целью развитие и закрепление навыков употребления языковых единиц в соответствии с языковой, прагматической, культурологической и профессионально значимой разновидностями нормы иноязычной речи [1].

Тренинг, прочно зарекомендовавший себя как способ психологической коррекции и развития деловых и профессиональных навыков и умений, в практику преподавания иностранных языков вошел сравнительно недавно. Тем не менее, эта технология уже доказала свою высокую эффективность при обучении иностранному языку, о чем свидетельствует ряд исследований.

В частности, в диссертационном исследовании Е.А. Щепетковой [4] были рассмотрены тренинговые технологии обучения устному иноязычному общению студентов лингвистического вуза. Автором было доказано, что применение элементов коммуникативного тренинга способствует эффективному формированию коммуникативной компетентности будущих лингвистов. Тренинговая технология реализуется на практике через развитие различных умений иноязычного общения, стимулирование учебно-познавательных, интеллектуальных, коммуникативных, профессиональных потребностей обучаемых, а также овладение техниками общения и средствами их реализации – как вербальными, так и невербальными [5]. Это представляется справедливым для обучения иностранному языку не только в лингвистическом, но и в нелингвистическом вузе.

Технология тренинга как средства подготовки переводчиков рассматривается в работе Б.А. Наймушина, который указывает на то, что будущие переводчики «даже делая элементарные упражнения, с самого начала должны учиться работать на публику, представлять себя на сцене или в кабине» [2, с. 92]. Это обеспечивается созданием на занятиях психологической атмосферы, близкой к реальным условиям работы переводчика, что становится возможным при реализации тренинговой технологии обучения.

Эффективность применения тренинга при обучении иностранному языку студентов нелингвистического вуза подтверждается исследованием Н.М. Беленковой [1], в котором коммуникативный тренинг рассматривается как технология обучения иностранному языку на примере бакалавриата неязыкового вуза. Организация коммуникативного тренинга при обучении иностранному языку в вузе основывается на полилоге и предполагает равноправные межличностные отношения, наличие постоянной обратной связи (члены группы получают информацию о результатах своих действий от коллег), самодиагностику (осознание и формулирование собственных проблем), вовлеченность каждо-

го члена группы при сохранении личного пространства.

При разработке технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции необходимо опираться на необходимость синтеза коммуникативно-функционального, социокультурного, профессионально-ориентированного подходов к обучению, что позволит обеспечить социализацию иноязычного коммуникативного взаимодействия субъектов в поликультурной образовательной среде вуза. Коммуникативный тренинг, нацеленный на формирование иноязычной коммуникативной компетенции должен проектироваться в соответствии с основополагающими принципами обучения, а именно дидактическими, лингводидактическими, психологическими, методическими.

В качестве методического компонента коммуникативного тренинга выступает учебный языковой и текстовый материал. Языковой материал, используемый при проведении коммуникативного тренинга, коррелирует с языковым материалом, который учащиеся осваивают при работе с базовым УМК, а также при аспектном обучении (работа с иноязычными СМИ и чтение художественных произведений). Отбор учебных текстов для создания текстового минимума, используемого при реализации тренинговой технологии, осуществляется в соответствии с такими критериями, как соответствие уровню языковых знаний студентов; культурологическая, лингвострановедческая и профессиональная ценность; информативная насыщенность; наличие разнообразных средств языкового оформления; соответствие будущим профессиональным потребностям обучаемых; образовательная ценность; жанровое разнообразие.

При реализации технологии коммуникативного тренинга текстовый материал составляет предметный план речевой деятельности обучаемых и способствует созданию речевых ситуаций на занятии, продуцированию ситуативных высказываний на базе учебного текста. В текстотеку включаются фрагменты текстов общеразговорной, публицистической, научно-популярной и профессиональной направленности, а также фрагменты современных художественных произведений.

Опыт обучения студентов – будущих юристов с использованием элементов коммуникативного тренинга свидетельствует о том, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов юридического факультета происходит более эффективно при внедрении в образовательный процесс коммуникативного тренинга как особой лингводидактической технологии [1]. Это позволяет считать, что и при обучении иностранному языку на уровне магистратуры тренинговые технологии будут обладать высокой эффективностью.

В магистратуре, где большинство студентов уже активно работают по специальности, и ориентиро-

ваны на приобретение практически значимых навыков и умений, технология коммуникативного тренинга является высоко востребованной. Особенно актуально применение тренинга как средства создания коммуникативных ситуаций, приближенных к условиям реального делового общения. Развитие и совершенствование навыков иноязычной коммуникативной компетенции в магистратуре нелингвистических направлений включает в себя решение таких задач, как овладение основами публичной речи и умениями презентации и самопрезентации, формирование основ коммуникативных стратегий и тактик, ориентированных на профессиональный формат общения и требуемые социокультурные параметры. Для этого в качестве учебных заданий предлагаются, в частности, доклады на иностранном языке о научных открытиях, достижениях, инновациях, презентации о научных и профессиональных интересах магистрантов [3, с. 110]. Проверка таких заданий может успешно проводиться в формате коммуникативного тренинга.

В практике обучения магистрантов различных подразделений многопрофильных вузов возможно применение элементов таких тренингов, как тренинг снятия психологического барьера, возникающего при общении на иностранном языке, тренинг преодоления страха перед публичными выступлениями, тренинг навыков эффективной самопрезентации, необходимых для успешного поиска работы и прохождения собеседований на иностранном языке.

При разработке заданий для коммуникативного тренинга мы исходим из того, что все задания должны быть нацелены на формирование составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Задания необходимо подбирать таким образом, чтобы они обеспечивали возможность неоднократного выполнения, но не механически, а с различных точек зрения, учитывающих социальную, этническую, часто религиозную индивидуальность обучаемого, что актуально в контексте поликультурной среды современного образовательного учреждения.

Задания разрабатываются с позиций контекстного, проблемного, проектного обучения. Проектирование заданий для коммуникативного тренинга должно синтезировать интерактивные технологии контекстного обучения в сотрудничестве, включая элементы проектной, игровой методик, кейс-анализа. Содержание, языковой материал и коммуникативные задачи организуются по степени нарастания сложности. Ситуации, отраженные в заданиях, должны быть максимально приближенными к реальным ситуациям делового и профессионального общения.

Подобные задания, объединенные в комплекс, обеспечивают целостность и системность коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии. В рамках коммуникативного тренинга

все задания имеют единую цель, они выполняются в порядке нарастания языковых и речевых трудностей, воспроизводят реально существующие речевые акты. Выполнение каждого задания предполагает поиск определенного решения в контексте, имитирующем условия реальной ситуации межличностного, межкультурного, делового и профессионально-ориентированного взаимодействия. В процессе выполнения коммуникативных заданий используются элементы игры, проектирования, технологии ситуационного анализа. Решение предлагаемых ситуаций позволяет обучаемым использовать свои знания, навыки и умения в области изучаемого языка в ситуациях, максимально приближенных к ситуациям реального общения для коммуникации с другими участниками учебного процесса.

Профессионально-ориентированные задания коммуникативного тренинга закладывают основу для формирования именно тех иноязычных профессионально-ориентированных коммуникативных умений и соответственно компетенций, которые могут понадобиться выпускнику магистратуры в будущем, как для устного и письменного межличностного общения с представителями различных специальностей, так и для общения с представителями своей специальности в различных ситуациях профессионального общения.

При проведении тренинга преподаватель и студенты могут выступать в разных ролях, причем на разных занятиях и роли могут быть различными. К таким ситуациям, например, относятся ситуация собеседования при приеме на работу по специальности, юридическая консультация в адвокатской конторе, получения кредита в банке на развитие бизнеса и т.п. Используя интернет, студенты подбирают и комментируют пословицы, связанные со своей будущей специальностью. Обсуждаются и драматизируются отрывки из художественных книг или кинофильмов, рассказывающих об особенностях будущей профессии.

Задания коммуникативного тренинга могут интегрироваться в образовательный процесс по иностранному языку, начиная со второй недели обучения. Мы рекомендуем выполнять их в течение 10–20 минут, посвящая остальное время занятия выполнению других заданий по традиционным технологиям. Каждое задание коммуникативного тренинга рекомендуется выполнять в два этапа, на первом (А) преподаватель объясняет, как выполнять то или иное задание, затем студенты выполняют его, а на втором (Б) – проводится обсуждение результатов и подведение итогов.

Опыт использования элементов тренинговых форм в практике обучения деловому иностранному языку магистрантов СПбГПУ показал, что эта образовательная технология позитивно воспринимается обучаемыми, помогает сделать занятие более активным, способствует быстрому овладению

коммуникативными умениями и навыками, составляющими компетенцию иноязычного делового общения.

Применение таких активных форм обучения деловому иностранному языку, как коммуникативный тренинг, должно носить междисциплинарный характер, а содержание заданий должно быть связано с реальной жизнью, с ситуациями межкультурного делового общения, с проблемами, возникающими в процессе профессиональной деятельности будущих магистров. Участвуя в коммуникативных тренингах, магистранты приобретают дополнительные знания об обычаях, правилах и нормах речевого поведения профессионалов в соответствующей области. Таким образом, решая задачу формирования иноязычных коммуникативных компетенций, мы одновременно формируем и компетенции, связанные с будущей специальностью обучаемых.

При имитации ситуаций реального иноязычного общения обучаемый превращается из объекта обучения в субъект учебной деятельности, преподаватель же, при этом, выступает в роли помощника и консультанта. Организация коммуникативного тренинга требует от преподавателя иностранного языка не только педагогического мастерства, умения применять современные образовательные технологии, но и наличия широкого кругозора, общей эрудиции, а также владения основами практической психологии, необходимыми для организации и проведения тренингов.

По нашему мнению, тренинговые формы обучения деловому иностранному языку имеют значительные перспективы применения в учебном процессе многопрофильного вуза, в частности при формировании и развитии компетенции иноязычного делового общения в магистратуре лингвистических направлений.

Библиографический список

1. *Беленкова Н.М.* Реализация коммуникативного тренинга как лингводидактической технологии обучения иностранному языку в поликультурной образовательной среде современного университета: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010. – 310 с.
2. *Наймушин Б.А.* Обучение устному переводу как психологический тренинг // Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании: Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. 11 декабря 2009 г. – Уфа, 2009. – С. 89–94.
3. *Степанова М.М.* Формирование компетенции делового общения на иностранном языке в магистратуре технического вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – № 2 (172). – С. 108–113.
4. *Щепеткова Е.А.* Тренинговые технологии обучения студентов лингвистического вуза устному иноязычному общению: Дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2011. – 205 с.

Тюрина Светлана Юрьевна

кандидат филологических наук, доцент
Ивановский государственный энергетический университет
tsu1999@mail.ru

ПРИНЦИПЫ МОДУЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МАГИСТРАНТОВ В ВЫСШЕЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Рассматриваются основные принципы модульного обучения иностранному языку студентов магистратуры в неязыковом вузе. Описываются общедидактические и специфические принципы построения курса. Рассмотрены взаимосвязанные компоненты модульного курса иностранного языка. Подчеркивается эффективность внедрения модульного курса иностранного языка в современной высшей школе.

Ключевые слова: иноязычное образование магистрантов, модульное обучение.

В настоящее время большое значение придается иноязычной подготовке студентов магистратуры высшей технической школы. Знание иностранного языка рассматривается как одна из ключевых общекультурных компетенций выпускника магистратуры. Однако на практике иноязычная подготовка выпускника, осуществляемая в рамках традиционной системы обучения, оказывается недостаточной для решения педагогических задач в современных условиях. Следовательно, необходимо разрабатывать модель иноязычного образования магистрантов, которая могла бы удовлетворять социальному заказу общества и реальным потребностям будущего специалиста.

В дидактике выделяют различные модели обучения: объяснительно-иллюстративное, программированное, проблемное, дистанционное, личностно-ориентированное, блочное, модульное и др. [5, с. 349–372].

В работах отечественных педагогов представлено описание различных структурных моделей курсов по иностранному языку [2; 3; 6; 7; 8 и др.]. Выделяют линейную, матричную, концентрическую, сюжетную и модульную модели структурирования содержания. Как показывает анализ, каждый из методов структурирования содержания обучения имеет свои преимущества и недостатки. Применение различных структурных моделей учебных программ и курсов строится на основе конкретных дидактических целей и задач.

Широкое распространение в преподавании иностранных языков получила модульная структура. В основе этой технологии структурирования содержания обучения лежит идея смешанного программирования, совмещенная с идеей блочной подачи учебного материала. Принципиальными отличиями модульного обучения является то, что содержание обучения представлено в самостоятельных комплексах-модулях, являющихся банком информации и методическим руководством по его усвоению, а также соблюдение паритетных взаимоотношений между педагогом и обучающимися в учебном процессе [6, с. 268].

В основе современных исследований теории и принципов модульного обучения лежат труды

П.А. Юцявичене, М.А. Чошанова, Е.С. Марковой, Е.Н. Солововой и др.

В основе разработки программы по иностранному языку для студентов магистратуры Ивановского государственного энергетического университета учитывались общедидактические и специфические принципы модульных курсов. Среди общедидактических можно выделить следующие.

Принцип модульности выражается через содержание и организационные формы обучения. Учебный материал является законченным блоком (unit); набор отдельных блоков составляет единое содержание обучения, соответствующего конечной цели совершенствования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Принцип структуризации содержания обучения предполагает, что учебный материал в составе блока имеет определенную структуру, состоящую из элементов, перед каждым из которых ставится определенная цель: развитие навыков устной монологической речи, устной диалогической речи, навыков восприятия, навыков чтения или письменной речи и т.д. Тематические элементы блока являются взаимосвязанными, но независимыми друг от друга, поэтому могут быть изучены как самостоятельные.

Принцип гибкости обеспечивает свободу в выборе содержания блока с учетом индивидуальных потребностей. Учебный материал состоит из независимых друг от друга элементов, которые могут быть дополнены.

Принцип динамичности важен для построения преемственных учебных программ в двухуровневой системе бакалавр – магистр и позволяет моделировать курсы с учетом реального знания и потребностей аудитории.

Принцип нелинейности представления учебной информации соотносится с основными дидактическими свойствами и принципами использования информационных технологий в процессе моделирования курсов иностранного языка [8, с. 21].

Принцип метода деятельности предполагает, что обучающиеся усваивают методы деятельности на основе системы знаний. Однако знание важно не само по себе, а в контексте практической дея-

тельности. Поскольку содержание модулей по курсу иностранный язык для магистрантов носит межпредметный характер, представляется, что обучение должно основываться на проблемном подходе к усвоению знаний и возможности переноса знаний из одной сферы деятельности в другую.

Принцип осознанной перспективы позволяет обучающемуся осознать основные цели учебного процесса. В соответствии с данным принципом обучающийся осознаёт промежуточные и конечные цели процесса обучения.

Принцип методического консультирования затрагивает вопрос участия педагога в процессе обучения и взаимосвязан с *принципом паритетности*, в рамках которого рассматривается вопрос субъектно-субъектного взаимодействия педагога и обучающегося. Это предполагает, что обучающийся должен быть максимально активен, а роль педагога сводится к консультативно-координирующей функции [10]. Данный принцип соотносится с пониманием усиления степени учебной автономии [6, с. 273].

Поскольку иностранный язык является и целью, и средством развития профессиональной коммуникативной компетенции, уместно, на наш взгляд, обозначить некоторые специфические принципы построения модульного курса иностранного языка. Среди них можно выделить следующие.

Принцип интеграции и дифференциации предполагает, что процессы интеграции и дифференциации являются взаимодополняющими. Суть принципа интеграции состоит в том, что при формировании представления о речевом умении, обобщается представление о процессе комплексного формирования коммуникативной компетенции, а процесс дифференциации определяется тем, что при формировании конкретного вида речевой деятельности используются специальные упражнения, лежащие в основе формирования каждого отдельного речевого умения [6, с. 278]. Данное положение представляется обоснованным, поскольку мы говорим о развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов во всех видах речевой деятельности.

Рассматривая процесс интеграции в общем, мы подразумеваем, прежде всего, интегративные формы обучения и межпредметную интеграцию.

Учет принципа межпредметной интеграции предполагает, что содержание курса иностранного языка соответствует предметной области различных сфер и ситуаций общения в профессиональной деятельности будущих выпускников.

Поскольку обучение иностранному языку происходит в ситуации аудиторного билингвизма, оправдано, на наш взгляд, принимать во внимание *принцип учета родного языка*. Данный принцип предполагает учитывать трудности изучаемого языка, которые вызваны расхождением в системах родного и изучаемого языков.

Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности предусматривает одновременное формирование четырёх видов деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо). В качестве объекта обучения выступает речевая деятельность в профессиональном дискурсе. Суть этого принципа в курсе иностранного языка состоит в том, что обучение речевой деятельности организовано на материале аутентичных текстов из профессиональной сферы деятельности будущих выпускников, при этом в курсе представлен материал для развития рецептивных и продуктивных навыков.

Отметим, что обозначенные общедидактические и специфические принципы курса модульного обучения иностранному языку взаимосвязаны и в целом обеспечивают достижение поставленных задач.

В практике разработки модульных программ выделяют различные типы модулей [4, с. 146]: целевые (содержат сведения о новых явлениях и фактах); информационные (материалы учебника, книги); операционные (практические упражнения и задания).

Курс иностранного языка для студентов магистратуры представляет собой организационно-методический структурный блок в рамках одной дисциплины. Представляется оправданным отнести данный курс к модулю смешанного типа – информационно-операционному, направленному на овладение знаниями и умениями в различных видах речевой и профессиональной деятельности.

В структуре курса по иностранному языку для магистрантов уместно выделить взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: *целевой, содержательный, мотивационный, операционный, деятельностный, эмоциональный и оценочно-результативный*. Их содержание и взаимодействие определяются требованиями к содержанию иноязычного образования студентов магистратуры, а также общими и специфическими принципами, лежащими в основе модульного обучения.

Организация процесса обучения связана с четким определением целей и осознанием обучающимися этих целей. Целевой компонент предполагает освоение отдельных модулей курса (units) для достижения конкретных задач: формирования и совершенствования навыков и умений в различных видах речевой деятельности. В итоге, положительные результаты решения конкретных задач обеспечивают реализацию конечной цели обучения иноязычному профессиональному дискурсу.

Мотивационный компонент курса заслуживает внимания, поскольку проблема мотивации рассматривается, прежде всего, как проблема общей направленности личности. Потребность в учении у всех различна: степень осознания потребности в учении зависит от жизненной позиции, интереса к социальной, научной и профессиональной сфе-

рам жизни. В процессе жизнедеятельности происходит изменение ведущих потребностей. Таким образом, необходимо формировать учебно-познавательную и профессиональную мотивацию у будущего выпускника за счет организации самостоятельной работы студентов, использования активных методов обучения, внедрения методов проектной и поисковой деятельности и использования аутентичных материалов.

Операционный компонент модульной программы представлен практическими заданиями и системой упражнений [1, с. 93].

Деятельностный компонент модульной программы курса предполагает, что освоение учебного материала осуществляется в процессе учебно-познавательной деятельности.

Эмоциональный компонент курса определяет характер иноязычного обучения студентов магистратуры. Эмоциональность обучения – это, прежде всего, такой характер обучения, при котором обучающиеся испытывают интерес и влечение к активной учебно-познавательной деятельности. Это достигается, во-первых, за счёт формирования потребностей и мотивов (взаимосвязь с мотивационным компонентом), во-вторых, за счёт использования специальных педагогических технологий: смешанного и проблемного обучения и, в-третьих, на основе партнерских отношений со всеми участниками образовательного процесса.

Оценочно-результативный компонент программы обеспечивается пакетами тестовых заданий, которые включают в себя «входные» тесты, тесты промежуточного, итогового контроля и тесты остаточных знаний. Использование технологии *Языкового Портфолио*, как показывает опыт, выполняет организационную, мотивационную, оценочную и контролирующую функции в процессе иноязычной подготовки магистрантов [9].

Следует учитывать, что задачи обучения могут с течением времени изменяться, а учебный материал периодически пересматриваться и обновляться. Поэтому в структуре модуля должны быть представлены инвариантная и вариативная части. Содержание вариативной части зависит от многих причин, прежде всего, обновление содержания связано с постоянным развитием науки в различных сферах деятельности; а также обусловлено направлением специализации будущих выпускников, уровнем их иноязычной подготовки, сферой их научных и познавательных интересов.

Структура курса, включающая инвариантную и вариативную составляющие, позволяет эффективно организовать учебный процесс и рассматривать каждый модуль (unit) с позиций выбора специфики учебного заведения, группы студентов или отдельной личности. Это может проявляться в том, что модули (units) могут изучаться в любой последовательности, в любом объеме, в аудиторных условиях или же самостоятельно.

Таким образом, применение теории модульного обучения в процессе обучения иностранному языку студентов магистратуры позволяет более эффективно организовать учебный процесс в условиях высокого спроса общества на высококвалифицированных специалистов.

Библиографический список

1. Бухбиндер В.А. О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам / сост. А.А. Леонтьев. – М., 1991. – С. 92–98.
2. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 49 с.
3. Мыльцева Н.А. Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах (на материале английского языка): Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 443 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2002. – 528 с.
5. Психология и педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2010. – 714 с.
6. Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 432 с.
7. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008.
8. Титова С.В. Информационно-коммуникативные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. – М., 2009. – 240 с.
9. Тюрина С.Ю. Оптимизация иноязычной подготовки студентов технического вуза // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8. – Ч. 2. – С. 318–321.
10. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: Дис. ... д-ра пед. наук. – Вильнюс, 1990. – 336 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМ ТЕКСТОМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ*

В статье автор освещает проблему обучения студентов педагогического вуза иноязычному профессионально-ориентированному чтению; обосновывается необходимость применения таких приемов технологии РКМЧП, как «Фишбоун» (Fishbone), «ЗХУ», «Кластер», «Двухчастный дневник» для диагностики и оценивания процесса осмысления и понимания прочитанного. Автор подчеркивает, что графические организаторы информации способствуют более глубокому пониманию содержания профессионально-ориентированных текстов, создают положительную установку на прочтение текстов.

Ключевые слова: информативное чтение, интерактивные приемы обучения, профессионально-ориентированное чтение.

Важным средством удовлетворения познавательных и информационных потребностей будущих специалистов выступает иноязычное чтение профессионально-ориентированных текстов [4]. Т.Г. Агапитова пишет о применении профессионально-ориентированного чтения в обучении будущих учителей иностранных языков, подчеркивая, что данный тип чтения вносит вклад в формирование профессиональной культуры будущего учителя, стимулирует развитие его творческого потенциала, развивает чувство языка, успешно сочетается с сохранением и дальнейшим развитием умений в письменной речи [1, с. 19–23]. Однако обучение профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке является достаточно сложным и трудоемким процессом, так как происходит на основе текстов научного стиля речи и его подстилей (учебно-научный, научно-популярный, научно-деловой, научно-публицистический) [7, с. 47].

Профессионально-ориентированный текст обладает такими характеристиками, как высокая информативность, наличие большого количества терминологической лексики и сложных в синтаксическом плане конструкций [8, с. 25], что осложняет процесс его понимания. Поэтому чрезвычайно актуальным является вопрос о способах диагностики уровня понимания студентами иноязычных профессионально-ориентированных текстов.

Понимание смысла текста – это интеграция замысла автора со сложившейся системой ожиданий, знаний, представлений и опыта читателя. Чем органичнее замысел автора соединяется с уже имеющимися познавательными структурами читателя, тем полнее понимание. Процесс понимания может идти как от позиции читателя (его знаний, взглядов и отношений (top-down approach)), так и от самого текста, когда собственная позиция читателя никак не проявляется в процессе восприятия текста (bottom-up approach). Обычно эти два подхода взаимодействуют в виде так называемого ин-

терактивного чтения (Р.П. Мильруд, А. Гончаров). Как отмечает Т.С. Серова, процесс осмысления иноязычного текста происходит во внутренней речи читающего, которая является средством материального закрепления мысли [10, с. 38]. Поэтому для адекватной оценки правильности и глубины понимания содержания прочитанного студентом иноязычного профессионально-ориентированного текста необходимо найти способы фиксации рефлексивной внутренней речи читающего.

Многие исследователи в качестве основного критерия понимания текста указывают возможность перевода смысла текста в любую другую форму его закрепления (А.А. Смирнов, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев) [Там же. С. 39]. Свободное оперирование основными идеями и фактами текста в отрыве от него является объективным критерием понимания (А.А. Смирнову) [11]. Т.С. Серова отмечает, что понимание прочитанного невозможно без фиксации (записи) в разных формах понятия для себя и других. При этом автор подразделяет типы записи на две подгруппы. Одни содержат конкретную информацию, необходимую для будущей речевой или неречевой деятельности: выписки, тезисы, планы, конспекты, рефераты, переводы, схемы, таблицы. Другая группа записей дает только справку об информации: библиографические карточки, аннотации [10, с. 40].

Разделяя идеи исследователей о том, что процесс понимания содержания прочитанного иноязычного профессионально-ориентированного текста может оцениваться с помощью анализа способности читающего зафиксировать смысл текста (линейно или графически), нам представляется необходимым изучить различные приемы фиксации информации во время чтения иноязычных профессионально-ориентированных текстов. Опыт обучения студентов профессионально-ориентированному информативному чтению показывает, что они достаточно хорошо фиксируют информацию текста линейно. В то время как графические формы

* Подготовлено в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 гг.

фиксации прочитанной информации вызывают у студентов определенные трудности. Это происходит по ряду причин. Во-первых, сам процесс графической фиксации информации более сложный, т.к. необходимо вывести алгоритм составления графической записи (схемы, таблицы). Во-вторых, не все формы графической записи информации одинаково хорошо подходят для всех коммуникативных типов текстов. В-третьих, в учебных пособиях практически отсутствуют упражнения с установками на составление схем, таблиц, кластеров по прочитанным текстам научного стиля. Поэтому нам представляется необходимым организовывать обучение иноязычному профессионально-ориентированному чтению с помощью отдельных приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), которая часто используется в вузовской образовательной практике как общепедагогическая технология обучения [6, с. 118–121]. Такие приемы как «Знаю – Хочу узнать – Узнал» («ЗХУ»), «Двухчастный дневник», «Кластер», «Fishbone» [2] позволяют не только графически зафиксировать прочитанную информацию, но трехфазная модель работы с этими приемами соответствует этапам работы с иноязычным текстом (дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы) [12, с. 90]. На фазе «Вызов», которая соответствует дотекстовому этапу, происходит актуализация фоновых знаний студентов по теме текста, на фазах «Осмысление» и «Рефлексия» в таблицы или схемы сжато записывается рефлексивная внутренняя речь читающего. Графические организато-

ры информации (кластеры, таблицы и схемы) могут стать опорами для создания вторичных устных или письменных текстов. Студенты могут использовать их после прочтения профессионально-ориентированного текста при его пересказе на послетекстовом этапе.

Однако не все перечисленные выше приемы технологии РКМЧП можно одинаково эффективно использовать при обучении студентов разным типам профессионально-ориентированного чтения. При выборе перечисленных выше приемов обучения для организации работы с иноязычными профессионально-ориентированными текстами, необходимо соотносить цель и тип иноязычного профессионально-ориентированного чтения, структуру текста и его коммуникативный тип (описание, повествование, рассуждение) с конкретными приемами технологии РКМЧП. Для этого обратимся к классификации видов иноязычного профессионально-ориентированного чтения (далее – ПОЧ) предложенной профессором Т.С. Серовой [10, с. 10–11].

Т.С. Серова выделяет три подвида информативного профессионально-ориентированного чтения: оценочно-информативное, присваивающе-информативное и создающее-информативное. Изучив цели, присущие каждому из подвидов, мы сопоставили их с конкретными приемами технологии РКМЧП и обосновали необходимость применения. Это схематично представлено в таблице 1.

Для обучения оценочно-информативному чтению целесообразно использовать такие приемы как «Fishbone» и «ЗХУ». При оценочно-информатив-

Таблица 1

Формирование умений в ИПОЧ

Вид ИПОЧ	Приемы работы с текстом	Типы текстов
1. Оценочно-информативное ПОЧ	а) «Fishbone»	Научные и научно-популярные тексты (коммуникативный тип текста: описание с дедуктивной логической структурой и рассуждение).
	б) «Знаю – Хочу узнать – Узнал»	Научные и научно-популярные тексты (коммуникативный тип текста: повествование, объяснение, фактографический тип описания).
2. Присваивающе-информативное ПОЧ	с) «Кластер»	Научные и научно-популярные тексты (коммуникативный тип текста: рассуждение и описание с дедуктивной логической структурой).
	д) «ИНСЕРТ»	Научные и научно-популярные тексты (коммуникативный тип текста - описание фактографический тип описания).
3. Создающее-информативное ПОЧ	е) Двухчастный дневник	Научные и научно-популярные тексты (аргументирующие тексты с функциональным типом речи рассуждение).

Таблица 2

«Знаю – Хочу узнать – Узнал» (KWL-chart)

Know (Знаю)	Want to Know (Хочу узнать)	Learned (Узнал)
Want to Know More About (Хочу знать больше)		

ном чтении смысл, содержание текста сопоставляется с уже имеющимися знаниями по описанному в тексте вопросу с целью оценки полноты, новизны, оригинальности, важности, полезности информации [10, с. 10]. Большое внимание уделяется сопоставлению того, что уже знал до прочтения текста с новой информацией, полученной из текста. На основе такого сопоставления читающий оценивает полноту, новизну, оригинальность, важность, ценность и полезность информации для дальнейшего ее использования. Таблица «Знаю – Хочу узнать – Узнал» и графический организатор информации «Fishbone» помогают студентам: а) систематизировать ранее изученную информацию или фоновые знания по теме или проблеме профессионально-ориентированного текста; б) создать установку на прочтение текста, исходя из интересов студентов; в) систематизировать полученные знания после прочтения текста.

Таблица «Знаю – Хочу узнать – Узнал» заполняется на иностранном языке. Колонки «Знаю» и «Хочу узнать» заполняются на дотекстовом этапе (после сообщения темы текста, но до его прочтения). Студенты могут работать индивидуально или в группе. Колонки «Узнал» и «Хочу узнать больше» заполняются после прочтения текста (на послетекстовом этапе). Заполняя колонку «Хочу узнать больше», студенты учатся находить информационные лакуны в тексте, рефлексировать над содержанием текста, ставить цели на поиск недостающей информации. Прием «ЗХУ» можно использовать при работе с такими коммуникативными типами нехудожественных текстов, как повествование, объяснение, описание [3]. К этим текстам относятся: информационно-словарная статья, газетная статья, текст интервью со специалистом, инструкция, описание эксперимента, автобиографичес-

кий очерк, отрывок из учебно-методической литературы.

Прием «Fishbone» также помогает сопоставить ранее изученный материал по проблемному или дискуссионному вопросу с новой, присвоенной после прочтения текста, информацией. Работа с графическим организатором информации «Fishbone» проходит в 3 этапа. На дотекстовом этапе студенты знакомятся с проблемой текста, которая формулируется и записывается в голове скелета рыбы. Примерами такой формулировки проблемы могут быть следующие вопросы: What are the main roles of a teacher?, Reasons for problem behavior in a classroom?, Why do teenagers commit crimes? и т.д. После определения проблемного вопроса, студентам можно предложить поработать в группах для обсуждения возможных вариантов ответа, или организовать фронтальную работу в режиме мозгового штурма. Все возможные ответы фиксируются на графическом организаторе информации «Fishbone». Каждый отдельный ответ на проблемный вопрос записывается вдоль каждого отдельного верхнего ребра «скелета рыбы». «Верхние ребра» будут представлять объем имеющихся знаний студентов по обсуждаемому вопросу до прочтения текста, а «нижние ребра» – после прочтения. Фиксация информации на «нижних ребрах» проводится на послетекстовом этапе, т.е. после прочтения текста. Если ответы на проблемный вопрос, полученные на дотекстовом этапе, совпадают с ответами, найденными в тексте, то «верхние и нижние ребра» необходимо совместить. На третьем этапе работы с графическим организатором студентов можно попросить записать свое отношение к обсуждаемой проблеме или способ ее решения в «хвосте скелета рыбы». Пример графического организатора «Fishbone» представлен на рисунке 1.

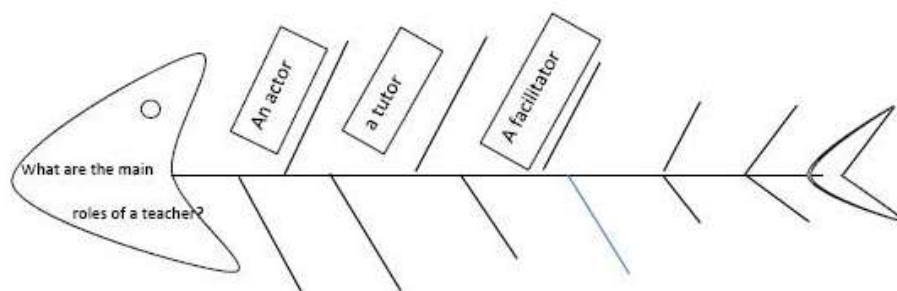


Рис. 1. Пример графического организатора «Fishbone»

Прием Fishbone целесообразно использовать при работе с такими коммуникативными типами нехудожественных текстов, как описание и рассуждение. Это могут быть проблемные тексты с дедуктивным способом раскрытия смысла. Дедуктивная логическая структура текста может быть представлена следующими основными вариантами: а) обобщение в форме инициального слова-понятия или в форме предложения-суждения с последующим раскрытием мысли; б) иллюстрация заглавной мысли с помощью ряда примеров или доказательство ключевой мысли с помощью ряда аргументов [9, с. 59].

В процессе присваивающе-информативного чтения происходит присвоение читающим информации оригинала в том виде, в котором ее подает автор. Данный вид чтения сопровождается осуществлением записей различного рода, в которых отражается неизменное содержание текста (его инвариант).

В процессе присваивающе-информативного чтения можно использовать такие приемы работы с текстом, как «ИНСЕРТ» (маркировка текста значками по мере его чтения и последующее занесение отмеченной информации в таблицу) и составление «Кластера», так как данный тип чтения, по мнению Т.С. Серовой, должен сопровождаться осуществлением записей без изменения содержания текста. Как при составлении кластера, так и при создании таблицы «ИНСЕРТ» содержание профессионально-ориентированного текста записывается в эти графические организаторы информации тезисно, без каких-либо изменений.

Прием «ИНСЕРТ» мы рекомендуем использовать при работе с профессионально-ориентированными текстами, относящимися к такому функциональному типу, как описание. Для научного и научно-популярного жанров характерны тексты с фактографическим типом описания [3]. От творческих текстов-описаний их отличает, с одной стороны,

отсутствие эмоциональной оценочности, а с другой – полнота, точность, последовательность, научный способ изложения материала. Тексты с фактографическим типом описания широко представлены в справочных и учебно-методических изданиях, энциклопедиях, словарях. Важной характеристикой этих текстов является их информативность, высокая степень смысло-содержательной новизны для читателя. Система маркировки текста «ИНСЕРТ» способствует внимательному, вдумчивому чтению профессионально-ориентированных текстов. Прием «ИНСЕРТ» и таблица сделают зримым процесс накопления информации, путь от старого знания к новому.

«Кластер» еще один графический прием систематизации информации, который позволяет выделять смысловые единицы профессионально-ориентированного текста и графически располагать их в определенном порядке в виде «грозди». При составлении кластера студенты должны уделять особое внимание логике расположения элементов кластера и установлению связей между ними. На рисунке 2 приведен пример кластера, составленного по профессионально-ориентированному тексту «How to Assess Students' Performance». Текст предназначен для студентов педагогических специальностей [13, с. 138].

Прием «Двухчастный дневник» целесообразно использовать для формирования умений в таком типе профессионально-ориентированного чтения, как создающе-информативное чтение. Создающе-информативное чтение учит студентов формулировать собственное мнение по поводу изложенной в профессионально-ориентированном тексте информации. Данный вид чтения представляет собой чтение-диалог с автором и подготавливает читателя к последующему обмену информацией в его творческой деятельности [9, с. 12]. Поэтому в процессе чтения можно предложить студентам в ле-

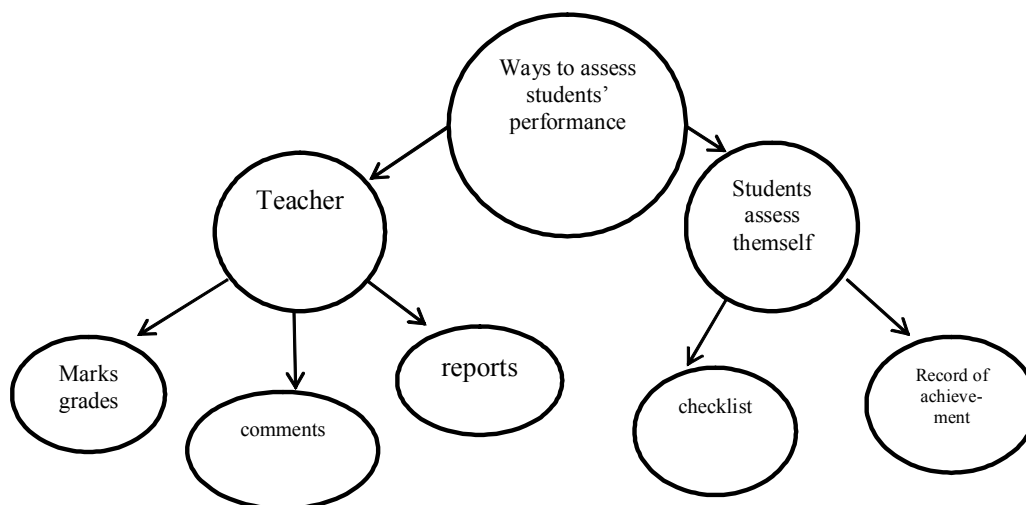


Рис. 2. Пример кластера, составленного по профессионально-ориентированному тексту «How to Assess Students' Performance»

вой части двухчастного дневника отметить цитату или отрывок текста, на который обратили особое внимание, а в правой части дневника зафиксировать мысли, чувства, ассоциации, которые возникли в связи с тем, на что обратили особое внимание. Прием «Двухчастный дневник» можно использовать при чтении аргументирующих текстов с функциональным типом речи рассуждение. Характерная модель оформления фрагмента подобного текста: тезис – доказательство (аргументация) – вывод (заключение, обобщение).

Графические организаторы информации такие как «Fishbone», «Кластер», таблица «ИНСЕРТ», «Двухчастный дневник» помогают студентам схематично и лаконично представить содержание профессионально-ориентированного текста, анализировать содержание профессионально-ориентированных текстов, сравнивать свое мнение с мнением автора текста, сопоставлять объем имеющихся у них знаний по изучаемому вопросу до и после прочтения текста. Все это делает учащихся активными реципиентами информации, позволяет им вступать в диалог, во взаимодействие с автором текста, делиться своим мнением по поводу прочитанного. Правильно составленные графические организаторы информации являются показателями уровня понимания профессионально-ориентированного текста, помогая как преподавателю, так и студенту определить дальнейшие задачи для развития умений в профессионально-ориентированном чтении на иностранном языке. Описанные выше приемы технологии РКМЧП помогают такому виду речевой деятельности как чтение стать одновременно целью и средством обучения иностранным языкам в вузе. Графические организаторы информации можно использовать в качестве опор для составления монологического высказывания (пересказ, монолог-рассуждение, монолог-описание). Л.М. Левина пишет о перспективности технологии РКМЧП в формировании культуры ведения диалога на иностранном языке [5, с. 137–138]. Поэтому приемы «Fishbone», «Кластер», таблица «ИНСЕРТ», «Двухчастный дневник» можно использовать для развития умения говорения на иностранном языке, что способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции, способности осуществлять профессиональную коммуникацию на иностранном языке.

Библиографический список

1. *Агапитова Т.Г.* Дидактические основы обучения иноязычному информативному чтению как средства формирования профессиональной культуры специалиста по иностранному языку. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2003. – 170 с.
2. *Бахарева С.Э.* Развитие критического мышления через чтение и письмо. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – Вып № 2. – 96 с.
3. *Волгина Н.С.* Теория текста. – М.: Логос, 2003. – 250 с.
4. *Елканова Т.М., Чеджемова Н.М.* Иностранный язык как средство формирования культурно-инфузионного компонента общегуманитарного базиса образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 2. – С. 26–30.
5. *Левина Л.М.* Развитие критического мышления в лингвистическом университете // Развитие критического мышления в высшей школе: технология и подходы: Сб. статей. – М.: ЦГЛ, 2007. – 304 с.
6. *Мжельская Т.В.* Приемы технологии РКМЧП в процессе обучения студентов ИИГСО НГПУ // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 118–121.
7. *Панкратова Е.Н.* Обучение профессионально ориентированному чтению как когнитивно-информационной деятельности на старших курсах неязыкового вуза. Н. Новгород, 2009. – 127 с.
8. *Розенталь Д.Э.* Практическая стилистика русского языка. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 384 с.
9. *Серова Т.С.* Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. – Пермь.: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – 241 с.
10. *Серова Т.С.* Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения. – Пермь.: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2006. – 136 с.
11. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 238 с.
12. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 272 с.
13. *Jeremy Harmer.* The Practice of English Language Teaching. Fourth Edition, 2007. – 448 p.

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья отражает поиск и реализацию условий совершенствования подготовки будущего учителя иностранного языка средствами аудиовизуальной трансляции учебно-научной информации как фактора активизации познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: аудиовизуальные составляющие, аудиовизуальные и компьютерные средства трансляции учебно-научной информации, социализация образования, познавательная деятельность студентов.

В теоретическом плане анализа подготовки учителя иноязычной речи мы сталкиваемся со сложными психолого-педагогическими особенностями формирования личностно-значимых качеств и ориентиров в будущей деятельности учителя.

К окончанию вуза увеличивается число студентов, которые не удовлетворены своей будущей деятельностью или даже разочарованы в ней. Помимо знаний, умений и навыков на профессиональное удовлетворение влияет состояние психологической готовности к труду в данной области, удовлетворенности перспективой деятельности, уверенность в возможности реализовать себя в ней.

Другим негативным последствием бессубъектной организации учебной деятельности студентов является малая готовность преподавателей вузов к поддержке студенческой инициативы. «Боязнь» активных студентов, привычка «руководить» и видеть в студентах «ведомых», очевидно и освоены по образцам студенческой жизни преподавателей.

При изучении профессиональной значимости подготовки будущего учителя можно согласиться с утверждением, что в качестве разрешения проблем иноязычного образования является исследование вопросов социализации подготовки учителя и всей системы высшего образования.

Социализация образования выражается в развитии личностных качеств учителя, которые находят отражение в государственном стандарте подготовки учителя по иностранному языку. Требования к уровню подготовки выпускника определяются знаниями и умениями решать квалификационные задачи учителя предметника. В число таких требований можно включить знания, умения объяснять предметные задачи на иностранном языке.

Представляет интерес и профессионаграмма любого учителя, в которой присутствуют такие требования к профессиональной деятельности, как порядочность, честность, бескорыстие, эмпатия, целеустремленность, сильная воля, трудолюбие, наблюдательность, эмоционально-волевая устойчивость, социальная интуиция, спокойный и приятный тембр голоса.

Таким образом, можно выделить критерии профессиональной пригодности учителя и в том числе

и параллельные критерии владения иностранным языком на предметном уровне:

- высокий уровень интеллектуального развития;
- здравый смысл, беглость и острота мышления;
- хорошая саморегуляция, самодисциплина;
- большая физическая выносливость, работоспособность;
- способность вносить большие личностные вклады в других людей;
- способность помогать людям в трудных ситуациях;
- чувствительность и чуткость к человеку и его проблемам;
- любовь и эмпатия к людям;
- оптимистическое прогнозирование.

Зарубежные исследования, касающиеся проблемы определения индивидуально-психологических особенностей учителя, отмечают высокий уровень интеллектуального развития, хорошую саморегуляцию, самодисциплину, настойчивость, способность помогать людям в трудных ситуациях, большую физическую силу, выносливость к перенесению больших моральных нагрузок, здравый смысл, умение четко мыслить, чуткость, чувствительность.

Выявлено шесть типов людей: реалистический, исследовательский, артистический, социальный, предпринимательский, конвенциональный. Личностные характеристики человека, выбравшего профессию учителя, на наш взгляд, могут быть: гуманистичность, идеалистичность, этичность, ответственность, моральность, кооперативность, настроенность на других, понимание других, тактичность, эмоциональная теплота, жизнерадостность, дружелюбие.

Итак, в структуре деятельности учителя выделяются важные качества, обуславливающие успешность его деятельности. К таким качествам относятся: профессиональная направленность; коммуникативные, социально-перцептивные и эмоциональные качества; профессиональные ценности. Следует заметить, что применение в образовательном процессе разработанных нами интегративных иноязычно-предметных текстов способствует усилению перечисленных коммуникативных, социальных и эмоциональных качеств будущего учителя.

Профессиональное самоопределение проходит несколько этапов. Первый этап – детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя разные профессиональные роли. Второй этап – подростковая фантазия, когда подросток видит себя в мечтах представителем той или иной профессии. Третий этап, захватывающий весь подростковый и большую часть юношеского возраста, – предварительный выбор профессии.

Нам представляется, что для всех перечисленных этапов можно разработать дифференцированной сложности интегративные иноязычно-предметные тексты, помогающие решать вопросы ориентации и подготовки будущего учителя.

В процессе профессионального выбора разные виды деятельности оцениваются сначала с точки зрения интересов, затем с точки зрения способностей и, наконец, с точки зрения системы ценностей. Если параллельно будет осуществляться ориентация на роль и значение иноязычной подготовки будущего учителя, то существенно усилится значимость образовательного процесса в вузе.

Уже считается установленной зависимость эффективности деятельности от силы мотивации. Из него следует, что чем выше сила мотивации, тем выше результативность деятельности. Мотив может характеризоваться не только количественно (слабый – сильный), но и качественно. В этом плане выделяют мотивы внутренние и внешние. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Положительные внешние мотивы более эффективны для подготовки будущего учителя и обеспечивают его пригодность. Среди них выделяют следующие группы:

- профессиональная направленность;
- нравственные качества;
- коммуникативные качества;
- социально-перцептивные и эмоциональные.

Личностный компонент в деятельности учителя – это, прежде всего, мотивы и ценности.

Успешная трансляционная учебная деятельность, как уже отмечалось ранее, определяется совокупностью мотивационного компонента, алгоритмов функционирования и управления обучением. Достижение заданной цели в экспериментальном иноязычном обучении студентов потребовало уточнить алгоритмы функционирования и управления В.П. Беспалько средствами передачи и преобразования информации с учётом взаимодействия, осуществляемого преподавателем и студентами:

- отслеживание процессов структурирования учебной информации с выявлением языкового недознания и недопонимания студентами особенностей работы с информацией;
- коррекция деятельности, выполняемой по результатам отслеживания за основными операциями информационного иноязычного взаимодействия;

– контроль за мотивационной и познавательной деятельностью студентов средствами управления с помощью образцов моделирования учебно-научной информации.

Подобный подход позволяет избавиться от практики ориентации в изучении иноязычной речи на грамматико-переводной метод обучения, сводящийся к «заучиванию набора грамматических правил» при довольно слабой практике перевода.

Чарльз Фриз, специализирующийся на психолого-педагогических вопросах преподавания иноязычной речи отмечал: «Человек может обладать большим объёмом информации о языке и совсем не уметь использовать этот язык». Он считает, что грамматика должна «плавно входить в общую ткань языка с тем, чтобы постепенно стать его прочным скелетом». Но чтобы осуществить плавное включение грамматики в скелет знаний о языке, необходимо воспользоваться аудио-видео средствами, позволяющими *«доводить до высшей степени эффективность»* трансляции информации и включать «сотни артикуляционных приёмов и грамматико-лексических выборов» за очень короткое время.

Получившие большое распространение аудио-видеокурсы позволили существенно активизировать изучение языков. Лингвисты отмечают, что аудиовизуальные средства стали первейшими помощниками в иноязычном обучении и особенно при самостоятельном изучении языка. Но наиболее эффективными они становятся при изучении иноязычной речи, когда преподаватель руководит познанием, поскольку квалифицированный преподаватель при всех условиях остаётся центральной фигурой в обучении. Лингвистическая особенность обучения с использованием аудиовизуальных средств состоит в том, что преподаватель «исподволь настраивает слух на мелодику и интонирование языка, а слово или даже отдельные фразы легче запоминаются (особенно) через песню» (Ч. Фриз).

Анализируя отличительную особенность обучения студентов с использованием информационной модели трансляции информации и взаимодействия, отметим, что эффективность аудиовизуальных средств зависит от того, какую роль они играют в процессе обучения: репродуктивную или продуктивную? Наиболее эффективно аудиовизуальные средства могут оказать продуктивно-творческое влияние на процесс обучения. И здесь следует заметить, что роль продуктивного (творческого) начала в обучении играют учебно-наглядные средства. По этой причине мы, возвращаясь к идее Яна Амоса Коменского об эффективности наглядности в обучении, отметим, что целенаправленное использование графики и особенно красочных схем, картинок в освоении иноязычного текста в нашем случае представляет важное дидактическое условие в реализации природосообразного принципа наглядности.


<p>This is a map of North America.</p> 	<p>QUESTIONS TO THE TEXT:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Why can the given topic attract or attracts students' attention and in business situations the attention of entrepreneurs and so on? 2. On what grounds can the given theme and text serve as the basis for the development of the students' interest to the subject or can be used for business purposes? 3. How can the general and the concrete facts given in the text be used for educational and business purposes? 4. Under what circumstances can the obtained facts be realized in teaching or business practice? 5. Which positive or negative consequences can be expected when the concrete facts are realized?
<p>STRUCTURE OF DIAGNOSTIC ANSWERS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Because the phenomenon depicted in the text concerns the most important issues and basics of geography (chemistry, physics, mathematics and so on). 2. For the reason that the phenomenon under study concerns essential issues of man (physiological processes in human body) or revealing global natural cataclysms either in the aggregate or separately which excite the curiosity of schoolchildren. 3. Realization of the target directive is carried out in diagnostically set educational purpose so that it is intelligible for students, feasible and verifiable on concrete facts of the text. 4. For realization of the diagnostic purpose it is important to work out a scheme with complete set of methodical means. 5. Advanced study of physical phenomenon in a foreign language with the help of foreign language information «folding-unfolding» approach on the one hand will enable to accumulate knowledge and develop skills in a concrete subject. On the other hand it will enable to develop translating and interpreting skills and creative work with the text. <p>RESUME:</p> <p>Analysis of diagnostic questions and test - teaching answers shows that the theme under study was reflected in purely pedagogic respect and also in the subject of its realization.</p>	

Рис. 1. Тема: A Map of North America

Мы уже отмечали, что может быть эффективное усвоение языка, когда в усвоении «работает» «слышимое, видимое, произносимое» слово. Чтобы задействовать все три фактора эффективного усвоения слова, можно применить не только схемы, но и изобразительные средства. Хотя детскими картинками студентов трудно увлечь, но изобразительные средства – это серьезно!

Однако, если даже картинки представить носителями предметной информации в изучении школьных предметов, то они становятся важной аудиовизуальной составляющей подготовки будущего учителя-предметника. Исходя из этой точки зрения, можно использовать простейшие рисунки для углубления профессиональных иноязычных знаний студентов.

Рассмотрим алгоритм действий с аудиовизуальным контрольно-обучающим текстом (АКТ).

СВЕРТЫВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ:

Первый шаг: анализ иноязычного текста и его трассировка – выявление ключевых слов (подчеркнуть от 3-х до 6-и слов), наилучшим образом отражающих название АКТ.

Второй шаг: составление дескриптора – обобщённого предложения из ключевых иноязычных слов, позволяющего отразить основное содержание текста.

Третий шаг: составление диагностических вопросов, отражающих схему анализа текста как делового подхода к работе с документом.

РАЗВЕРТЫВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ:

Четвёртый шаг: составление ответов на диагностично-поставленные вопросы, каждый из которых должен содержать хотя бы одно ключевое иноязычное слово.

Пятый шаг: составление тезауруса, отражающего широкие профессиональные возможности будущего учителя в преподавании конкретной дисциплины.

Шестой шаг: проверка на педпрактике сформированных творческих возможностей работы с предметным иноязычным текстом.

Образец аудиовизуального контрольно-обучающего текста (АКТ) (рис. 1).

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет воспитания. – СПб.: Питер, 2002. – 282 с.
2. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1974. – 384 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М.: Изд-во ИРПО, 1995. – 336 с.
4. Гузенко И.Г. Теория и практика вербально-графической системы учебной деятельности студентов. – М.: МПГУ, 1995. – 285 с.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. – М., 1955.

ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ КОНФЛИКТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена такой проблеме как возникновение внутренних и внешних конфликтов при изучении иностранного языка, рассматриваются причины возникновения конфликтов и предлагаются стратегии обучения, способствующие их преодолению с целью повышения эффективности обучения иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: внутренние и внешние конфликты, успешность и неуспешность овладения иностранным языком, стратегии обучения.

Успешность такого вида познавательной деятельности как овладение иностранным языком связана с гармоничным развитием личности и благоприятными внешними условиями, а причиной неуспешности зачастую становятся развивающиеся внутренние и внешние конфликты.

Само слово «конфликт» происходит от латинского «conflictus», что означает «противоречие». Возникающие в процессе обучения конфликты можно отнести к внутриличностным и межличностным конфликтам.

В психологии понятие внутриличностного конфликта объединяет категорию психологических конфликтов, представляющих собой столкновение различных личностных образований (мотивов, целей, интересов и т.д.), представленное в сознании индивида соответствующими переживаниями [12, с. 152].

На эффективность овладения иностранным языком оказывают влияние как объективные, так и субъективные факторы. Субъективные факторы можно подразделить на три группы: 1) наличие или отсутствие способностей к различным аспектам языка, речевым умениям, речевым процессам рецепции и продукции; 2) индивидуально-психологические, характерологические, личностные особенности человека (воля, тип темперамента, эмоции, потребности и мотивы, экстраверсия/интроверсия); 3) особенности психических познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления).

Неблагоприятное влияние субъективных факторов ведет к внутреннему конфликту. Ситуация особенно сложная, если дело касается ведущих и некомпенсируемых компонентов иноязычных способностей.

Так, например, при негибком или малопродуктивном мышлении, при низком уровне слухового восприятия, а так же при небольшом объеме вербальной памяти, неспособности обучаемого к распределению внимания между языковой формой и содержанием и неспособности переносить усвоенные языковые единицы в изменившиеся условия студент не может показать хороших результатов, сталкивается с большими трудностями в изучении иностранного языка.

Уровень притязаний студента и уровень его естественных способностей, знаний, умений и навыков вступают в конфликт. Это соответствует принципам диалектического принципа единства и борьбы противоположностей. Данный внутренний конфликт возникает от того, что у человека развивается сразу две концепции взгляда на себя. По мнению психолога К. Роджерса, когда представление о себе, как таковом, и о том, каким он должен быть (этакое идеальное «Я»), в чем-то кардинально различаются, тогда и возникает внутриличностный конфликт [11]. В данном случае студент не обладает знаниями языка, а знать хочется.

Это одна линия конфликта. Вторая линия конфликта чисто формальная. Знания требуются для оценки. Возникает конфликт между уровнем знаний и той оценкой, которую он заслуживает.

Пути преодоления конфликта лежат в изучении языка. Эти пути изучения языка студенту предлагает преподаватель, программа и методика преподавания. Для успешного овладения иностранным языком создаются необходимые условия: контроль эмоционального состояния обучаемого (важен положительный настрой самого студента и доброжелательная атмосфера в группе); создание мотивации у студентов; учет возрастных особенностей. Стоит учитывать то, что с возрастом у обучаемых уменьшается способность дифференцировать звуки, то есть анализировать и сегментировать их, изменяется и подвижность мышления, а это негативно сказывается на восприятии интонации, артикуляции, грамматических структур. Знание этих особенностей очень важно при обучении студентов заочной формы обучения, так как большинство из них от 25 лет и старше.

Кроме того в сельскохозяйственные вузы поступают учиться абитуриенты из сельской местности, где уровень обучения иностранного языка не высок. Преподаватель вуза может исправить отсутствие или нехватку языковых навыков у студентов, используя обучающие стратегии. Кроме того преподаватель помогает самому студенту освоить их, чтобы он мог сознательно их применять с целью компенсации недостающих способностей, совершенствовать собственный процесс обучения.

Если у студента недостаточно развиты способности анализировать и запоминать, перерабатывать и воспроизводить предложения на иностранном языке, то можно прибегнуть к прямым стратегиям. Это стратегии, которые работают непосредственно с иностранным языком, то есть активируются при применении языка и его обучении.

Так, если неуспешность овладения иностранным языком вызвана малым объемом вербальной памяти у студента, то целесообразно использовать мнемические стратегии. Запоминанию способствуют, например, такие упражнения, как повторение языковых явлений через увеличивающиеся интервалы времени и в новом контексте; определение скрытых отношений между словами (найти ассоциации, понять значение неизвестного слова по контексту и т.д.), например: Was assoziieren Sie mit der Wortgruppe «Erneubare Energieträger? Was bedeutet das Wort «Leiter» in folgenden Sätzen? Welche Bedeutung hat das Wort «Leistung» in diesem Kontext?

В развитии познавательных способностей свою эффективность показали когнитивные стратегии, активизирующие различные мыслительные процессы (например, высказать предположения о содержании текста по названию или составить новый текст), например: Wie meinen Sie, wovon ist die Rede im Text «Dieser Werkstoff erobert die Welt»? Lesen Sie den Titel. Formulieren Sie Ihre Hypothesen, worum es sich im Text «Das muss jeder Tierarzt wissen» handelt?

Если студентом не хватает лексического запаса, то для поддержания коммуникации преподаватель прибегает к компенсаторным стратегиям, которые позволяют восполнить недостающие знания или информацию (например, описать термины или лингвистически трудно объяснимые обстоятельства дела своими словами или использовать для этого невербальные элементы коммуникации такие как мимика, жесты и т.д.), например: Erklären Sie die Bedeutung folgender Wörter und Wortgruppen «Genetische Züchtung», «Die Bewässerung und Entwässerung», «Die Ackerkrume», «Die Vegetationsperiode», «Die Arbeits- und Produktionszeit».

Косвенно способствуют обучению и коммуникации не прямые стратегии, они включают в себя такие процессы, как планирование и мониторинг. Если необходимо простимулировать развитие организационных способностей у студента, то этому будет способствовать использование метакогнитивных стратегий, например: организовать и проанализировать свой собственный процесс обучения, проконтролировать свои успехи, прогресс в обучении.

Для успешного овладения иностранным языком крайне необходимо создать благоприятный эмоциональный фон, так как эмоции обуславливают динамическую сторону познавательных функций, то-

нус и темп деятельности, оказывают существенное влияние на внимание, восприятие, память и мышление, составляющие ядро иноязычных способностей. По мнению Е.О. Шишовой, именно эмоционально окрашенная информация повышает мотивацию деятельности и способствует лучшему усвоению языкового материала, а состояние повышенной возбужденности, подавленности, отсутствие интереса дезорганизуют деятельность и ослабляют работу всех когнитивных процессов [15].

Для того чтобы уменьшить стресс и беспокойство в иноязычном общении нами используются аффективные стратегии, направленные на управление эмоциями, чувствами и мотивационной сферой (например, обсуждение с преподавателем и однокурсниками чувств, возникших в процессе обучения и использования иностранного языка).

Более подробно это направление дидактики исследуют такие ученые как П. Биммель и У. Рампиллон [1], Г. Сторх [6], Х. Даузенд [2, с. 103–107], Т. Хаммрих [4, с. 205–211], Н.И. Рамза [14] и др.

Кроме субъективных факторов на успешность овладения иностранным языком влияют и объективные внешние факторы. К внешним факторам, по мнению А.Г. Атаршиковой, относятся, прежде всего, среда и условия построения данного процесса и компетентность преподавателя, им руководящего [7]. При их неблагоприятном влиянии на студента возникают внешние конфликты.

Если причиной не успешности студента является именно среда, то наладить взаимодействие в группе поможет использование социальной стратегии, которая стимулирует стремление сотрудничать в изучении языка с другими учащимися (например, попросить учителя или других собеседников объяснить или исправить ошибки).

Кроме того, внешние конфликты при изучении языка заключаются в требованиях преподавателя, которые должны быть педагогически целесообразными, логически обоснованными, и которые, конечно же, исходят из ФГОС и ООП, то есть из тех программ и компетенций, которыми должен овладеть студент. Преподаватель зажат в эти рамки ФГОСа и ООП, и не может через них переступить, так как это основные документы, которыми он должен руководствоваться при подготовке студентов. А эти ФГОСы как раз и не позволяют выйти за свои пределы и изучить язык так, как это будет соответствовать потребностям самого студента. У студента есть, например потребность в языковом общении, если он поедет на зарубежную практику, а преподаватель ему предлагает темы: семья, мой, город, моя страна. Как разрешить конфликт между потребностями студента и потребностями программы? Один из выходов – это факультатив, второй из выходов – это дополнительные занятия вне рамок программы. Это подготовка авторских курсов, которые внешне и будут соответствовать этим про-

граммам, на самом деле будут способствовать реализации потребностей студента, тем самым разрешить внешний конфликт.

Таким образом, переплетение двух конфликтов внутреннего конфликта личности студента и внешнего конфликта между студентом и всей социальной средой, включая преподавателя, факультета, самого вуза и ставят перед преподавателем задачу разрешения этого конфликта в рамках учебного, учебно-воспитательного процесса в неязыковом вузе.

Библиографический список

1. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. – München: Langenscheidt, 2000; Fremdsprache Deutsch. Heft 46/2012 – Lernstrategien / P.Bimmel, I.Mohr, I. Thonhauser. – Hueber Verlag, 2012 – 62S.
2. Dausend H. Fremdsprachen transcurricular lehren und lernen: Ein methodischer Ansatz für die Grundschule. – Tübingen: Narr France Atemtto Verlag GmbH + Co KG., 2014. – 262 S.
3. Hammrich T. Fachsprache Umwelt: Ein didaktisches Modell für den DaF-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des fachsprachlichen

Fremdsprachenunterrichts in China. – Berlin: Verlag epubli GmbH, 2014. – 428 S.

4. Storch G. Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik - theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. – München: Wilhelm Fink Verlag GmbH, 2001. – 367 S.

5. Атарцикова А.Г. Психологические факторы успешности овладения субъектом иностранным языком. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2013/Philologia/5_149905.doc.htm

6. Карл Роджерс и феноменологический подход, Я-концепция: «все-таки кто я?» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rogers.psy4.ru/theory.htm>

7. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

8. Рамза Н.И. Тренинговые стратегии обучения иностранным языкам: зарубежный опыт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.klgtu.ru/science/magazine/2007_11/com/46.php.

9. Шишова Е.О. Системный подход к изучению психологических факторов успешности овладения неродным языком // Вестник ТГТУ. – 2010. – № 2 (20).

УДК 378:811

Седова Екатерина Анатольевна

кандидат психологических наук
Волжская государственная академия водного транспорта
ekaterin-sedov@yandex.ru

АУТЕНТИЧНАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ – СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматривается ряд коммуникативных упражнений с аутентичной песней, учитывающих специфику интересов девушек и юношей – студентов технического вуза и способствующих формированию у них социокультурной компетенции и стимулирующих их интерес к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, социокультурная компетенция, аутентичная песня, специфика интересов девушек и юношей, коммуникативные упражнения.

Как показывают современные исследования в области педагогики, а также методики обучения иностранным языкам, ситуация относительно обучения иностранным языкам в неязыковых (в частности технических) вузах противоречива. С одной стороны, студенты указанных вузов проявляют интерес к иностранному языку. Это обусловлено социальным заказом общества, которому становятся нужны специалисты, свободно владеющие иностранным языком. С другой стороны, в ряде случаев, в процессе обучения иностранному языку в неязыковом (техническом) вузе происходит снижение интереса к данной дисциплине. Существует ряд факторов, объясняющих данное явление. Одним из них является обучение посредством грамматико-переводного метода, ориентированного исключительно на формирование лек-

сических и грамматических навыков, а также на чтение и перевод профориентированных монологических текстов [3; 7; 8]. Целью обучения иностранным языкам является не накопление определенного количества грамматических правил и лексики, а формирование коммуникативной компетенции, достаточной для общения как на бытовом уровне, так и в сфере профессиональных интересов [3; 8; 9].

Е.К. Юсеф, исследуя проблемы обучения иностранному языку в техническом вузе, отмечает, что в неязыковых вузах иностранный язык воспринимается как рядовой учебный предмет, а не как одно из условий развития личности. Соответственно отсутствует единая сформулированная цель обучения иностранному языку и различные программы в зависимости от уровня функциональной грамот-

ности (владение всеми видами речевой деятельности, уровень сформированности лингвистической и коммуникативной компетенции) и личностных интересов студента. Иными словами, автор отмечает противоречие между профессиональной целью образования студента (техническая направленность) и гуманитарными целями развития языковой личности, между спецификой лингвистического образования и дидактическими моделями высшего технического образования, между отношением к студенту как к объекту воспитания и образования и отношением студента к себе как к субъекту жизни. Выход из данной противоречивой ситуации автор видит в реализации личностно-ориентированного подхода при обучении студентов технического вуза иностранному языку [9].

По мнению Л.В. Гарибовой, важным при формировании позитивного отношения к предмету «Иностранный язык» в неязыковом вузе является культурологический подход. Автор указывает на взаимообусловленность категорий «культура» и «деятельность», культура предопределяет деятельность, освоение личностью культуры способствует освоению ею способов практической деятельности, таким образом освоение иноязычной культуры обуславливает практическую деятельность студентов по иностранному языку, что в конечном итоге способствует повышению и развитию у них интереса к иностранному языку. Наряду с этим, автор отмечает, что у студентов неязыковых специальностей должна быть сформирована страноведческая компетенция, зависящая от тематики и эмоциональной заинтересованности студентов [2].

Е.В. Компанцева полагает, что социокультурная компетенция является важной составляющей коммуникативной компетенции и включает в себя следующие компоненты:

- лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);
- социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп);
- социально-психологический компонент (владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);
- культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон) [5].

С нашей точки зрения, для формирования у студентов технического вуза социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку помимо личностно-ориентированного подхода [9] необходимо учитывать и специфику интересов де-

вушек и юношей. В исследованиях О.А. Жбиковской, Н.А. Смирновой отмечается, что целью внедрения и реализации гендерного подхода, в частности на занятиях по иностранному языку, является отказ от архаичной дихотомии «слабая зависимая женщина» – «сильный решительный мужчина» и переход к разностороннему анализу социальных ролей. Авторы считают необходимым применение современных технологий преподавания с использованием интерактивных методов (тренинги, деловые игры, дискуссии, мини-исследования), при этом с учетом гендерных особенностей студентов [4; 6].

По нашему мнению, одним из важнейших средств, существенно повышающих интерес студентов, в частности технического вуза, к обучению иностранному языку, а также способствующих эффективности обучения иностранному языку в целом, является аутентичная песня. Е.А. Волосникова сформулировала ряд методических преимуществ использования песен на занятиях по иностранному языку:

– песни как один из видов речевого общения являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включают новые слова и выражения. В песнях уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает ее активизации. В песнях часто встречаются имена собственные, географические названия, реалии страны изучаемого языка, поэтические слова. Это способствует развитию у обучающихся чувства языка, знания его стилистических особенностей;

– в песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции. В некоторых странах издаются песни для обучения наиболее распространенным конструкциям (аутентичные тексты песен). Они написаны в современном ритме, сопровождаются текстом с пояснительными комментариями, а также заданиями (цель которых – проверка понимания и обсуждение содержания);

– песни содействуют эстетическому воспитанию обучающихся, сплочению коллектива, более полному раскрытию творческих способностей каждого. Благодаря музыке на занятии создается благоприятный психологический климат, снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению иностранного языка;

– песни стимулируют монологические и диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности обучающихся, способствуют развитию как подготовленной, так и неподготовленной речи [1].

С целью формирования у девушек и юношей – студентов технического вуза (Волжской государственной академии водного транспорта) социокуль-

турной компетенции на одном из занятий был предложен ряд коммуникативных упражнений, направленных на работу с песней. Была использована песня Sting «Англичанин в Нью-Йорке» (Sting «An Englishman in New York»).

Разрабатывая коммуникативные упражнения к данной аутентичной песне, мы решали важную задачу формирования позитивного отношения к культуре стран изучаемого языка и ее представителям.

Работа с аутентичной песней подразделялась на несколько этапов:

1. Студенты прослушали песню два раза, после чего вставили недостающие слова и выражения. Данное упражнение было направлено на дальнейшее совершенствование навыков аудирования.

2. Студенты объединялись в команды, проанализировали песню и нашли различия между странами изучаемого языка: Великобританией и США. Данное коммуникативное упражнение было ориентировано на формирование у девушек и юношей навыков сравнительного анализа стран изучаемого языка с целью приобщения их к иноязычной культуре.

3. Девушкам и юношам были предложены вопросы для «круглого стола». Девушки и юноши по очереди высказывали собственное мнение:

1). Does modesty and propriety lead to notoriety?

Приводит ли скромность и соблюдение хороших манер к дурной славе?

2). Are gentleness and sobriety rare in our society?

Редки ли в нашем обществе доброта и рассудительность?

3). Should people suffer ignorance and smile?

Стоит ли людям терпеть окружающее их невежество и при этом улыбаться?

4). Should a person confront enemies or avoid them when he/she can?

Следует ли человеку противостоять врагам или избегать их по возможности?

5). Is it necessary to be yourself in every situation?

Необходимо ли быть собой в любой ситуации?

6). What makes a man: «combat gear» and license for a gun or manners?

Что формирует настоящего мужчину: ношение камуфляжа и лицензия на оружие или хорошие манеры?

7). How do you understand the words: «a gentleman will walk but never run»?

Как Вы понимаете слова из песни «джентльмен всегда прогуливается и никогда не бежит»?

В завершении «круглого стола» юношам был предложен вопрос: What, do you think, makes a real man? (Что, по Вашему мнению, формирует настоящего мужчину?). Девушкам, в свою очередь, был предложен вопрос: What kind of a boyfriend would you prefer: wearing combat gear and carrying the gun or a well-mannered gentleman? (Какого друга Вы бы предпочли: носящего камуфляж и имеющего ли-

цензию на оружие или хорошо воспитанного джентльмена?).

Одной из важнейших целей данных коммуникативных упражнений является формирование у девушек и юношей умений анализировать гендерные модели поведения (каковым должен быть настоящий мужчина), что способствует становлению и развитию у девушек и юношей социокультурной компетенции. Наряду с этим, нами решался ряд важных методических задач: формирование чувства языка посредством анализа и понимания девушками и юношами содержащихся в песне устойчивых выражений; активизация речемыслительной деятельности, что способствует развитию как подготовленной, так и неподготовленной речи; совершенствование и дальнейшее развитие навыков говорения.

4. В завершении работы над аутентичной песней, в качестве домашнего задания, студентам было предложено написать сочинение на тему «A Russian young man (a Russian girl) in New York» («Русский молодой человек (русская девушка) в Нью Йорке»). В сочинении они должны описать свои эмоции, как бы они себя почувствовали, оказавшись в Нью Йорке, легко, или как чужие, почему. Девушки и юноши должны были использовать активную лексику, содержащуюся в предыдущих упражнениях.

Важной задачей данного коммуникативного упражнения в процессе развития у девушек и юношей социокультурной компетенции является формирование умений анализировать собственные эмоции, как позитивные, так и негативные, становясь при этом частью иноязычной культуры. Среди методических задач важно отметить совершенствование навыков письменной речи.

Подавляющее большинство студентов высказали позитивное отношение к данному виду работы.

В результате работы с аутентичной песней и апробации разработанных коммуникативных упражнений, мы пришли к выводу о том, что использование песенного материала на занятиях по иностранному языку способствует обучению основным видам речевой деятельности и позволяет использовать нешаблонные, творческие типы упражнений. При этом происходит достижение коммуникативной цели обучения [1].

Наряду с этим необходимо подчеркнуть важность представленных коммуникативных упражнений для формирования у девушек и юношей социокультурной компетенции. Содержание аутентичной песни, равно как и содержание коммуникативных упражнений, не только знакомит студентов с культурой Великобритании и США, но и путем сравнения оттеняет особенности этой культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями и гендерными установками стран изучаемого языка, способствуют воспитанию студентов в контексте «диалога культур». Язык в данной связи рассматрива-

ется как неотъемлемая часть культуры стран изучаемого языка и способ ее выражения [7].

Библиографический список

1. Волосникова Е.А. Изучение иностранной песни как один из стимулирующих факторов при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: nsportal.ru/inostrannyye-yazyki/angliiskii-yazyk/library (дата обращения: 11.02.2014).

2. Гарибова Л.В. Реализация культурологического подхода в преподавании иностранного языка в вузе // Сб. науч. тр. Сев.-Кав. ГТУ: Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ncstu.ru> (дата обращения: 27.02.2014).

3. Емельянова Н.А. Формирование оптимальной мотивации овладения иностранным языком студентами неязыкового ВУЗа: Дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород. – 1997. – 229 с.

4. Жбиковская О.А. Гендерный подход при обучении иностранному языку // Социально-культурные проблемы развития промышленности, транспорта и услуг: история и современность: Материалы

Всерос. науч. конф. с междунар. участием / Омский гос. университет путей сообщения. – Омск, 2006. – С. 74–78.

5. Компанцева Е.В. Содержательно-методологический аспект социокультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов лингвистических специальностей: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 191 с.

6. Смирнова Н.А. Реализация гендерного подхода на уроках иностранного языка с использованием интерактивных методов обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.t21.rgups.ru/Arhiv2007s1> (дата обращения: 08.02.2014)

7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

8. Шубин С.В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в ВУЗе: Дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород. – 2000. – 148 с.

9. Юсеф Е.К. Личностные ориентации обучения как условие развития компетентности студентов технического университета (на материале иностранного языка): Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2001. – 19 с.

УДК 377:811

Сивухин Андрей Александрович

Амурский государственный университет, г. Благовещенск
avonblag@yandex.ru

РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТУРИЗМ»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

В данной статье рассматриваются современные подходы в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «туризм». Цель работы рассмотреть подходы, используемые при профессиональной подготовке бакалавров туризма.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, бакалавр туризма, педагогические подходы, компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, интегративный подход, иностранный язык.

Сегодня влияние туристической индустрии на мировое устройство и политику ряда государств и регионов не вызывает сомнения. Туризм стал одним из самых прибыльных направлений в бизнесе, эффективность инвестиционных вложений которого сравнимо с нефтегадобывающей промышленностью и автомобилестроением. Туристическая индустрия тесно переплетает между собой интересы экономики, культуры, международных отношений, гостиничного бизнеса, занятости населения и транспортных организаций. Развитие туризма играет большую роль, как для государства, так и для отдельной личности [6, с. 1].

Профессиональная деятельность менеджера по туризму, в первую очередь, предполагает прямой контакт и взаимодействие с другими людьми: потребителями туристического продукта, партнерами, коллегами. Профессиональными функциями менеджера по туризму является: консультирование клиентов по вы-

бору туров и оформление необходимых документов; разработка новых туристических маршрутов; выбор достопримечательностей тура; прием иностранных туристов; бронирование билетов и гостиниц; оформление необходимых документов для получения визы, страховки; привлечение новых клиентов; взаимодействие с контрагентами, представляющими туристические услуги; разрешение проблемных ситуаций, возникающих у туристов; изучение туристического рынка и т.д. Профессия менеджера по туризму относится к типу «человек-человек», что подразумевает процесс коммуникации между людьми.

Высокий уровень профессиональной подготовки кадров для туристической индустрии является одним из условий способствующих стабильному развитию туризма.

В нашей работе мы рассматриваем некоторые теоретические подходы, используемые в профессиональной подготовке бакалавров туризма.

Профессиональная подготовка представляет собой часть системы профессионального образования и означает «процесс овладения знаниями, умениями и навыками, позволяющими выполнить работу в определенной области деятельности» [17].

Программа модернизации профессиональной подготовки направляет вектор профессионального образования на переход от «знаниевой» или «зубовской» (развитие и формирование знаний, умений, навыков) к компетентностной модели образования (развитие и формирование компетенций).

Компетентностный подход является сегодня одним из необходимых и важных условий качественного образования, в том числе и при обучении бакалавров туризма. Применение компетентностного подхода в образовательном процессе бакалавров туризма направленно на подготовку не только высокопрофессионального конкурентоспособного выпускника, но и развитие личности, которая имеет в своей ценностной картине мира необходимый набор этических концептов, которая предполагает адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях и готова взять на себя ответственность в управлении политическими, экономическими, социально-культурными процессами. И, несомненно, сегодняшние выпускники должны уметь находить рациональное решение в многообразии, предстоящих перед ними задач, актуальных в свободном обществе цивилизованных конкурентных отношений [1, с. 96].

Под термином «Компетентностный подход» понимается «постепенная переориентация доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной передачей знаний и формирования навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, определяющих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивости к жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического и инфокоммуникационно насыщенного пространства» [15].

Отличие компетентностного специалиста от квалифицированного, по мнению отечественных ученых, в том, что компетентностный имеет не только набор необходимых знаний, умений и навыков, но и умеет их применить в своей работе. Компетентность подразумевает наличие у специалиста внутренней мотивации к ответственному исполнению своих профессиональных обязанностей, саморазвитию [8, с. 49].

Проанализировав Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки туризм, мы видим, что результатом освоения общеобразовательных дисциплин является освоение *общекультурных компетенций* (способность к интеллектуальному, культурному, нравственному самосовершенствованию, готов-

ность к восприятию культур и обычаев других стран и народов, способность к письменной и устной коммуникации на иностранном языке и т.д.) и *профессиональных компетенций* (проектная деятельность: постановка задач проектирования туристского продукта при заданных критериях и нормативных требованиях; использование инновационных и информационных технологий для создания туристского продукта; организационно-управленческая деятельность: распределение функций и организация работы исполнителей в туристических организациях; принятие оперативных управленческих решений в туристической деятельности; расчет и оценка затрат по организации туристической деятельности; сервисная деятельность: организация процесса обслуживания туристов; умения самостоятельно разрабатывать и внедрять нормативные документы и т.д.), что способствует подготовке не только высокопрофессионального выпускника, но всесторонне развитую личность, обладающую общекультурными и межкультурными компетенциями. Формирование межкультурной и коммуникативной компетенции эффективнее происходит в процессе обучения иностранному языку. ФГОС ВПО по направлению «Туризм» предусматривает обучение данной дисциплине.

Анализ требований к компетенциям специалистов туристической индустрии, показал, что одной из необходимых профессиональных компетенций менеджера по туризму является коммуникативная компетентность.

Д.М. Мирзоева считает, что коммуникативная компетентность является сложным интегративным качеством, включающее, кроме языковых знаний, умения и возможность целесообразно и эффективно взаимодействовать с другими людьми в ситуации общения на основе высоко развитых личностных свойств (эмпатии, общительности, рефлексии), позволяющих принимать во внимание индивидуально-психологические, личностные особенности и интересы собеседника [11].

Бим И.Л. рассматривает коммуникативную компетентность, как готовность и способность осуществлять иноязычное общение в определенных программой пределах, а также воспитание, образование и развитие личности средствами иностранного языка [3, с. 30].

Мы не можем утверждать, что одно из определений не верно, каждое утверждение содержит в себе рациональное зерно, и отражает коммуникативную компетентность с той или иной стороны. В нашей работе, мы придерживаемся мнения И.Л. Бим: коммуникативная компетентность бакалавров туризма подразумевает готовность и способность осуществлять иноязычное общение с другими людьми.

Коммуникативная компетентность позволяет работникам сферы туризма, в первую очередь, осу-

ществлять общение с потребителями тур продукта (передавать, принимать, осмысливать информацию, воспринимать, понимать другого человека), презентовать свой продукт, устанавливать деловые взаимоотношения, вести деловую переписку на государственном и иностранном языке, вести работу в иноязычной среде, реализовать предлагаемые услуги, осуществлять межкультурную коммуникацию. Коммуникативная компетентность выступает своего рода регулятором дальнейших отношений с другими людьми.

Построением содержания профессиональной подготовки бакалавров туризма является регионализация. Е.В. Ткаченко и А.Т. Глазунова предлагают рассматривать регионализацию как «учет региональных особенностей (этнографических, социально-экономических, историко-культурных, экологических и т.д.) в содержательной стороне организации деятельности системы образования региона в целом» [16, с. 10–11].

Содержание профессиональной подготовки бакалавров туризма осуществляется через региональный компонент образовательного стандарта. Он направлен на усвоение знаний, развитие эмоционально-ценностного отношения к региональному наследию и обретение навыков использования регионоведческих знаний на практике [9]. В нашем исследовании, составляющей регионального компонента профессионального образования бакалавров по направлению «туризм» становится изучение культуры народов Дальнего Востока, краеведения, географии региона, культуры стран АТР, изучение иностранных языков: английского (как международного) и китайского языка (с учетом особенности региона), особенностей межкультурной коммуникации. Изучение данных дисциплин демонстрирует региональный компонент профессиональной подготовки бакалавров туризма, с учетом специфики географического расположения.

Обучение китайскому языку обусловлено географическим положением нашего региона. В процессе обучения китайскому языку студенты овладевают профессиональными и общекультурными компетенциями, что подготавливает к осуществлению профессиональной деятельности на территории КНР. Студенты готовы к восприятию культуры и обычаев этой страны, толерантно относятся к национальным различиям, готовы к устной и письменной коммуникации.

Обучение английскому языку обусловлено статусом международного языка, владение которым, безусловно, облегчает процесс коммуникации в любой стране мира. Содержание данной дисциплины позволяет подготовить студента к решению коммуникативных задач, связанных с деятельностью специалиста в области туризма. Безусловно, при обучении английскому языку так же учитывается наше географическое положение.

Следующий подход, рассматриваемый нами в профессиональной подготовке бакалавров туризма, интегративный. Интегративный подход рассматривается нами с точки зрения взаимной интеграции теории и практики.

Интегративный подход (от лат. Integer – целый) – 1) подход и процесс, позволяющий на основе выявления общности целей, содержания, структуры органически объединить разные стороны, тенденции действительности; 2) в образовательной практике – объединение, органическое слияние образовательных систем, содержание образовательных программ, исследовательских концепций и подходов [14, с. 115].

Интеграция один из важных компонентов взаимодействия и развития системы образования. Применение интегративных подходов при подготовке специалистов в области туристической индустрии в современных условиях, становится одной из первоочередных задач, с целью повышения качества профессионального образования. Необходимость интеграции разнородных, смешанных полей профессиональной деятельности, междисциплинарных знаний, умений и навыков объясняет применение интегративного подхода в профессиональной подготовке и профессиональной деятельности.

Сегодня интегративный подход понимают как интеграцию личности с будущей профессиональной деятельностью, другими словами совокупность компетентности личности, основных умений, знаний и навыков. В.В. Скоторенко и И.Г. Мосягина отмечают, что интеграция возможна при соблюдении следующих условий: если объекты исследования и изучения близки по содержанию; интегрируемые учебные предметы строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях; в интегрируемых дисциплинах используются одинаковые методы исследования; в интегрируемых учебных предметах используются схожие или общие методы деятельности студентов [10, с. 25].

В обучении процесс и результат создания неразрывно связанного, цельного осуществляется несколькими способами. Один из способов – синтезированный курс, т. е. объединение элементов разных учебных предметов, основ разных наук [10, с. 115]. В процессе изучения интегративных курсов студенты познают природу знаний, способы запоминания, систематизации, структуру научных теорий, а главное – приобретают способность к системному мышлению, осмыслению новых знаний по образцу уже известных структур научных теорий [5, с. 64]. Второй способ, фокусирование внимания на характеристиках одного и того же явления при обучении разным дисциплинам.

Так, например, при обучении иностранному языку бакалавров туристов, мы можем: наполнять содержание обучения материалом профессиональных дисциплин на иностранном языке: организа-

ция туристической деятельности, менеджмент и маркетинг в туристической индустрии; организовывать лекции-консультации с участием зарубежных специалистов туристической индустрии на иностранном языке; практиковать заказ билетов и бронирование отелей на сайтах иностранных партнеров.

Таким образом, применение интегративного подхода в профессиональной подготовке бакалавров по направлению туризм, ориентированно на качественные показатели, новые принципы и технологии обучения, что сокращает разрыв между общекультурными и профессиональными компонентами обучения и различными практиками, что обеспечивает профессиональную готовность бакалавров туризма непосредственно к профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка бакалавров туризма, как часть системы высшего образования, представляет собой систему, поэтому может быть рассмотрена в рамках системного подхода.

Под *системным подходом* понимается направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, ориентирующее исследование на раскрытие их целостности, на выявление типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину [7].

Осуществление системного подхода в профессиональной подготовке подразумевает поэтапное решение задач: разработка концептуальных положений, создание научно-методической базы, разработка графиков научной работы, обеспечение студентов грамотным научным руководством. Нужно отметить, что научная работа является важным звеном профессиональной подготовки конкурентоспособного специалиста, поэтому она должна занимать одно из ведущих мест в высших учебных учреждениях. Именно таким образом, все звенья учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы бакалавров образуют сложный и взаимосвязанный процесс, результат которого определен применением системного подхода в процессе его организации [2, с. 49].

Особенность применения системного подхода заключается в определении целей и задач, создания концепции подготовки бакалавров по направлению туризм к профессиональной деятельности, выделении структурных компонентов этой системы, установлении взаимосвязи между ними, выявление уровней и критериев оценки профессиональной готовности бакалавров туризма.

Таким образом, системный подход дает возможность при рассмотрении любого предмета или явления выделить внешние связи, определить элементы, связав их между собой. Применение системного подхода в профессиональной подготовке позволяет выпустить квалифицированных специалистов,

способных творчески подходить к решению задач, прогнозировать и моделировать результаты своей профессиональной деятельности.

Следующий подход, рассмотренный нами, личностно-ориентированный.

Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, С.В. Кульневич акцентировали внимание на том, что личностно-ориентированный подход в образовательном процессе служит для формирования нравственной, разносторонней, творческой личности, а обучение в нем должно быть развивающим, многопрофильным, учитывающим индивидуальные особенности обучающихся. С самого начала ключевыми понятиями для теории личностно ориентированного подхода стали «гуманизация», «демократизация» и «индивидуализация» [4].

Основными принципами личностно-ориентированного подхода являются: принцип развития свободоспособности личности учащегося; принцип единства процессов социализации и индивидуализации; принцип единства природосообразности и культуросообразности образования; принцип жизнотворчества и сотрудничества; принцип субъектности («субъектность познающего сознания»); принцип дополнительности; принцип открытости учебно-воспитательных систем.

В процессе профессиональной подготовки, личностно-ориентированный подход базируется на индивидуальности, «самобытности», самооценности студента, на его развитии не как «коллективного субъекта», а как индивида, наделенного своим уникальным «субъектным опытом». Внедрить «субъектный опыт» в процесс познания означает, организованность своей деятельности, основанной на личных потребностях, стремлениях, интересах. Кроме того, необходимо использование индивидуальных методов учебной работы [12, с. 121–125].

Применение личностно-ориентированного подхода в *профессиональной подготовке бакалавров туризма* заключается в использовании индивидуальных заданий, в ориентировании студентов на самостоятельную работу (разработка новых туристических маршрутов, подготовка презентационных материалов), в предоставлении выбора форм работы (групповая или индивидуальная), в стимулировании активности каждого студента с учетом его индивидуальных возможностей и особенностей (выбор организации для прохождения профессиональной практики). Отдельное внимание следует уделить выявлению и развитию уникальных личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности: коммуникабельность, четкое произношение, толерантность, умение контролировать свои эмоции, ответственность и т.д. Профессиональная деятельность менеджера туризма подразумевает общение с клиентами, партнерами, а навыки коммуникации, хорошая дикция, терпимость к национальным и классовым различиям способ-

ствуют быстрому установлению контакта, как на родном, так и на иностранном языке.

Анализ профессиональной подготовки бакалавров по направлению «туризм» в высшем учебном заведении, показал, что профессиональная подготовка является системой педагогических и организационных мероприятий, направленных на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, получаемых в результате изучения учебных дисциплин и интеграции практических занятий в учебный процесс. Роль иностранного языка в этой системе очевидна: профессиональная деятельность менеджера по туризму подразумевает коммуникацию между людьми, как устную, так и письменную на родном и иностранном языке. В процессе обучения иностранного языка бакалавры туризма овладевают общекультурными и профессиональными компетенциями, необходимыми для профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Аргунова П.Г.* Коммуникативная компетентность в образовательном процессе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://teoria-practica.ru/3-2013/pedagogics/argunova.pdf> (дата обращения: 04.08.2013).
2. *Беспалько В.П., Татур Ю.Г.* Системно-методологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
3. *Бим И.Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
4. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика лично-относительно ориентированного образования. – Ростов-н/Д, 2000.
5. *Буланова-Топоркова М.В.* Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
6. *Дурович А.П.* Организация туризма / А.П. Дурович, Н.И. Кабушкин, Т.М. Сергеева и др.; под общ. ред. Н.И. Кабушкина и др. – Мн.: Новое знание, 2003. – 632 с.
7. *Епишева О.Б., Трушников Д.Ю.* Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lit.lib.ru/t/trushnikow_d_j/text_0180.shtml
8. *Загвоздкин В.К.* Реформирование преподавания и обучения на основе компетентного подхода: на материалах немецких источников // Компетентный подход как способ достижения нового качества образования. – М., 2003. – С. 48–62.
9. *Иванова Т.В.* Регионализация профессионального образования хормейстеров в вузах Прикамья. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/> (дата обращения: 15.11.2013).
10. *Максимова, В.Н.* Интеграция в системе образования. – СПб., 1991. – 174 с.
11. *Мирзоева Д.М.* Образовательные системы и инновационные технологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2011-1_p090-095.pdf (дата обращения: 12.03.2014)
12. *Непомнящая Т.А.* Ожидания и возможности участников образовательного процесса: состояние и перспективы развития образовательного общества // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 5–6 (28). – С. 121–125.
13. *Общая и профессиональная педагогика* / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 368 с.
14. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М., Азбуковник, 2004. – 1025 с.
15. *Селевко Г.* Компетентности и их классификации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://matem.uspu.ru/i/inst/math/subjects/M04OPDMAT_MAT2007D02.pdf (дата обращения: 04.08.2013).
16. *Ткаченко Е.В., Глазунов А.Т.* Базовое профессиональное образование: проблемы регионализации и развития. – Чебоксары, 2001. – 253 с.
17. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 Туризм от 28 октября 2009 года.*

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ ОСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (3–7 ЛЕТ)

В данной статье рассмотрены взгляды на методики преподавания иностранного языка в Европе 18–19 веках, и до и послереволюционной России, также отражено современное состояние методики преподавания английского языка для детей дошкольного возраста (3–7 лет). В рамках методики «English insight» for kids (интуитивный английский для детей) были определены цели и задачи самой методики и выделены основополагающие принципы психолингвистического, педагогического и методического характера.

Ключевые слова: методика преподавания, психолингвистические принципы, педагогические принципы, методические принципы, освоение английского языка, дети дошкольного возраста (3–7) лет.

В конце XX – начале XXI Россия стремится интегрироваться в мировую культуру [5], система дошкольного обучения иностранным языкам становится чрезвычайно актуальной. Развитие новых перспективных направлений в изучении языков, особенно в дошкольном детстве, позволяет ребенку как можно раньше включиться в мировую культуру и в будущем стать полноценным членом современного общества.

Обучение иностранному языку представляет собой сложный процесс передачи знаний об иноязычной культуре, а также развитие иноязычных навыков и умений [8, с. 52; 10, с. 7]. История преподавания иностранного языка в России и за рубежом вызвала интерес во все времена. Можно заметить, что на протяжении всего времени, ученые так и не пришли к единому мнению, при выборе универсальной методики освоения иностранного языка.

Так, в начале 18–19 веков в Европе, господствующее положение среди иностранных языков занимала латынь, основными методом были «сознательные» методы – грамматико-переводной и текстурально-переводной (В. Гумбольдт), где во главу угла ставился перевод текстов. Следующим методом освоения иностранного языка был натуральный метод. Сторонники данного метода М. Берлиц, М. Вольтер, Ф. Гуэн, О. Есперсен, П. Пасси, Ф. Фиетор, Ш. Швейцер, Б. Эггерт отмечали, что при обучении иностранным языкам необходимо воссоздать естественный путь, который характерен для овладения ребенком речью на родном языке. Идеи, заложенные в прямом методе, получили свое продолжение в так называемых неопрямых методах, наиболее яркими представителями которых, являются устный метод Г. Палмера, аудиолингвальный и аудиовизуальный методы, а также рецептивный метод М. Уэста.

Следующая ступень – это смешанные (комбинированные) методы. Они характеризуются разным сочетанием компонентов прямых и грамматико-переводных методов, у них есть одна общая особенность: все они выдвигают перед изучением иностранных языков не только практические, но и,

обязательно, общеобразовательные цели – приобщение к культуре страны изучаемого языка (А. Болен, Ф. Лейзингер, П. Хэгболдт).

История преподавания иностранных языков в России насчитывает почти 1000 лет, а ее зарождение относится ко временам Киевской Руси (XI–XII вв.) [11, с. 339].

Для методики преподавания иностранных языков дореволюционного периода в России главным был принцип сознательности, сопоставительный подход к изучению языков, широкое использование перевода и работа над иноязычным текстом, который рассматривался в качестве основного средства овладения языком. Однако, в XIX веке был очень популярен «метод гувернантки». Методика сводилась, в основном, к подражанию речи преподавателя и использование речевых образцов в ситуации общения.

Развитие методики после Октябрьской революции 1917 г. прошло несколько этапов, каждый из которых являлся определенной вехой в жизни Российского государства. Каждый этап характеризуется изменениями в структуре и содержании курса иностранного языка, в средствах обеспечения учебного процесса, приемах и методах преподавания языка. Так в 1930-е годы использовался прямой метод (Л.В. Щерба, К.А. Ганшина), в предвоенные и послевоенные годы преобладал грамматико-переводной метод (Л.В. Щерба, И.В. Рахманов, И.В. Карпов, А.А. Миролюбов, З.М. Цветкова, В.Д. Аркин, В.С. Цетлин). В начале 1960-х годов была ориентация на практическое изучение иностранных языков. Здесь широкое распространение получила психологическая теория поэтапного формирования умственных действий (Б.В. Беляева, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева). В 1980-е годы подчеркивались практическая направленность обучения иностранным языкам, важность использования современных ТСО. Коммуникативный метод был признан как основной метод обучения речевому общению на иностранном языке (Е.И. Пассов, И.Л. Бим, В.Л. Скалкин).

Сегодня методика освоения иностранных языков ориентирована на обучение общению и меж-

культурной коммуникации, более того модель «Российское образование – 2020» фокусирует внимание на «необходимости образования в течение жизни», подразумевая непрерывность образования с ранних лет [9]. Но при всем разнообразии дидактического материала отечественных и зарубежных авторов, мы не смогли выделить единого, комплексного подхода к освоению английского языка детьми дошкольного возраста (3–7) лет, где были бы выделены основные принципы обучения, поставлены цели и задачи методики в целом.

В связи с этим, для эффективного обучения иностранному языку детей дошкольного возраста (3–7), в помощь родителям и педагогам, была разработана методика «English insight» for kids (интуитивный английский для детей). При разработке нашей методики, мы опирались на положение, высказанное Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, что методика обучения иностранным языкам теоретически обосновывает, экспериментально проверяет и практически реализует модель обучения языку [2, с. 89].

В основе методики лежат теории и взгляды педагога и методиста И.В. Вронской, И.А. Зимней, Е.В. Маяковой, которые считают, что в основе обучения дошкольников иностранному языку лежит деятельностный подход, позволяющий обучать иностранному языку в процессе предметно-практических видов деятельности; что обучение должно базироваться на психолингвистических основах, включающих возрастные особенности и закономерности развития речи ребенка; что обучение иностранному языку будет способствовать познавательному развитию ребенка [1; 4; 7].

Цели и задачи методики заключаются в следующем:

- научить на слух дифференцировать иноязычную и родную речь в различных предметно-практических видах деятельности;
- начать формировать (с 3-х лет) и расширять активный и пассивный словарный запас;
- привить интерес к иноязычной культуре через организацию праздников, тематических вечеров на английском языке, игр драматизаций и режиссерских игр, основанных на сюжетах английских сказок или рассказов, подвижных игр;
- развить сенсорные, познавательные, творческие и моторные навыки детей в процессе обучения языку.

Опираясь на особенности (психологические и физиологические) детей дошкольного возраста (3–7 лет), были определены три группы основополагающих принципов.

I. Психолингвистические принципы:

Принцип учета возрастных особенностей или принцип доступности. Обучение должно быть доступным и посильным по возрасту, способностям и уровню развития детей. С 3-х лет происходит развитие речевого аппарата, фонематического слуха,

социализации ребенка. Память постепенно объединяется с речью и мышлением и приобретает интеллектуальный характер. Дети настроены на речь, познание окружающего мира, взаимодействию с ним, поэтому активизация игровой деятельности лежит в основе обучения иноязычной деятельности.

Второй принцип развития подразумевает, что обучение происходит от простого к сложному. Сначала дети учатся слушать и подражать, выполняя инструкции, ориентируясь на образец. Затем образец убирается, и дети самостоятельно выполняют просьбы. Очень важно не останавливаться на достигнутом, а двигаться вперед: расширять словарный запас, количество слов в предложении, увеличивать постепенно темп речи, давать возможность ребенку проявлять инициативу, находить решения из сложившихся ситуаций на занятиях, самостоятельно строить высказывания на иностранном языке.

Третий принцип – это принцип психологической комфортности. Дошкольный возраст является сензитивным для развития эмоциональной сферы ребенка, в этот период наиболее интенсивно формируется его психика, закладываются основные личностные образования и когнитивные характеристики, восприятие окружающего мира носит непосредственный эмоциональный характер [6, с. 4]. Для создания комфортной обстановки на занятиях использовалась классическая музыка, спокойный голос, игровые методики, смена деятельности, тактильные ощущения.

II. Педагогические принципы:

Принцип целенаправленности педагогического процесса. Постановка четких целей (цель должна быть хорошо обдумана педагогом). Это придаст четкую направленность, сознательность и четкий характер самому процессу образования, и устранит стихийность в действиях педагога.

Принцип систематичности и последовательности предполагает последовательное продвижение в обучении с опорой на совершившиеся циклы развития. Четкое изложение материала и проведение занятий с возможностью восполнить пропущенное, сложившаяся система в организации практических упражнений и проверке знаний, умений и навыков.

Принцип креативности. Данный принцип позволяет заинтересовать детей и активизировать их деятельность. Креативность проявляется в организации занятий, в подаче языкового материала, в использовании различных наглядных и технических средств, в проигрывании и драматизации стихов и песенок, сказок, организации внеклассных мероприятий, открытых уроков.

Принцип новизны. Этот принцип в первую очередь направлен на появление и поддержание интереса и мотивации освоения английского языка. Новизна проявляется в самом материале, в разнообразии видов деятельности, в скорости и количестве предъявляемого материала [3].

Принцип наглядности. Принцип наглядности рассматривается наряду с принципом доступности в качестве основополагающего: подчеркивается высокая значимость наглядных опор. Разнообразие карточек, картинок, книжек сделает материал более доступным для понимания. На занятиях использовались как зрительная наглядность так и слуховая (аудиозаписи с образцами произнесения звуков, слов, видеоролики, обучающие программы, обучающие компьютерные игры, мультфильмы, презентации в PowerPoint).

III. Методические принципы:

Коммуникативной направленности (Е.И. Пасов). Обучение ведется в естественных для общения ситуациях. Все ситуации взяты из жизни ребенка и интересны ему: say hello (приветствие), let's play (давай поиграем), let's run and have fun (давай бегать и веселиться). Ребенок дошкольного возраста привыкает к английской речи, отличает ее от русской, учится выделять слова в потоке речи, выполнять задания, команды и просьбы, пытается сам стать участником коммуникативного процесса, используя английский язык.

Устного опережения. Родоначальник принципа Г. Палмер, утверждавший, что языком следует овладеть путем устного общения. Для дошкольного возраста этот принцип является главным, так как дети еще не умеют читать и писать на родном языке (младший и средний дошкольный возраст). Осваивая английский язык, дети в этом возрасте, прежде всего знакомятся и осваивают звуковую сторону речи, ритмику, интонацию, учатся понимать англоязычную речь на слух. Все эти навыки и умения дети будут использовать в старшем дошкольном возрасте когда будут учиться читать и писать.

И так, разделяя точку зрения А.Н. Щукина, что «высокий результат в обучении иностранным языкам достигается качеством преподавания, использованием современных методов и средств обучения» [11, с. 340], добавим, что освоение английского языка детьми дошкольного возраста (с 3–7) лет, будет наиболее эффективным при четком по-

нимании педагогом целей и задач методики, соблюдении психолингвистических, методических и педагогических принципов обучения, а так же при использовании игровых методик, компьютерных игр и средств ТСО на занятиях английского языка.

Библиографический список

1. *Вронская И.В.* 105 занятий по английскому языку для дошкольников. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с.
2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 336 с.
3. *Доман Г., Доман Дж.* Как научить ребенка читать. – М.: Аквариум, 1996. – 350 с.
4. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
5. *Ковалева Т.В.* Билингвизм в русской культуре XVII – середины XIX вв.: Дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2007. – 189 с.
6. *Максимова Л.А.* Педагогические условия создания эмоционально-развивающей среды в группах детей раннего возраста: Дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 178 с.
7. *Маякова Е.В.* Деятельностная стратегия обучения дошкольников иностранному языку (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 23 с.
8. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
9. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
10. *Сериков В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр: «Академия», 2008. – 256 с.
11. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

Афанасов Алексей Владимирович

кандидат педагогических наук, доцент

Соколова Марина Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
a.afanasyov@yspu.org, sokolovamv@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ОЛИМПИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ

(о преподавании истории олимпийского движения в английских школах)

В статье анализируются цели, подходы и методы обучения учащихся начальных школ (5–11 лет) Англии истории Олимпийских игр, как в древности, так и в XX в. Акцентируется внимание на активных и творческих формах учебной деятельности учащихся, на направленности их на гражданское образование. Отмечены различия в изучении этой темы между британской и российской школой.

Ключевые слова: начальная школа в Англии, Олимпийские игры, активное обучение, гражданское образование.

Вряд ли можно усомниться в важности олимпийского движения и проводимых раз в четыре года Олимпийских игр. Дело не только в том, что они являются «площадкой» для новых спортивных достижений, но в том, что их главной целью, как и требовал основатель современного олимпийского движения барон Пьер де Кубертен, должно быть укрепление взаимопонимания между народами. Олимпийское движение символизирует оптимистический взгляд на природу человеческих отношений, провозглашая принципы открытости, честного соревнования, духа братства, дружбы, взаимной поддержки и сотрудничества. Разумеется, после возобновления Олимпийских игр в 1896 г. ход европейской и мировой истории далеко не всегда способствовал реализации этих идей. Международные противоречия сказывались на олимпийском движении. Берлинская олимпиада 1936 г. рассматривалась гитлеровским режимом как средство обоснования расовых теорий. Холодная война вносила в олимпийское движение политические противоречия, проявившиеся особенно в связи с Московской олимпиадой 1980 г. и олимпиадой в Лос-Анджелесе в 1984 г. Хотя естественное стремление наблюдать победы «своих» спортсменов может иногда приобретать даже националистические оттенки, в целом современное олимпийское движение направлено на развитие понимания между народами разных стран.

К сожалению, в современной российской школе должного внимания олимпийскому движению не уделяется, хотя обращение к этой теме интересно школьникам на всех ступенях обучения. Главная причина заключается в том, что на уроках в школе по-прежнему доминирует политическая и военная история, тогда как аспекты, относимые к истории повседневности, остаются на периферии внимания. Фактически об Олимпийских играх говорится только при изучении истории Древнего мира. В трех рассмотренных учебниках по истории Древнего

мира этому вопросу отведено от двух до пяти страниц. Наиболее краток в изложении этого материала учебник Ф.А. Михайловского: данному вопросу посвящен лишь последний из трех разделов параграфа «Граждане, ученые и атлеты Греции» [3, 8-е изд.]. Автор ограничился, в основном, информацией о достижениях греческих атлетов. Иллюстрации, приведенные в тексте, немногочисленны: макет Олимпии, рельеф «Атлеты», росписи ваз «Бегуны», «Борцы», «Состязания на колесницах». Связь с современным олимпийским движением не упомянута ни словом. Среди вопросов к Олимпийским играм относятся два: «Почему греки придавали большое значение красноречию и физическим упражнениям?»; «Первые Олимпийские игры состоялись в 776 г. до н.э. Сколько лет прошло с этого времени до окончания Пелопонесской войны?». Они могут быть определены как вопросы репродуктивного характера.

В учебнике «История Древнего мира» В.И. Уколовой и Л.П. Маринович этой теме посвящен параграф «Олимпийские игры» [4]. Он отличается от предыдущего несколько более подробным описанием видов состязаний. Иллюстраций несколько больше, чем в учебнике Михайловского, хотя они не более разнообразны: макет реконструкции Олимпии, монета с изображением статуи Зевса и пять рисунков с древнегреческих ваз. Вопросы связаны с содержанием параграфа, за исключением двух последних, «озвучивающих» проблему преемственности Олимпийских игр в древности и в наше время: «Почему традиция проведения Олимпийских игр сохранилась и поныне?»; «Объясните разницу между первоначальным и современным толкованием слова «олимпиада»?». Хотя эти два вопроса затрагивают важный аспект, нельзя признать их удачными: кому они адресованы, учителю или ученику? Если, как надо предположить, ученику, то не понятно, на что ему следует опереться в подготовке ответа. Кроме того, сама формулиров-

ка о сохранении древней традиции «скрывает» обстоятельство возрождения олимпийской идеи. Более полное описание содержится в параграфе «Олимпийские игры в древности» учебника А.А. Вигасина, Г.И. Годера и И.С. Свенцицкой [1, 13-е изд.]. Только в нем изложен миф об основании Олимпийских игр. Описание подготовки к играм и самих соревнований дано полнее, чем в предыдущих примерах. Иллюстрации несколько разнообразнее, и кроме рисунков с ваз и макета Олимпии, включают современную фотографию древнего стадиона, рисунок современного художника «На ипподроме Олимпии» и два изображения древних статуй. Вопрос о связи с олимпийским движением нашего времени не ставится, однако в качестве основного вывода сформулирована такая мысль «Слава об Олимпийских играх и выдающихся атлетах пережила века». Одно из заданий к параграфу можно рассматривать как творческое: «Придумайте рассказ об Олимпийских играх от имени участника или зрителя». Краткий анализ трех российских учебников показал, освещение темы Олимпийских игр оторвано от современности и актуализировано не достаточно. Оно сводится, в основном, к передаче школьникам «правильных» фактов.

В Англии дело обстоит иначе. Пользуясь гораздо более широкими возможностями выбора тематики уроков в рамках существующих Национальных стандартов образования, британские учителя не игнорируют образовательных, воспитательных и социализирующих возможностей, которые предоставляют уроки, связанные с разными аспектами истории олимпийского движения, и внеурочная деятельность. В настоящей статье, базируясь на материалах номера журнала «Начальная история», издаваемого Исторической ассоциацией для учителей, работающих в сфере начального обучения, мы рассмотрим опыт английских учителей [5]. Как пишет российский исследователь, в Англии «основой эффективности системы общего образования считается сочетание трех компонентов (принципов): управления на основе результатов; стимулирования сотрудничества; реализации принципов свободы выбора» [2, с. 200]. История как обязательный предмет изучается в английских школах до 14 лет, но ее изучение начинается фактически на самой ранней ступени обучения. В рамках Национальных стандартов за школами сохраняются широкие возможности варьировать содержание образования. Появление тематического номера журнала «Начальная история» за год до начала олимпиады в Лондоне не случайно: редакторы прямо называют подготовку этого выпуска своим вкладом в британское олимпийское движение. Обращение к Древней Греции – только часть опубликованных материалов, и не самая большая. Гораздо в большей степени в них представлен XX век. Описание опыта учителей позволяет обратить внима-

ние на ряд важных особенностей британской системы школьного исторического образования, в том числе господство деятельностного подхода, ориентированного не на передачу готовых знаний, а на выработку умений, формирующихся в процессе работы с историческими источниками (главный принцип звучит так «Doing History» – делая историю). Принцип активного обучения предполагает не только самостоятельную работу на уроках, но и участие в проектах, использование драматизации, вовлечение школьников в занятия устной историей. Устная история, работа в музеях являются каналами сохранения и передачи исторической памяти. Предлагаемые формы работы не на словах, а на деле воплощают межпредметные связи: как будет видно ниже, во многих случаях школьники втягиваются в деятельность, предполагающую физические упражнения.

Можно выделить несколько наиболее значимых воспитательных идей и дидактических подходов, акцентированных в журнале. *Во-первых*, редакторы и авторы далеки от того, чтобы рассматривать олимпийское движение как простую летопись спортивных достижений. Для них обращение к его истории – это средство гражданского воспитания. Не случайно предисловие редактора (Джонатан Никол) начинается коротким сообщением под названием «Нельсон Мандела, апартеид и олимпийцы». В нем говорится о посещении бывшей тюрьмы на острове Роббен, о словах гида, бывшего заключенного, который рассказывал о роли спорта в тюремной жизни борцов против апартеида в Южной Африке, о том, что заключенные «создавали спортивные комитеты, организовывали команды, выходящие за рамки политических, социальных, религиозных и иных отличий, и это было посланием тюремным властям. Во время игр заключенные общались, а охранники не могли их слышать. Пленники апартеида называли свои занятия «олимпийским спортом». В их воспоминаниях спорт – это символ единства и надежды в борьбе против режима апартеида. Не случайно на обложке этого номера журнала не изображения именитых спортсменов или знаменательных эпизодов, а фотография молодого Манделы.

Один из авторов, М.Митчелл, указывал на связь истории олимпийского движения с гражданским воспитанием. Олимпийские игры становились ареной для утверждения национальной идентичности, идеи гражданских прав. Им, например, предлагалось провести работу в группах по теме: «Гражданство и Олимпийские игры». Первая группа обсуждала Берлинские игры 1936 г. и Мюнхенские игры 1972 г. Основой для работы послужил официальный нацистский фильм «Берлинские олимпийские игры». Он позволил видеть, какие политические цели преследовало гитлеровское правительство. На Мюнхенских играх команда Израиля

подверглась нападению террористов, таким чудовищным образом продвигавших собственные политические цели. Основой для обсуждения могут служить материалы прессы. Вторая группа обсуждает Московскую олимпиаду 1980 г. и Пекинскую олимпиаду 2008 г. В 1980 г. ряд стран бойкотировал Олимпиаду в знак протеста против советской агрессии в Афганистане. В 2008 г. бойкот предлагался в знак протеста против китайской политики в Тибете. В этом случае он был отвергнут. Школьникам предлагается обсудить вопрос: почему в первом случае бойкот состоялся, а во втором – нет. Третья группа сравнивает игры 1924 г. в Париже (здесь источником служит фильм «Колесницы огня») и игры 1968 г. в Мехико (на основании фото). В 1924 г. группа спортсменов по религиозным мотивам отказалась выступать в воскресенье; в 1968 г. некоторые чернокожие спортсмены в знак поддержки борьбы за гражданские права подняли на пьедестале руки в черных перчатках.

Внимание аспекту гражданского воспитания уделил и Б. Форест, статья которого посвящена вовлечению учащихся в исследование биографий выдающихся олимпийцев. Так, он акцентировал внимание на участии черных спортсменов, особенно Джесси Оуэнса, на Берлинских играх 1936 г. Другим примером служит олимпиада 1968 г., позволяющая школьникам обсудить вопрос, может ли спорт быть полем для протеста. В дискуссиях ставится вопрос о бойкотах олимпиад, в частности, бойкот австрийской командой пловчих Берлинской олимпиады в знак протеста против политики Гитлера в отношении евреев. Два методических материала, опубликованных в журнале и относимых к теме «Британия после 1930 г.», прямо относятся к Берлинской олимпиаде 1936 г. Студенты университета Кумбрии К. Сэллоуз и С. Томпсон предложили при работе с визуальными источниками использовать для развития критического мышления метод шляп по Э. де Боно. Два других автора из того же университета, А. Робсон и К. Хогг, назвали свой материал «Расизм и равенство через изучение Берлинских Олимпийских игр 1936 г.: Олимпийские игры, национализм и идентичность». Начало урока в 6-м классе представляет собой ролевую игру, цель которой – укрепить у школьников чувство общности, независимо от их этнической принадлежности. Сидя в кругу, дети перебрасывают мяч на веревке от одного к другому по принципу согласия с утверждением (например, первый может сказать: «Я люблю шоколад» и бросить мяч тому, кто поднял руку в знак согласия). Игра продолжается, пока веревка не «свяжет» всех учеников в классе. Идея в том, чтобы показать: все каким-либо образом связаны друг с другом. Затем школьники смотрят фильм о Дж. Оуэнсе, а также работают с фотографиями Берлинских игр. Они должны предложить свои вопросы; класс сам выбирает вопрос для об-

суждения. Что мог чувствовать Оуэнс, «униженный» Гитлером, который проигнорировал его, но вручил медаль белому атлету? Как видим, в этом примере работа в классе направлена на формирование чувства эмпатии. С. Кодрингтон в своей публикации так формулировала цель обучения истории Олимпийских игр: не являются ли они лучшим способом, чем войны, для выражения нациями собственной идентичности, и для соревнования.

Во-вторых, важная особенность заключается в использовании преимущественно активных форм деятельности учащихся. Специфика изучаемой темы позволяет говорить не только о креативности и интеллектуальной активности, но и физической активности. П. Васс сообщил о проекте, осуществленном им со школьниками 9–10 лет. Цель состояла в рассмотрении, насколько идеалы игр 1896 г. соответствуют сегодняшним представлениям. Учащиеся изучили программу первых современных олимпийских игр и обнаружили, что участие в них было запрещено женщинам, не было национальных команд, а виды спорта отличались от древности. Школьники разработали свои правила (например, предполагавшие участие девочек) и по ним провели школьную олимпиаду. В завершение проекта состоялись дебаты о целях проведения Игр в 1896 г. и том, насколько они соответствуют нашему времени. Тот же автор опубликовал и другую разработку для учителя, в основе которой драматизация. Он опробовал ее со студентами-бакалаврами, предлагал использовать в 5-6 классе, но полагал, что ее можно адаптировать и для младшего возраста. Как известно, знаменитое сражение при Фермопилах, в котором триста спартанцев во главе с царем Леонидом сражались против персов, произошло во время священного месяца, когда войны приостанавливались. Рассказ об этом событии – один из самых знаменитых в истории Древней Греции; на уроке могут быть использованы отрывки из фильмов, доступных в Интернете. «Изюминка» урока в постановке эпизода обсуждения при дворе Леонида грядущей битвы: Следует ли нам вступать в бой во время Олимпийского фестиваля? Участники обсуждения в роли священников храма Аполлона, руководителей войска, организаторов игр, представителей народного собрания, членов царской семьи высказывают мнение по следующим вопросам: Кто наши друзья и враги? Как к нам относились афиняне? Можем ли мы остановить персов (Геродот утверждал, что их было 1700000)? Что может с нами случиться, если мы будем воевать во время карнеанского фестиваля? Будут ли боги с нами? Нужно ли сражаться с персами? Нельзя ли заключить с ними мир? Эти и другие вопросы, сформулированные участниками игры, по мнению автора, могут помочь понять позиции вовлеченных лиц и суть окончательного решения: послать всего 300 воинов во главе с самим Леонидом.

Д. Уоллис из Шропшира, графства, где проживал Уильям Пенни Брукс, один из родоначальников современного олимпийского движения, сообщал о проведении Олимпийского фестиваля. В нем участвовало более 2000 учащихся начальных школ графства. Это событие было «репликой» шропширского фестиваля 1864 г. Сначала с участием школьников изучались архивные материалы, относившиеся ко времени Брукса. Фестиваль проходил в течение трех дней: в первый день состоялись спортивные соревнования; во второй – костюмированный карнавал, во главе которого шли королева Виктория и доктор Брукс; в третий состоялся Большой Викторианский пикник, в программе которого были разнообразные развлечения для детей. В материале Т. Льюиса и Д. Харрисона сообщается о проекте, осуществленном с учениками 5–6 класса. Сравнительное изучение лондонских олимпиад 1908 и 1948 гг. и планов на 2012 г. позволили обратить внимание на условия, в которых они проводились. Например, в 1948 г. Игры проводились на стадионе Уэмбли, специальный стадион для них не строился, что отражало сложную экономическую ситуацию в стране в послевоенное время. Проект предполагал создание школьного олимпийского комитета, разработавшего программу школьной олимпиады. На уроках географии изучались страны, участвовавшие в предыдущей Пекинской олимпиаде, на уроках искусства разрабатывались символы и афиши школьной олимпиады. Создание фильма и подготовка передачи о школьной олимпиаде формировало теле-визуальный опыт.

М. Джонс показал, как тема Олимпийских игр может быть связана с изучением местной истории. Важнейшим в этом отношении средством является устная история. Автор предлагал школьникам подготовить анкеты и опросить старших членов семьи и местного сообщества, узнать, сохранилась ли у них память о прежних Играх. Интересно узнать, что люди ожидают от Игр 2012 г.; что кажется им наиболее важным сохранить в памяти будущих поколений. Интересным педагогическим решением может быть создание классного и школьного архива. Вариант проблемного урока по истории Олимпийских игр в древности предложила Дж. Дин: основываясь на источниках и работая в группах, учащиеся самостоятельно разрабатывали программу пятидневных игр, рисовали статуи богов, атлетов, судей. После состоявшихся презентаций была возможность сравнить наработки школьников с реальной программой игр.

В-третьих, в журнале проявилось характерное для британской дидактики истории стремление строить работу со школьниками на основании источников, доступных для соответствующего возраста, разнообразных по характеру. Стоит обратить внимание на значение, придаваемое визуальным источникам, на широкое использование сети Ин-

тернет. Публикация С. Кодрингтон указывает на ряд полезных при изучении олимпийского движения в Древней Греции Интернет-сайтов, созданных при поддержке фонда Наффилда. Она привела примеры предыдущих публикаций «Начальной истории», имеющих отношение к данной теме. В частности, акцент при изучении Олимпийских игр в Древней Греции не должен привести к преувеличению роли спорта в ущерб многообразию культурных практик. Использование Интернет-материалов, по мнению автора, поможет избежать перекосов. А. Хан привела литературу и адреса веб-сайтов, полезных при подготовке уроков по истории Олимпийских игр с целью развития хронологических умений школьников.

Публикация Э. Моргана поможет учителю провести урок, посвященный Бруку, и организованным им в 1864 г. играм в Шропшире. Исследовательский вопрос, поставленный на занятии: Был ли Шропшир в 1864 г. более здоровым местом для проживания, чем в 2011 г.? Для работы, в основном, в группах, использовалось 26 документов, среди которых были отрывки из газетных материалов, программы спортивных мероприятий, а главное – афиши. Самая старая из них относится к 1834 г. и сообщает о соревнованиях в местечке Осуэстри – подтверждения, что такие соревнования состоялись, нет. Для обсуждения этого вида источников предлагалась следующая система вопросов: О чем сообщает афиша? Что означают слова на ней? Какие слова не понятны? Что показано на картинке? Связано ли изображение с помещенными ниже словами? К кому обращена афиша? Как ты думаешь, «сработает» ли она? Как думаешь, почему афиша сделана именно в таком виде? Какую информацию дает эта афиша о жизни в Осуэстри в то время? Другой вариант урока, связанный с Бруком, разработала Б. Сэндс. Основным источником в этом случае была краткая биография Брука, опубликованная для школьников, включавшая не только текст, но и рисунки, современные фотографии, а также словарь и индекс. По ней учащиеся выделяли основные этапы его биографии, называли самые значимые события его жизни, выясняли причины, заставлявшие его действовать определенным образом, оценивали его индивидуальное влияние на ход событий. Они должны назвать как минимум одну причину, почему Брука помнят и сегодня. Сэндс отмечала возможности, который открывает урок, посвященный Бруку, для изучения викторианского периода, в частности, жизни детей в то время. Она также считает целесообразным проведение школьной олимпиады и участие в олимпийских видах спорта, что позволит ценить достижения атлетов.

Пример акцентирования внимания на визуальных источниках – материал Дж. Кард, посвященный одному забавному эпизоду из Игр 1908 г., свя-

занным с участием в них спортсмена-любителя из Италии, кондитера Д. Петри. Он не стал победителем в забеге, напротив, заблудился, падал, но поднимался, отказываясь от помощи, с трудом достиг финиша, но предложению А. Конан-Дойля был награжден королевой Александрой специальным призом и премией. В основе урока – работа с двумя фотографиями: на одной Петри в окружении публики и судей достигает финишной ленточки, на другой – королева вручает ему серебряный кубок. Значение урока автор публикации видит в том, что он дает возможность поднимать моральные и этические вопросы и способствовать гражданскому воспитанию. Подчеркивая значение рассказа в обучении истории в начальной школе, Х. Купер использовала в качестве основы урока миф об Аталанте и золотых яблоках.

Изучение материалов британского методического журнала показало: истории Олимпийских игр уделяется в Англии значительно больше внимания, чем в России. Предметом изучения являются не

только игры в Древней Греции, но и предпосылки и ход олимпийского движения в новейшее время. Характер обучения ориентирован не на запоминание, на использование активных форм учебной деятельности учащихся. Авторы публикаций уделяют большее, чем принято в российской практике, значение формулированию образовательных целей работы, концентрируясь в этом случае, прежде всего, на формировании гражданственности.

Библиографический список

1. Вигасин А.А., Годер Г.И., Свенцицкая И.С. История Древнего мира. – М.: Просвещение, 2006.
2. Вяземский Е.Е. Современная система образования в Великобритании // Новая и новейшая история. – 2010. – № 3.
3. Михайловский Ф.А. История Древнего мира. – М.: Русское слово, 2006.
4. Уколова В.И., Маринович Л.П. История Древнего мира. – М.: Просвещение, 2001.
5. Primary History. – Summer 2011. – Issue 58.

СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Представлена информация о третьем международном симпозиуме, посвященном становлению, современному состоянию и тенденциям развития социально-педагогической теории и практики, прошедшем 27–28 марта 2014 года в Вильнюсе.

Ключевые слова: *воспитание, социальное воспитание, социальная педагогика, социализация.*

27–28 марта 2014 года в Вильнюсе состоялся третий международный симпозиум, посвященный становлению, современному состоянию и тенденциям развития социально-педагогической теории и практики.

Принимающей стороной выступил университет имени М. Рёмириса (Mykolas Romeris University), который в Литве занимает третье рейтинговое место среди вузов страны и считается современным динамичным европейским университетом. В нем обучается свыше 19000 студентов из разных мест (Прибалтики, Украины, Белоруссии, Азербайджана, Армении, Грузии, Ганы, Нигерии, Пакистана и др.).

Университет реализует более 50 образовательных программ, около 80% из которых имеют международную аккредитацию, знак ESTS как свидетельство высокого качества вузовского образования.

Подготовка в этом вузе осуществляется по трем степеням, в соответствии с Болонским процессом, на факультетах управления и политики, государственной службы, общественной безопасности, социальной политики на литовском, английском, русском языках поочной вечерней формам, а также с помощью дистанционных методов.

В 2004 году университет переехал в новое, хорошо оснащенное здание, в котором имеются все условия для преподавания в соответствии с современными требованиями педагогики и психологии высшей школы.

Обо всем этом рассказал присутствующим канцлер Министерства Образования и науки D. Numgaudis, пожелав в заключении успешной работы.

Его приветствие дополнил декан факультета социальных технологий профессор Z. Dromantiene, подчеркнув, что кроме учебы студенты имеют возможность реализовать свой потенциал и развить способности в 11 творческих коллективах (хоре, струнном квартете, студиях бального танца и театрального искусства, фольклорном ансамбле, инструментальной группе и т.д.) и многочисленных спортивных секциях. В подтверждение этому было предложено познакомиться с некоторыми номерами студенческой самостоятельности. На этом тор-

жественное открытие симпозиума завершилось и началась работа в соответствии с программой, которая предусматривала четыре пленарных сессии, дискуссии по их окончании и методологический семинар.

Организовывали работу модераторы, которые во вступительном слове сформулировали суть проблемы и регулировали ход ее обсуждения.

Участниками симпозиума были представители Литвы, России, Украины, Германии, Польши, Финляндии, Эстонии.

Ученые России были из Москвы, Санкт-Петербурга, Арзамаса, Калининграда, Костромы, Новосибирска, из Института теории и истории педагогики РАО, Московского государственного педагогического университета, Арзамасского филиала Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского, Новосибирских государственных технического и педагогического университетов, Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, Балтийского федерального университета имени И. Канта, Московского социально-экономического института, Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова.

Кострому на этом симпозиуме представляли члены кафедры социальной педагогики - доктор педагогических наук, профессор В.М. Басова и кандидаты педагогических наук, доценты Т.В. Козырева, О.В. Миновская, А.А. Турыгин.

Первый день работы симпозиума был продуктивным. Он начался с выступления доктора педагогических наук, профессора Н.Л. Селивановой, которая затронула проблемы стереотипов воспитания, сложившихся на сегодняшний день противоречий, сформулировала перспективы развития теории и практики воспитания, тем самым поставив для обсуждения ряд вопросов: о соотношении воспитания и социального воспитания, о специфике форм и методов реализации задач последнего в школьной среде, о сферах деятельности классного руководителя и социального педагога и ряд других.

Выступившие за ней в первой половине дня профессора, доктора У. Kvieskiene (Литва),

I. Leligiene (Литва) и Namalainen (Финляндия), пытались представить свое авторское видение предмета социальной педагогики, ее функций, содержания, особенности подготовки специалистов и характер решаемых ими задач.

Во время второй пленарной сессии в своих выступлениях профессора, доктора Т.Т. Щелина (Россия), Краав (Эстония), В.М. Лизинский (Россия), O. Jamiskeviciene (Литва), доцент Julia Koinova-Zoelner (Германия) предложили рассмотреть социально-педагогический потенциал социального партнерства малых и средних городов в решении задач социального воспитания подрастающих поколений, взаимовлияния школы, малого социума и социальных практик и результативности воспитания детей в современных условиях, развитие социальной педагогики в Эстонии, влияние реформы образования на социализацию школьников, тенденции профессионализации социальной работы и социальной педагогики в Германии.

Этот этап работы симпозиума наглядно показал, с одной стороны, актуальность социально-педагогической проблематики для теории и практики воспитания в трансформирующихся общественных системах, наличие интересного опыта решения задач социализации детей и молодежи в различных странах, с другой – обнаружил несовпадение представлений о месте социальной педагогики, ее миссии, предмете деятельности. В частности, в докладах наших коллег за рубежом она либо отождествляется с социальной работой, либо трактуется как ее педагогическая составляющая.

На третьей пленарной сессии были заслушаны сообщения докторов, профессоров В.М. Басовой (Россия), Т.Ф. Алексеенко (Украина), Т.В. Склиаровой (Россия), О.В. Безпалько (Украина), независимого исследователя В.В. Веселовой (Литва). В них проанализированы становление и перспективы развития региональных исследований по социально-педагогической проблематике, методологические позиции, становление и развитие социальной педагогики в Украине, ресоциализация как значимый фактор социокультурной модернизации общества, традиции и социальное наследование в религиозной педагогике. При этом выяснилось совпадение подходов к анализу проблем, к механизмам и инструментария их решения, к видению перспектив и путей дальнейшего развития.

Второй день симпозиума продолжил традиции первого дня. В рамках пленарного заседания были обсуждены заявленные доклады представителей

Польши, Литвы, Украины, России, которые подтвердили сделанные выше выводы об общем и особенном в развитии социально-педагогической теории и практики на примере этих стран.

На методологическом семинаре слово было представлено начинающим исследователям (аспирантам разных лет обучения) и молодым ученым, которые поделились своими результатами теоретического анализа, опытно-экспериментальной работы по вопросам подготовки педагога к использованию элементов и форматов экстремальных культурно-досуговых практик в социальном воспитании учащихся (О.В. Миновская – Кострома), жизнедеятельности клубов исторической реконструкции (Т.В. Козырева – Кострома), социализации современных студентов в средних городах России (Т.Т. Щелина – Арзамас), формирования социальной ответственности у подростков (О.А. Лаврентьева – Новосибирск), решения социально-воспитательных задач в практике канадской школы (И.А. Теркулова – Новосибирск) и другие.

Таким образом, рефлексия событий, прошедших в рамках третьего международного симпозиума по социальной педагогике свидетельствует о том, что:

- во-первых, по каким-то проблемам поиски во всех странах идут в одном направлении. В частности, по особенностям социализации в различных организациях и объединениях (школах), коммунах, конфессиональных общинах, реабилитационных центрах, приютах, по этиологии социальных рисков, по разработке и внедрению социальных технологий, по обеспечению благополучия человека и оказанию помощи маргинальным и уязвимым категориям несовершеннолетних;

- во-вторых, присутствующие отечественные исследователи ведут изыскания в области социальной педагогики преимущественно с опорой на концепцию социального воспитания А.В. Мудрика и в контексте представителей его научной школы;

- в-третьих, в последние годы в ряде регионов страны начинается изучение фоновых практик вузовских сообществ, педагогического потенциала культуры как ресурса социального воспитания, социальных связей и ресурсов социального воспитания в повседневности;

- в-четвертых, становится ясно, что некоторые аспекты социальной педагогики остаются вне поля зрения ученых (анализ наследия, сравнительно-педагогические исследования), что мешает поступательному развитию социальной педагогики как академической дисциплины.

SUMMARY

PEDAGOGY

Andrey R. Lopatin

*Nekrasov Kostroma State University
ariadn85@mail.ru*

Ol'ga B. Skryabina

*Nekrasov Kostroma State University
olga-skryabina@mail.ru*

Using the method "case analysis" in the process of studying the dynamics of pupils formation of social maturity

The education of the 21st century is developing rapidly, new trends, one of which is the desire of the school to work on the development of social maturity of the younger generation, appear. Social maturity is an integrative characteristic graduate, demonstrating its willingness to navigate the rapidly changing landscape of society, integrated social experience to meet the challenges of self-development. The authors track the dynamics of the formation of this phenomenon which helps educators to conduct complex diagnostic procedures, the centre to which is occupied by the «case analysis» method.

Keywords: modern education development trends, emergence of social maturity, «case analysis» method.

Anna N. Smolonskaya

*Nekrasov Kostroma State University
sergiusav@mail.ru*

The children's life competencies' formation in the system of the continuing education

The problem of the preschool and primary school age children's life competences' formation in the system of the continuing education is considered in the paper.

Keywords: life competences, key competencies, cross-curricular competences, competences, continuing education.

Nina L. Belyayeva

*Sharafutdinov Naberezhnye Chelny Institute of Social and Educational Technologies and Resources
belyaevanl@yandex.ru*

Teacher guide the formation of economic concepts in preschool children of various age groups

The article deals with the formation of economic concepts of children in various age groups.

Keywords: economic upbringing, economic ideas, different age groups, preschool education.

PSYCHOLOGY

Anatoliy V. Karpov

*Demidov Yaroslavl State University
anvikar56@yandex.ru*

Natal'ya V. Yakovleva

*Ryazan State Medic University
yakovleva.nata@mail.ru*

Professional specificity as a property of person vital metacompetence

The article considers peculiarities of formation of health-activity among professionals of different pro-

files (athletes and physicians). It shows how the content of professional activities affect the individual model of health, motivation and style of healthy behavior.

Keywords: vital metacompetence, professional activities, individual health model.

Natal'ya Yu. Sinyagina

*Centre for research on problems of education, healthy lifestyles, drug prevention and social and educational support for children and youth, City of Moscow
nsinyagina@yandex.ru*

Mayranush M. Gevorkyan

Abovian Armenian State Pedagogic University

Polycultural educational medium as a condition of ethnocentrism overcoming

Issues of international communication among the youth are addressed in Article, the characteristics of ethnocentrism is given, and the data in the study of the problems in Russia and Armenia are listed. Intercultural dialogue as a technique to overcome ethnocentrism in a multicultural educational environment is characterized. Recommendations for its use in educative polycultural medium are given.

Keywords: ethnocentrism, migratory processes, international polycultural dialogue, polycultural upbringing.

Natal'ya Ye. Korolyova

*Kostroma State Technological University
nykoroleva@yahoo.com*

Measuring cross-cultural competence of potential participants of intercultural interaction

The importance of cross-cultural preparation before studying or working abroad has long been understood. This article critically examines the results of an empirical investigation based on the self-assessment guide YOGA developed by Alvino Fantini. An increased need in introducing a special course in cross-cultural training for the students going abroad to do a work placement has been proved.

Keywords: cross-cultural competence, interethnic interaction, intercultural adaptation.

Anna V. Kotenyova

*Moscow City University of Psychology and Education
akoteneva@yandex.ru*

The Phenomenon of psychological defence in Homer's poems «The Iliad» and «The Odyssey»

The article is devoted to the analysis of the phenomenon of psychological defence in the Homer's epic poems «The Iliad» and «The Odyssey». Homer described using art means the spiritual and moral causes of psychological defence of the personality – the main human passions: pride, ambition and wrath.

Keywords: wrath, pride, defence mechanisms, psychological defence, coping behaviour.

Olga V. Kurysheva

*Volgograd State University
o.kurysheva@yandex.ru*

Age scripts as sociocultural model of the life course

In the article, the theoretical analysis of content and functions of the age scripts is presented. Age scripts are considered normative socio-cultural model, which reflects the content and the series of events of a certain age stage. Negative influence of age scripts on self-esteem is proved, the possibility of their transformation is discussed.

Keywords: script, agescripts, lifecourse, aging, normative model.

Tat'yana V. Rytsareva

*Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences,
City of Moscow
t.rytsareva@mail.ru*

Ratio of symptomatic behaviour of teenager with parameters of family system

The results of the researches of family system parameters are presented in the article: myths and structure functioning in families of teenagers with negative demonstration of divergent behaviour. A comparative analysis of these parameters in teenager families with different demonstrations is made (brought): poor progress, disobedience, bad behaviour.

Keywords: teenagers, myths, structure functioning.

Ul'yana Yu. Sevast'yanova

*Nekrasov Kostroma State University
ulyanakostroma@mail.ru*

Study of links of personality characteristics with father's relation to himself and child

The article discusses the personal determinants of father, influencing the development of parent-child relationship. The results of investigation of the existence of the relationship of personal qualities and values with a special relationship to yourself and your child in men raising a child of different ages are presented.

Keywords: fatherhood and its determinants, fatherhood structure, father's attitude toward himself as parent, relationship with child, personal qualities and values of man.

Mariyam R. Minigaliyeva (Arpent'yeva)

*Kaluga State University
mariam_ira@mail.ru*

Mutual understanding in consultative conversation: ethnocultural traits and strategies

The article is devoted to comparative analysis psychologist and client mutual understanding ethnocultural traits in multicultural counseling, strategies traits, their reciprocal actions effects and changes directions.

Keywords: understanding strategies, understanding schemes, ethnocultural understanding traits.

Alla V. Voznyuk

*Sumy Region Institute of Postgraduate Education, the Ukraine
allavoznuk11@rambler.ru*

The interrelation between the characteristics of the development of components of operational-activity component of psychological readiness for management of teaching staff, socio-demographic, organizational and professional characteristics of heads of educational institutions

This paper presents the results of investigation of the relationship between the characteristics of the development the composing components of the operational-activity component of psychological readiness of managers in the teaching staff management and number of socio-demographic, organizational and professional characteristics. The data demonstrate that statistically, skills and managerial experience of managers depend on their positions, general and administrative experience activities, as well as on sex and age of the managers.

Keywords: teaching staff management, educational institutions heads, educational institutions heads teaching staff management psychological readiness operational and activity component.

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

Tat'yana L. Kryukova

*Nekrasov Kostroma State University
tat.kryukova44@gmail.com*

Mariya V. Saporovskaya

*Nekrasov Kostroma State University
saporov35@mail.ru*

Individual and group trends of coping with difficulties in Russian families

The purpose of this study - is to explore always significant for any society socio-cultural and socio-psychological problem: how Russians survive today in a changing culture and family institution. Inter-generational family break and resources of coping are analyzed. The authors also try to answer the tough questions: how spouses cope with the emotional challenges of modern marriage: betrayal, jealousy and loneliness. Which coping strategies families choose and how much productive they are.

Keywords: coping behaviour as individual and group phenomenon, stress and intergenerational inheritance of coping in extended families; coping with loneliness, betrayal, relations-oriented coping.

Tat'yana L. Kryukova

*Nekrasov Kostroma State University
tat.kryukova44@gmail.com*

Dynamic aspects of coping oriented on close relationships (partnership, marriage)

Modern state of stress-coping research concerning coping dynamics in special stressful family situations is discussed in the paper. The author analyses group dynamics and relations-oriented coping dynamics, compares individual and group (dyadic) coping investment in the future of relationships.

Keywords: coping, coping strategies, stressful family situation, coping patterns dynamics.

Oksana B. Podobina

*Nekrasov Kostroma State University
oxanpodobina@mail.ru*

Mariya Ye. Voronina

*Nekrasov Kostroma State University
mariaantonvoron@mail.ru*

Middle-aged woman's lifestyle at the stage of a grown up child's separation from the family

The definition of positive lifestyle components can be called topical in psychological research. The paper analyses factors influencing specific middle-aged women's life-style and presents the empirical study results concerning adult son's or daughter's separation from a family and mothers' coping with emotional difficulties of this developmental stage.

Keywords: lifestyle, middle-aged woman, psychological responsibility, woman's relationship with her parents, marital relationship, adult child's separation.

Leonid N. Tutushkin

*Nekrasov Kostroma State University
tutushkin_leonid@rambler.ru*

Stress in a romantic relationship of youthful age

Characteristics of romantic relationships at youthful age are presented in the article, the question of the presence of stress in these respects is considered. Results of a study aimed at investigating the understanding and vision of the problem faces of youthful age are analyzed.

Keywords: stress, romance, youthful age, love.

PROFESSIONAL EDUCATION

Nikolay F. Basov

*Nekrasov Kostroma State University
abba99@yandex.ru*

Free work resource use in the development of Bachelors' social competence development

The article characterizes the possibility of use of the resource of free work in the development of social competence of prospective undergraduates.

Keywords: competency, competences, social competency, educational program, free work.

Irina A. Verchenko

*Surgut State Pedagogic University, City of Surgut, Khanty-Mansi Autonomous Area, also known as Yugra, Russia
irina_verchenko@mail.ru*

Natal'ya A. Mishankina

*Surgut State Pedagogic University
mishankina.natalya@mail.ru*

Algorithm of the generalized way of design of the interdisciplinary module for pedagogic education

Experiment on development of the psychology and pedagogic module is presented in article in the course of vocational training of the bachelor of «pedagogic education» from the point of view of competence-based approach. Authors proceed from idea about basic value of strengthening of a practical component in primary professional socialization of teachers.

Keywords: psychological and pedagogic module, competence, professional competences, competence-based approach.

Kseniya A. Volodina

*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk, Kurgan Region, Russia
kse8727@mail.ru*

Image formation technology of the profession for psychology students on the primary stages at the university

The article considers the peculiarities of the image formation of the profession. The program of the image formation of the profession for psychology students on the primary stages of learning at the University is presented here.

Keywords: profession image, profession image formation, formation program, psychological training.

Yevgeniya A. Gordiyenko

*The Amur State University, City of Blagoveshchensk
evgenia5@mail.ru*

Contemporary approaches to professional training of future customs officers at university

The article is about contemporary approaches to professional training of future customs officers at university. The purpose of this work is to study the approaches to professional training of future customs officers at university.

Keywords: future customs officer, competences, professional training, approaches to professional training, federal state educational standards of higher professional education.

Olena P. Kravchenko

*Institute of Teacher Education and Adult Education of the Academy of Pedagogic Sciences of the Nation of the Ukraine, City of Cherkasy
hellushka72@mail.ru*

Pedagogic conditions of formation of professional ethics of future nurses in the educational process of medical college

On the basis of the analysis of pedagogic and psychological literature the article defines a set of pedagogic conditions which are necessary to ensure the effective formation of professional ethics of future nurses in the educational process of the medical college.

Keywords: pedagogic conditions, professional ethics formation, nurse, educational process.

Tat'yana P. Osipova

*Nekrasov Kostroma State University
otp-7@mail.ru*

On the role of practice in the formation of students' readiness for professional self-improvement

The article considers the problem of formation of students readiness for professional self-improvement with practice-oriented activities.

Keywords: students' readiness for professional

self-improvement formation, practice-oriented activities, concrete situations method.

Aleksandr N. Plaksin

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
sstmpsi@yandex.ru*

Psychological competency as a factor to improve the professionalism of law enforcement officers

The article is devoted to enhancing the effectiveness of law enforcement agencies' activity on the basis of psychological culture of employees. The author considers the most important directions of development nowadays of employees in the field of psychological knowledge in the system of law enforcement, including a comprehensive and in-depth study of the subject of antisocial (deviant and delinquent) behavior, psychological methods and techniques of investigation of crimes and the psychological structure of themselves.

Keywords: professional competence of personnel, criminal psychology, technology of increase of professional and psychological capacity of investigator, law enforcement psychological culture system.

Yelena S. Smirnova

*Nekrasov Kostroma State University
stakinaes@yandex.ru*

The role of research tasks in the development of research skills of future bachelors in the direction of training «Applied Mathematics and Informatics»

This article describes the possibilities of using the research tasks in mathematics training of prospective undergraduates. The typology of research tasks is given in the article. The model of learning elements of fractal geometry is presented and given its influence on each component of research competencies with the help of a specific group of research tasks.

Keywords: competence-based approach, research competence, research task, fractal sets theory.

Tat'yana V. Sutyagina

*Nekrasov Kostroma State University
st980@mail.ru*

Place and role of laboratory studies in the study of discipline «Methods of training and education of children of younger school age»

The role and essence of laboratory classes in the process of learning the discipline «Methods of training and education of children of younger school age» are examined in the article.

Keywords: laboratory lesson, mastering course, professional training.

SOCIAL UPBRINGING

Oleg Boltykov

*Nekrasov Kostroma State University
boltykov@mail.ru*

Development of cadets' civic identity is a condition for their social security guarantee

The paper is intended to reveal interconnection between a successful development of cadets' civic identity and their social security guarantee.

Keywords: identity, civic identity, national stereotypes, pedagogic conditioning, social security.

Natal'ya I. Mamontova

*Nekrasov Kostroma State University
natalia.mamontova@yandex.ru*

The impact of the information environment on the formation of social competence of students at university

The article considers the influence of the information environment on the formation of social competence of students.

Keywords: university information environment, social competence, pedagogic conditions.

Sergey I. Smolonskiy

*Nekrasov Kostroma State University
jiwpansbeyasa@mail.ru*

Pedagogic conditions of primary-school children's spiritual and moral upbringing

The article describes the pedagogic conditions that would be necessary for various and complex spiritual and moral upbringing. The importance of moral qualities purposeful inculcation is suggested.

Keywords: education of citizen, spiritual and moral education, primary-school children, primary school, pedagogic conditions.

Nataliya A. Chernykh

*Borisoglebsk State Pedagogic Institute, town of Borisoglebsk,
Voronezh Region
matveshka32@mail.ru*

Impact of TV and Internet on teenager's personal development

This article is dedicated to the problem of influence of the television and Internet on teenager's personality development: his or her behaviour, attitudes, system of values and so on.

Keywords: television, Internet, personality formation, system of values.

Rosa Ya. Yusupova

*Chechen State University, City of Grozny,
Chechnya autonomy, Russia
yusupova69@mail.ru*

Raisa M. Ekhayeva

*Chechen State University, City of Grozny,
Chechnya autonomy, Russia
rais.a.ekhaeva.65@mail.ru*

The use of folklore genres in the spiritual and moral upbringing

The study and competent use of the ideas and traditions, as reflected in the various genres of folklore, creates favourable conditions for the spiritual and moral upbringing of the younger generation. Folklore focuses in and keeps much of progressive folk traditions and wisdom. Each national culture awakens oneself to have a sense of national pride and dignity.

Keywords: morality, upbringing, folklore, traditions, wisdom.

SUPPLEMENTARY EDUCATION

Viktor P. Golovanov*Institute of Psycho-Pedagogic Problems of Childhood
of Russian Academy of Education
vpgolovanov@mail.ru***Problems of self-organization of children and adults in the supplementary child education**

The article analyses the concept of "self-organization" and "self-organization" of children and adults in the field of sideline education for children as a child in work is the essence and feature of sideline education for children.

Keywords: supplementary education for children, childhood, socio-cultural medium, self-organization of children and adults, upbringing potential.

Yelena B. Yevladova*Institute of Psycho-Pedagogic Problems of Childhood
of Russian Academy of Education
ewle@mail.ru***Larisa G. Loginova***Academy of qualification improvement
and professional retraining of educators, City of Moscow
loginovalg@mail.ru***Self-organization as a promising option for the development of additional education of children**

The article discusses the phenomenon of self-organization of children's additional education. Comparative characteristics of additional education with formal, non-formal, and informal education. It is concluded that proximity to informality as it is necessary for amateur creativity of participants of education, allows creating the most effective conditions for development of their self-organization.

Keywords: additional education; continuing education; formal, non-formal, informal education; self-organization; networking; pedagogic support.

Tat'yana G. Kiselyova*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
kisseleva@mail15.com***Reflexive and axiological approach to the formation of social endowments and social activity among adolescents and young people**

The concept of «social activity» and «social gifts» are considered in this article. This problem is actual and significant. Scientists and practical say about this problem as very important. The author analyzes the theoretical and methodological approaches to form of social endowments and social activity. The author submits reflexive and axiological approach as a methodological basis of the study of social endowments and social activity. She proposes to use the competence approach for its development.

Keywords: reflexive and axiological approach, competence-based approach, general and social endowments, social activity.

Marina R. Miroshkina*Institute of Psychological and Pedagogic problems of the
Childhood of Russian Academy of Education
marinamiroshkina@yandex.ru***Galina G. Gor'kova***Institute of Psychological and Pedagogic problems of the
Childhood of Russian Academy of Education
g_galina_ne@mail.ru***Self-organization of the participants of educational process as the base condition of remote training efficiency**

The article discusses organizational-pedagogic conditions of practice of remote trainings of leaders in children's public organizations of Moscow, held by the Institute of Psychological and Pedagogic problems of the Childhood of Russian Academy of Education in 2011—2013.

Keywords: self-organization, remote training, heads of children's public associations, domiciliary youth clubs heads and teachers, organizational-pedagogic conditions.

Nina N. Mikhaylova*Institute of Psychological and Pedagogic problems of the
Childhood of Russian Academy of Education***Semyon M. Yusfin***Institute of Psychological and Pedagogic problems of the
Childhood of Russian Academy of Education
ippdrao@ya.ru***«Freedomability» as the result of development of child's subjectivity in the process of pedagogic support**

Term of «freedomability» introduced in the scientific-pedagogic arsenal by Oleg Gazman. And this was done by him during understanding the context of the theory and practice of pedagogic support as innovation of Russian education. Authors of this article were Oleg's partners and staff who subsequently continued steps in the development of pedagogic support. In the article, every child «freedom» and «ability» is seen as the theme of pedagogic professionalism in practice of education.

Keywords: pedagogic support of child education, freedomability, position, subject, conflict.

SOCIAL WORK

Tat'yana N. Adeyeva*Nekrasov Kostroma State University
adeeva.tanya@rambler.ru***Marina S. Golubeva***Nekrasov Kostroma State University
lulusha@bk.ru***Inna V. Tikhonova***Nekrasov Kostroma State University
inn.007@mail.ru***On the question of the socialization of pre-school children with disabilities in the group «Children with additional needs»**

This article centers on the possibilities of the socialization of pre-school children with disabilities in

pre-school educational institutions. The article deals with the organizational process of the socialization of pre-school children with disabilities in the group «Children with additional needs» as structural subdivision of pre-school educational institutions. The program of the socialization is presented.

Keywords: socialization, group «Children with additional needs», socialization program, types of activity of pre-school educational institutions.

Aleksandr S. Grushin

*Nekrasov Kostroma State University
ale35547@yandex.ru*

Technology of upbringing assertive behavior in orphaned children in terms of children's home

This article describes the categories of orphans, the consequences of social orphanhood, analyzes definitions of assertiveness, assertive behavior, assertive position and components of assertiveness, especially upbringing assertive behavior in children-orphans in the orphanage conditions, the problem of instilling confidence in children of this category.

Keywords: assertiveness, assertive behavior, orphans.

Vera V. Lemish

*Dostoyevsky Omsk State University
verlem2004@yandex.ru*

Urban and rural social workers' imaging of elderly and old people

This paper considers imagination of elderly and old people as an element of the gerontoculture. The results show that the image of the senior person in the social workers of rural areas is more positive than that in the urban workers. However, the image of the old person is equally negative. The imagination of seniors in the rural social workers is more differentiated.

Keywords: gerontological culture, image of elderly, image of old people, social work, urban mentality, rural mentality.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

Oksana V. Verkhorubova

*Academician Petrovsky Brynsk State University
oks.verkhorubova@yandex.ru*

Development of a culture of health of the future teachers in Russia

The teacher education value the nature of which the article theorizes and the central position of which it justifies, is «health culture». The topicality of creating culture of health and healthy life style among the younger generation at different historical stages is suggested and ways of formation of the culture of health in students-future teachers are noted.

Keywords: health, health culture, physical culture, healthy life style.

Aleksandra S. Lopuhina

*Vologda State Pedagogic University
teach_las@mail.ru*

Theoretical and practical aspects of quality of sports education of schoolchildren

The article contains the generalized theoretical and practical material about the complex work done with in scientific and pedagogic research on a problem of quality management of sports education of schoolchildren at a stage of introduction of new educational standards.

Keywords: quality of education, factors of quality of education.

Natal'ya Yu. Matveyeva

*Nekrasov Kostroma State University
natascha.matveyeva@yandex.ru*

Ol'ga V. Nenarokova

*Nekrasov Kostroma State University
nenarokova.o@yandex.ru*

Valuable potential of adaptive physical education

This article strives to determine the valuable potential of Adaptive Physical Education and its mastering mechanism.

Keywords: valuable potential, adaptive physical education and sports, disabled people, needs, upbringing.

Igor' A. Yurov

*Sochi State University, City of Sochi, Krasnodar Land
sov36@mail.ru*

Aggressiveness and forming of sporting tolerance

The article analyses the coping mechanisms of aggressiveness is frustration and a tolerance in sport sports track athletes.

Keywords: aggression, aggressiveness, frustration, psychological accompanying, psychotherapy, toleration, socio-psychological training.

Natal'ya Yu. Matveyeva

*Nekrasov Kostroma State University
natascha.matveyeva@yandex.ru*

Processes of an institutionalization of adaptive physical culture in Kostroma Region

Research of process of an institutionalization of adaptive physical culture in the Kostroma Region as social institute is conducted in the article; problems and ways of their decision are considered.

Keywords: adaptive physical culture, disabled people, institutionalization, staff, requirements, programs, sports constructions.

JUVENOLOGY

Aleksandr N. Teslenko

*Kazakh Humanitarian and Legal University
teslan@rambler.ru*

Juvenology as a resource of complex comprehension of youth phenomena

The factors of forming and developing of juvenology as a new scientific trend, in the basis of which is integrative way of systematic and inter-discipline in-

vestigation of young generation are considered in the article. The experience of juvenile research and possible ways of promotion of inter-discipline investigation of youth and their theoretical comprehension are shown.

Keywords: juvenology, youth ages, youth, youth socialization, social status of young people, multi-, inter- & trans-disciplinarity, complex investigation, interdisciplinary research.

Yelena B. Avanesova

*Nekrasov Kostroma State University
lily1688@mail.ru*

The model of the process of education of the social activity of youth in the social environment

This article describes the model of the process of upbringing the social activity of youth in the social medium.

Keywords: upbringing, social medium, social activity, socializedness, youth, model.

CHILDHOOD SOCIOKINETICS

Yelena A. Dmitriyenko

*Walikhanov Kokshetau State University, Kazakhstan
dea_ast@mail.ru*

Children's public organization as a socio-pedagogic system

The article is devoted to search of new methodological resources of development of children's movement as a social-pedagogic system. The article presents the logic of sociopedagogic reflection, major categories and the essence of upbringing potential of children's public organization.

Keywords: public relations, social system, social organization, social processes, children's movement, children's social organizations, social upbringing potential.

INTERCULTURAL COMMUNICATION AND FOREIGN-LANGUAGE EDUCATION

Oksana S. Leichtling

*Moscow State Humanitarian and Economic Institute
post-leichtling@yandex.ru*

The problem of foreign student linguistic integration as a phased system of value-oriented features

The current system of higher education with its own laws of development and operation designed to form a human ability to actively participate in the processes taking place in a rapidly changing circumstances, guided by the integration process of self-realization of the individual. In this aspect, the author examines the concept of «educational, linguistic integration» based on personal values and orientations of the surrounding society, as well as the concept of «value» and «internalization» as an integral part of the process of language integration.

Keywords: pedagogic integration, language integration, value and personal guidance, value, culture, internalization.

Mariya M. Stepanova

*St. Petersburg State Polytechnic University
info@terralinguistica.ru*

Nataliya M. Belenkova

*People's Friendship University of Russia, City of Moscow
belenkovanm@mail.ru*

Communicative training technologies in teaching foreign languages in non-linguistic Master courses

The possibility of using technologies of communication training in foreign language teaching in the Master's non-linguistic areas are discussed in this paper. Features of communication training as a modern foreign language teaching techniques are disclosed.

Keywords: communicative training, second language teaching, non-linguistic Master courses, interactive learning, foreign language communicative competencies development.

Svetlana Yu. Tyurina

*Ivanovo State Energy University
tsu1999@mail.ru*

Modular principles of English language course for Master degree students in technical university

The article deals with teaching English for Master Degree students in technical university. Modular foundations of a foreign language course are considered. Common didactic and peculiar principles of course development are described. Interrelated components of a modular language course are discussed. Learning efficiency of a modular English course is highlighted.

Keywords: foreign language course for Master degree students, modular education.

Inna M. Shepshinskaya

*Novosibirsk State Pedagogic University
shepshinskaya.inna@yandex.ru*

Interactive techniques of work with professionally oriented texts written in the foreign language

The article describes the possibility of using such techniques as «Fishbone», «Dual Entry Diary», «KWL-chart», «Cluster» for teaching university students to read professionally oriented texts written in a foreign language. The author emphasizes the fact that graphic organizers of information contribute to better understanding of the content of such texts, motivate students to read texts, make mental processes that occur while reading more visible both for teachers and students. A possibility of applying these techniques to form foreign language communicative competence is described.

Keywords: informative reading, interactive techniques of teaching, professionally-oriented reading.

Yelena I. Barabanova

*Lipetsk State Pedagogic University
elena_barabanova@bk.ru*

Audiovisual constituents in training future teachers of foreign languages

This article is devoted to the classification of audiovisual and computer means of presenting learning

material, particularly in teaching foreign languages as a factor of students' cognitive activities.

Keywords: audiovisual constituents, audiovisual and computer means of learning material relaying, socialization of education, students' cognitive activities.

Lyudmila A. Poputnikova

*Kostroma State Agricultural Academy
poputnikova@rambler.ru*

Internal and external conflicts in the study of a foreign language in non-linguistic higher education institution

The article is devoted such a problem as the occurrence of internal and external conflicts in the study of a foreign language, discusses the reasons of conflict and suggests teaching strategies that contribute to overcome them in order to increase the effectiveness of learning a foreign language in higher education institution.

Keywords: internal and external conflicts, successful and unsuccessful foreign language studying, teaching strategies.

Yekaterina A. Sedova

*The Volga State Academy of Water Transport
ekaterin-sedov@yandex.ru*

An authentic song as a means of forming sociocultural competence of male and female technical higher educational establishment students in the process of learning a foreign language

In this article, the series of communicative exercises with an authentic song is analyzed. These exercises consider the interests specificity of male and female technical higher educational establishment students and are aimed at forming their sociocultural competence and stimulating their interest towards learning a foreign language.

Keywords: learning foreign language, sociocultural competence, authentic song, male and female students' interests specificity, communicative exercises.

Andrey A. Sivuhin

*The Amur State University, City of Blagoveshchensk
avonblag@yandex.ru*

Role of a foreign language in professional training of bachelors in the direction «Tourism»: theoretical approaches

This article deals with the modern approaches in professional training of bachelors in the direction «Tourism». The purpose of this work is to consider the approaches to professional training of Bachelors of tourism

Keywords: professional training, Bachelor of tourism, pedagogic approaches, competence-based ap-

proach, personally-oriented approach, integrative approach, foreign language.

Yelena V. Bodrova

*Chelyabinsk State University
helenabodrova@gmail.com*

Fundamental principles in English learning modern methods with preschool children (3—7-year-olds)

This article reveals the views of the foreign language teaching in Europe 18th—19th centuries, and both pre- and post-revolutionary periods in Russia, as well as the current state of the English teaching methods for preschool children (3—7-year-olds). As a part of the «English insight» course for kids, the goals and objectives of the method itself were established and the psycholinguistic, pedagogic and methodological fundamental principles were highlighted.

Keywords: teaching methods, psycholinguistic principles, pedagogic principles, methodological principles, learning English, preschool children (3—7-year-olds).

ABROAD

Aleksey V. Afanasov

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
a.afanasov@yspu.org*

Marina V. Sokolova

*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
sokolovamv@rambler.ru*

«Olympics»: teaching history of the Olympian movement in English schools

The aims, approaches and methods used in teaching primary school pupils (5—11-year old) in England the history of the Olympic games, both in the ancient times and in the 20th century, are analyzed in the article. The attention is concentrated on the active and creative forms of learning, and on the connection with the civic studies. The difference between British and Russian school in studying this topic is mentioned.

Keywords: primary school in England, Olympics, active learning, civic education.

SCIENTIFIC LIFE

Valentina M. Basova

*Nekrasov Kostroma State University
abba99@yandex.ru*

Social upbringing: current issues and perspectives

Information about the third international symposium on the formation, the current status and trends of socio-educational theory and practice, held on March 27—28 2014 in Vilnius, is presented.

Keywords: upbringing, social upbringing, social pedagogy, socialization.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. *Статьи* направляются в редакцию только в электронном виде. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо.

Помимо статьи авторы (в этом же письме) отправляют *отсканированный вариант рецензии* на статью специалиста соответствующей отрасли наук с подписью и с печатью.

2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется в формате, полностью совместимом с Word 97–2003. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)

3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующим требованиям: 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. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – не более 10 страниц текста.

5. **Библиографический список** должен быть представлен в алфавитном порядке. Ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать не более 15 источников.

6. **Единицы измерения** приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

7. **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 jpg, tif, (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).

8. **Таблицы.** Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). (Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы)). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование более маленького кегля, но не менее 10).

9. **Формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

10. **Десятичные дроби** имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0,087).

11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова должны быть переведены на английский язык.

ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).

2. Фамилия, имя, отчество автора (полностью);

3. Ученая степень и ученое звание;

4. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора;

5. Адрес электронной почты для каждого автора;

6. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон;

7. Название статьи (сокращения в названии недопустимы)

8. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (не более 5 строк)

9. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку)

10. На английском языке: Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова.

11. Текст статьи.

12. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 821.161.1.09

Коптелова Наталия Геннадьевна

доктор филологических наук, профессор

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, профессор кафедры литературы

kng@mail.ru

Адрес: индекс, Город, Улица, дом, квартира. Телефоны: домашний; мобильный.

Эволюция оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов

В статье рассматривается роль идеи «религиозной общности» в эволюции оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов.

Ключевые слова: эволюция, религиозная общность, литературная критика, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, новое христианство.

Текст статьи.

Библиографический список.

Nataliya G. Koptelova

Nekrasov Kostroma State University

kng@mail.ru

The evolution of assessments of spiritual searching of Leo Tolstoy and Fyodor Dostoyevsky in the criticism by Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908

The article examines the role of the idea of “religious community” in the evolution of the estimates of spiritual quest of Leo Tolstoy's and Fyodor Dostoyevsky's criticism of Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908.

Keywords: evolution, religious community, literary criticism, Leo Tolstoy, Fyodor Dostoyevsky, new Christianity.

ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

Моноиздания

Если авторов не более трех, то указывают всех.

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.

Например:

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

Например:

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

Многотомное издание

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и том: [4, т. 9, с. 324]).

Один том из многотомного издания

Блонский П.П. Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

Сборники

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

Статьи из сборников

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

Статьи из журналов

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

Например:

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

Диссертации

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. ... канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

Авторефераты диссертаций

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

Материалы из сети Интернет

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sth.com/article.html> (дата обращения: 24.02.2012).

Например:

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514> (дата обращения: 11.03.2013).

Архивные материалы

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА имени Н.А. НЕКРАСОВА**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2014 – Т. 20 – № 2

Учредитель

Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова

Главный редактор

Кирпичник Анатолий Григорьевич

первый проректор КГУ им. Н.А.Некрасова, кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС77-55784 от 28 октября 2013 г.

Подписано в печать 18.06.2014

Дата выхода в свет 07.2014

Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 31,0.

Тираж 500 экз.

Изд. № 60.

Подписной индекс: **18988**

Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:

156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.

Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 39-16-04**,

E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Цена свободная

При перепечатке ссылка обязательна