

ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
и м. Н. А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Выходит с 1995 г.

2009 Том 15

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 5

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

Редакционная коллегия:
Н.Ф. Басов, д.п.н., профессор (зам. гл. ред.)
В.М. Басова, д.п.н., профессор
В.В. Знаков, д.пс.н., профессор
Т.Л. Крюкова, д.пс.н., профессор
Б.В. Куприянов, к.п.н., доцент
Е.В. Куфтяк, к.пс.н., доцент
А.П. Липаев, к.п.н., доцент (отв. секр.),
Т.В. Машарова, д.п.н., профессор
А.В. Мудрик, д.п.н., профессор, чл.-корр. РАО
Н.М. Рассадин, к.п.н., профессор
Н.М. Рябова, к.п.н., доцент
А.И. Тимонин, д.п.н., профессор
Н.П. Фетискин, д.пс.н., профессор

Учредитель
Костромской государственный университет
имени Н.А. Некрасова



СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

- 4 **В.А. Садовничий**
Ответственной миссия педагогического сообщества
- 10 **Н.М. Рассадин, А.Е. Подобин**
Практическая деятельность в социуме служит воспитанию профессионала

ПЕДАГОГИКА

- 13 **В.Ю. Смирнов**
Космизм как направление философско-педагогической мысли
- 16 **М.П. Барболин, В.И. Колесов**
Духовно-нравственная идеология воспитания – генетическое и генерирующее ядро устойчивого развития человека и общества в современных условиях рыночной экономики
- 24 **М.В. Чилингарян**
Понятие и принципы формирования региональной языковой образовательной политики
- 28 **Н.Б. Голубева**
Взаимообусловленность познавательной обучающей среды и интерактивного обучения в инновационных педагогических технологиях
- 32 **М.В. Лазарева**
Возможности культурологического подхода в развитии диалогического мышления старшеклассников
- 35 **А.В. Жарикова**
Формирование коммуникативной компетенции учащихся посредством словарной работы на уроках русского языка в старших классах
- 39 **А.Н. Дубинин**
Конкурсно-выставочная деятельность как ключевое условие патриотического воспитания учащихся ДХШ и ДШИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 43 **Е.И. Тихомирова**
Профессиональное воспитание в высшей школе

- 47 **Н.А. Воробьева**
Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной коммуникации в современных социокультурных условиях
- 51 **Е.В. Михайлова**
Роль коммуникативных способностей в процессе формирования коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей на основе проблемно-деятельностного подхода
- 55 **Д.С. Тихомирова**
Технологии самореализации студентов в традициях профессионального воспитания
- 58 **Г.И. Заболотни**
Развитие акмеологической компетентности в процессе профессионального воспитания в высшей школе
- 61 **И.В. Прохорова**
Технологизация обучения как фактор формирования профессиональной компетентности будущих специалистов
- 64 **Т.В. Пушкина**
Компетентность во взаимодействии как важное условие подготовки будущих педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности
- 68 **И.В. Ирхина, О.А. Беседина**
Генезис идеи педагогического сопровождения в дистанционном обучении студентов
- 72 **Б.С. Манаенков**
Теоретические аспекты адаптации студентов к предметному иноязычному обучению в педагогическом университете
- 75 **В.В. Мануйлова**
Возможности реализации практикоориентированной модели обучения студентов педагогического колледжа посредством учебной лаборатории диагностики и коррекции детского развития
- 79 **Л.Л. Шаматава**
Эргономический аспект создания среды обучения и проектирования учебного оборудования для живописной мастерской ХГФ педвуза

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 83 **Ю.С. Мануйлов**
Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики
- 85 **О.В. Болтыков**
Педагогическое обеспечение социального становления курсантов: сущность, содержание, методика

- 89 **М.З. Галеева**
Клубные объединения студентов как фактор самореализации будущего специалиста: сравнительно-педагогический анализ
- 94 **Р.Б. Годжиева**
Воспитание нравственной культуры личности в этнопедагогике осетин

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 100 **Н.В. Кокорина, А.В. Гришин**
Спортивные танцы как средство физического развития студентов высших учебных заведений

ПСИХОЛОГИЯ

- 105 **Т.А. Жалагина, Т.В. Булатова**
Психологические факторы проблем управления педагогическими кадрами на этапе реализации инноваций в системе образования
- 111 **О.А. Екимчик, Т.Л. Крюкова**
Кросскультурное сравнение установок на любовь и секс у русскоязычных и американских респондентов (результаты адаптации методики для измерения стилей любви)
- 117 **Э.А. Воронина, Д.В. Новичков, Д.С. Марков**
Коррекция естественной параболы развития коллектива студентов
- 122 **В.И. Кашницкий, И.Г. Самойлова**
Теоретико-методологические аспекты исследования духовных практик
- 126 **Н.Г. Крылова, С.А. Хазова**
Юность в зеркале самореализации
- 132 **К.А. Кравцова**
Теоретико-методологические основы развития способности старшего дошкольника к наглядному моделированию
- 135 **Т.Ю. Обнизова**
Формирование навыка письма у младших школьников с прогрессивной динамикой дисграфии
- 140 **В.П. Глушкова**
Исследование внешней детерминации процесса социализации подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью
- 146 **Н.В. Пережигина, М.В. Дрынова**
Система отношений в структуре «Я-концепции» психосоматических больных
- 150 **В.Г. Рагозинская**
Особенности эмоциональных состояний психосоматических больных

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 155 С.А. Хазова**
Совладающее поведение старшеклассников, воспитывающихся в школе-интернате
- 160 И.В. Ювенский**
Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье у женщин, совершивших мужеубийство
- 167 Д.А. Циринг**
Особенности совладающего поведения и психологических защит у подростков с личностной беспомощностью
- 172 Л.Н. Васильева**
Коммуникативная компетентность и совладающее поведение будущих врачей
- 177 Т.В. Гущина**
Адаптация к другой культуре как трудная жизненная ситуация и совладание с ней: роль социальных представлений

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 183 И.В. Фокин**
Особенности социальной работы с жертвами катастроф: передовой отечественный и зарубежный опыт
- 187 С.Е. Градусова**
Методика диагностического обследования в системе реабилитации детей дошкольного возраста, воспитывающихся в детском доме
- 191 В.А. Пичугова**
Психологические технологии сопровождения социальной адаптации подростков, проживающих на территориях с особыми условиями
- 195 Л.А. Югфельд**
Игра как средство профессионально-личностного развития будущих социальных работников

ЮВЕНОЛОГИЯ

- 199 Л.Е. Сикорская**
Добровольческая деятельность и модели социализации молодежи

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

- 207 Т.В. Трухачева**
Участие детей в жизни общества: признаки новой реальности
- 212 А.Е. Шолыганов**
Социальная компетентность подростков и ее обусловленность участием в скаутском движении

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 217 Г. Штрассер**
Концепции понятия «культура»: подводные камни в идеологической паутине терминологии
- 219 А.А. Павильч**
Теоретическое обеспечение межкультурных исследований в культурологической компаративистике

НАСЛЕДИЕ

- 224 Н.В. Кувшинова**
История – политика будущего

ЗА РУБЕЖОМ

- 226 Н.М. Беляева**
Становление системы внешкольных учреждений Беларуси в пространстве социального воспитания детей и подростков
- 231 Н.В. Комарова**
История развития подготовки социальных работников в Великобритании
- 234 НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**
Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе
- 236 А.В. Малиновский**
Семинар-конференция по проблеме становления и развития научной школы исследования детского движения (Москва – Великий Устюг – Москва)

КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ РАБОТЫ

- 239 А.Г. Самохвалова, С.А. Хазова**
Квалификационные работы выпускников института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова (специальность «Психология»), защищенные на «отлично» в 2009 году

КНИЖНАЯ ПОЛКА

- 242 Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник**
Основы социокинетики детства: к постижению сущности

НАШИ АВТОРЫ

- 248 СПИСОК МАТЕРИАЛОВ**, опубликованных в журнале «Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия: педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика» в 2009 году

259 CONTENT**264 ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ**

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

УДК 377

В.А. Садовничий

ОТВЕТСТВЕНЕЙШАЯ МИССИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА

Доклад на Всероссийской научно-практической конференции «Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе» в Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова 29 октября 2009 г.

Ключевые слова: образование, воспитание, университет, школа, олимпиадное движение школьников, фундаментальность образования, воспитательная миссия.

Я рад возможности выступить здесь, на гостеприимной Костромской земле, перед столь представительным собранием профессионалов российской педагогики и образования. На наше профессиональное сообщество государством возложена ответственнейшая двуединая задача – образование и воспитание молодого поколения. Важность этой миссии была очевидна всегда. Времена менялись, но роль педагога не ослабевала никогда.

На Руси Учитель испокон веку был одним из самых уважаемых людей. В деревнях, встречая учителя на улице, ему низко кланялись, здороваясь как с самым дорогим человеком. Образование считалось главным богатством и вожделенной мечтой: даже неграмотные и неимущие стремились, во что бы то ни стало своих детей, прежде всего, обучать. И в крупном городе, и в малой деревеньке школа была притягательным центром знаний и культуры, пользовалась всеобщей поддержкой.

Важнейшую роль в формировании российской системы образования и воспитания сыграли земские школы. Они фактически обеспечили переход к всеобщему начальному образованию, высоко подняли авторитет учителя и существенно способствовали делу народного просвещения. Земские школы стали местом «кристаллизации» народной интеллигенции и подлинными очагами просвещения и воспитания.

Московский университет с самого своего основания был не просто неразрывно связан со школой, он с неё в буквальном смысле слова начинался. Только тогда она называлась гимназией. Когда более двухсот пятидесяти лет назад начались занятия в Московском университете, среди его учащихся были большей частью гимназисты. Они и вели себя соответственно: как и положено настоящим школьникам, не только учились, но

и проказничали. Вряд ли педагоги тогда руководствовались мудростью Жан-Жака Руссо, который говорил: «Вам не удастся никогда создать мудрецов, если будете убивать в детях шалунов». Судя по блестящей плеяде выпускников Московского университета, шалунов там было немало.

Размышляя о создании университета в Москве, Ломоносов писал: «Университет без гимназии – что пашня без семян». Эта мысль прочно легла в фундамент первого российского университета. И до сих пор МГУ руководствуется этим заветом своего основателя.

Гимназия Московского университета открыла целую сеть гимназий в стране. Так, через некоторое время после своего основания Московский университет создал гимназию в Казани, которая недавно отмечала свой юбилей.

Традиция гимназии, или школы при университете продолжается сегодня школой-интернатом для одарённых детей, которая носит имя своего основателя – великого математика Александра Николаевича Колмогорова. Это – настоящая жемчужина математического образования, специализированный учебно-научный центр МГУ. Талантливые ребята из разных мест России проходят фактически индивидуальный отбор, так же обучаются, и поэтому на сегодняшний день среди его выпускников около восьми тысяч (!) кандидатов наук, более восьмисот докторов наук, пять академиков Российской академии наук и Российской академии образования. Неплохие результаты!

Такие школы-интернаты для одарённых детей открыты и при других университетах.

Сегодня можно перефразировать Ломоносова так: «Университет без школьных олимпиад как пашня без семян».

Олимпиадное движение школьников зародилось в 30-е годы прошлого века в Московском

и Санкт-Петербургском университетах, где были проведены первые математические олимпиады. Впоследствии олимпиады стали проводиться и по другим предметам. Олимпиадное движение постепенно набирало обороты, но качественно иное содержание приобрело несколько лет назад. Особое признание получили инициативы Московского университета – олимпиады «Покори Воробьевы горы» и «Ломоносов». Мы очень довольны результатами: победители и призёры этих олимпиад, став студентами, демонстрируют более высокую успеваемость, чем одноклассники.

Сегодня роль школьных олимпиад как важного механизма поиска и отбора талантливой молодёжи закреплена законодательно. Создан российский Совет олимпиад школьников, в который вошли самые авторитетные учёные нашей страны. В прошлом году Совет олимпиад рассмотрел более 2000 заявок и отобрал 120 олимпиад, которые пользуются многолетним общественным признанием, для включения в Перечень, утвержденный Министерством образования и науки.

В этом году этот перечень был существенно пересмотрен. Мы исключили около двадцати олимпиад за невысокое качество их проведения. Совет принял решение, с целью повышения уровня, укрупнить олимпиады (на сегодняшний день их в перечне 87), повысить ответственность их организаторов и просить вузы-лидеры олимпиадного движения взять на себя больше ответственности за все проводимые олимпиады.

Олимпиадное движение демонстрирует достаточно высокий, а иногда просто отличный уровень подготовки в школе. Приведу только один пример – олимпиады по химии. В 2007 году Московский университет с успехом провел 39-ю Всемирную химическую олимпиаду, в которой приняли участие команды 67 государств. Школьники из России получили 4 золотые медали из 20. И такие высокие результаты на химических олимпиадах – не исключение. За последние 15 лет каждый год на этих олимпиадах наши школьники получали 4 золотые медали. Это золото юных российских химиков – результат огромных усилий и энтузиазма их учителей. А сами золотые призёры – вчерашние школьники – сегодня уже студенты Московского и других ведущих университетов, демонстрирующие отличные успехи в учёбе и явный интерес к науке.

Уже три раза проводились в Московском университете международные Интернет-олимпиады

по нанотехнологиям, которые показали большой интерес молодёжи к этой области знаний и отличную подготовку.

Два слова ещё об одной инициативе Московского университета – о Фестивале науки. Четыре года назад мы провели его впервые в России. Успех был огромный. Фестиваль стал общемосковским, привлёк многие вузы, научные центры, музеи, а главное – тысячи школьников, которые смогли вплотную познакомиться с последними научными достижениями: не только услышать и увидеть, но и потрогать, и самим поучаствовать в научных экспериментах. Совсем недавно прошёл уже четвёртый Фестиваль науки, который собрал на всех площадках 200 тысяч участников. Только на центральной площадке, в Московском университете, было около 80 тысяч человек. А всего 52 вуза приняли участие в Фестивале (в прошлом году их было только 28).

Мы надеемся, что следующий, пятый фестиваль науки станет всероссийским. Приглашаю всех принять в нём участие!

Отдельно хотел бы сказать о конкурсе «Учитель года России». В 2009 году он прошёл в двадцатый раз. За два десятка лет только в финале педагогического состязания приняли участие около тысячи трёхсот человек, на разных уровнях – школьных, районных, областных – в конкурсных мероприятиях блеснули не меньше десятка тысяч российских учителей. Я очень рад, что среди участников конференции немало участников и победителей этого конкурса.

С 2005 года участники конкурса соревнуются по новым правилам: защищают концепцию, рассказывают о системе своей работы, дают открытый урок и сами его анализируют. Малые жюри определяют пятнадцать победителей в отдельных номинациях, а Большое жюри – пятёрку лучших и «Учителя года». С того года мне доверили быть председателем Большого жюри.

В 2006 году появились новые конкурсные задания – уроки-импровизации, где в качестве учеников выступают взрослые – пятнадцать лауреатов всероссийского конкурса. Добавили ещё одно испытание для «пятнашки» – пресс-конференцию с журналистами и членами Большого жюри. С этого года участники пишут эссе «Моя педагогическая философия».

В этом году лучшим учителем года стала Никифорова Наталья Сергеевна – учитель математики из Магнитогорска. Её победа вполне зако-

номерна. Она прошла хорошую научную школу – её преподавателем в Магнитогорском университете был профессор МГУ Владимир Васильевич Дубровский – талантливейший математик, окончивший мехмат Московского университета, кстати, мой ученик. Так что Наталью Сергеевну можно назвать моей научной внучкой. Она блестяще воплощает тип педагога, который успешно сопрягает образование и воспитание: много занимается с одарёнными ребятами, приучает к самостоятельному творчеству, нестандартности мышления. И в то же время – что считаю очень важным – обращает самое серьёзное внимание на то, как говорят её ученики, как они владеют русским языком.

Российские университеты переживают сейчас особенно ответственный период. Реформирование системы образования в нашей стране стало частью государственной политики, в которой образование является одним из национальных приоритетов.

Главный – и неопровержимый – аргумент в пользу проходящей реформы – требования времени. Серьёзные экономические и политические изменения, происходящие во всём мире, не могут не затронуть сферу образования как ключевую для развития экономики и общества в целом, а, учитывая глобальный характер этих изменений, реформа образования тоже не может не быть глобальной. В этом смысле она неизбежна как часть процесса глобализации. Конечно, надо учитывать и особенности, связанные с экономической и политической ситуацией в России. Задачи инновационного развития нашей экономики выдвигают особые требования к сохранению конкурентоспособности российской системы образования.

На наших глазах происходит пересмотр традиционной, так называемой гумбольдтовской, модели университета, которая предполагает академическую свободу и неразрывную связь преподавания с научными исследованиями. По этому образцу построено подавляющее большинство западных университетов, что, безусловно, говорит о его эффективности. Сейчас классическая университетская модель проходит «испытание на прочность», подвергается изменениям в соответствии с требованиями времени.

Главное, что волнует сегодня университетское сообщество – в этой сфере нельзя сводить всё к рыночным принципам, согласно которым образование – это услуга, за которую надо платить, знания – это товар, а студент – покупатель. Чтобы приобре-

сти знания, недостаточно заплатить за обучение; знания становятся настоящей «собственностью» только в результате серьёзной самостоятельной работы того, кто учится, его умственного труда.

Я уже не говорю о том, что совсем не укладывается в категории рыночной модели то, без чего невозможны никакие достижения – сам университетский дух, атмосфера творческого поиска в научных школах.

Основная опасность образовательной реформы – риск утраты фундаментальности, смещение акцентов со стратегической подготовки специалистов, способных обеспечивать постоянный научно-технологический рост страны, на удовлетворение сиюминутных конкретных потребностей рынка труда.

Из-за этого, например, на сегодняшний день оказался нарушенным необходимый баланс профессий в структуре подготовки специалистов. Многие вузы, даже не имеющие необходимого педагогического потенциала, на платной основе готовят студентов по специальностям, которые считаются престижными – менеджменту, праву, экономике, не заботясь о том, сколько нужно таких специалистов. К тому же их подготовка не требует дорогостоящей материальной базы. И они составляют треть нынешних студентов.

В новых социально-экономических условиях фундаментальность образования особенно важна, поскольку в масштабах страны именно такое образование может обеспечить насущные потребности инновационного развития экономики. В то же время, с позиции отдельно взятого человека, на современном высокотехнологичном рынке труда реально защищенным может быть лишь широко образованный специалист, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи со сменой технологий и требований рынка.

Российская высшая школа всегда была сильна своей фундаментальностью. Именно за это, в частности, во всём мире ценят выпускников МГУ и других авторитетных российских вузов.

В 2009 году стали известны результаты рейтинга ведущих университетов мира, составленного независимым рейтинговым агентством Рейтор. Из примерно пятнадцати тысяч вузов мира для оценки были отобраны более пятисот университетов семидесяти стран.

Принципиальное отличие этого рейтинга от его зарубежных аналогов заключается в том, что за

основу берётся качество образования как комплексная характеристика, учитывающая образовательную и научную деятельность, профессиональный уровень преподавателей, финансирование, международную деятельность и т.д. Достоверность рейтинга может быть проверена любым желающим в силу доступности всех исходных данных.

Московский университет занимает в этом рейтинге пятое место, а по некоторым важнейшим показателям, как, например, образовательная деятельность – первое.

В первую сотню ведущих университетов мира вошли три российских университета: МГУ имени М.В. Ломоносова, МГТУ имени Н.Э. Баумана и Санкт-Петербургский государственный университет. А в целом в ТОП-500 вошло более восьмидесяти университетов России и стран СНГ.

Российская система образования, как я уже сказал, в последние годы интенсивно реформируется. Существенно меняется образовательное законодательство. Только за четыре последних года было принято более двадцати федеральных законов в сфере образования и науки. Конечно, далеко не все нововведения можно однозначно оценить положительно. Нам неоднократно приходилось говорить о непродуманных решениях, чреватых различными опасностями для развития высшей и средней школы.

Нас не может не беспокоить снижение уровня школьной подготовки. В начале этого учебного года мы провели среди студентов первого курса контрольные работы по математике на основе школьной программы. Что показали результаты? Хорошо справились с заданиями те, у кого лучшие баллы по ЕГЭ (более 90), и те, у кого по ЕГЭ не очень хороший результат (менее 70 баллов). А среди тех, кто имеет достаточно высокий балл (от 75 до 80) – достаточно большое количество двоек.

О чём это говорит? Я думаю, в частности, о том, что ребятам, крепко знающим школьную программу, трудно проявить себя, свои знания и, главное, мыслительные навыки, в условиях, когда решение надо принимать путём выбора одного варианта из нескольких, причём за короткое время. Ситуация проверки знаний путём выбора вариантов ответа в определённом смысле идёт вразрез с самими основами мыслительной деятельности. Ведь что такое мышление? Как говорят специалисты, это и есть процесс решения задачи (конечно, не в математическом, а в более широком смысле). Причём это именно творческий

процесс – процесс поиска средств достижения цели. В ситуации выбора нескольких вариантов ответа, в том числе при наличии заведомо неправильных, отсутствует необходимость поиска, создания средств решения задачи, и мышление, вместо продуктивного, творческого, становится репродуктивным, шаблонным, некритичным.

В последнее время государство предпринимает эффективные меры по поддержке образования. Позиции университетов и школы были существенно укреплены благодаря национальному проекту «Образование» и принятым в его развитие масштабным государственным программам.

Проблемам средней школы было посвящено специальное заседание Президентского Совета по науке, технологиям и образованию 15 октября 2008 года, на котором мне было поручено выступить с докладом. Объявленные Президентом России «Год молодёжи» и «Год учителя», а также Президентская инициатива «Наша новая школа» продолжают линию на всестороннюю поддержку сферы образования и создают ей дополнительный запас прочности.

Университеты, со своей стороны, могут многое сделать для реализации этой программы. Это – и президентский учительский призыв молодых специалистов – выпускников университетов в школу, и летние школы для учителей при ведущих научных центрах и университетах, и система непрерывной переподготовки и дополнительного образования.

В рамках национальной образовательной стратегии «Наша новая школа», заявленной Президентом России Д.А. Медведевым в Послании Федеральному собранию, сейчас идёт работа над новым поколением образовательных стандартов. Правительством утверждены новые Правила разработки и утверждения образовательных стандартов. Стандарты могут разрабатываться по образовательным уровням, ступеням образования, профессиям, направлениям подготовки, специальностям. К участию в их разработке приглашаются общественные объединения, представители научно-педагогических сообществ, объединения работодателей.

Важно подчеркнуть, что вопрос об обновлении содержания общего образования решается путем одновременной работы над проектами федеральных государственных образовательных стандартов начального, общего и высшего педагогического образования.

Важно, чтобы в этих стандартах была сохранена фундаментальность образования как его основополагающий принцип.

Работая над образовательными стандартами, нельзя не думать об учебниках, о школьных учебниках.

Книги, претендующие на звание «учебник», должны быть предметом самого серьёзного внимания специалистов. В последнее время ведётся большая работа по экспертизе учебников специальной комиссией Академии наук. Планка требований не должна опускаться. Например, только по одному предмету, из сорока одного учебника, рассмотренного Комиссией, только два признаны пригодными.

Не могу не сказать об одной тревожной тенденции, о которой говорилось, в частности, на последнем заседании Президиума Академии наук. Наши учебники, к сожалению, всё больше и больше отстают от времени. Изложение фундаментальных основ школьных дисциплин ведётся с давно устаревших теоретических позиций, как если бы авторы писали свои учебники десятилетия тому назад. А ведь мы знаем, как быстро развивается наука, и обновляются знания! Этот разрыв необходимо преодолевать.

Я думаю, что в рамках работы над новыми образовательными стандартами необходимо предусмотреть особые меры по улучшению качества учебной литературы.

Сегодня, в условиях кризиса, многие с тревогой думают о завтрашнем дне. Каким он будет – зависит не только от объективных закономерностей, но и от нашей позиции – каждого из нас и образовательного сообщества в целом.

Кризис есть своего рода момент истины, когда кардинально изменяются и обновляются экономические механизмы и управленческие решения. Кризис – это, говоря математическим языком, точка бифуркации, с которой начинается новый этап развития. Кризис может отбросить назад, но может и дать импульс для качественного рывка вперёд.

Дело в том, что кризисы происходят, как правило, при смене технологических укладов. Мы знаем ряд примеров, когда кризисы были связаны с рывком в развитии главных в то время отраслей – машиностроения, затем электроники. Интересно, что один из кризисов последовал за бумом, связанным со строительством небоскрёбов. Тогда тоже произошёл значительный технологический рывок.

Как тут не вспомнить о кондратьевских волнах? Наш учёный-экономист прогнозировал нынешний кризис. Его особенность в том, что никто пока точно не знает, какой технологический уклад придёт на смену нынешнему. Будут ли это нано- и биотехнологии или что-то другое? Большинство учёных склонны думать, что это будет синтез технологий, связанных с познанием человека: новых областей медицины, биологии, когнитивных наук...

Для исследования этих находящихся на самом острие науки проблем в России впервые в университете создан Институт человека. Так мы создаём заделы на будущее, формируем новые направления науки, которые будут востребованы в XXI веке. Так мы будем и обучать наших студентов, которые смогут, получив фундаментальное образование, стать настоящими творцами науки и создателями новых высоких технологий.

Задача школы – дать университетам такое пополнение – пытливые, любознательные, не боящиеся трудностей.

Очень важно, что в этом нас поддержал Президент России Д.А. Медведев, который, выступая на 9-м съезде Российского Союза ректоров, подчеркнул, что сегодня надо не только преодолевать кризис, но главное – это работать на будущее. Потому что стратегия просто выживания бесперспективна, она не сможет обеспечить динамичное развитие страны.

Работать на будущее – это значит работать на современном научном оборудовании. Это значит располагать соответствующими вычислительными мощностями.

В последние годы в Московском университете создан мощный супервычислительный комплекс. Готовится к запуску самый мощный в России супервычислитель производительностью до 500 терафлопс. С октября МГУ совместно с Суперкомпьютерным консорциумом университетов России начинает подготовку специалистов в области высокопроизводительных вычислений и суперкомпьютерных технологий.

Мощности супервычислителя позволяют не просто ускорять расчёты, но и ставить принципиально новые задачи в разных научных областях. Это – атомная энергетика и проблемы её безопасности, сложнейшие аэро- и гидродинамические задачи, исследование климата и прогнозирование его изменений, задачи информационной безопасности и, в частности, вычислитель-

ноёмкие задачи криптографии, работы в области биоинформатики и молекулярной биологии, создании лекарств, работы по нанотехнологиям и созданию новых материалов.

В заключение своего выступления я хотел бы сказать ещё об одном, что волнует не только профессионалов системы образования, но и всех людей на планете. Это – забота о воспитании детей и молодёжи, об их будущем, об их счастье.

Воспитательная миссия и университета, и школы тесно связана с образовательной. Есть гуманитарные дисциплины, как будто специально предназначенные не только для интеллектуального, но и для духовно-нравственного развития. Так, изучение истории – лучший способ воспитания чувства национального самосознания, гражданской ответственности, патриотизма. Сегодня это особенно актуально, поскольку, как мы видим, не все школьники, например, могут назвать дату Сталинградской битвы и сказать о её значении в ходе Великой Отечественной войны.

Русская литература, в умелых педагогических руках, – отличный воспитатель лучших личных качеств: доброты, честности, мужества, душевной щедрости и чуткости, любви к прекрасному.

Отказ в ряде школ писать сочинения под тем предлогом, что больше нет такого вступительного экзамена, может привести к неспособности не только правильно выражать свои мысли, но и вообще мыслить.

В связи с этим обращает на себя внимание и такой факт, что только 6% выпускников российских школ в этом году сдавали ЕГЭ по литературе.

Катастрофически падает интерес к чтению, любовь к книге. И это не только у нас в стране, это всеобщая тревога и опасность. Разные страны находят свои пути борьбы с этой опасностью, свои пути сохранения гуманитарной культуры. Можно, например, как это делается и у нас с недавнего времени, стихами украшать стены общественного транспорта. Очень неплохая идея! Разве можно сравнить по качеству воздействия на человека рекламу какого-нибудь майонеза или мобильного телефона с поэтическими строчками, хорошо знакомыми или, наоборот, малоизвестными?

Я думаю, что педагогическое сообщество должно творчески подойти к этой непростой и очень важной задаче.

В связи с этим хочу подчеркнуть, что разработка нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов сопровождается работой над Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

В особой заботе, внимании и поддержке нуждаются те, о ком, выражаясь официальным языком, говорят: «с ограниченными возможностями здоровья». Российский Союз ректоров провёл уже две замечательных акции – благотворительные вечера «Талант преодоления».

В первый раз мы пригласили и привезли в Москву школьников из разных регионов России – победителей школьных олимпиад. Во второй раз они приехали уже как студенты разных университетов.

Прекрасно, что они смогли поступить в высшие учебные заведения. Это – ребята, которые продемонстрировали свои лучшие качества в стремлении к знаниям и недетское личное мужество. Они служат примером не только своим сверстникам, но и всем нам: они так целеустремлённо идут вперёд, так решительно преодолевают трудности, что, кажется, им не страшны никакие кризисы! Давайте и мы будем так же решительно двигаться вперёд, не страшась преград, с мыслью о том, что нам – педагогическому сообществу – доверены ключи от будущего.

Я хочу закончить своё выступление словами великого русского поэта Николая Алексеевича Некрасова, чьё имя носит Костромской государственный университет.

Это – его известное стихотворение «Сеятелям», обращенное из позапрошлого века как будто напрямую к нам с вами, сегодняшним:

*Сеятель знанья на ниву народную!
Почву ты, что ли находишь бесплодную,
Худы ль твои семена?
Робок ли сердцем ты? Слаб ли ты силами?
Труд награждается всходами хилыми,
Доброго мало зерна!*

*Где ж вы, умелые, с бодрыми лицами,
Где же вы, с полными жита кошницами?
Труд засевающих робко, крупницами,
Двиньте вперёд!
Сейте разумное, доброе, вечное,
Сейте! Спасибо вам скажет сердечное
Русский народ...*

ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОЦИУМЕ СЛУЖИТ ВОСПИТАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛА

На Всероссийской научно-практической конференции «Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе», прошедшей в Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова, представители принимающего вуза рассказали о собственном опыте по организации профессионального воспитания, получившем высокую оценку научно-педагогического сообщества.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, критерии оценки профессионального воспитания, просоциальная деятельность.

Избежать формализма

Любой вуз нацелен на то, чтобы его студенты получили качественное образование и стали специалистами-профессионалами, но в этих процессах необходимо обращать внимание не только на проблемы подготовки выпускников к самостоятельной деятельности по избранной специальности. Огромное значение в профессиональном становлении личности имеют мотивы, убеждения и ценности, направленность на самосовершенствование, отношение к профессии – все то, что является предметом профессионального воспитания в вузе. Однако, необходимо отметить, что практически все эти аспекты не находят своего отражения в критериях и показателях аккредитации вузов, а соответственно – ни в практике воспитательной работы многих университетов, ни при разработке и оценке систем качества их деятельности.

Эта проблема стала одной из основных для обсуждения на Всероссийской научно-практической конференции «Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе», которая прошла в Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова 28–30 октября 2009 года. Университет представил свой опыт организации профессионального воспитания, и в резолюции конференции были отмечены серьезные научно-методические и творческие разработки коллектива вуза в этом направлении. Среди важных достижений вуза – опыт организации мотивационно-адаптационных сборов первокурсников и сложившаяся система обеспечения массового включения студентов в процесс профессионального воспитания на основе изменения позиции участников, выстраивания индивидуальных траекторий профессионально-личностного продвижения.

Предметом научных дискуссий на конференции стали критерии оценки профессионального воспитания в рамках государственной аккредитации. Так, воспитательную деятельность в вузе эксперты аккредитационных комиссий оценивают в большей степени по формальным признакам – по нормативной и материальной базам, информационному обеспечению, наличию управляющих структур, общественных объединений и т.п. При этом, если к общему воспитанию эти признаки имеют хоть какое-то отношение, то собственно профессиональное образование остается за рамками анализа и оценки.

К аналогичному выводу можно прийти, если внимательно рассмотреть вопросы анкеты, предлагаемой студентам для оценки воспитательной работы в вузе. В ней мы найдем и удовлетворенность состоянием мест общего пользования, и количество часов проведенных за компьютером и в Интернете, и многое другое. Но лишь один вопрос опосредованно касается профессионального воспитания: «Выбрали бы вы вновь ту же специальность и тот же вуз для обучения?».

Более или менее объективным отражением результатов деятельности вуза в данном направлении являются анкеты выпускников и работодателей, которые рассматриваются в процессе аккредитации. Однако и они являются желательными, но не обязательными для представления комиссии. Соответственно, остро встает вопрос о дополнении аккредитационных показателей, что должно разграничить, а в конечном итоге – стимулировать воспитательную работу, направленную как на повышение общего культурного уровня студенчества, профилактику негативных явлений в молодежной среде и т.п., так и, собственно, профессиональное воспитание. Представляется, что наряду с формальными показате-

лями (база, кадры, структуры) должны появиться еще, как минимум, два аспекта для анализа.

Оценка работы университета в регионе

Как показывает опыт КГУ им. Н.А. Некрасова, необходимой составляющей оценки деятельности университета должно стать его влияние на социум, так называемая «сверхнормативная активность», внешняя направленность, которая не может быть сведена к комплексу научных и образовательных программ или к организации тех или иных воспитательных мероприятий со студентами. По нашему глубокому убеждению, невозможно воспитать профессионала без опыта практической деятельности в социуме. В нашем университете практически каждый факультет, в зависимости от своей направленности, выступает инициатором того или иного начинания: рождественские вечера, проводимые на иностранном языке, олимпиады для школьников города (факультет иностранных языков), организация спортивных мероприятий и музыкально-просветительская деятельность для дошкольных и общеобразовательных учреждений (факультет физической культуры и музыкально-педагогический факультет), выставки студенческих работ (художественно-графический факультет), фестиваль социальных акций, работа научно-педагогических отрядов в загородных детских центрах (Институт педагогики и психологии) и т.п. Благодаря студенческому археологическому отряду (исторический факультет) постоянно пополняются экспозиции краеведческого музея, ведутся раскопки в одном из старейших городов России – г. Галиче и на о. Вежи в Костромском районе. Большой вклад в изучение народных говоров вносит организуемая кафедрой русского языка фольклорная экспедиция по деревням костромской глубинки, что находит последующее воплощение в выступлениях фольклорного ансамбля «Гралица».

Говоря о «просоциальной активности» вуза и профессиональном воспитании, нужно понимать, что оно начинается не столько в стенах вуза, сколько за его пределами, еще со школьной скамьи. Конечно, проще всего университету устранить от этой ступени и сетовать на то, что, дескать, школа и семья не сориентировали подростка, не дали необходимых знаний, умений, не заложили мотивацию к приобретению профессии. Однако, КГУ, выстраивая модельное представление о профессиональном воспитании, исходит из

понимания необходимости организации вузом профессиональной ориентации и допрофессиональной подготовки старшеклассников в различных формах:

- специализированные школы и классы, работающие как на базе общеобразовательных школ, так и на базе университета, в которых основное внимание уделяется именно первоначальным представлениям о будущей профессии (у нас это – базовые экономические классы, школы будущего психолога, журналиста, педагогические классы и т.п.);

- индивидуальное профконсультирование старшеклассников специалистами университета, проведение тренингов личностного роста;

- акции, мероприятия и олимпиады различной направленности в зависимости от специфики вуза и факультета, проводимые как для школьников, так и для других жителей региона; различные творческие, волонтерские, временные летние объединения (лагеря) старшеклассников, в которых профориентация проходит опосредованно, через представление образцов профессиональной деятельности студентами и преподавателями, работающими в учреждениях дополнительного образования, загородных детских центрах.

Таким образом, представляется, что, кроме традиционно учитываемых критериев качества подготовки специалистов в вузе, необходимо включить в систему признаков и оценки вуза реализацию «просоциального вектора» его деятельности, непосредственное (через исследования и организацию социально-культурного пространства региона) и опосредованное (через своих выпускников) влияние университета на социокультурную динамику региона. В оценке этой деятельности университета, прежде всего, должно участвовать местное сообщество, как на уровне органов государственного (муниципального) управления, так и на уровне институтов гражданского общества, бизнес-структур.

Как измерить результат профессионального воспитания?

Для измерения собственно результата профессионального воспитания нужен учет (и, соответственно, инструменты для проведения достаточно массовых срезов) отношения студентов к профессии, карьере, профессиональному самосовершенствованию и самореализации. При этом выборка должна предполагать отражение дина-

мики от начала обучения до его окончания, так как в одном варианте включенное в планы множество мероприятий приводит к нулевому результату, а в другом – отсутствие специальных программ и мероприятий не мешает формировать профессионально-значимые качества и свойства личности за счет атмосферы и среды вуза, индивидуального воздействия преподавателей и выпускников на студента.

В «Программе воспитания студентов на цикл обучения в КГУ им. Н.А. Некрасова» предложены количественные индикаторы и качественные показатели для оценки профессионального воспитания. О процессе и результатах деятельности вуза в этом направлении могут свидетельствовать:

- количество студентов, работающих в свободное от учебы время (вторичная занятость);
- количество трудоустроившихся выпускников по профилю полученной профессии;
- количество положительных отзывов на выпускников от работодателей;
- количество олимпиад и конкурсов профессиональной направленности, в которых приняли участие студенты;
- количество участников конференций, олимпиад и конкурсов профессиональной направленности;
- количество студентов, прошедших стажировки по специальности (в т.ч. за рубежом);
- количество библиотечных выставок по данному направлению.

Индивидуальные результаты профессионального воспитания могут оцениваться по мотивационному критерию через выявление отношения

к будущей профессии, специальности, устойчивости профессионального выбора, стремления к профессиональной самореализации и самосовершенствованию, работе по полученной специальности. В когнитивной сфере необходимо диагностировать знание студентом собственных возможностей, способностей, компетенций и способов их реализации в практической деятельности, представления о будущей профессиональной деятельности, ее социальной значимости и требованиях к личности специалиста, возможностях профессионального самосовершенствования, самореализации и трудоустройства, профессиональные планы. Деятельностное воплощение результатов профессионального воспитания происходит через участие в общественной, научной, творческой, профессионально-ориентированной деятельности и работе по специальности в свободное от учебы время.

Актуальность представленных размышлений подтверждается интересом большого круга государственных деятелей, ученых, представителей общественности, принявших участие в конференции по проблемам профессионального воспитания. В ее резолюции было предложено сформировать рабочие группы для разработки концепции целевой программы «Профессиональное воспитание в высшей школе» и основного содержания и критериев оценки профессионального воспитания в рамках государственной аккредитации. Настоящая статья – один из шагов для реализации решений конференции, приглашение к размышлению всех заинтересованных сторон.

КОСМИЗМ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Статья посвящена педагогическому аспекту философии русского космизма, в ней рассматриваются воспитательные системы космистов, в частности, система К.Э. Циолковского. Также идет речь о философских основах подходов отечественных философов-космистов к обучению и воспитанию, о принципах и ценностях педагогики космизма.

Ключевые слова: космизм, К.Э. Циолковский, воспитательная система.

Философское наследие ученых-космистов обширно, хотя и не общеизвестно. Подавляющее большинство современных людей знакомо с философскими концепциями К.Э. Циолковского, Н.Ф. Фёдорова, В.И. Вернадского и других исследователей, весьма поверхностно – о них, как правило, известно только то, что «всё это – космизм». А знать данные концепции ученых – крайне важно, ведь без понимания основ мировоззрения исследователя невозможно полностью оценить ни мотивы его работ, ни их результаты, невозможно составить представление о масштабе личности учёного.

К счастью, с середины двадцатого века неослабевающий рост интереса к творчеству русских космистов постепенно приводит нас к пониманию их роли и места в развитии мировой и отечественной науки и общечеловеческой философской мысли.

Само понятие «космос» использовали в своих трудах еще Платон, Гераклит, Геродот, Пифагор и другие мыслители древнего мира. Производный от данного термин «космизм» получил распространение в отечественной литературе гораздо позже – в шестидесятые-семидесятые годы XX века, что вполне естественно: именно в это время, в период активного освоения космического пространства, возник устойчивый интерес к трудам Константина Эдуардовича Циолковского, работам его последователей и единомышленников и предшественников.

В отношении авторства термина «русский космизм» существует несколько точек зрения. Наиболее вероятной из них нам представляется такая: в 1972 г. появилась статья Н.К. Гаврюшина «Из истории русского космизма», рассматривающая философское наследие К.Э. Циолковского, а позднее и «К.Э. Циолковский и европейский

космизм», сопоставляющая взгляды калужского ученого со взглядами зарубежных исследователей (Ф. Оберта, К. фон Бера и других).

Существует множество трактовок термина «космизм», например «Новейший философский словарь» дает такое определение космизму: «Космизм – (греч. kosmos – организованный мир) – философское мировоззрение, в основе которого располагается знание о Космосе и представление о человеке, как «гражданине Мира», а также о микрокосмосе, подобном Макрокосмосу» [3, с. 334].

В.И. Зорин считает, что космизм – это «специфическое мировосприятие и мироощущение, а также особенность рефлексиирующего сознания в априорном предположении органического единства всего со всем, а главное – со Вселенной, преобладание вселенского над индивидуальным...» [2, с. 81]. Данного определения мы и будем придерживаться, так как оно, на наш взгляд, наиболее полно отражает сущность и смысл космизма, соответствует воззрениям ученых-основателей данного направления философской мысли.

Проблемами исследования сущности космизма и динамики его развития занимались многие деятели науки, такие как А.К. Горский, Н.А. Сетницкий, В.А. Кожевников, Н.П. Петерсон (исследовавшие творчество Н.Ф. Фёдорова в двадцатые годы XX века), Ю.А. Школенко (наряду с рассмотрением идей космизма изучавший философско-социологические концепции взаимодействия общества и природы), С.Г. Семенова, Б.В. Емельянов, Н.К. Гаврюшин, В.П. Пазилова, М.Б. Хомяков, Н.Н. Моисеев, Ф.И. Гиренок, А.В. Хуторской, А.В. Гулыга, В.В. Казютинский, О.Д. Куракина и другие.

Наряду с исследованиями, положительно оценивающими идеи русского космизма, существу-

ют и другие точки зрения (В.А. Кутырев, И.А. Резанов, Л.В. Фесенкова), отражающие мнение о том, что духовные и физические возможности человека жестко ограничены и ему не следует стремиться выйти за очерченные Богом или природой пределы [5, с. 130].

Русский космизм – философское течение, которое существует не изолировано от общемировой культурной традиции. В сущности это – космическое мирозерцание, присущее любой культуре. Но именно в России общее мирозерцание вышло в уникальное направление научно-философской мысли, названное впоследствии космизмом [4; 3]. Было бы ошибкой, однако, считать космизм явлением уникально русским. Существуют и зарубежные варианты космической философии. Так в немецкой философии космизм представлен А. фон Гумбольдтом (с многотомным сочинением «Космос») и Л. Клагесом; во французской мысли приверженцами идей космизма можно считать А. Бергсона, Э. Леруа, П. Тейяра де Шардена; в английской – А. Уайтхеда; в американской – С. Александера. Космизм представляет собой отнюдь не только русский феномен.

По мнению Б.В. Емельянова, можно говорить о двух трактовках термина «русский космизм» – о широкой трактовке (как научно-философского направления, мировоззрения, принципа культуры), и об узкой (как естественно-научной школы). Обычно русский космизм как научно-философскую школу условно подразделяют на два направления: мистическое, теологическое (к данной ветви можно отнести Н.Ф. Федорова, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, Д.Л. Андреева, Н.К. Рериха) и естественнонаучное (наиболее яркими представителями, пожалуй, являются К.Э. Циолковский и В.И. Вернадский). Независимо от данного (довольно условного и искусственного) деления к философским основам русского космизма относят концепцию Всеединства Владимира Соловьёва, концепцию «космической экспансии» Николая Фёдорова (философия «Общего дела»), теорию ноосферы Владимира Вернадского, антропокосмические идеи Николая Холодного, антропоцентрическую концепцию Константина Эдуардовича Циолковского.

Общей чертой для вышеперечисленных теорий и концепций представителей русского космизма является то, что все ученые видели в человеке существо сознательно-творческое, разумное, способное к активному преобразованию не толь-

ко внешнего мира, но и собственной природы. В основе философии и педагогики космизма лежит восстановление естественных связей человека с окружающим миром, природой, культурой, историей; расширение миропонимания человека до космического уровня, возрождение духовно-чувственного образа жизни, нравственных ценностей и идеалов, развитие познавательных и творческих способностей человека. При этом человек не выступает венцом творения, он – лишь этап развития, ступень эволюции. Люди будущего способны на то, чего современники не могут и представить, союз природы и разума сулит человечеству немалую выгоду.

Созидание космического будущего человечества предполагает воспитание соответствующего Человека. Неудивительно, что русские космисты большое внимание уделяли воспитанию нового поколения, модернизации существующей системы образования, созданию новых типов школ и т.д. Для того чтобы понять философию космизма, необходимо знать педагогику космизма, и наоборот – чтобы понять педагогические идеи космистов, нужно знать их философскую основу. Именно поэтому космизм можно и нужно рассматривать не только как философскую систему, но и как систему педагогическую, непосредственно связанную с обучением и воспитанием следующих поколений людей, которым предстоит воплотить в жизнь идеи предков. Космизм не замыкается на проблемах и нуждах нынешнего поколения, его идеи ориентированы более на наших детей и внуков, но, если стремиться к воплощению идей Циолковского, Вернадского, Соловьева и Фёдорова, стройная концепция воспитания необходима уже сейчас.

Понятие космического воспитания связано, в первую очередь, с именем Константина Николаевича Вентцеля. В 1920–1930-х годах он занимался созданием нового образовательного и научного направления – «космической педагогики». Основной задачей космического воспитания по Вентцелю является развитие в ребенке космического самосознания, то есть сознания самого себя, как неразрывной части беспределного Космоса. Педагогу необходимо довести до сознания воспитанника общность его жизни с жизнью космической, «что он со всем космосом составляет одно нераздельное целое, которое развивается в каком-то направлении, и что он принимает участие в этом процессе развития космической жизни» [1, с. 210].

Наиболее стройную педагогическую систему мы обнаруживаем в трудах К.Э. Циолковского. Рассмотрим взгляды этого учёного-космиста на воспитание. Его система воспитания включала в себя работу над развитием человека по нескольким направлениям: физическому (укрепление здоровья учеников, развитие таких качеств как сила, ловкость, выносливость), умственному (развитие способностей к логическому мышлению, к анализу текстов и фактов, умений запоминать информацию), духовному (развитие нравственных качеств личности – умения сопереживать и сочувствовать, усвоение норм морали и этики). Циолковский был выдающимся педагогом и воспитателем, это ясно и из воспоминаний его учеников, и из отзывов начальства по месту работы. Константин Эдуардович не имел формального права преподавать в средней школе, так как имел диплом учителя начальных классов, однако показал себя талантливым педагогом в училищах Калуги и Боровска, единой трудовой школе, то есть в средних и высших учебных заведениях.

У Константина Эдуардовича нет книги, полностью посвященной педагогической работе (кроме, пожалуй, «Какой тип школы желателен»), но анализ его автобиографических работ и отчетов показывает, что у него сложилась стройная система приёмов и принципов, вполне соответствующая прогрессивным идеям ведущих педагогов того времени (К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Д.И. Писарева и других). Среди этих принципов мы можем выделить такие, как: «От частных случаев – к общему закону», «Соблюдение меры трудно-

сти», «О познании класса судить по ответам слабейших учеников», Применение наглядности для лучшего восприятия материала, Необходимость использования межпредметных связей, Полная свобода в получении знаний, «Учить тому, что нужно для существования человека», «Создание условий для активной познавательной деятельности, для выражения учениками своих мнений, своего понимания, своего мнения о предмете, явлении», Отсутствие отрицательных оценок.

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что педагогические принципы антропокосмической концепции воспитания К.Э. Циолковского, во-первых, тесным образом связаны с теориями русских космистов, а, во-вторых, не утратили своей актуальности ни в философском, ни в педагогическом плане.

Библиографический список

1. Антология гуманной педагогики: Вентцель. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1999.
2. Евразийская мудрость от А до Я / Сост. В.И. Зорин. – Алматы: Создік-Словарь, 2002.
3. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск: Изд. В.М. Скаун, 1998.
4. Русский космизм: антология философской мысли / Сост. С.Г. Семенова, А.Г. Гачева. – М.: Педагогика-Пресс, 1993.
5. Хайруллин К.Х. Идея сверхчеловека в русском космизме // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. – 2006. – №1.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННАЯ ИДЕОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ – ГЕНЕТИЧЕСКОЕ И ГЕНЕРИРУЮЩЕЕ ЯДРО УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

В статье раскрываются основные положения построения духовно-нравственной идеологии воспитания, основывающейся на преемственности национальных традиций и формировании базовых нравственных качеств человека.

Ключевые слова: воспитание, нравственность, духовность, качества личности, нравы, традиции, обычаи, непрерывное образование.

Говоря о социальном развитии человека, прежде всего необходимо иметь в виду формируемый его социальный облик – лицо или, как принято сейчас говорить, имидж. В этой связи нельзя не обратить внимание на высказывание декана Университета экономики и финансов И.Д. Афанасенко: «Прежде нравственный облик образованного человека, утвердившийся в общественном сознании, не допускал даже мелкие моральные проступки. В наше время о нравственной чистоте интеллектуалов уже не говорят. Более того, появляются все новые виды преступлений и способы совершения ранее известных правонарушений, которые доступны только людям, получившим высшее образование в престижных вузах (например, экономические преступления, некоторые “научные” виды терроризма и т.д.)» [2, с. 130–134].

Главными среди всех качеств, определяющих поведение человека, и не только национальных, являются нравственность и духовность. Однако нравственность и духовность приобрели особую актуальность в связи с проведением демократических реформ. Показательным в этом плане является мнение Н. Павлова, высказанное в газете «Аргументы и факты». Если сила как метод решения проблем в условиях демократии не приемлема, то тогда, предлагает Н. Павлов, «подведите под экономическую реформу *духовный базис*, который бы учитывал психологию глупых, антирыночных элементов – красно-коричневых, зелено-голубых... Это же не просто манипуляция цифрами, это *глубинные пласты сознания* (выделено нами. – *Б.М., В.К.*) огромного количества людей» [1, с. 2]. Поддерживая демократические реформы, А.И. Солженицын первичным считает нравственное состояние общества.

Поскольку речь идет о человеке разумном, по отношению к генезису процесса общественного развития нравы, традиции и обычаи являются содержанием генетического ядра, в котором в материализованном виде хранится опыт прошлого, который как ген прошлого предопределяет (в соответствии с законами генетического наследования) будущее.

Поскольку процесс социализации личности основывается на развитии сознания личности, *ведущим компонентом* по отношению к материальной культуре выступает *нравственная культура*. Вообще, разумеется, материальная и нравственная культура в обществе соотносятся как базис и надстройка, функции которых в процессе детерминации общественного развития меняются местами.

Духовность и нравственность лежат в основе образа жизни нации. Национальный дух определяет самое главное свойство жизни – *характер жизненного процесса*, в котором выделяются такие качества, как национальный дух и формируемые на его основе национальная активность и творческая, созидательная деятельность личности на благо общества и государства, во имя высших целей.

В этой связи В.Х. Болотоков пишет следующее: «Нам представляется, что *определяющим принципом нации является ее духовность* (выделено нами. – *М.П., В.К.*)» [3, с. 82]. И далее отмечает, что «...отечественные философы С. Франк, П. Струве, Н. Бердяев и другие связывали понимание сущности нации именно с *духовным началом*. Н. Бердяев, например, определял нацию как единство исторической судьбы, в котором *конституирующую роль выполняет национальное сознание* (все выделено нами. – *М.П., В.К.*)» [3, с. 82].

Нация является общественным организмом, который функционирует в конкретных социаль-

но-экономических и политических условиях. «*Нация в подлинном смысле – это форма духовной самоидентификации и самовыражения человека* (выделено нами. – М.П., В.К.)» [3, с. 85]. Таким образом, национальный феномен может быть реализован только через личность. Более того, нация и личность соотносятся как форма и содержание. А это означает, что все качества, которыми характеризуется нация, должны быть сформированы у каждой конкретной личности, принадлежащей этой нации. И тогда *процесс идентификации сведется к осознанию личностью этих свойств в конкретной социальной среде, в конкретных социально-экономических условиях, т.е. к самосознанию.*

Как уже отмечалось выше, суть нации состоит в первую очередь в ее духовном начале. А духовный мир – это идеи, представления, образы, ядром которых являются нравы, обычаи, традиции, в которые человек должен быть погружен с самого детства, и которые сопровождают его всю сознательную жизнь и во всех сферах его жизнедеятельности.

Нравственность применительно к современному мировоззрению целесообразно, как уже отмечалось, трактовать как *природосообразность*. Природосообразность при этом понимается как соответствие *природе, роду, нации*, т.е. природе в самом широком смысле этого слова, – всему тому, что лежит в *основе рождения человека разумного*. А тогда становится понятным, что процесс формирования нравственных основ – это, прежде всего (поскольку личность трактуется как совокупность отношений), процесс формирования трех типов отношений:

- отношений к породившей и питающей человека природе во всех возможных проявлениях личности;
- отношений к родителям, к роду, к родной земле, к нации;
- отношений к обществу, к государству, к обществу людей в целом.

Проблема нравственности личности и нравственной организации жизни человека и общества в настоящее время становится все актуальнее, но в науке, в частности в социальной педагогике, является наименее разработанной, хотя в последние годы к ней обращается все большее число ученых.

Анализ понятий воспитания в традиционной советской педагогике дает возможность достаточно ясно вычленить социальный аспект (см. Педа-

гогическую энциклопедию.) Главный недостаток, советской концепции воспитания заключается, на наш взгляд, в том, что она процесс воспитания рассматривает с абсолютным уклоном в социализацию. Более того рассматривает человека как существо исключительно социальное. Это приводит к тому, что нарушается непрерывность процесса воспитания, нравственность подменяется моралью, нарушается преемственность поколений, рушатся наследственные связи, разрушаются устои и вместе с ними устойчивость социального и общественного развития. В конечном итоге все это приводит к разрушению процесса непрерывности на генетическом уровне и может привести к гибели не только нации, но и цивилизации.

С учетом приведенной выше трактовки нравственности систему категорий нравственности целесообразно рассматривать как систему базовых качеств нравственной личности, которые, на наш взгляд, не только заслуживают внимания и могут быть использованы для формирования духовно-нравственных основ личности, в частности, для определения содержания и закономерностей процесса формирования личности.

Рассмотрим систему базовых нравственных качеств личности более подробно и дадим описание основывающейся на них модели процесса формирования личности. К таким качествам относятся: нравственность, совесть, память, настрой, воображение, воля, характер. Причем эти качества как понятия трактуются в условиях связи с генетическим, в частности с наследственным, потенциалом человека и внешней средой обитания – обществом и природой.

Нравственность – природосообразность внутреннего мира человека.

Нравственность на практике предполагает наличие совести.

Совесть – весть, идущая изнутри и определяющая степень нравственности поступка через внутреннее состояние организма как реакцию на поступок.

Память – способность воспроизводить прошлые состояния организма и его проявления.

Настрой – гармония процессов внутреннего и внешнего миров.

Воображение – способность осознавать состояние внутреннего мира и будущие его проявления.

Воля – способность сознательного проявления внутреннего мира.

Характер – мера проявления энергоинформационного потенциала процессов внутреннего мира человека.

Особое значение приведенные качества, рассматриваемые одновременно как категории и соответствующие законы, приобретают в свете механизмов идентификации личности, поскольку они являются одновременно сущностной характеристикой индивидуального и общественного сознания.

В качестве примера, иллюстрирующего социально-экономическую и общественную значимость законов, приведем одно высказывание, относящееся к началу экономических и социальных реформ в бывшем СССР: «Если совесть не прощется, никакая экономика нас не спасет. Без примата совести, подразумевающего, по меньшей мере, умение честно говорить с людьми, не может быть должной меры общественного единства, той степени общественной поддержки, которая необходима для успеха экономической реформы» [4, с. 3].

Поскольку формируемая совокупность качеств сориентирована на обеспечение устойчивости жизненного процесса личности, существенным моментом которого является воспроизводство человека из поколения в поколение, т.е. рода человеческого, обладающего соответствующими качествами, то важнейшими становятся не только базовые качества личности, но и все действия и отношения, которыми характеризуется личность. Поэтому в свете перечисленных качеств целесообразно дать описание и основополагающих компонентов образа жизни нравственной личности. По отношению к качествам личности следующее понятие выступает в качестве синтетической внешней материализованной формы проявления внутреннего мира человека.

Поступок – внешняя материализованная форма синтетического проявления внутреннего мира.

Аналогичным синтетическим понятием, характеризующим общее состояние внутреннего мира, обладающего перечисленными выше характеристиками, является понятие «любовь». С определенной степенью условности можно предложить следующее определение.

Любовь – нравственное состояние внутреннего мира, вступающее в резонанс с другими процессами окружающей среды, природы, космоса, Мироздания и вызывающее чувства притяжения (желания к взаимодействию).

Можно предложить и более сокращенные определения.

Любовь – степень гармонии внутреннего мира и объекта любви. Любовь между людьми – гармония внутренних миров.

Поступок – синтетическое, целостное проявление внутреннего мира.

Из сказанного ясно, что любовь в жизни человека служит базовым фоном, побуждающим его к нравственным поступкам, а в глобальном масштабе – к творчеству.

Недаром все влюбленные становятся поэтами. И, как известно, только любовь может заставить человека творить, проявляя при этом свои самые лучшие качества.

В рамках рассматриваемого подхода любовь имеет смысл рассматривать как синтетическую характеристику внутреннего мира человека, обладающего семью перечисленными выше качествами. А поступок – внешнее материализованное, синтетическое выражение этих качеств.

Перечисленная совокупность качеств может рассматриваться как проявление законов жизни и потому имеет право претендовать на фундаментальность. Это видно и из их содержания.

Устойчивая последовательность поступков образует характеристику жизни, называемую поведением, устойчивое поведение переходит в стиль жизни человека.

Стиль жизни при условии устойчивости переходит в образ жизни человека.

Гармония внутреннего мира и образа жизни вызывает у человека чувство любви к жизни.

Совокупность обозначенных и перечисленных выше качеств должна быть присуща внутренней и внешней жизни человека, его поступкам, поведению, стилю и образу жизни, которые обеспечивают устойчивую, создаваемую самим человеком гармонию процесса его жизнедеятельности в общей системе процессов социальной среды, природы, Вселенной. Иными словами, только в том случае человека можно считать духовно-нравственной личностью, если его процесс жизнедеятельности и образ жизни будут характеризоваться нравственными качествами, которые станут фундаментом социализации и социальной идентификации человека в нравственно организованном обществе.

Из приведенного выше описания нетрудно понять, что сущностью непрерывного процесса социального развития личности является воспро-

изводство в конкретных социально-экономических условиях генетического потенциала и исторического опыта человека, обеспечивающего естественные (природные и общественные) потребности непрерывности жизненного процесса личности и общества (человеческого сообщества, а в более широком понимании, в аспекте обеспечения устойчивого развития, – сообщества всех видов и форм организации органической и неорганической природы в масштабах Вселенной, поскольку человек уже вышел в космос) при условии, что человек рассматривается как существо биосоциальное и генетический потенциал складывается из двух составляющих: биогенетической – наследственной и социальной – приобретенной в течение жизни.

Если эти две стороны интерпретировать применительно к личности, они будут трактоваться как *индивидуальная общественная*. И сущность непрерывного процесса формирования личности как объективная реальность (человеком как существом общественным, социальным), будучи соединенной с субъективной реальностью (человеком как существом биологическим, являющимся частью природы), приобретает форму смысла жизни, который в условиях социализации и социальной идентификации становится синтетической целью специально организованного процесса формирования личности как объекта и как субъекта.

Осознанный смысл жизни для конкретного человека – личности – выступает как последовательность его жизненных явлений, целостного образа его жизни, соединенная («слитая с МЫ» – с его внутренним «Я») с его личными жизненными потребностями. Осознанный смысл жизни порождает цель жизни. Смысл жизни, став образом, переходит в цель жизни (известно, что образ родит явление). *Смысл жизни* и соответственно цель формирования личности – достижение вечной жизни через последовательность его конкретных проявлений (жизнедеятельности конкретного человека и воспроизводство генетического потенциала). По отношению к жизненному процессу каждой ветви человечества смысл жизни выступает как направляющий стержень, обеспечивающий устойчивость (через потребности) непрерывного жизненного процесса. Первую и вторую из этих трактовок можно понимать соответственно как описание смысла жизни в узком и в широком смысле.

Опираясь на более широкое понимание смысла жизни, приведенное выше, описание сущности нетрудно перевести на содержательный уровень.

Смысл жизни человека и человечества на социальном уровне должен выступать как совокупность жизненных идей, реализующих жизненные потребности человека и общества в устойчивом развитии и продолжении жизни. А в рамках общественного сознания смысл должен выступать как идеология, которую целесообразно понимать как логически упорядоченную непрерывную последовательность идей, определяющую поведение и образ жизни как отдельно взятого человека, так и всего общества, на которое распространяется эта нравственная идеология, обеспечивая устойчивое развитие и продолжение жизни.

По существу, сказанное означает, что *идеологические формы* – мораль, право и другие компоненты, определяющие образ жизни человека, должны быть не чем иным, как социализованными *формами проявления нравственности и отражения внутреннего мира человека*, в частности тех нравственных качеств, которые, взятые в совокупности, образуют *нравственный аспект социализации личности*. В наиболее развернутом и насыщенном содержанием виде идеология, материализуясь, в конечном итоге превращается в культуру жизни народа, его характера. И тогда предлагаемая трактовка понимания идеологии приводит к пониманию культуры как (внешнего) проявления (внутренней) интеллигентности.

Отличие влияния идеологии на общество и отдельно взятого человека в том, что для общества она указывает общее направление – стержень непрерывно развития жизненного процесса, а для человека – нормы, обеспечивающие устойчивость и непрерывность индивидуального жизненного процесса в целостном, непрерывном процессе общественного развития.

Говоря об идеологии в сложившихся сегодня социальных условиях и взглядах на это понятие, важно отметить отсутствие в предлагаемой трактовке всякого субъективизма и политики, понимаемой как совокупность интересов определенных социальных групп, ибо предлагаемое понятие идеологии ориентировано на обеспечение сущности процесса социализации личности – *устойчивости и непрерывности жизненного процесса* человека и человечества в условиях окружающей среды – природы.

Из перечисленных выше компонентов нравственного аспекта предмета формирования личности видно, что речь идет о *духовно-нравственной идеологии*, так как только она может обеспечить гармонию человека, общества и природы и соответственно их бесконечное (если таковое возможно для природы) гармоничное сосуществование.

Таким образом, приходим к выводу, что содержанием *генерирующим ядром и стержнем духовно-нравственного аспекта* непрерывного процесса социального развития человека на протяжении всей его жизни может служить *духовно-нравственная идеология*, включающая в себя совокупность норм поведения в различных жизненных пространствах общества. При этом нормы должны быть такими, чтобы они не только гарантировали *устойчивость и непрерывность личного и общественного жизненного процесса*, но и способствовали его развитию *через воспроизводство генетического потенциала и исторического опыта человека, нации, рода, народа, цивилизации*. По своей сути идеология отражает меру жизни и на уровне законов детерминирована категорией и законом меры.

Непрерывность любого процесса представляет собой последовательность количественно-качественных переходов на уровне сущности.

Поскольку сущностью процесса воспитания, социализации личности является ее воспроизводство, включающее сохранение и приумножение через развитие – развертывание с течением жизни генетического потенциала, то минимальный период его развертывания и целесообразно взять в качестве *меры* циклического развертывания этого потенциала – длины цикла становления и устойчивого развития личности.

Для человека, как установлено отечественными и зарубежными психологами, такой период равен двадцати пяти годам и является *периодом становления*. В течение двадцати пяти лет после рождения происходит биологическое (физическое) и социальное становление личности (сейчас периоды социального становления в разных странах разные). Биологический и социальный периоды становления в целях гармонии внутренних и внешних жизненных процессов в идеале должны совпадать. Через двадцать пять лет создаются оптимальные (со всех сторон – генетической, биологической, физической и т.д.) условия для воспроизводства нового генетического потенциала. В этих условиях и должно происходить его зарождение.

Старый же генетический потенциал в следующие двадцать пять лет проживает период *зрелости* (биологической и социальной).

Если в первом периоде смыслом жизни служило становление собственного «Я» в биологическом и социальном предназначении, то во втором периоде смыслом жизни является становление нового – находящегося вне самого себя генетического потенциала – собственного ребенка, создание условий развертывания его генетического потенциала. Идет явное структурное, в рамках структурной единицы – семьи управление этим процессом становления.

В социальном плане идет становление личности уже как семейного человека, несущего социальную нагрузку и ответственность за будущее общества, и в связи с этим приобретение им определенного социального статуса и места в целостной структуре общественных отношений. В этот период можно говорить о формировании социального гена – личности как генетической единицы социума, которая влияет на *воспроизводство генетического потенциала социума*. (При этом под социальным геном понимается минимальная социальная структура, подобно биологическому гену влияющая на будущее.) В обществе об этом периоде говорят как о *периоде социального созревания личности*.

В третьем жизненном периоде смыслом жизни становится развертывание генетического потенциала второго поколения, но не непосредственное, а опосредованное, через создание условий формирования новой (первой была личность), целостной, устойчивой социальной единицы – новой семьи как ячейки – *клеточки* – развертывания социума со всеми характеристиками общественных отношений. Это *период мудрости*. По отношению к новому – переживающему период становления – генетическому потенциалу осуществляется бесструктурное, опосредованное управление, прежде всего через создание социальных (помощь в быту, в приобретении социального статуса и т.п.) условий для новой семьи, причем больше советами (в душевном и духовном плане, чем в материальном). В социальном плане человек в этом периоде является носителем мощного *социального гена* (включающего и его биологическую составляющую), излучающего мощную социальную энергию, называемую *«авторитетом»*.

Если предыдущий период был периодом становления социального гена, то этот период явля-

ется периодом его зрелости. Применительно к человеку в целом говорят о социальной зрелости личности.

Если по отношению к новому генетическому потенциалу осуществляется опосредованное управление, то по отношению к генетическому потенциалу общества в этом периоде человек реализует непосредственное структурное управление. Это период непосредственной социальной управленческой деятельности, и смыслом жизни в этом периоде является выращивание личностью под непосредственным ее руководством социальных генов – генетических генерирующих (в форме социальных организаций) структур будущего.

Говоря на языке образов, можно сказать, что по отношению к вновь созревающему генетическому потенциалу новый социальный ген становится третьей оболочкой, или, что-то же, третьей матрешкой, в которой находятся в периоде зрелости генетический потенциал семьи и в периоде созревания генетический потенциал личности.

Далее можно было бы говорить, выражаясь языком восточной философии, о периоде *совершенномудрия* (вершина человеческой мудрости), где смыслом жизни становится *управление обществом в целом*. Но чтобы этот период, надежде на правильное понимание, обсуждать, необходима определенная социальная зрелость общественного сознания.

В то же время являющие предложенный процесс логических рассуждений легко могут экстраполировать на следующий период, расширив при этом и образное представление в процессе развития генетического потенциала личности и социума.

Темпы социального прогресса опережают темпы воспроизводства генетического потенциала человека. Поэтому в каждом периоде генетического развития в соответствии с темпами социального развития и гармонирующими по частоте темпами качественного изменения человека как личности целесообразно выделить *жизненные циклы – периоды*, охватывающие пять лет. Это периоды социального прогресса, обусловленные частотой обновления научно-технических знаний, которая соответствует частоте биологического обновления человеческого организма и, значит, его потребностей, смысла жизни и набора идей по его реализации. По отношению к общему процессу воспроизводства генетического потенциала это – его количественная характеристика. И реализуется она

посредством *непрерывного образования* через участие человека в непрерывно развивающейся цепи образовательных моделей.

В рамках пятилетнего периода, когда воспроизводство генетического потенциала происходит в условиях одной качественной модели знания, также можно выделить пять уровней, но уже основываясь не на процессе изменения человека во времени, а на его внутренней структуре как биосоциальной системе. Генезис модели научного знания должен структурно соответствовать генезису проявления генетического потенциала человека (говорят еще о творческом потенциале). В соответствии с принципом повторения филогенеза в онтогенезе имеет смысл выделить пять уровней развития взаимодействия человека с природой и, соответственно, пять уровней развертывания модели (в данном случае научно-технического образования): производство – техника – технология – естествознание – математика.

Чтобы яснее представить, что подобная структура развертывания образовательной модели соответствует внутреннему процессу непрерывного развития и образования человека, заметим, что выделенные ступени соответствуют ступеням развития мышления и познания (ощущение – восприятие – представление – реальное понятие – номинальное понятие).

Таким образом, в рамках непрерывного жизненного процесса становления и развития личности разворачивается непрерывный образовательный процесс, являющийся генерирующим ядром социального и общественного развития личности и общества. А генетическим ядром этих обоих процессов служит духовно-нравственный потенциал личности.

Наконец, с целью гармонизации разнокачественных жизненных циклов на основе сопоставления периодов воспроизводства генетического потенциала и структуры научного знания небезынтересно указать образовательные доминанты, характерные для каждого периода. В период становления доминирует естественнонаучное знание, в период зрелости – социально-экономические знания, в период мудрости – философия, в период совершенномудрия – общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности.

Культура тесным образом связана с нормами поведения человека. О нормах поведения, нормах жизни говорят и пишут достаточно много. Однако важно знать, каковы должны быть крите-

рии или, по крайней мере, ориентиры установления норм поведения, обеспечивающие непрерывное, устойчивое развитие человечества и отдельной личности. Такие ориентиры могут быть получены на основе фундаментальных и нравственных категорий и законов, обеспечивающих их принципов в форме технологий, методов и алгоритмов организации жизненного процесса человека и общества.

Главным принципом организации разнокачественных организмов, к числу которых относятся многонациональные сообщества, являются законы подобия и гармонии тесным образом связанные и дополняющие закон золотой пропорции. В них заложены и устойчивость, и циклическая непрерывность развития жизненного процесса, в частности, процесса социализации, сохранение и воспроизводство генетического и общественного потенциала человека и общества.

Таким образом, мы приходим к сохранению изначально заложенных в генетическом потенциале и истории общественных отношений нравов, традиций, обычаев, к устойчивому и непрерывному их циклическому воспроизводству и развитию.

В наиболее общем понимании содержание этого процесса можно рассматривать как содержание понятия «культура», ее генетическое ядро, которое складывается исторически и передается из поколения в поколение. Отсюда становится очевидным, что национальные нравы, обычаи, традиции, исторически сложившиеся нормы и стереотипы (образы) поведения человека в обществе могут служить главным средством непрерывного процесса социального развития личности при условии, что они сами образуют не оторванную от генетических корней непрерывно развивающуюся по закону строя, закон подобия, закон Золотой пропорции и закон гармонии цепь явлений культуры.

Чтобы сказанное было более обоснованным и казалось более убедительным, заметим, что при соблюдении принципа подобия явления культуры вступают в резонанс с внутренним миром человека, с его генетически заложенным потенциалом (если соблюдена непрерывность в генетическом потенциале и в культуре), как говорят, ложатся на душу. В результате чего генетический потенциал (получив энергию резонанса) возбуждается и проявляется. Рождается духовно-нравственный, творческий активный, созидательный,

общественный, органичный человек, который и представляет собой полноценную личность, что соответствует логике генетического развития и становления личности.

Все сказанное относится к понятию культуры в самом широком смысле этого слова. Если понятие культуры сузить до какой-либо произвольной взятой социальной сферы, например профессиональной, то все сказанное также будет справедливым и легко может быть интерпретировано применительно к этой сфере. Ибо известно, что в каждой профессиональной сфере существуют свои специфические, характерные только для нее и учитывающие специфику производства человеческие отношения, трудовые традиции, обычаи.

В терминологии социальных наук можно сказать, что мы рассмотрели вопросы *нравственно-го развития* личности, которые, хотя не всегда в должной мере, не всегда, как говорят, вовремя, часто с большим опозданием но в критические для России времена всегда выходили на первый план, «брали верх» над всеми другими проявлениями жизни и в прямом смысле спасали Россию от гибели. И это не случайно: с одной стороны, Россия в силу природных условий, будучи расположенной в двух полушариях, сочетает в себе духовно-нравственную культуру с материальной культурой и постоянно пытается их уравновесить (как это она делает по отношению к Востоку и с Западом) и потому позволяет, а иногда сама неосознанно, под влиянием разных сил допускает отклонения от Золотой середины между материальным и духовно-нравственным. Между тем именно сочетание духовно-нравственного и материального компонентов культуры, основанное на взаимодействии фундаментальных и нравственных законов развития и организации жизни, образует ядро устойчивости личности и общества. А с другой стороны, под влиянием наиболее сильных, двойственных, природных влияний, сохраняющих меру жизни, и под одновременным влиянием Востока и Запада, будучи доведенной до крайности, проявляет свой Золотой потенциал и ставит все на свои места, возвращает народы на путь праведной жизни.

И такое явление – не случайность. Это – *закон проявления сущности*, которая наиболее зримо обнаруживает (проявляет) себя в переходные периоды и критические ситуации. Приведенные два варианта проявления сущности характеризуют проявление соответственно нравственной и без-

нравственной человеческих сущностей, присущих человеку как личности, ибо в том и другом варианте речь идет о проявлении духовно-нравственной сущности личности на уровне общественных отношений.

А отсюда становится ясно, что нравственность и духовность, являясь двумя сторонами единого целого, на уровне целостного жизненного процесса образуют сущность устойчивости жизненного процесса человека и общества в современных условиях, а значит, и сущность процесса обучения, воспитания, самоидентификации (идентичности), профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, профессионального становления, социальной идентификации и социального развития в современных социально-экономических условиях, обеспечивая национальную безопасность и устойчивость развития России на современном этапе ее развития.

Вместе с тем, будучи фундаментом и обладая мощнейшим энергетическим потенциалом, духовно-нравственная культура проявляется, в конечном итоге, в материальной культуре, что особенно характерно для века высоких технологий, когда техника способна «влезать» в духовный мир человека и управлять его нравственным потенциалом, что при нравственном подходе к организации жизни может служить благом для человечества, а при безнравственном подходе может привести к гибели человечество даже без его ведома – человечество может, само того не осознавая, нарушить меру жизни, перейти границу, за которой восстановление существующего жизненного цикла природы и общества станет невозможным.

Поэтому полноценное социальное развитие и полноценное формирование человека как члена общества и гражданина Российского государства невозможно без рассмотрения форм материальной культуры, в которой воплощены и воплощаются духовно-нравственные нормы жизни, которые уже присущи и которые должны быть присущи в будущем сегодняшней цивилизации, Российскому государству, которые в наибольшей степени содержат в себе духовно-нравственные компоненты, обеспечивающие устойчивость жизненного процесса в России.

Совокупность форм материальной культуры, являющихся непосредственным проявлением духовно-нравственной сущности человека, образует содержание духовно-нравственной компоненты жизнедеятельности человека, обеспечива-

ющей устойчивость материальной компоненты жизни общества, и соответственно образует *фундамент содержания целостного процесса социализации (обучения, воспитания, самоидентификации и т.д.)* в современных социально-экономических условиях, обеспечивая национальную безопасность и устойчивость развития России на современном этапе ее существования.

В этой связи в рамках целостного подхода к формированию личности необходимо обратить особое внимание на необходимость выделения и самостоятельного рассмотрения наряду с духовно-нравственным материальным аспектам. Как показывает современная действительность, чем выше уровень образования у безнравственного человека, тем больший вред он способен нанести обществу. Иными словами, духовно-нравственное воспитание есть необходимое условие получения образования и процесса социализации в целом. Не случайно в доктрине образования Российской Федерации на первом месте стоит духовно-нравственное воспитание личности.

Поэтому в сложившихся социальных и экономических условиях – условиях необходимости обеспечения национальной, социальной, экономической и личной безопасности – реализация целей и задач первого цикла является необходимым условием реализации второго цикла. Первый цикл предполагает формирование сущности, а второй – содержания – проявленных материальных форм этой сущности. Такой сущностью служит духовно-нравственная компонента личности, проявляющаяся в поступках, поведении, образе жизни личности, в частности детей, подростков и молодежи на уровне малой социальности, а содержанием – совокупность исторически сложившихся духовно нравственных форм жизнедеятельности человека – нравов, традиций, обычаев всех наций и народностей и во всех сферах жизни человека и общества на уровне большой социальности. Эта сущность реализуется реализует фундаментальные принципы социализации а также более общие принципы: природосообразности (нравственности), принцип исторического генезиса, принцип целостного, органического единства многообразного, в частности личности, общества (и природы).

Духовно-нравственная сущность и содержание жизнедеятельности человека и общества, включающие совокупность исторически сложившихся национальных нравов, традиций, обыча-

ев, образуют прямое генетическое генерирующее ядро устойчивости жизненного процесса человека и общества.

Генетическое генерирующее ядро устойчивости посредством и в процессе реализации принципа природосообразности (нравственности), принципа исторического генезиса, принципа целостного единства многообразного (личности и общества) формирует качественно новый, устойчиво развивающийся общественный организм – гражданское общество.

А образ современного человека-гражданина как органическая целостность должен характеризоваться органической совокупностью семи фундаментальных качеств: нравственности, совести, памяти, настроения, воображения, воли, характера. Все эти качества в единстве и органической целостности проявляются в материальной культуре

человека и общества: в словах, в поступках, в поведении, в стиле жизни, в образе жизни в условиях современной жизни.

Библиографический список

1. *Афанасенко И.Д.* Нравственные начала – неотъемлемая составляющая непрерывного образования // Образование через всю жизнь: проблемы становления и развития непрерывного образования / под ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. – СПб., 2002; Аргументы и факты. – 1992. – 24 июля.
2. *Болотоков В.Х.* Духовность как предпосылка формирования нации // Возрождение культуры России: диалог культур и межнациональные отношения. – СПб., 1996.
3. *Кондрашов КС.* Примат совести // Известия. – 1992. – 9 сентября.

УДК 378

М.В. Чилингарян

ПОНЯТИЕ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Статья посвящена изучению и описанию понятия региональной языковой образовательной политики во взаимосвязи с другими видами политик надрегionalного и регионального уровней, оказывающими влияние на ее формирование (языковая политика, образовательная политика, региональная образовательная политика) и рассмотрению принципов формирования региональной языковой образовательной политики.

Ключевые слова: региональная языковая образовательная политика, образовательная политика, языковая политика, образовательное пространство, образовательная среда региона.

В современных условиях трансформации системы высшего профессионального образования, преобразования университетов в крупные научно-исследовательские, образовательные, многофункциональные, инновационные комплексы система понятий об образовании существенным образом наполняется политическим содержанием и политическими терминами. В последние двадцать лет активно используются такие понятия, как образовательная политика, языковая политика, региональная образовательная политика. Процессы решения проблем образования на региональном уровне, поиск ответов на вызовы времени, конкуренции вузов на российский и международном уровне, определения собственного видения и миссии в регионе требуют продуманных политических решений. В соответствии с этим, прежде всего, возник

ает необходимость анализа содержания и взаимосвязи политических понятий, используемых в системе образования.

В условиях изменений и противоречий системы высшего профессионального образования возрастает роль образовательной политики, но понимается она по-разному: действенное средство разрешения противоречий в сфере образования (В.И. Солдаткин), стремление к равновесию и балансу (Д. Брауэр, J. Toubon), обсуждение, диспут, дискуссия, деятельность (E. Holtmann), комплекс мероприятий (Н.Д. Гальскова) [3, с. 9].

Понятие языковой политики в мировом сообществе в целом едино, но языковая политика в области образования нуждается в научной обоснованности, на что указывается в законе «О языках народов Российской Федерации». В мировой и отечественной науке понятия языковой и обра-

зовательной политики рассматриваются, как правило, отдельно, особенно если речь идет о политике государственного, европейского и мирового уровней. В отдельно взятых учебных заведениях, в практической деятельности субъектов образования понятия языковой образовательной политики чаще используются во взаимосвязи и взаимодействии, но понятия эти часто путают и трактуют по-разному. На региональном уровне ведущие идеи, принципы и содержание языковой и образовательной политики максимально сближаются в практике образовательной деятельности, что позволяет говорить не отдельно об языковой и образовательной политике, а об языковой образовательной политике региона, в рамках которой и осуществляется непосредственная подготовка специалистов в высшей профессиональной сфере.

Термин «региональная языковая образовательная политика» является сложным наименованием. Его элементы обусловлены неразрывной связью обозначенных компонентов. Региональная языковая образовательная политика как часть образовательной политики, система действий по отдельному виду деятельности изучена крайне мало. В науке отсутствуют работы, раскрывающие сущность, характеристики, роль, функции, специфику региональной языковой образовательной политики. Это объясняется тем, что в понятии языковой образовательной политики регионального уровня взаимодействуют аспекты политического, педагогического и дидактического характера и само явление языковой образовательной политики трудно поддается научному анализу. Еще большую путаницу вносит использование трех терминов, которые понимаются по-разному. Поскольку понятие региональной языковой образовательной политики тесным образом связано с такими определениями, как языковая политика и региональная образовательная политика, отметим, что в ее формулировке следует исходить из данных терминов.

Как отмечает В.М. Полонский в «Словаре по образованию и педагогике», политика в области образования – это «принципы деятельности органов государственной власти и управления в области образования, отражающие общественно-экономическую структуру государства и опирающиеся общественно-экономическую структуру государства на федеральную программу развития образования» [6, с. 105].

Языковая политика в Большой советской энциклопедии определяется как «совокупность мер,

принимаемых государством, классом, партией, этносом для изменения или сохранения существующего функционального распределения языковых образований, для введения новых или консервации употребляемых языковых норм. Характер и способы разрешения языковых (выбор языка) и лингвистических (выбор языковой нормы) проблем, составляющих содержание языковой политики, определяются интересами определенных классов, этнических общностей, политическими и идеологическими целями в области культуры. Эффективность языковой политики зависит от социально-политических, идеологических, психологических, эстетических факторов» [1, с. 470].

Представляется важным выделить в определении ключевые слова, которые с позиции качества значимы для формирования языковой образовательной политики региона: совокупность мер, характер и способы разрешения проблем, содержание, цели, связь с культурой, зависимость эффективности от комплекса факторов (социально-политических, идеологических, психологических, эстетических).

В государстве, состоящем из большого количества регионов, языковая политика в области образования предусматривает отказ от унитарного образовательного пространства, скрепленного цепью единых программ, учебников и учебных пособий и наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии в области изучения языков, создания собственной программы обучения в соответствии с региональными социально-экономическими условиями.

Таким образом, понятие региональной языковой образовательной политики продолжает логику понятийного ряда политик надрегионального уровня и может быть определено следующим образом: *региональная языковая образовательная политика, как составляющая образовательной политики, есть общая стратегия и комплекс мер, направленных на реализацию целей и содержания языкового образования, а также на организацию языкового образования на региональном уровне в соответствии с государственными документами.*

В развитии единого образовательного пространства в стране и мировом сообществе региональная языковая образовательная политика играет значительную роль [2, с. 68]. На уровне региона, прежде всего, необходимы осознание про-

исходящих процессов, анализ и выделение приоритетов, поиск путей формирования системы обучения и развитие общечеловеческих ценностей. На региональном уровне важно выдержать ориентиры на определенные миссию, стратегии, формы работы, стиль и другие показатели, которые являются характерными чертами языковой образовательной политики.

Формирование региональной языковой образовательной политики опирается на следующие принципы:

1. *Принцип адекватности государственным документам по образованию и гармонизации разных (по видам и уровням) политик.* Региональная языковая образовательная политика является одним из уровней государственной образовательной и языковой политики, формируется под влиянием и на основе ведущих идей и положений государственной политики по образованию, поэтому первым требованием к формированию региональной языковой политики является ее адекватность государственным документам по образованию, государственной языковой и образовательной политике. Нормативно-правовой базой развития высшего профессионального образования, государственной образовательной политики является пакет документов: Законы РФ «Об образовании» от 10.07.1992 г. №3266-1, «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 №135, «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (утверждена постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 г. №751), «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», Заявка РФ на присоединение к Болонскому процессу и другие документы.

Соблюдение данного принципа позволяет обеспечить адекватность содержания региональной языковой политики содержанию государственной, она ориентируется на приоритеты, основные направления, требования, комплексы мероприятий, разрабатываемые на государственном уровне и излагаемые в основных государственных документах. Благодаря этому принципу определяются рамки, границы формирования региональной языковой образовательной политики.

2. *Принцип соблюдения логики формирования региональной языковой образовательной политики.* Логика формирования региональной языковой образовательной политики предусматривает определенные этапы формирования на

основе изучения тенденций и процессов, происходящих в образовательном пространстве региона. Первый этап ориентирован на анализ предпосылок формирования региональной языковой образовательной политики (внутренних и внешних, объективных и субъективных), на этом этапе изучаются процессы созревания условий в образовательном пространстве, образовательной среде разных уровней, необходимые для осознания потребности в формировании языковой образовательной политики региона. На втором этапе наступает поэтапное формирование языковой образовательной политики региона, согласовываются и уточняются позиции, мнения, принимаются меры, разрабатываются предложения в комплексную программу развития региона, мероприятия, мероприятия, осуществляется переход к разработке системы мер и действий в педагогической системе, дидактической подсистеме. На третьем этапе формирования региональной языковой образовательной политики осуществляется ее проверка, коррекция, поле информационного обмена и коммуникации расширяется, что ведет к повышению уровня профессиональной подготовки специалистов.

3. *Принцип опоры на особенности общего и особенного в культурах и языках в профессиональной подготовке специалиста.* Принцип выступает руководством образовательной деятельности преподавателей в обучении будущих специалистов иностранному языку. Он проявляется в первую очередь в содержании региональной языковой образовательной политики. Это означает, что в педагогической системе языкового образования, в дидактической подсистеме содержание проектируется таким образом, что в образовательной программе по специальности «033200.00. Иностранный язык с дополнительной специальностью» и предусматривается сравнение, соизучение, объяснение, познание, осознание культур и языков разных стран, форм межкультурной коммуникации. Одновременно осуществляется сравнение со своей культурой, изучаются способы ее презентации, углубляются знания своей собственной культуры и родного языка.

4. *Принцип инновативности.* Этот принцип ориентирует формирование региональной языковой образовательной политики на изучение и систематизацию положительного опыта профессиональной подготовки специалистов в России и за рубежом, изучение и систематизацию проблем

и трудностей языкового образования специалистов, анализ возможностей внедрения положительного опыта в своем регионе с опорой на знание условий и особенностей своего региона. В соответствии с теорией инноватики идеальная инновация проходит путь развития от идеи, разработки проекта через развитие концепции, программы, плана, осуществление, дополнение, интеграцию в практическую работу до оценки и самооценки.

Инновации в языковом образовании специалистов могут затрагивать как его части (например, отдельные модели обучения, автономные модули, учебные материалы для определенных предметов), так и менять систему языкового образования в целом (например, если внедряется новая образовательная программа по специальности «033200.00. Иностранный язык с дополнительной специальностью»)

Инновационность как черта региональной языковой образовательной есть суть идеи прогресса, а принцип изучения и внедрения инновативного опыта работы в профессиональной подготовке специалистов и опоры на проблемы и достижения в языковом образовании специалистов в мировом и отечественном образовании становится способом формирования региональной языковой образовательной политики.

5. Принцип ориентации на обеспечение высокого уровня профессиональной подготовки специалистов. Высокий уровень языкового образования является признаком образованности и компетентности специалиста – преподавателя иностранного языка. Обеспечение высокого уровня профессиональной подготовки предполагает, что региональная языковая образовательная политика выступает в роли саморегулятора и саморазвития языкового образования, воздействуя на систему управления, педагогическую систему и дидактическую подсистему, на системное формирование образовательной среды региона, создание комфортных условий для совместной образовательной деятельности преподавателей и студентов. Высокий уровень профессиональной подготовки обеспечивает функция контроля региональной языковой образовательной политики за атрибутивным качеством учебных материалов, программ, моделей обучения, принятием решений, мер и действий, качеством ресурсов, качеством образовательной среды.

6. Принцип развития условий языковой образовательной среды для самореализации лич-

ности. Языковая образовательная среда региона понимается нами как «проектируемая и создаваемая субъектами образования область их совместной деятельности, где между ними и образовательными системами (их элементами) начинают выстраиваться определенные связи и отношения. Совершенствование условий языковой образовательной среды региона – неотъемлемая часть формирования региональной языковой образовательной политики. В ее формировании предусматриваются меры, разрабатываются мероприятия, принимаются решения, совершенствующие материально-технические, структурно-организационные, содержательно-организационные, ценностно-целевые, оценочно-целевые показатели работы, которые в свою очередь свидетельствуют об улучшении или ухудшении условий языковой образовательной среды региона. Формирование региональной языковой образовательной политики улучшает условия учебной и внеучебной, основной и дополнительной образовательной деятельности субъектов образования. Формы работы по совершенствованию условий языковой образовательной среды региона разнообразны, они систематизируются по направлениям формирования региональной языковой образовательной политики, предпочтение той или иной форме зависит от возможностей региона, а также целей региональной языковой образовательной политики на определенном этапе ее формирования.

7. Принцип практической регионализации и самоиндефикации личности профессионала как представителя национальной и региональной культуры в мировом поликультурном сообществе. Идея регионализации предусматривает развитие человека с позиции уважительного отношения к привычкам, традициям, особенностям людей и среды, в которой они выросли и живут. Пренебрежение этим в процессах образования и воспитания ведет к отрыву их от жизни, педагогические ситуации становятся искусственными, теряют естественный и реальный смысл. Образование детерминировано региональными условиями и спецификой региона. Человек, как высшая ценность, легче идентифицируется с окружением, если он, как обучающийся, развивается в образовательной среде с учетом особенностей региона. Поэтому социализационные процессы, например, перехода из школы в вуз, должны содержать региональные компоненты. Такая практика в полной мере относится и к преподаванию иностранных языков.

Изложенные принципы адекватны принципам и содержанию государственной образовательной политики [5], государственной языковой политики [4] и языковой образовательной политики в сфере школьного образования (в сфере высшего профессионального образования аналог нами не обнаружен). Региональная языковая образовательная политика не дублирует принципы и содержание других политик, а формируется на специфических принципах и содержании, которые позволяют дополнить недостающее звено в целостности уровней политик за счет фокусирования внимания на региональный уровень, и представляет собой действенный инструмент практической реализации теоретических идей науки, образования, политики, ориентированных на обеспечение профессиональной языковой подготовки современных специалистов – учителей иностранного языка.

Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1978. – Т. 30.
2. Дружинина М.В. Региональная языковая образовательная политика в едином образовательном пространстве // Вестник Поморского университета. – 2002. – №3. – С. 67–73.
3. Дружинина М.В. Формирование языковой образовательной политики как фактор обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов: Монография. – Архангельск: Поморский университет, 2007. – 450 с.
4. Закон РСФСР «О языках народов Российской Федерации» // Ведомости СНД и ВС РСФСР. – 1991. – №50. – Ст. 1740.
5. Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // СЗРФ. – 1996. – №135. – Ст. 4135.
6. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.

УДК 371.3

Н.Б. Голубева

ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ И ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ

Целью написания статьи является исследовать вопрос взаимоусловленности обучающей познавательности и интерактивности в инновационной педагогической технологии в работах учёных-педагогов. Максимальное развитие и использование диалогового (интерактивного) общения с активным привлечением всех субъектов коммуникации в образовательном процессе есть одновременное создание познавательной (когнитивной) обучающей среды. Погружаясь в процессе интерактивного общения в познавательную обучающую среду, преподаватель способствует формированию профессиональных навыков обучающихся, что отвечает новым экономическим и социальным потребностям общества и является как никогда актуальным в современных условиях.

Ключевые слова: инновационная педагогическая технология, диалоговое общение, интерактивное взаимодействие, субъекты коммуникации, познавательная (когнитивная) среда, профессиональные навыки, взаимоусловленность интерактивности и познавательности.

В начале 40-х годов прошлого века в Колумбийском университете США было создано общество, целями которого являлись исследования проблем образования в сотрудничестве с философами. В России в области анализа проблем образования существовали весьма значительные философские традиции (М.М. Сперанский, В.Ф. Одоевский, Л.Н. Толстой и многие другие). До самого последнего времени философия образования не была областью специальных исследований. Сейчас ситуация начинает меняться, что связано с кризисной ситуа-

цией в нашем образовании. Рассматривая философию образования, следует учитывать, что в систему педагогических знаний кроме педагогики традиционно входят и дидактика, и методика, и психология. Все они должны обслуживать единую педагогическую практику, однако, по мнению Г.А. Китайгородской, таковой сейчас не существует [4, с. 3]. Автор полагает, что сейчас формируются самые различные виды педагогических практик: традиционное образование, развивающее, новое гуманитарное, религиозное образование и некоторые другие.

В настоящее время в российском образовании, как подчёркивает автор статьи, прослеживается несколько основных тенденций [4, с. 4–5]. Во-первых, это кризис классической модели и системы образования, разработка новых фундаментальных педагогических идей, создание экспериментальных и альтернативных школ; во-вторых, – движение в направлении интеграции в мировую культуру: демократизация школы, создание системы непрерывного образования, гуманизация и компьютеризация образования, и, наконец, в третьих, – восстановление и развитие традиционной русской школы и образования. Среди исследовательских направлений современной отечественной педагогической мысли можно выделить направление, связанное со школой Л.С. Выготского, которое заложило солидное основание в разработку культурологической и деятельностной парадигмы широкой образовательной практики. Отдельно стоит упомянуть В.В. Дивыдова и Д.Б. Эльконина, основоположников методологии и методики развивающего обучения. Второе направление предлагается Г.П. Щедровицким, в рамках которого разрабатываются межпрофессиональные образовательные проекты и предпринимаются попытки создания новой педагогической антропологии и философии образования. Третье направление – это школа диалога культур В.С. Библера, объединившее идеи развивающего обучения и диалога культур. Те же идеи реализуются в интенсивном направлении при обучении иностранным языкам и другим предметам, которое представлено «методом активизации возможностей личности и коллектива» Г.А. Китайгородской [4, с. 6]. По её мнению, формируются различные подходы к образованию, разные его интерпретации и виды педагогических практик. Тем не менее, необходимо заниматься выявлением исходных ценностей, основополагающих установок, соответствующих требованиям и задачам современного общества. Формирование культурной, свободной, ответственной личности – центральная задача всей системы образования.

В этой связи, по мнению Г.А. Китайгородской, для развития подходов к обучению особенно значимым представляется изменение социальной и жизненной роли знаний и познавательно-творческих возможностей человека [4, с. 5]. Применение знаний, считает автор, не определяется автоматически, а является задачей, решаемой каждый раз в новой неповторимой ситуации. Че-

ловек живёт во всё более сложных условиях, когда в каждом конкретном случае готовых решений нет и быть не может, когда нужно их находить, принимать и нести за них ответственность. *Поэтому в процессе образования задача учить творчеству, воспитывать самостоятельную личность, умеющую критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать, учитывать аргументы оппонента, выдвигается на одно из первых мест, полагает учёный. Несомненно, что начинают быть востребованными люди, умеющие быстро приспосабливаться к любым изменениям, гибкие, способные работать более чем в одной профессиональной позиции, сохраняющие самообладание в условиях неопределённости.*

По мнению Г.А. Китайгородской, необходимость формирования такой личности предопределяет направление коренных реформ и инновационных педагогических технологий в образовательной системе [4, с. 8]. На протяжении последних десятилетий среди педагогов различных стран мира всё шире распространяется установка на создание для учащихся возможностей заниматься в учебном процессе активную, инициативную позицию: не просто «усваивать» предлагаемый материал, но познавать мир, вступая с преподавателем в активный диалог; самому ставить вопросы и искать на них ответы; не останавливаться на найденном варианте как на окончательной истине, а подвергать его сомнению и критическому осмыслению. Такой подход к обучению предъявляет новые требования к личностным качествам и профессиональным умениям педагога [1, с. 85]. Трудности в решении назревших задач определяются объективными и субъективными факторами.

Гуманитарное образование, понимаемое более широко, нежели простое обучение гуманитарным дисциплинам, является, по своему определению, образованием, обращённым к человеку, к его интеллектуальной сфере. Основной носитель нравственных ценностей – гуманитарные дисциплины. Ещё в середине девятнадцатого века А. Ламарин писал, что хранителем моральных истин служит гуманитарное образование [5, с. 726]. Его мысль о том, что «если человек утратит хотя бы часть из моральных истин, погибнут и человек, и всё человечество» и сегодня звучит более чем актуально. *Мы не можем игнорировать тот факт, что низкий культурно-этический уровень широких масс населения угрожает*

социально-экономической стабильности общества. По мнению Г.А. Китайгородской, понятие «образованный человек» не означает «культурный», а всего лишь «информированный» [4, с. 9]. Функционально-профессиональные знания разошлись с гуманистическими ценностями, утрачены критерии нравственности, духовности. Всё это проявляется в снижении «этической планки» в сознании и поведении людей. Чтобы изменить ситуацию к лучшему необходимо реализовать принципы холизма (целостности) и междисциплинарности в разработке инновационных педагогических технологий. Кроме знаний в профессиональных областях обучаемым необходим пласт общекультурных знаний (история мировых культур и религий, психология, всемирная и российская история). Именно эти знания воспитывают профессиональный вкус, открывают профессиональные горизонты для постановки и решения профессиональных задач. Социально-экономическая ситуация диктует рост социальной значимости гуманистического образования.

Изменение ролевых функций учителя и учащихся, как считает А.Г. Китайгородская, оказывается связанным с важнейшим принципом гуманитарного образования – принципом биологизма (диалога) [4, с. 8–9]. Методологические основы данного принципа, как и сама теория диалога, получили всестороннее развитие и обоснование в работах М.М. Бахтина [2, с. 289]. Определяя сущности человеческих взаимоотношений, М.М. Бахтин выделял в качестве основополагающей черты принцип всеобщности диалога. Диалогические отношения – почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение, писал М.М. Бахтин [2, с. 291]. *Отсюда следует требование организовать учебный процесс и по содержанию, и по форме таким образом, чтобы учащиеся получали возможность рассматривать все явления жизни через призму их диалогического характера.* Кроме того, принцип диалога включает исключительно важное для построения учебного процесса признание равноценности и равнозначности всех участников общения. Это требует от преподавателя преодоления всей предшествующей традиции обучения. Преподаватель и учащийся, ведущие диалог в процессе познания, должны выходить на уровень понимания. А понимание, по Бахтину, все-

гда диалогично, т.е. понимание – это взаимопонимание [2, с. 289]. Понять значит понять другое, чужое. Принцип диалогизма, несомненно, помогает выйти на новый уровень знания и организации гуманистического образования. Этот же принцип лежит в основе теории межкультурной коммуникации. Реализация принципа диалогизма с очевидностью просматривается в схеме, по которой должен развиваться процесс обучения межкультурной коммуникации, а именно снятие стереотипов и предубеждений, затем рефлексия «чужого» и, наконец, идентификация, т.е. понимание и принятие перспективы «чужого» без потери своей [6, с. 62–71]. Эта же схема соответствует не только самой природе межкультурного общения, средством которого являются иностранные языки, но и межличностного в рамках монокультуры. *Таким образом, максимальное развитие и использование диалогового общения – это одновременное создание когнитивной (познавательной среды), то есть создание среды межличностного общения, погружаясь в которую обучающиеся и преподаватели формируют не только основы толерантной и свободной личности, но и основы профессиональных навыков.*

Принцип диалогизма, по мнению А.Г. Китайгородской, требует не только изменения содержания учебного предмета, но и его новой организации, т.е. использования инновационных педагогических технологий [4, с. 6–9]. В этих условиях учебный предмет следует выстраивать таким образом, чтобы способствовать сознательному активному соучастию обучаемых в процессе восприятия и творческого воспроизведения его содержания. А для этого необходимо преодолеть разрыв между содержанием образования и потребностями, интересами человеческой личности [3, с. 21]. Эта проблема может решаться путём организации познавательного интерактивного обучения, систематизирующим фактором которого является, во-первых, создание познавательной среды, в которой осуществляется взаимодействие участников учебного процесса с предметом содержания и с опытом участников учебного общения, и, во-вторых, взаимодействие участников процесса обучения друг с другом. Актуализация опыта в процессе учебного взаимодействия придаёт ситуации личностный смысл и способствует переходу учащегося из объектной в субъектную позицию.

Основанием идей когнитивно-интерактивного подхода, помимо идеи диалогизма (М.М. Бах-

тин, М. Бубер, А.А. Ухтомский и др.), послужили идеи интерсубъектного подхода (Дж. Мид, Дж. Блумер, А. Хараш), педагогика ненасилия (В.А. Ситаров, В.Г. Маралов), психологические механизмы развития и защиты личности (Р.М. Грановская, И.М. Никольская). Очевидно, что при таком подходе к образовательному процессу требования к лекциям, семинарам и практическим занятиям должны измениться, равно как и к организации учебной среды и учебного пространства. Большую роль в осмыслении и решении этих проблем может сыграть опыт научно-практических исследований, связанных с переходом от классической монологично-рациональной формы обучения к диалогической и полилогической, а также реальное воплощение идей гуманизации образования.

Попытки решения этих проблем, отвечая на запросы меняющегося общества, прослеживаются на протяжении последних десятилетий в новых педагогических практиках и технологиях (А.Г. Китайгородская, В.С. Библер, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.П. Щедровицкий и др.). Все эти направления подчинены идее развивающего обучения и построены на принципах диалогизма, создания когнитивной обучающей среды, отражённой в целостности и междисциплинарности образовательного процесса [6, с. 62–71]. Они направлены на формирование тех качеств личности, которые, несомненно, востребованы обществом уже сейчас и станут совершенно необходимыми в наступившем тысячелетии. Очевидно, что при разработке педагогических систем следует учитывать новые тенденции в разработке новых технологий обучения. Учебный предмет должен быть ориентирован, по мнению А.Г. Китайгородской, не только на получение знаний, но, главным образом, на формирование деятельностных умений (профессионально-ориентированных навыков), и в этом случае он имеет огромный потенциал для всестороннего развития личности [4, с. 9]. Интерактивное педагогическое взаимодействие — это непосредственная целенаправленная межличностная коммуникация участников педагогического процесса, пишет С.С. Кашлев в своём исследовании [3, с. 22–25]. Важнейшей особенностью этой коммуникации является способность педагога и учащихся принимать роль другого, представлять, как их воспринимает партнёр по общению и соответственно интерпретировать педагогическую ситуацию, конструировать собствен-

ные действия. Интерактивное взаимодействие — это взаимодействие участников педагогического процесса, в основе которого лежит личный опыт жизнедеятельности каждого, пишет автор исследования [3, с. 23]. Что такое в данном случае личный опыт, как не воспроизводство некоторой когнитивной среды обучения, в которой все участники процесса обучения активные субъекты? Интерактивное взаимодействие представляет собой процесс обмена деятельностями между педагогом и учащимися, обусловленности деятельности учащихся деятельностью педагога и наоборот [7, с. 152]. Этот процесс есть плод совместной деятельности педагога и учащихся, атрибутами которого являются пространственное и временное соприсутствие участников (когнитивная среда обучения), создающее возможность личного контакта между ними: наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, отвечающего интересам всех и способствующего реализации потребностей каждого; планирование, контроль, коррекция и координация действий; разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками, возникновение межличностных отношений [3, с. 22–25]. *Таким образом, по мнению педагога, интерактивность тесно связана с процессом создания познавательной (когнитивной) обучающей среды.*

Назначение инновационной обучающей технологии интерактивного взаимодействия состоит в изменении, совершенствовании моделей поведения и деятельности участников педагогического процесса. Среди ведущих признаков и инструментов интерактивного взаимодействия, выявленных благодаря анализу педагогической практики, выделяются полилог, диалог, мыследеятельность, смысловое творчество, межсубъектные отношения, свобода выбора, ситуация успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексия и др. [3, с. 23].

Таким образом, все названные признаки инновационной педагогической технологии интерактивного и познавательного взаимодействия детерминируют друг друга, интегрируются в единый комплекс, составляющий содержательную основу. Именно эта основа формирует познавательную (когнитивную) среду в профессиональном образовании. Другими словами, познавательность процесса обучения определяется интерактивностью педагогического процесса и не существует вне её. Выявленные признаки

интерактивного педагогического взаимодействия внутри познавательного поля, структура педагогической деятельности, признаки субъектности педагога и обучаемого обуславливают инновационную технологию познавательного интерактивного педагогического взаимодействия в образовании, которой уделяют огромное внимание российские и зарубежные ученые-педагоги как в своих теоретических исследованиях, так и на практике.

Библиографический список

1. Афанасьев Ю.Н. Гуманитарный университет третьего тысячелетия. – М.: Филоматис, 2000. – С. 85.
2. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках.

Опыт философского анализа. Эстетика словесного творчества. – М.: Тезариус, 1979. – С. 289, 291.

3. Каишев С.С. Технология развития субъектности педагога в профессиональном образовании // Педагогическое образование и наука. – 2005. – №4. – С. 21, 22–25.
4. Китайгородская Г.А. Гуманизация и гуманитаризация системы образования – социальная проблема // Вестник Московского университета. – 2008. – №3. – С. 3, 4–5, 6, 8–9.
5. Ламарин А. Практическая энциклопедия образования во Франции. – М.: Экзамен, 1960. – С. 726.
6. Ракитов А.И. Диалектика процесса понимания // Вопросы философии. – 1985. – №12. – С. 62–71.
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – С. 152.

УДК 371.3

М.В. Лазарева

ВОЗМОЖНОСТИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматривается проблема становления диалогического мышления в современных условиях. Приводятся экспериментальные данные, свидетельствующие о возможностях культурологического подхода в развитии познавательной активности старшеклассников.

Ключевые слова: «Диалог культур», В.С. Библер, диалогическое мышление.

В настоящее время аналитикам (педагогам и психологам, статистикам и медикам, философам и социологам) приходится признавать снижение интеллектуального уровня детей. Психиатры отмечают, что сейчас с большой долей достоверности можно констатировать тенденцию к ухудшению качества населения [2, с. 1]. Всё чаще современные философы говорят о мозаичности современной картины мира, в которой огромные неконтролируемые объёмы информации сочетаются с крайней несистематичностью её предъявления. Гордон Мур ещё в 1965 году сформулировал закон, согласно которому информационное поле человечества каждый год расширяется. Как это ни парадоксально, до сих пор мнение учёного подтверждается. Поскольку школьники ежедневно имеют возможность сталкиваться с этим полем, они удовлетворяют ещё не сформированный познавательный интерес, получают ответы на вопросы, которые они не задают. Задача школы в этих условиях – не просто дать стержень понимания, на кото-

рый будут нанизываться все знания, но и научить человека в этой какофонии байтов и смыслов остаться собой, сохранить свой голос.

На этом фоне многие исследователи считают исключительно важным вернуть образование в контекст культуры как среды «растущей и питающей личность» (по выражению П.А. Флоренского). Но главная проблема культуры – проблема понимания.

Существование человека детерминировано экзистенциальной необходимостью осознать многомерную Вселенную как единое умопостигаемое целое и уже в ней искать свою дорогу и понимание мира. Но, по мнению Элвиса, «большая часть нашего чувства физической реальности есть скорее следствие внутренних процессов, чем процесса, который развивается только на основе непосредственно получаемой нами сенсорной информации» [цит. по 4]. Таким образом, мы имеем исходный парадокс: не сигнал определяет налагаемый на него смысл, а смысл манипулирует сигналом, приспособливая его к себе

(как в известном выражении: «Реальность — это та часть иллюзий, с которой мы согласны»). Следовательно, «любому восприятию объективной реальности препятствует цензура человеческого сознания» [4, с. 15]. Как можно придумать что-то новое в мире, где всё уже открыто? В такой ситуации появляется возможность смыслового переживания реальности, которое делает возможным диалог культурных смыслов в индивидуальном человеческом сознании.

Райсманн в исследовании «Одинокая толпа» приводит обширные социально-психологические данные и показывает, что изолированный, одинокий, отчужденный тип характера свойственен людям современного общества. Это провоцирует «техническую связь с миром», «направленность вовне». Такие люди говорят, например, не «мне понравилась пьеса», а «пьеса хорошо поставлена», «статья хорошо написана» и так далее. Сознание людей изолировано и пребывает в одиночестве. Чувства ничего не говорят непосредственно о внешнем мире; они дают нам только заключительные данные. Шахтель пишет: «Человек имел бы какое-то представление о невообразимом богатстве и глубине мира, о его возможных значениях для нас, если бы он знал все языки и культуры, причем не просто на уровне интеллекта, а полностью вобрав все это своей личностью. И это составляло бы исторически познаваемый мир человека, а не безграничность его будущих возможностей» [цит по 4].

Последнее время всё чаще исследователи обращаются к опыту Ш.А. Амонашвили, К.Н. Вентцеля, И.И. Горбунова-Посадова, Е.Н. Ильина, П.Ф. Каптерева, С.Л. Соловейчика, В.Н. Сорока-Росинского, В.А. Сухомлинского, С.Ю. Курганова и др., в философско-культурологических и педагогических воззрениях которых акцентируется идея гуманизма, диалога, человечности, обретения себя, развитие духовности, творческого потенциала личности.

Проблема становления культурной сущности человека рассматривалась русскими философами М.М. Бахтиным, Н.А. Бердяевым, Н.О. Лосским, П.Ф. Флоренским, В.С. Библером а также психологами Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, утверждающими, что человек обретает свою духовную сущность, постигая культуру, «творя» её, что культурная сущность человека является систематизирующим компонентом его целостности, а ребёнок является активным субъектом культуры.

Пословица гласит: «Ответ всегда готов — готов ли твой вопрос?!». Очевидно, современный мир находится на той грани, где ирония пословицы стирается и делает её риторическим вопросом. Наука нуждается в людях культуры, которые умеют слышать многоголосье мира. Об этом писал в своих работах выдающийся философ современности Владимир Соломонович Библер: «...Не только у нас, но и во всем мире становится ясно, что не всё ладно в государстве педагогическом. Не буду повторять общие места обвинений и успокаивающих поглаживаний в адрес школы. <...> Я предполагаю, что кризис этот таится не в недостатках того или другого метода обучения, той или другой организации школьной жизни («провозгласи сотрудничество, установи любовь и дружбу — и все пойдет на лад»). Дело в том, что сейчас заканчивается определенный тип образования, в муках и смутах рождается совсем иное представление о школе, больше того, иное представление о школьном отресте жизни современного человека от 7 до 17 лет!» [1, с. 19]. Образование по В.С. Библеру должно быть ориентировано не просто на человека знающего, образованного, но на «человека культуры».

Пожалуй, самым очевидным ответом на вопрос, почему сегодня популярны экранизации древних произведений, текстов Шекспира, реконструкции битв и т.п. — является то, что это интересно. В чём же причина того, что до сих пор нас волнуют судьбы трёхсот спартанцев, творчество Леонардо да Винчи, драма Фауста, изобретение вечного двигателя и теории относительности? В современном мышлении, в современной науке и культуре происходит постоянный внутренний диалог существующих форм мышления с предшествующими: «разум эйдетический» (античность), «разум причащающий» (средние века), собственно «познающий разум» (Новое время) и современная эклектика, взаимопроникновение разных культур.

Бертран Рассел однажды написал: «Несомненно, Платон — гений, а Аристотель — человек энциклопедических познаний, но их современные ученики обнаружили бы у них только ошибки» [3, с. 18]. Но прошлое существует в настоящем не в виде давно уже решённой проблемы, а «как некое произведение, ждущее своего переоткрытия, <...> без овладения опытом предшествующих эпох невозможно понять современную мысль» [5, с. 36]. То же самое касается всех школьных предметов и возникающих на них вопросах:

музыки, литературы – даже физики и математики («почему снег белый, а лёд голубой?», «почему не являются треугольником три точки, лежащие на одной прямой?», «пар от чайника и испарения от реки – это одно и то же?»), которые невозможно осознать без логики культуры.

Технология «Диалог культур» основана на дидактическом усовершенствовании и реконструкции учебного материала. Отличие концепции Библера – Курганова в том, что диалог понимается не как способ организации и отдельный метод, а как определение самого содержания образования. Чтобы в диалогической ситуации множества культур и мнений совершать осознанные поступки, нужно обладать самостоятельным мышлением, которое и нужно развивать на уроке. Но готовность к диалогу культур нуждается в формировании, что в свою очередь требует высочайшего уровня подготовки учителей (не только педагогической и психологической, но и философской) – их готовность общаться с детьми диалогически, удивляться, быть готовыми к открытиям, которые могут сделать ученики. В рамках общеобразовательной школы данную технологию реализовать практически невозможно, поскольку её основатели призывали отказаться от учебников, обучать только на исходных культурных текстах, составлять программу индивидуально для каждого класса и т.п., что противоречит требованиям, предъявляемым Государственным образовательным стандартом.

Согласно закону «Об образовании», учреждения дополнительного образования должны способствовать «всестороннему удовлетворению образовательных потребностей граждан» (статья 26), но Государственных образовательных стандартов в области дополнительного образования нет.

В этих условиях становится возможным реализация авторских образовательных программ. На протяжении 8 лет нами апробируется образовательный курс для учащихся 7-х классов – «Копилка знаний». Целью курса является, буквально, научить детей учиться, ориентироваться в фактологическом поле путём овладения разными способами работы с информацией. При помощи разнообразных методов ребята учатся работать с различными источниками информации: телевидение, радио, газеты, Интернет, документальные источники (книги, статьи, отчёты, протоколы, фильмы и др.); учатся грамотно вести беседу, умению задавать вопросы, анализировать произведения ис-

кусства, играть в интеллектуальные игры и др. Формами промежуточного контроля являются письменные работы учащихся: сочинения, доклады, эссе, «вопросники». Естественно, проведение занятий невозможно без обширного фактического материала. В ходе эксперимента при прочих равных условиях разницей между контрольной и экспериментальной группой учеников явилась только различная группировка фактического материала на занятиях по предмету «Копилка знаний»: в экспериментальной группе фактический материал соответствовал логике смены культур в Европейском обществе (античность, средневековье, Возрождение, Новое время, современная культура), а в контрольной группе учащиеся работали на материале, адекватном для применения того или иного метода. В ходе качественного анализа работ удалось обнаружить, что уровень познавательной активности повысился в обеих группах. Показатели, по которым есть видимое различие таковы: частота задаваемых вопросов (более чем в три раза превышает в экспериментальной группе), оригинальность содержания текстов и их словесного оформления, цитирование (94% экспериментальной группы находят адекватные цитаты для подтверждения и иллюстрации своих мыслей), логика, смысловая глубина. Всё это даёт основания предполагать, что владение информацией, развитие познавательной активности требует погружения в культуру, а значит культурологический подход обладает значительными возможностями в развитии современных учащихся. По крайней мере, это является шансом начать диалог – диалог логик, диалог голосов, диалог культур...

Один преподаватель как-то заявил, что будь его воля, он бы на экзаменах оценивал не ответы студентов, а их вопросы. А модный писатель Сергей Лукьяненко ёмко выразил эту философскую проблему словами маленького мальчика: «Это страшно, когда на ответы нет вопросов...»

Библиографический список

1. Нравственность. Культура. Современность. – М., 1988.
2. *Петров Б.М.* Научный и культурологический подходы к образованию. – Калуга, 1997.
3. *Рассел Бертран.* Искусство мыслить. – М., 1999.
4. *Стивенс Д.* Сознание: исследуем, экспериментируем, упражняемся. – М.: Эксмо, 2002.
5. Школа диалога культур // Сов. педагогика. – 1988. – №11.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

В статье раскрывается проблема формирования коммуникативной компетенции учащихся старших классов, которая в настоящее время находится в центре внимания педагогической науки. Системное обогащение словаря старших школьников – одно из направлений работы по развитию речи. Представлена разработанная автором методика работы над словом «От слова к тексту», которая позволяет вводить в активный лексикон учащихся слова нравственной тематики, формировать и совершенствовать лингвистическую и коммуникативную компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, словарная работа, обогащение словаря старшеклассников, методика «От слова к тексту».

«**К**онцепция модернизации российского образования на период до 2010 года» и «Стратегия модернизации содержания общего образования» определили предметные компетенции обучения русскому языку, а именно: формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенций. Согласно этим нормативным документам, одним из показателей коммуникативной компетенции является способность анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу (вербальную и невербальную) речевого поведения. Задачи формирования этого вида компетенции диктует необходимость в выработке умения правильно и уместно употреблять слова и фразеологизмы, умения отбирать языковые (лексические) средства для точного выражения смысла высказывания, для понимания основной мысли текста и средств художественной выразительности.

В школьной практике в первую очередь уделяется внимание формированию орфографической и пунктуационной грамотности, однако современные выпускники школ должны не только грамотно писать, но и свободно говорить на заданные темы, точно и чётко излагать свои мысли как в устной, так и в письменной форме. В условиях быстрого обновления словарного состава русского языка, активного вхождения в нашу жизнь иноязычных слов и выражений необходимо уделять большее внимание объяснению значений таких слов на уроках русского языка в средней школе. Проблема незнания семантики слова касается не только заимствованных из других языков слов и выражений, зачастую школьники не знают значений многих исконно русских слов.

Активизация словаря учащихся – одно из важнейших направлений работы по развитию речи учащихся. Методической основой работы по обогащению индивидуального словарного запаса учащегося можно считать теорию принципов усвоения родной речи, разработанную Л.П. Федоренко (принцип понимания языковых значений, принцип развития чувства языка и внимания к выразительности речи), и частнометодические принципы обогащения словаря учащихся, которые отражены в работах М.Т. Баранова.

В настоящее время проблема словарной работы на уроках русского языка является наиболее актуальной. С этой важной проблемой в её общем виде связаны более частные методические проблемы: вопрос об отборе словарного материала для изучения, о последовательности включения в школьный обиход различных групп слов, о приёмах раскрытия значений слов, вопрос о системе методических приёмов и упражнений, направленных на овладение учащимися словарным богатством русского языка.

Практика показывает, что эффективной будет такая система словарной работы, в результате которой слово в тексте было бы правильно воспринято учеником, понято со всеми его оттенками и особенностями употребления, а главное – вошло в активный словарь.

В методике различают грамматико-орфографическое (словарно-орфографическое) и семантическое (словарно-семантическое) направления словарной работы [3, с. 244–245]. В своей практической работе мы рассматриваем словарную работу как единство двух этих направлений, так как на уроке нас интересуют не только собственно словарные слова, незнакомые учащимся, но

и слова, при работе с которыми у учащихся возникают трудности. В то же время, объединив грамматико-орфографическое и семантическое направления словарной работы, которые связаны, с одной стороны, соответственно с обогащением словарного запаса, а с другой, с формированием навыков правописания, мы рассматриваем слово одновременно в четырёх аспектах: орфоэпическом, лексико-семантическом, орфографическом и синтаксическом.

Для словарной работы в старших классах нами была разработана методика «От слова к тексту» [1, с. 197–201], которая предполагает многоаспектную работу над словом и в основу которой положена система работы над словом, предложенная Е.В. Архиповой [2, с. 45]. Смысл методики в том, чтобы в отдельно взятом слове найти его фонетические, лексические, грамматические, стилистические и иные свойства и признаки, а затем установить его связи с другими единицами языка, указав на имеющиеся однокоренные слова, синонимы, антонимы, возможные словосочетания и т.д. Обращение к такому комплексному заданию, несомненно, воспитывает у учащихся более широкий взгляд на слово как живую речевую единицу, обладающую многообразными закономерностями. Работа над словом по методике «От слова к тексту» требует от учащихся старших классов систематического повторения, умения держать в памяти упорядоченные сведения регулярно, использовать их применительно к разному дидактическому материалу и под разными углами зрения, что помогает готовить старшеклассников к ЕГЭ по русскому языку. В течение восьми лет данная методика проходила апробацию на базе Смоленского общеобразовательного государственного образовательного учреждения «Педагогического лицея-интерната имени Кирилла и Мефодия». Методика «От слова к тексту» предполагает следующие этапы работы:

- 1) «знакомство со словом»,
- 2) «работа со словом»,
- 3) «слово и его окружение»,
- 4) «слово в контексте».

Выяснив семантику слова, необходимо отметить его однозначность или многозначность, подобрать близкие по значению слова и только после знакомства с произношением и семантикой можно перейти к усвоению орфографии данного слова. Практически всегда звучание слов не совпадает с написанием, поэтому после орфоэпического «знаком-

ства» целесообразно перейти к «орфографическому» (первый этап). На этом этапе учащимся можно предложить следующее задание:

Задание № 1

Запишите следующие слова под диктовку: *милосердие, милосердно, милосердный, милосердствовать, помилосердствовать, милосерднее, немилосердно, немилосердный, немилосердно*.

Составьте словообразовательные цепочки из данных слов. Со словами *милосердный, немилосердно, милосерднее* составьте словосочетания и определите вид связи между словами.

Морфемный, словообразовательный, этимологический анализ – разборы, помогающие лучше познакомиться учащимся со словом. Этимологическая справка даётся учителем или подготовленным учеником. Этот приём формирует интерес к слову, к родному языку, к его истории (второй этап).

На третьем этапе следует обратиться к подбору синонимов и антонимов, составить синонимические ряды и антонимические пары, поработать с сочетаемостью слова. Большое внимание в разработанной методике уделяется работе со справочной литературой: орфоэпическим, орфографическим, толковым словарями, словарям синонимов и антонимов. В результате формируется потребность в использовании справочной литературы в случае затруднения, что, с одной стороны, способствует повышению языковой культуры учащихся, с другой стороны, повышает уровень общей культуры. Именно на этом этапе учащиеся совершенствуют лингвистическую (языковедческую) компетенцию.

Задание № 2

Выпишите из словаря синонимы к слову «милосердие», определите их стилистическую принадлежность.

милосердие = сострадательность, сердобольность, отзывчивость, сочувствие, сердечность, душевность, сострадание, человеколюбие, жалость, чуткость, участливость, доброта.

Составьте со словами *сострадание, душевность, человеколюбие* словосочетания и определите вид связи в каждом из них.

Задание № 3

Подберите к слову «милосердие» антонимы, определите их стилистическую принадлежность, в случае затруднения обращайтесь к словарю.

Милосердие – злость, неотзывчивость, жестокость, бессердечность, бездушность, безжалостность, бесчеловечность.

На четвертом этапе особое внимание следует уделить работе со словом в контексте: в составе словосочетания и предложения. Многоаспектная работа над словом помогает систематически проверять материал программы, воспитывать у школьников целостное представление о языке как системе систем.

Задание № 4

Запишите под диктовку высказывания на тему «Милосердие» и объясните орфограммы, пунктограммы.

1. Кто полон милосердия, тот непременно храбр, кто храбр, необязательно полон милосердия (философ Конфуций).

2. милосердие не бывает чрезмерным (философ Френсис Бэкон).

3. Величайшая твердость и есть величайшее милосердие (писатель Лонгфелло).

4. Человечество любит деньги, из чего бы те ни были сделаны, из кожи ли, из бумаги ли, из бронзы или золота. Ну, легкомысленны... ну, что ж... и милосердие иногда стучится в их сердца... обыкновенные люди (М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита»).

Задание № 5

Как вы понимаете смысл слов Джека Лондона «*Кость, брошенная собаке, не есть милосердие, милосердие – это кость, поделенная с собакой, когда ты голоден не меньше ее*». Оформите данное высказывание разными способами.

На этом этапе можно предложить учащимся задание оформить семантическое поле слова «милосердие». Под семантическим полем мы понимаем «совокупность слов и выражений, образующих тематический ряд и покрывающих определенную область значений» [4, с. 274].

«МИЛОСЕРДИЕ»

I. Лексическое значение: готовность помочь кому-либо или простить кого-либо из сострадания, человеколюбия; сострадательная помощь ближнему как христианская добродетель.

II. Характеристика понятия (синонимы): сострадательность, сострадание, человеколюбие, жалостливость (разг.), сердоболіе (устар.), благость (устар. книжн.), отзывчивость, сердечность, душевность, чуткость, участливость, доброта, бескорыстная помощь.

III. Словообразование:

– прилагательные: милосердный, немилосердный, милосерден (кр.ф. в богослужебных текстах);

– наречия: милосердно, немилосердно;

– глаголы: милосердствовать, помилосердствовать.

IV. Употребление: проявить милосердие, употребить богатство на дела милосердия, книги учат милосердию, сестра милосердия, акция милосердия.

V. Примеры употребления: Кость, брошенная собаке, не есть милосердие. *Милосердие* – это кость, поделенная с собакой, когда ты голоден не меньше ее (Д. Лондон, американский писатель XIX–XX вв.).

Задание № 6

Прочитайте отрывок из статьи Д. Гранина «О милосердии» и выполните предложенные ниже задания.

(1) Упражняется ли милосердие в нашей жизни? (2) ...Есть ли постоянная принуда для этого чувства? (3) Часто ли мы получаем призыв к нему? (4) В «Памятнике», где так выношено каждое слово, Пушкин итожит заслуги своей поэзии классической формулой:

И долго буду тем любезен я народу,

Что чувства добрые я лирой пробуждал,

Что в мой жестокий век восславил я свободу

И милость к падшим призывал.

(5) Как бы ни трактовать последнюю строку, в любом случае она есть прямой призыв к милосердию. (6) Стоило бы проследить, как в поэзии и в прозе своей Пушкин настойчиво проводит эту тему. (7) От «Пира Петра Первого», от «Капитанской дочки», «Выстрела», «Станционного смотрителя» – милость к падшим становится для русской литературы нравственным требованием, одной из высших обязанностей писателя. (8) В течение XIX века русские писатели призывают видеть в таком забитом, ничтожнейшем чиновнике четырнадцатого класса, как станционный смотритель, человека с душой благородной, достойной любви и уважения. (9) Пушкинский завет милости к падшим пронизывает творчество Гоголя и Тургенева, Некрасова и Достоевского, Толстого и Короленко, Чехова и Лескова.

(10) Это не только прямой призыв к милосердию вроде «Му-му», но это и обращение писателей к героям униженным и оскорбленным, сырым, убогим, бесконечно одиноким, несчастным, к падшим, как Сонечка Мармеладова, как Катюша Маслова.

(11) Живое чувство сострадания, вины, покаяния в творчестве больших и малых писателей России росло и ширилось, завоевав этим народное признание, авторитет.

(12) Милость к падшим призывать – воспитание этого чувства, возвращение к нему, призыв к нему – необходимость настоящая, труднооценимая. (13) Я убеждён, что литература наша, тем более сегодня, не может отказаться от пушкинского завета. (Д. Гранин)

1. Докажите, что это текст и определите его тему.
2. Определите стиль и тип речи текста и докажите свое мнение.
3. Подчеркните в каждом предложении грамматическую основу, определите тип сказуемого.
4. Определите, с какой целью автор использует цитату из стихотворения А.С. Пушкина.
5. Как вы понимаете выражение «и милость к падшим призывал...»?
6. Выпишите из текста синонимы к слову «милосердие», объясните, в чем их отличие.
7. Объясните слова из текста «принуда», «трактовать», «завет», в случае затруднения обратитесь к толковому словарю.

Итоговый этап работы над словом – написание изложения с творческим заданием или сочинения – рассуждение по предложенному тексту.

Проводимые в конце учебного года письменные работы показывают, что, отвечая на поставленные вопросы, ученики увереннее высказывают свою точку зрения, приводят примеры из жизненного опыта, цитируют слова известных людей. В то же время уменьшается количество речевых недочётов, связанных с незнанием семантики слов и их валентности.

Важно помнить, что тщательно спланированная и хорошо организованная словарная работа, являясь частью урока русского языка, помогает

обогащать словарный запас учащихся, вырабатывать орфографическую грамотность, развивать речь школьников, а в целом способствует повышению языковой культуры, формированию у учащихся внимания, уважения и любви к родному языку. Учитель должен определить в уроке подходящее место для неё, сократить или увеличить время знакомства с конкретным словом, его освоением. Перевод слов из пассивного словаря учащихся в активный, а также умение правильно и грамотно излагать свои мысли – основная задача словарной работы на уроках русского языка. Многоаспектная работа над словом позволяет знакомить учащихся старших классов со словесным богатством родного языка и вырабатывать в них умение включать эти слова в предложения, для точной, правильной и свободной передачи своих и чужих мыслей. В процессе работы по методике «От слова к тексту» формируется лингвистическая и коммуникативная компетенции учащихся старших классов.

Библиографический список

1. *Анисимова А.В.* От слова к тексту: Из опыта работы в школе // Культура и письменность славянского мира. – Т. 5. – Смоленск, СГПУ, 2005. – С. 197–201.
2. *Архипова Е.В.* Основы методики развития речи учащихся. – М., 2002. – С. 191.
3. Методика преподавания русского языка / под ред. М.Т. Баранова. – М., 1990. – С. 368.
4. *Розенталь Д.Э.* Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1976. – С. 376.

КОНКУРСНО-ВЫСТАВОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЕ УСЛОВИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ДШХ И ДШИ

Проблема патриотического воспитания молодежи остается актуальной на современном этапе общественного развития. Формированию патриотизма как личной ценности у учащихся детских художественных школ (ДШХ) и детских школ искусств (ДШИ) средствами отечественной живописи посвящено наше исследование.

Ключевые слова: дополнительное образование, конкурсno-выставочная деятельность, патриотическое воспитание.

Патриотизм сегодня осмысливается как одна из наиболее значимых ценностей, важнейшее духовное достояние личности и одновременно с этим как залог жизнеспособности и необходимое условие эффективного функционирования всей системы государственных и социальных институтов [4].

С этой точки зрения – одной из главных задач дополнительного художественного образования мы считаем их патриотическое воспитание. Под патриотическим воспитанием детей в сфере культуры и искусства нами понимается целенаправленное педагогическое взаимодействие (сотворчество педагога и ученика), сориентированное на формирование патриотического сознания личности, чувства любви к Родине, гражданского долга, готовности к защите Отечества.

В совокупности все это характеризует деятельностно-практическую направленность личности на реализацию (или неуклонное стремление к реализации) ведущих ценностей общества: гражданственности и патриотизма, коллективизма и ответственности, гуманизма и нравственности, национального самосознания и социальной активности. В результате совершается становление гражданина, который знает и уважает отечественную историю и культуру, понимает и принимает личную ответственность за судьбы Отечества и соотечественников, направляет свои силы и способности на их благо.

Однако у современных подростков (за редким исключением) нарушена целостность восприятия отечественной истории и культуры. По этой причине, как мы полагаем, и происходят деформации системы ценностей, из-за которых в молодежной среде растут тенденции антигуманизма и безнравственности в межличностных, социальных, экологических формах их проявления, в том числе и в способах отношений гражданина и Отечества.

Как известно, человек, особенно молодой человек, для принятия нормативных программ действий и поведения, ведущих к социально значимым результатам, нуждается в постоянном соотношении своих внутренних ценностей с ценностями, принятыми в обществе.

Но именно сегодня российское общество переживает противоречия в отношении к одному из периодов своего историко-культурного развития, называемого «советским». Имеют место попытки либо мифологизировать все советское, либо частично (или полностью) его отвергнуть. Но и в том и другом случае имеет место искажение целостности в восприятии отечественной истории и культуры, как обществом в целом, так и отдельной личностью. Небезынтересными поэтому нам показались оценки и отношение современных подростков к истории советской России.

Одним из ключевых условий патриотического воспитания подростков в ДШХ и ДШИ, по нашему мнению, является их подготовка и участие в конкурсno-выставочной деятельности. Это предполагает интеграцию традиционных занятий по изучению учащимися теории и истории русской школы живописи (термин А. Бенуа) и практики выполнения на этой основе творческих художественных работ для последующей презентации на конкурсах-выставках (внутришкольных и областных).

С учетом вышеизложенного, нами была разработана **программа областного конкурса изобразительного творчества** учащихся ДШХ и художественных отделений ДШИ, приуроченного к 90-летию Октябрьской революции и 70-летию Вологодской области. Программа конкурса реализовывалась при поддержке МОУ ДОД «Муниципальная детская художественная школа» г. Вологды. Это позволило не только провести конкурсные мероприятия на высоком уровне, но и создать наглядные и методические материалы

по патриотическому воспитанию учащихся всех возрастных групп.

Подобные мероприятия, с нашей точки зрения, способствуют всестороннему осмыслению детьми и подростками революционных событий в России 1917 года как неотъемлемого и переломного момента отечественной истории, коренным образом изменившего ход культурно-исторического развития всей страны, в том числе и Вологодской области.

Задачи программы конкурса были направлены на:

- воспитание у детей и подростков чувства историзма и патриотизма;
- целостное развитие личности посредством эстетизации; формирование устойчивого интереса воспитанников к основным событиям истории России, ее героическому прошлому и настоящему, а также к культурно-историческому наследию Вологодчины;
- максимальная реализация творческих задатков учащихся.

В рамках программы осуществлены следующие **проекты**:

I. Областной конкурс детского изобразительного творчества учащихся ДХШ и художественных отделений ДШИ «История Отечества – 2007».

II. Выставка конкурсных работ в двух номинациях:

- 1) Историческая композиция (отражающая революционные события 1917 года, драматические дни гражданской войны и иностранной военной интервенции в России);
- 2) Вологодский пейзаж (индустриальный, городской, сельский).

III. Создание экспозиционно-методического фонда из конкурсных работ; разработка методических рекомендаций для ДХШ и ДШИ, художественных центров, клубов и студий, центров детского творчества и общеобразовательных школ, направленных на патриотическое воспитание учащихся.

Любое воспитание (трудовое, нравственное, экологическое и др.) не может считаться удовлетворительным, если оно не вырабатывает эстетического отношения к явлениям действительности, не побуждает действовать человека по законам красоты. Точно также патриотическое воспитание без эстетизации оказывается неполным и не эффективным, так как искусству присуще свойство развивать в человеке способность осознавать и ощущать жизнь как целое.

В перечне **критериев** качества патриотической воспитанности учащихся ДХШ и ДШИ, дополняющих педагогическое пространство общеобразовательной школы, на наш взгляд, можно выделить формирование навыков художественно-исследовательской творческой деятельности. Этому процессу способствует реализация **комплекса педагогических условий**, которые учитывались нами при разработке конкурсной программы (готовность педагога к гуманистическому взаимодействию с ребенком; организация творческой среды; создание ситуации публичной презентации).

1. Готовность педагога (нормативно-правовая, организационная, психологическая, интеллектуальная, патриотическая) к гуманистическому взаимодействию с ребенком проявляется в стимулировании и поддержании его исследовательского интереса к историческим событиям Родины, труду и быту, семейным отношениям, идеалам и ценностям народа. Это дает учащимся возможность критически подходить к предлагаемым знаниям, способствует переоценке фактов с альтернативных, личностных позиций.

2. Организация творческой среды, ориентированной на формирование позитивной мотивации учащихся к исследовательскому поведению через создание ситуации поиска, оценки, выбора и интерпретации проблемы во вновь созданном художественном образе.

Базой художественного развития детей считается оптимальное сочетание умения анализировать изображенные образы при визуальном восприятии произведения искусства (сначала при помощи педагога, затем самостоятельно) с навыками эстетического их «проживания» в собственном творчестве [5, с. 37]. В соответствии с этим конкурсno-выставочная деятельность должным образом включает музейно-педагогическую практику, которая предусматривает не традиционные искусствоведческие экскурсии, а занятия, построенные с опорой на опыт ребенка и специфику его возраста. Цель таких занятий, следуя мысли А.В. Бакушинского, «...должна быть непременно нормативно-эстетическая, эстетическое переживание с элементарной разработкой небольшого количественно, но яркого качественно материала» [2, с. 121].

Чувственное познание формирует ассоциативно-образное мышление, помогающее ребенку достраивать в сознании картину мира. Обоб-

щение и анализ получаемых извне данных ведут к формированию абстрактных понятий. И когда в сознании ребенка патриотизм обобщается как понятие «Родина», ярко раскрывающее его духовно-нравственные основания и ценностное содержание, тогда, по мнению Н.Ф. Головановой, образ Родины приобретает целостную многоуровневую структуру: «Это – одновременное функционирование трех «пластов»: Родина как государство; малая Родина (город, село, улица и двор детства); родной дом (семья)» [3, с. 241].

Исходя из перечисленных теоретических положений, программой конкурса и были предусмотрены две номинации – жанровый рисунок и пейзаж.

Родной пейзаж в визуальном восприятии и творчестве важен для воспитания чувства историзма, которое, во-первых, напоминает детям о делах и людях минувшего, во-вторых, по Р. Арнхейму, придает «...достоинство любому повседневному занятию, и подготавливает почву, на которой базируется и вырастает искусство» [1, с. 379]. Поэтому гармоничное сочетание двух вышеназванных номинаций позволяет глубже проследить формирование патриотизма учащихся как ценностного отношения к Родине, выраженного:

а) на рациональном уровне в проявлении размышлений на темы значения России в истории мировой цивилизации, осознанием своего гражданского долга перед Отечеством (критерии: художественная образность, композиционная идейность, способы раскрытия замысла);

б) на эмоциональном уровне в демонстрации неравнодушного отношения к судьбам Родины и народа (критерии: колористическое решение, ритм, психологизм образов);

в) на деятельностно-практическом уровне в умении дать оценку определенным событиям с позиции объективности, в наличии независимого взгляда на действительность (критерии: владение живописной техникой, способность к выбору из нескольких разнонаправленных побуждений).

3. Создание для всех учащихся ситуации публичной презентации своей работы. Так как рисункам не всех участников конкурса-выставки может быть присвоена лауреатская или дипломантская степень, авторам и их преподавателям было рекомендовано, прежде чем отправить работы на второй тур конкурса, представить их коллективу школы, совместно обсудить выбранные темы (и поощрить, отметить успехи учащихся).

Достижением конкурса следует признать то, что в нем приняли участие дети от 6 до 16 лет из Вологды и Череповца, Великого Устюга и Кадуя, Вожегодского, Вологодского, Междуреченского, Тотемского и других районов, приславшие более 250 живописных работ.

Открытие итоговой выставки состоялось в одном из залов Вологодской художественной школы. Перед ее посетителями предстало уникальное собрание – 100 детских рисунков, отражающих широту родной природы или уводящих от повседневности к событиям России начала прошлого столетия.

В исторических работах дети стремились отобразить различные стороны случившихся в стране общественно-политических преобразований. Первая мировая война, а затем две революции, люди, – их творцы, встают перед зрителем, запечатленные искренне, непосредственно, живо. Детское воображение приковано к тем уже далеким дням, когда бушевала народная стихия, вдохновленная упразднением эксплуатации человека человеком.

Предлагая эту номинацию, мы исходили из того, что воспитание есть не навязывание «удобных» политической ситуации ценностей, но помощь ребенку в формировании доступной его возрасту и развитию способности к самостоятельному выбору социально ценностных ориентиров.

К детскому творчеству нас привлекает не только его эстетическая сторона, своеобразие форм и яркая образность, но и стремление разобраться в психологии детского восприятия важнейших исторических событий. Высока мера правдивости в наивном отображении мира ребенком, несравнима ни с чем по своей искренности, которой не вредит и доля фантазии.

Специфика детской психики определяет направленность внимания на главное в рисунке. Выделенный композиционно – размером, ритмом, цветом – образ приобретает красочный, запоминающийся характер. Увлечение деталями не нарушает цельности впечатления.

Так ликованием народной победы наполнены уличные сценки. Они соседствуют с изображениями одиночных фигур – героев и действующих лиц эпохи: матросов, солдат, рабочих, здесь же – белые офицеры, юнкера. Замечательно стремление авторов правдиво, объективно дать оценку происходящему. Поэтому не во всех работах большевики представлены в героическом

свете, но зато народные угнетатели всегда осуждаются, даже высмеиваются подростками. В умах юных художников зреет истина, что народ как главный субъект истории, если его толкают к краю гибели в геополитическом, цивилизационном смысле, чтобы уцелеть, вправе сам решать свою судьбу – выбирать ту общественно-политическую организацию жизни, которая в наибольшей степени соответствует его чаяниям и интересам.

На наш взгляд, обращение к патриотическому воспитанию детей и подростков в ДХШ и ДШИ как к комплексу педагогических условий позволяет преодолеть в определенной мере нравственный нигилизм, сделать нормой жизни ответственное поведение, формируя в конечном итоге ориентированность на созидание, а не на разрушение.

Таким образом, патриотизм как ценностное отношение к Родине закладывается в человеке отнюдь не на генетическом уровне, но социально детерминирован и должен быть воспитан. Предложенный в статье комплекс педагогических условий поэтапного развертывания процесса конкурсно-выставочной деятельности (сотворчества воспитателей и воспитуемых) наполнен гуманистическим содержанием и может быть рекомендован с целью повышения эффективно-

сти патриотического воспитания учащихся в общеобразовательных и художественных школах.

Библиографический список

1. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. – М.: «Архитектура-С», 2007. – 392 с.
2. *Бакушинский А.В.* Музейно-эстетические экскурсии // А.В. Бакушинский. Исследования и статьи. – М.: «Советский художник», 1981. – С. 107–122.
3. *Голованова Н.Ф.* Выход из педагогического безвременья: формирование образа Родины у младших школьников // Теория и практика образования в контексте отечественной культуры: Тез. докл. и сообщений... – СПб.: Изд-во СПб ГТУ, 2001.
4. Государственная Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы». – <http://www.businesspravo.ru> О Государственной Программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» Постановление Правительства РФ 11 июля 2005 г. № 422.
5. *Столяров Б.А.* Музейная педагогика. История, теория, практика. – М.: Высш. шк., 2004. – 216 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Е.И. Тихомирова

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Определены основные стратегические направления воспитания в высшей школе. Описано содержание научно-практической деятельности лаборатории «Субъектной самореализации, инновационных технологий», организующей профессиональное воспитание в высшей школе.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, субъектная самореализация личности, личностно-ориентированное образование.

Профессиональное воспитание в высшей школе характеризуется нацеленностью на личностное развитие будущего специалиста. Стратегия современного воспитания реализуется в парадигме личностно-ориентированного образования, определяет его перспективу, сущность и технологии. Наиболее значимым направлением современного воспитания является психолого-педагогическое сопровождение процесса субъектной самореализации личности как в социопространстве, в целом, так и в образовательном учреждении, в частности [см. подробнее 1; 2; 5; 6].

Субъектную самореализацию личности в образовательном учреждении мы рассматриваем как процесс успешного освоения информационного, коммуникативного, деятельностного и эмоционального пространства. Существует несколько основных направлений субъектной самореализации личности в образовательном учреждении: когнитивное, поведенческое, деятельностное, эмоциональное.

Профессиональное воспитание в высшей школе основывается на развитии оценивающего мышления студентов, которое проявляется, в частности, в способности прогнозировать и оценивать поведение людей, в целом, и свое поведение, в частности. Это, в свою очередь, дает возможность развивать устойчивую субъектную позицию, ориентирующую на созидание. Субъектная самореализация в образовательном процессе проявляется в развиваемой эмпатии как социально-психологическом свойстве личности, отражающем положительно-эмоциональное отношение к другому человеку.

Стратегия современного воспитания в парадигме личностно-ориентированного образования определяет значимым в процессе субъектной

самореализации поведенческое направление, которое реализуется в действии или бездействии, взаимодействии или не взаимодействии, поступках как способах приобретения опыта субъектной самореализации [см. подробнее 3; 7].

Деятельностное направление субъектной самореализации формируется из тех видов деятельности, в которые включается личность. Это направление дает возможность самореализовываться в соответствии со своими потребностями, способностями, установками, аксиологическими ориентациями. Деятельность как основа стратегии современного воспитания в парадигме личностно-ориентированного образования предъявляет к человеку ряд требований, определяющих успешность его субъектной самореализации. К их числу относятся: понимание значимости и перспектив развития выполняемой деятельности, интерес к процессу и результату деятельности, владение способами выполнения деятельности, умение эффективно взаимодействовать в процессе выполнения деятельности. Понимание значимости выполняемой деятельности проявляется в умении определять ее цель. Для современного воспитания в парадигме личностно-ориентированного образования характерна системная подготовка молодежи к интегрированной работе по целеполаганию и целедостижению. Именно поэтому одним из значимых результатов современного воспитания является наличие у воспитанников стратегической и тактической цели, что, в свою очередь, влияет на развитие их интереса к процессу и результату планируемой, и выполняемой деятельности [см. подробнее 9; 10; 11].

Стратегическим направлением воспитания в высшей школе остается развитие образованности. Называться образованным человеком в полном смысле слова, по словам Н.Г. Чернышевско-

го, может человек, имеющий три качества: обширные знания, привычку мыслить и благородство чувств [12].

Включенное наблюдение за деятельностью студентов на занятиях показало, что среди них обширные современные знания имеют чуть более 20%, привычку мыслить 30%, а благородство чувств более 35%. При этом большинство студентов считают, что последнее качество личности в настоящее время не достаточно востребовано в современном социуме. 15% обследованных студентов не проявляют себя на занятиях, объясняя это тем, что все то, что они хотят сказать или сделать, уже делают другие.

Стратегия современного воспитания в парадигме личностно-ориентированного образования призвана обеспечить продуктивную субъектную самореализацию личности обучающихся в образовательном процессе, что может проявляться, как способность прогнозировать, выполнять и анализировать результаты познавательной деятельности. Так, способность к прогнозированию деятельности, среди обследованных обучающихся разного типа образовательных учреждений, обнаружили 25%, способность к выполнению деятельности 30%, способность к анализу результатов деятельности 40%. В тоже время, 5% обследованных не проявили ярко выраженных способностей ни к прогнозированию, ни к выполнению, ни к анализу результатов деятельности.

Воспитание в высшей школе актуализирует необходимость субъектной самореализации студентов, определяет необходимым для педагога предоставлять воспитанникам возможность реализовывать и наращивать их личностный потенциал в разных видах деятельности. Так на лекциях нами используются разнообразные приемы активизации мышления и речи обучающихся. Например, «включенная дискуссия», дает возможность студентам участвовать в обсуждении выдвинутого преподавателем тезиса. В целях развития самостоятельности и критичности мышления применяется также прием «найди ошибку», когда все желающие, в ходе занятий могут высказать мнение о том, какое положение, представленное на занятии, показалось им ошибочным. На семинарах каждому участнику предоставляется возможность доказать свое мнение логично, аргументировано, корректно. Среди студентов популярны мини-лекции, когда каждый может выступить как лектор по интересующей его теме, которая изучается в данный момент.

Результаты проведенного нами исследования процесса самореализации студентов в разных образовательных учреждениях, позволяющего осуществлять воспитание и развитие, показали, что среди молодежи пользуются популярностью различные формы познавательной и социально-ориентированной деятельности. Они дают возможность студентам самореализовываться, максимально проявляя свою креативную направленность, самостоятельность, познавательную и социальную активность. В частности, среди мини-практикумов популярны такие как: «Спроси – отвечу», «Аукцион инициатив», «Взглянем на себя со стороны...» и др.

Профессиональное воспитание в высшей школе реализуется в деятельности возглавляемой нами лабораторией «Субъектной самореализации, инновационных технологий» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ЛаСС ПГСГА), где широко применяются наши авторские технологии, которые позволяют реализовать стратегию современного воспитания в высшей школе. Достаточно подробно описаны эти технологии в изданных нами практикумах, учебных пособиях, монографиях [см. подробнее 3; 5; 10; 11].

В лаборатории разработана диагностическая карта, позволяющая оценить процесс приобретения опыта субъектной самореализации при изучении психолого-педагогических дисциплин в высшей школе. Эта карта включает в себя: оценку студентом значимости воспринимаемой информации как лично для себя, так и для выполнения своей будущей профессии; формулирование вопросов-уточнений по итогам восприятия информации, выбор тест-заданий для оценки степени усвоения информации и др. Внедряется практикум «Моя визитная карточка», который дает возможность студенту описать и оценить себя как личность, как обучающегося, как члена ученической группы, как будущего профессионала, как жителя города, страны, мира. На практикуме «Моя жизненная стратегия» студенты определяют свои стратегические жизненные и профессиональные цели, креативные способности, актуальные и потенциальные возможности. Практическая работа студентов не завершается в аудитории, продолжается в социуме, где возможно в реальных условиях не только применять имеющиеся знания, но и развивать, совершенствовать, корректировать их, а также приобретать практические умения субъект субъект-

ного взаимодействия, взаимопонимания, эмпатии, креативности.

Профессиональное воспитание в высшей школе развивается в парадигме личностно-ориентированного образования, обнаруживает необходимость включения студентов в совершенствование своей реальной жизни, системного развития, как лидерских возможностей, так и исполнительских способностей. Студенты охотно проводят практикумы, тренинги, круглые столы, дискуссии, мозговые штурмы, деловые игры, реализуя потребность в ощущении своей значимости, обмениваясь деятельностью, эмоциями, ценностями. В частности, многих студентов привлекает организация нестандартной деятельности с учащимися общеобразовательных школ, учреждений начального, среднего, дополнительного образования вне уроков на часах интересного общения, сборах, конкурсах. Студенты с удовольствием участвуют в создании детских социально-ориентированных объединений, включаются в разнообразные акции, мастер-классы, показывают свою способность объединять людей, заинтересовывать их, привлекая к совместной деятельности.

Профессиональное воспитание в высшей школе развивается при реализации разработанной нами программы «Веду за собой» – субъектная самореализация, самоуправление, лидерство, креативность; «Я расту...» – личностное и профессиональное развитие в воспитывающей среде образовательного учреждения; «Солнечное Ожерелье» – создание созидających содружеств и сообществ [4; 9; 10].

В профессиональном воспитании в ЛаСС ПГСГА реализуется идея функционирования постоянно действующей школы профессионального мастерства, нацеливающей студентов на приобретение опыта субъектной самореализации в высшей школе. Основной принцип деятельности – системно, разумно, нестандартно. Осуществляется подготовка студентами своих программ субъектного становления: «Я – личность!»; «Как стать профессионалом?»; «Креатив и позитив – все беру себе в актив!» др. Большой популярностью среди студентов пользуются работы по составлению личных практикумов с применением изученных на занятиях методик, подготовка мини-рефератов, брошюр, разработка и проведение микро исследований. Количество студентов, готовых включиться в разнообразную индивидуальную практическую деятельность, исполь-

зуя информацию, полученную на наших занятиях психолого-педагогического цикла, составляет в среднем 75%. Так тема «Планирование как способ организации субъектной самореализации» знакомит студентов с разными вариантами планирования: объектное, проблемное, по формам деятельности. Привлекают темы о способах достижения успеха в профессиональной деятельности. Каждый студент знает, что человеку, желающему добиться успеха в жизни, целесообразно знать свои особенности, способности, склонности. В связи с этим, мы предлагаем каждому студенту познать, в первую очередь, самого себя.

Участвуя в жизни своего вуза, студенты обнаруживают потребность в получении значительного массива практической информации о способах эффективного взаимодействия с людьми, умения выразительно озвучивать свои мысли, овладевать способами самопрезентации, эмпатии, социальной и профессиональной успешности [см. подробнее 7; 8; 13].

Профессиональное воспитание в высшей школе основано на самостоятельной деятельности студентов. Как показал анализ результатов включенного наблюдения, процесс самореализации студентов в самостоятельной практической деятельности вызывает положительные эмоции почти у 70% обследованных студентов. Установлены следующие причины такого явления, основанные на анализе высказанных мнений студентов: процесс деятельности осуществляется самостоятельно в группе единомышленников, отсутствует необходимость убеждать кого-то в необходимости действий; в ходе подготовки происходит профессиональная педагогическая поддержка, осуществляемая достаточно незаметно, а потому подготовка заданий, чаще всего, завершается успешно; выполнение деятельности – это всегда поиск неизвестного, но возможно что-то переделать, усовершенствовать; привлекает не только выполнение деятельности, но и подготовка, которая более длительна по времени, интенсивности субъект-субъектного взаимодействия.

Профессиональное воспитание в высшей школе основано на личностно-ориентированном образовании, обеспечивает студентам субъектную самореализацию, предусматривает педагогическую поддержку студентов в развитии индивидуального образовательного маршрута, самореализацию в деятельности и взаимодействии, разработку и внедрение современных техноло-

гий продуктивного профессионально-личностного развития.

Библиографический список

1. Тихомирова Е.И. Стратегия современного воспитания. Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: Материалы международной научной конференции. В 2-х т. Т. 2. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2006. – С. 151–154.

2. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации как основа самоопределения студентов // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – №4. – С. 117–122.

3. Тихомирова Е.И. Самореализация школьников в коллективе: Учебное пособие. Изд-е 2-е, стереот. – М.: «Академия», 2007. – 148 с.

4. Тихомирова Е.И. «Солнечное ожерелье»: Учебное пособие для социальных технологов, педагогов, студентов, учащихся. Изд-е 3-е, доп., перераб. – Самара: СГПУ, 2008. – 188 с.

5. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения (развитие умения включаться в деятельность) // Competence and education technologies: Materials of research-practical conference. – Horsens: University College Vitus Bering Danmark. В 2-х т. Т. 2. – 2008. – С. 184–200.

6. Тихомирова Е.И. Проблемы развития активности личности в образовательном учреждении // Актуальные проблемы психологии активности личности: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Краснодар: КубГУ, 2008. – С. 333–337.

7. Тихомирова Е.И. Продуктивные технологии самореализации личности в образовательном учреждении. // Самореализация личности. Теория и практика: Сб. науч.-практ. исследований. – Самара: СГПУ, 2008. – С. 135–138.

8. Тихомирова Е.И. Инновационный проект ЛаСС «Социальное партнерство как условие и средство развития инновационного, научно-исследовательского потенциала образовательного учреждения» в процессе самореализации личности // Самореализация личности. Теория и практика: Сб. науч.-практ. исследований. – Самара: СГПУ, 2008. – С. 124–131.

9. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации личности как средство формирования воспитывающей среды образовательного учреждения // Система воспитания: опыт, проблемы, идеи развития: Сб. материалов и тезисов докладов междунар. науч.-практ. конф. – Самара, 2007. – С. 28–32.

10. Тихомирова Е.И. Веду за собой: Практикум для желающих стать лидером и тех, кто хочет им в этом помочь. – Самара, СГПУ, 2006. – 98 с.

11. Тихомирова Е.И. Лидерство в молодежной среде: Монография. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2001. – 180 с.

12. Тихомирова Е.И. Вы стали руководителем: Практикум. – Самара, СГПУ, 2004. – 120 с.

13. Тихомирова Е.И. Продуктивные технологии воспитания студентов в высшем образовательном учреждении // Воспитание будущего учителя в процессе предметной подготовки: Материалы Всерос. совещания-семинара «Воспитательный потенциал учебных дисциплин предметной подготовки в формировании личности будущего учителя» В 2-х ч. Ч. 1. – Казань: Изд-во Казан. пед. ун-та, 2004. – С. 328–331.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов к профессиональной коммуникации в современных социокультурных условиях. Автор описывает технологию подготовки будущих педагогов к профессиональной коммуникации, предполагающую «обучение коммуникации посредством действия».

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя, коммуникация, информационно-коммуникационные технологии, профессиональная коммуникация, профессиональное развитие.

Современная эпоха характеризуется множеством изменений, затронувшие все стороны нашей жизни, в том числе и образование. Гуманизация, информатизация, открытость социуму и человеку – вот основные черты, присущие российскому образованию. С одной стороны, образование становится направленным на самоопределение и самореализацию человека, с другой стороны, оно направленно на содействие социализации человека в условиях неопределенности современного общества. Именно условия неопределенности жизни современного человека ставят перед системой образования особые задачи – ориентации на умения учащихся принимать самостоятельные решения, быть активными в отношении собственного образования, проявлять инициативу и ответственность. Все это не могло не отразиться на профессиональной деятельности учителя. Изменились не только условия работы учителя, но и сами учащиеся, чей образовательный маршрут приобретает нелинейный характер. Ведущей функцией современного учителя становится не передача знаний, а содействие образованию школьника, которое состоит в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося и формирование у него мотивации непрерывного образования. Обновление функций современного учителя повлекло за собой расширение профессиональных задач выполняемых в процессе педагогической деятельности: понимание ученика в образовательном процессе; подготовка, планирование, организация образовательного процесса; поведенческие; самообразование; коммуникация; управление и работа с информацией [2]. Будущий педагог должен не только видеть ученика в образовательном

процессе, проектировать его индивидуальный образовательный маршрут, но и понимать необходимость совместной работы с другими учителями школы и представителями локального сообщества для установления продуктивного партнерства и достижения образовательных целей. Учитель уже не просто должен успевать за прогрессом в науке, технике, информации, а опережать его. Успешное выполнение профессиональной деятельности в постоянно меняющемся мире, на наш взгляд, возможно только в процессе непрерывного профессионального развития, мощным фактором которого может стать профессиональная коммуникация с коллегами.

В науке существует множество исследований посвященных различным аспектам коммуникации. Проблемы профессионального общения, коммуникации, коммуникативной компетентности изучались в разных контекстах профессиональной деятельности психологов и педагогов (Н.Б. Буртова, Т.П. Вострикова, И.К. Гаврилова, Е.Г. Дозорцева, М.М. Кашапов, В.В. Козлов), сотрудников правоохранительных органов (М.И. Еникеев, М.М. Коченов, А.Р. Ратинов, А.М. Столяренко, В.В. Сутужко, Л.Б. Филонов и др.), медицинских работников (Е.Е. Богданова, Т.В. Решетова и др.) и в разных аспектах: коммуникация в рамках профессиональной сферы (Е.И. Голованова); коммуникация, в процессе которой конструируются профессиональные сообщества (А.Ю. Колянов); процесс возникновения взаимопонимания в определенной предметной области (А.И. Каптерев); процесс обмена информацией между специалистами (Э.И. Рокицкая, В.А. Минкина) и т.д.). Все исследователи данной проблемы понимают профессиональную коммуникацию как процесс передачи информации в профессиональной сфере.

Современный человек живет в постиндустриальном обществе, где развитие информационно-коммуникационных технологий способствует нарастанию информации, становлению единого информационного пространства и изменению процессов распространения знаний. Ведущее положение в обществе занимает не информация, а коммуникация, что не могло не повлиять на изменение форм профессиональной коммуникации учителей. Широкое распространение информационно-коммуникационных технологий изменило процесс профессиональной коммуникации, сделав ее доступной и оперативной.

Накоплен уже немалый опыт изучения влияния новых информационных технологий, глобальной сети Интернет на процесс обучения (А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, М.П. Лапчик, А.А. Леонтьев, Е.И. Машбиц, В.М. Монахов, Е.С. Полат, Е.Ю. Семенова и др.), но вопрос о целесообразности использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в профессионального развития остается открытым.

Исследования Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.М. Семибратова, В.И. Солдаткина и других ученых свидетельствуют о том, что использование информационно-коммуникационных технологий снижает временные и пространственные ограничения взаимодействия педагогов друг с другом, содействуя профессиональному развитию [3]. ИКТ-технологии не только экономят время, средства, но и расширяют профессиональные контакты, служат для обмена опытом и организации групповых дискуссий и конференций.

Раскрытие потенциала профессиональной коммуникации средствами информационно-коммуникационных технологий в профессиональном развитии учителей не могло не привести к необходимости постановки задачи подготовки будущих педагогов к коммуникации посредством ИКТ-технологий. Необходимо отметить, что технологии не столько заменяют другие средства коммуникации, сколько укрепляют уже существующие, дополняют и влияют друг на друга, т.е. успешно сосуществуют в научном сообществе (У. Эко, А.В. Соколов, Н.А. Сляднева, Н. Rheingold, О.Н. Арестова, А.Е. Войскунский).

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов существует противоречие между обусловленной стремительным развитием ИКТ-технологий возможностью

использования данных технологий в процессе профессиональной коммуникации и неготовностью будущих педагогов к такому виду коммуникации; между потенциалом профессиональной коммуникации в профессиональном развитии и его недостаточным использованием; а также неразработанностью подготовки будущего педагога к профессиональной коммуникации в современных социокультурных условиях и запросом образовательной практики.

С целью преодоления противоречий между возможностью использования ИКТ-технологий в профессиональной коммуникации и неготовностью педагога к такому роду взаимодействия на базе Омского государственного педагогического университета в период с 2005 по 2009 г. проводилась экспериментальная работа по формированию готовности будущих педагогов к профессиональной коммуникации в современных социокультурных условиях. Сроки проведения эксперимента обосновывались: необходимостью выработки осознанного отношения к профессиональной деятельности, усвоением определенной системы знаний, приобретением комплекса умений и навыков в ходе учебной деятельности и на педагогической практике, так как подготовка будущего педагога к профессиональной коммуникации – это процесс динамичный, длительный, предусматривающий не только приобретение, но и совершенствование полученных знаний, умений, навыков.

Целью констатирующего эксперимента, проходившего с 2004 по 2005 гг. было выявление современного состояния подготовки будущих педагогов к профессиональной коммуникации, определение критериев, показателей, уровней готовности к профессиональной коммуникации до экспериментального обучения. В результате анализа литературы по проблеме исследования мы пришли к выводу, что профессиональная коммуникация педагога средствами ИКТ-технологий – это компьютерно-опосредованное взаимодействие равноправных в виртуальном пространстве представителей одной профессии, содержанием которого является обмен профессионально обусловленной информацией, опытом, идеями, взглядами для установки взаимоотношений между коллегами, способствующая профессиональному развитию ее участников и ориентированная на создание совместного «продукта». В связи с тем, что профессиональная коммуникация включает

в себя ряд компонентов коммуникативной и информационной компетенций, опираясь на работы Л.С. Артамоновой, А.К. Опришко, И.Л. Плужник, Т.А. Рахимовой, И.Н. Розиной, и др., мы рассматриваем профессиональную коммуникацию педагога как структуру, состоящую из четырех компонентов (мотивационно-потребностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного), становление каждого из которых связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы. Готовность будущих педагогов к профессиональной коммуникации может быть оценена в уровнях, определенных как низкий, средний, высокий.

Результаты диагностики, в которой принимали участие студенты ОмГПУ филологического факультета и факультета иностранных языков и учителя, проходившие повышение квалификации в Институте развития образования Омской области, позволили выделить ряд затруднений препятствующих участию студентов и учителей в профессиональной коммуникации. Среди студентов такими проблемами оказались: не вижу интересным тем для общения (12,3%); не умею правильно сформулировать суть интересующей меня проблемы (48,4%); боюсь критики в свой адрес (20,2%); считаю, что никто не откликнется на мою просьбу о помощи (5,6%); предпочитаю быть пассивным участником, так как не умею поддержать дискуссию (13,5%). Среди учителей: отсутствие навыка использования новых коммуникационных технологий в профессиональной коммуникации (20,1%); предпочтение традиционной коммуникации – коммуникации «лицом к лицу» или коммуникации посредством телефона (42,8%); незнание возможностей сети Интернет (форум, виртуальные сообщества и т.д.), как с одного из средств профессиональной коммуникации (24,5%); отсутствие времени на общение с коллегами, так как считают это общение непродуктивным (12,6%). Проведенная диагностика позволила выявить: 1) коммуникационный дефицит у учителей и студентов в области профессиональной коммуникации с коллегами, что свидетельствует о необходимости проведения соответствующей подготовки; 2) положительную мотивационную predisposition студентов к профессиональному развитию посредством коммуникации (положительная мотивация, стремление к достижению успеха и ответственности за свой профессионализм); 3) необходимость осуществ-

ления помощи студентам в разрешении проблем, возникающих в процессе коммуникации. Анализ результатов диагностики и психолого-педагогической литературы позволил выделить комплекс педагогических условий, направленных на подготовку будущего педагога к профессиональной коммуникации в современной социокультурной ситуации: формирование положительной мотивации будущего педагога к участию в профессиональной коммуникации путем выявления возможностей профессионального развития в процессе профессиональной коммуникации; использование гуманитарных образовательных технологий в процессе подготовки будущего педагога к профессиональной коммуникации за счет их потенциала, заключающегося в диалогичности (наличия субъект-субъектных отношений, обуславливающих характер индивидуально-личностных изменений преподавателя и студента) и открытости целей работы с человеком (отсутствие манипулятивности в деятельности педагога); актуализация опыта профессиональной деятельности будущих педагогов, полученного в ходе прохождения педагогических практик; обучение сотрудничеству путем обеспечения активной включенности будущих педагогов в процесс профессиональной коммуникации в виртуальных сетевых сообществах. Выделенные педагогические условия нашли свое отражение в разработке технологии подготовки будущих педагогов, предполагающей «обучение коммуникации посредством действия» и состоящей из 3 этапов (диагностический, проектировочный, аналитический). При разработке условий учитывалась специфика коммуникации в сети Интернет, осуществляемая исключительно добровольной на основе, личной потребности и заинтересованности участников; она исключает «менторский тон»; строится на демократических принципах равноправия и предполагает высокую толерантность сторон. При этом практически утрачивают значение формальные оценочные критерии, а эффективность коммуникации оценивается исключительно по результативным и конструктивным показателям индивидуальных иерархий социальных, моральных и нравственно-этических ценностей [1]. В отличие от традиционной профессиональной коммуникации, участники профессиональной коммуникации в сети Интернет не выступают в официальных статусах, которые определяют необходимые нормы и стандарты поведения.

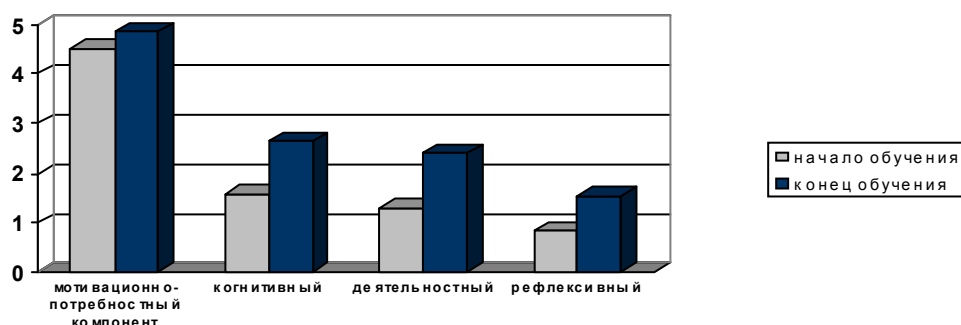


Рис. 1. Динамика развития компонентов профессиональной коммуникации

Показателями готовности будущих педагогов к профессиональной коммуникации являются: наличие положительной мотивации к участию в профессиональной коммуникации; обширные теоретические знания в области профессиональной коммуникации; соблюдение норм и правил поведения в сети Интернет; умение подбирать и варьировать средства коммуникации для решения профессиональных проблем; самостоятельное участие в профессиональных сообществах, телеконференциях; адекватная оценка своей деятельности в области профессиональной коммуникации, стремление к совершенствованию знаний и умений в данной области.

На преобразующем этапе эксперимента (2005–2008 гг.) осуществлялась проверка эффективности выделенных условий в процессе реализации разработанной технологии подготовки будущего педагога к профессиональной коммуникации. Для формирования готовности студентов к профессиональной коммуникации были разработаны и внедрены в процесс обучения коммуникативные и мотивационные тренинги, кейсы, техника дискуссии, техника открытых и закрытых вопросов, техника «совет экспертов», «виртуальный гость» и т.д.

Контрольно-аналитический этап эксперимента (2008–2009 гг.) заключался в психолого-педагогическом анализе данных эксперимента и обобщении результатов. Проводился анализ эффективности выявленного комплекса педагогических условий, обработка количественных данных, корректировка; обработка результатов, подведение итогов. Контрольный этап опытно-экспериментальной работы зафиксировал динамику развития всех компонентов профессиональной коммуникации студентов (рис. 1), что нашло отражение в следующих изменениях: расширение коммуникативных знаний; положительные изменения

в тенденциях взаимоотношений: студенты научились избегать конфликтов в совместной работе, устанавливать доверительные равнопартнерские отношения в процессе коммуникации, что повысило продуктивность их деятельности; увеличение количества студентов, демонстрирующих такие качества как контактность, активность, коммуникативность, что свидетельствовало о динамике мотивационно-потребностного компонента; студенты научились определять цель своей коммуникативной деятельности, реализовывать свою деятельность в соответствии с выстроенной ими логикой, осуществлять самоконтроль и самооценку на рефлексивной основе.

Научная и теоретическая значимость проведенного исследования определяется тем, что в результате было сформулировано определение профессиональной коммуникации педагога средствами ИКТ-технологий; описана специфика профессиональной коммуникации в современных социокультурных условиях; определены показатели готовности будущих педагогов к профессиональной коммуникации на низком, среднем и высоком уровнях; разработана и экспериментально апробирована технология подготовки будущих педагогов к профессиональной коммуникации; теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки будущего педагога к профессиональной коммуникации в современной социокультурной ситуации.

Практическая значимость исследования определяется разработкой технологии подготовки будущих педагогов к профессиональной коммуникации в современной социокультурной ситуации и проверке результативности ее влияния на готовность будущих педагогов к профессиональной коммуникации опытно-экспериментальным путем; разработкой методического обеспечения

подготовки будущих педагогов к профессиональной коммуникации (методических рекомендаций для преподавателей, модульной программы для студентов); в подборе и разработке диагностического инструментария, позволяющего определить динамику формирования готовности будущего педагога к профессиональной коммуникации.

Таким образом, опыт работы по формированию готовности будущих педагогов к профессиональной коммуникации в современных социокультурных условиях свидетельствует о том, что реализация научно обоснованной технологии способствует продуктивному сотрудничеству, социализации и профессиональному развитию будущих педагогов.

Библиографический список

1. Недогреева Н.Г. Формирование готовности студентов к педагогическому общению посредством информационных технологий: Дисс. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2002. – 169 с.
2. Пискунова Е.В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 324 с.
3. Полякова В.А. Формирование готовности педагога к диалоговому взаимодействию в сетевых профессиональных сообществах // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – №6. – С. 28–35.

УДК 378.02

Е.В. Михайлова

РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В представленной статье исследована роль коммуникативных способностей при изучении иностранного языка студентами технических специальностей. Рассмотрено понятие способностей. Изучены отличительные черты общих способностей. Выявлены факторы, влияющие на формирование способностей.

Ключевые слова: способность, коммуникативные умения, коммуникативные способности, задатки.

За последние пятнадцать лет значительно возросли требования к работникам всех сфер общественной жизни. Наряду с высоким профессионализмом, во главу угла стали такие черты личности как инициативность, предприимчивость, рационализм, динамичность, способность быстрой реакции на актуальную ситуацию, здоровый оптимизм, коммуникабельность.

Все эти характеристики свойств личности не могут существовать без развитых коммуникативных способностей.

Способности студентов проявляются в динамике приобретения и формирования знаний. Однако, способность не тождественна деятельности. От способности зависит качество выполнения деятельности, её успешность и уровень достижения целей.

На сегодняшний день можно выделить три основных признака способностей как индивидуально-психологических особенностей человека:

- способности отличают одного человека от другого;
- способности имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности;
- способности не сводятся к наличным знаниям, умениям, навыкам, но могут объяснить легкость и быстроту их приобретения. Однако, для того, чтобы приблизиться к пониманию сущности способностей, необходимо учитывать и личностный и функционально-генетический подходы к психологии способностей.

Таким образом, под способностями можно понимать многоуровневые образования, выступающие в качестве средств выполнения деятельности, объединяющие функционально разных людей.

Исходя из этого определения, можно выявить общее правило, применимое к сущности человеческих способностей: способность обнаруживается только в деятельности.

При развитии способностей в процессе деятельности существенную роль играет своеобразная диалектика между способностями и умениями. Способности и умения тесным образом связаны и связь эта взаимная. С одной стороны, освоение умений и знаний предполагает наличие известных способностей, а с другой – само формирование способности к определенной деятельности предполагает освоение связанных с ней умений и знаний. Эти умения, знания остаются чем-то совершенно внешним для способностей человека, лишь пока они не освоены. По мере того как они осваиваются, т.е. превращаются в личное достояние, они перестают быть только знаниями, умениями, полученными извне, а ведут к развитию способностей. Обучение, как подлинно образовательный процесс, тем именно и отличается от простой тренировки, что в нем через умения и знания формируются способности.

Способность закрепляется в личности как прочное достояние, но она исходит из требований деятельности и, будучи способностью к деятельности, она в деятельности и формируется [1, с. 37].

Зарубежные исследователи под способностями понимают либо врожденные особенности индивида, фатально определяющие все будущие достижения (сарасити) субъекта, либо приобретенные им навыки и умения (ability). Разработка проблем способностей за рубежом стимулируется потребностями общества в методах выявления и отсеивания наиболее пригодных лиц на те или иные рабочие места. Это связано со стремлением работодателей выбрать наиболее подготовленных, компетентных и перспективных будущих специалистов, чтобы до минимума уменьшить затраты на их обучение и как можно быстрее включить их в процесс производства.

Сегодня выделяют общие и специальные способности. Общие способности обеспечивают овладение разными видами знаний и умений, которые человек реализует во многих видах деятельности. Как и любые другие, эти способности зависят от природных задатков и особенностей обучения и воспитания. Общие способности обнаруживаются в широте, многообразии возможностей человека и определенном единстве проявляемых им свойств. К общим способностям относятся прежде всего свойства ума, и поэтому часто общие способности называют общими умственными способностями. Общую способность или совокупность таких способностей на-

зывают одаренностью. Зарубежные исследователи обычно отождествляют её с интеллектом.

В отличие от общих, специальные способности рассматриваются по отношению к отдельным, специальным областям деятельности, что выражается в их классификации по видам деятельности. В психологии соотношение общих и специальных способностей понимается как соотношение общего и особенного.

В настоящее время выделяют различные методы изучения общих и специальных способностей. Однако в самих методиках такое разделение не всегда строго соблюдается.

Одними из первых среди методов диагностики специальных способностей стали методы по изучению технических способностей. В значительной степени эта потребность была удовлетворена за счет разработки тестов технических способностей.

В целом технические способности рассматриваются как общие умственные способности. Исследователи, занимающиеся этой проблемой, показали, что наряду с некоторой общей способностью, которая может быть названа технической одаренностью или техническим опытом, приобретаемым человеком в работе, существуют независимые факторы: пространственные представления и техническое понимание. В соответствии с таким разделением на два фактора создаются и специальные тесты, включающие в себя задания на техническое понимание и пространственные представления.

Специальная организация учебного процесса позволяет направленно формировать как техническое мышление в целом, так и пространственное мышление в частности.

Коммуникативные способности студента представляют собой индивидуально-психологические свойства личности, обеспечивающие эффективность ее общения с другими людьми.

Для более общей характеристики того, что обычно включается в частные определения коммуникативных способностей, А.А. Бодалев использует термин «коммуникативное ядро личности».

Структура коммуникативных способностей студентов технических специальностей состоит из двух уровней психологического и социо-психологического. Психологический уровень включает в себя такие компоненты, как активность, общительность (контактность), разговорчивость, отзывчивость, инициативность. Второй уровень включает следующие компоненты коммуникативного

поведения: положение в пространстве, перемещение в пространстве, жесты, мимика, словесные высказывания, скорость реакции, наблюдение за партнером, напряженность в общении.

Создание коммуникативной ситуации является одним из методов, способствующих развитию коммуникативных способностей у студентов технической направленности.

Коммуникативные способности студентов оказывают значительное влияние на формирование коммуникативной компетенции играя важную роль в профессиональной деятельности и выступая в качестве одного из факторов эффективности коммуникации.

Развитие коммуникативной компетентности представляет собой поэтапный процесс, который включает в себя: организацию коммуникации, развитие коммуникативных способностей и формирование коммуникативных умений. Предполагаемый результат этих действий – сформировать коммуникативную компетентность определённого уровня.

На коммуникативно-диагностическом этапе предполагается: диагностика реального уровня развития необходимых умений, достижения внутренней мотивации для понимания трудностей и противоречий при реализации коммуникативных функций, планирование будущего уровня развития необходимых умений в общении.

Коммуникативно-деятельностный этап предполагает контролируемые изменения коммуникативных способностей студентов. Формирова-

ние коммуникативных умений может осуществляться педагогом, как в группе, так и индивидуально. Можно выделить три круга проблем:

– теоретические проблемы общения в педагогическом процессе (структура общения, барьеры общения (личностные, социально-психологические, социальные), закономерности внутригруппового взаимодействия);

– конкретные способы поведения в трудных ситуациях взаимодействия (конфликтные ситуации, преодоление критики, выступление на публике, контакты с незнакомыми людьми, необходимость иметь дело с врожёнными людьми, контакты с людьми, наделёнными властью);

– самопознание своей личности в процессе общения. Возникают такие вопросы: как меня воспринимают другие, как я действую на других в общении, в чём трудности моего общения.

Возникающие при формировании коммуникативной компетенции различные барьеры и умение их преодолевать определяют плодотворность взаимоотношений.

Проблема непосредственно коммуникативных способностей в большей степени находит свое отражение в личностно-деятельностном подходе к вопросу о способностях в психологии.

Развитие коммуникативных умений приводит к развитию коммуникативной компетентности, под которой понимается совокупность знаний, умений и навыков, включающих:

– функции общения и особенности коммуникативного процесса;

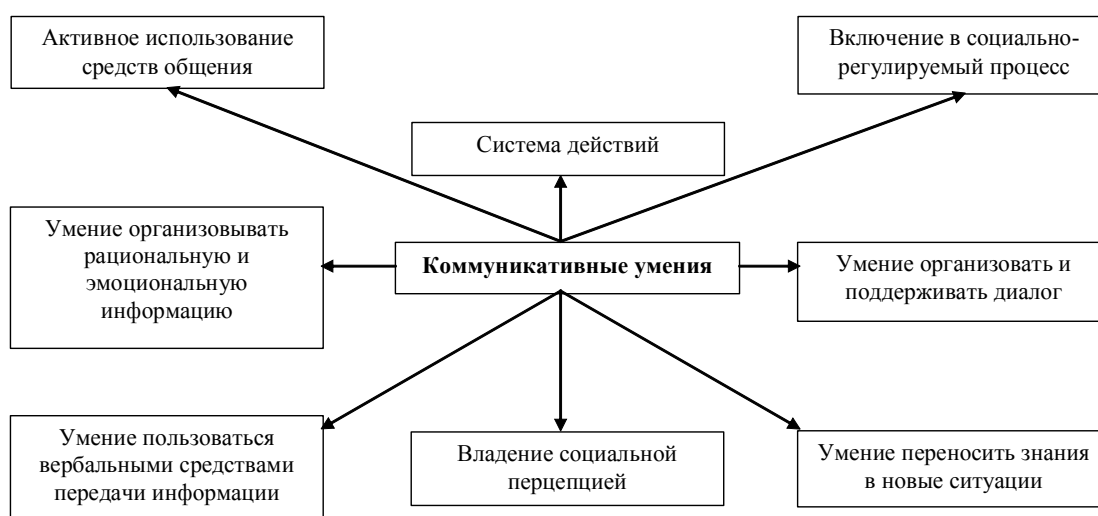


Рис. Определение коммуникативных умений

- виды общения и его основные характеристики;
- средства общения вербальные и невербальные;
- репрезентативные системы и ключи доступа к ним;
- виды слушания и техники его использования;
- «обратную связь» – вопросы и ответы (см. рис.) [3, с. 35].

Одним из факторов обеспечивающим развитие коммуникативных способностей студентов является обучение иностранному языку.

Для развития коммуникативных способностей студентов технического вуза необходимо создание специальной системы занятий, включающей работу с текстами на английском языке, содержащими теоретический материал по различным аспектам психологии общения и диалогами на бытовые и деловые темы. Проблема понятия способностей подробно изучена многими учёными. По мнению Н.С. Лейтеса, способность, как психологическая категория, должна характеризовать индивидуальное своеобразие личности.

Чтобы оценить значение иностранного языка как учебного предмета в развитии коммуникативных способностей, нужно хорошо осознавать, что получает общество, его граждане владеют иностранным языком, и что дает владение иностранным языком человеку, начинающему жить в условиях рыночных отношений, а через него – обществу.

Отмечая важную роль иностранного языка как учебной дисциплины в процессе подготовки специалиста, следует остановиться на его основных функциях. Безусловно, одна из общих функций иностранного языка как любого другого учебного предмета заключается в обеспечении общего развития обучаемого, расширении его кругозора, его знаний об окружающем мире, формирование определенных качеств личности, необходимых для профессионального становления – это еще одна из важнейших функций иностранного языка.

Одним из основных подходов к изучению способностей является факторный анализ – эмпирическое выделение разнообразных факторов, за которыми усматривается проявление разных способностей. При этом интеллект рассматривается, как составная способность, включающая в себя вербальные, математические и другие виды способностей [2, с. 42].

Специальная организация учебного процесса позволяет направленно формировать как тех-

ническое мышление в целом, так и пространственное мышление в частности. Существенным показателем значительности способностей студентов технических специальностей при изучении иностранного языка в процессе их развития могут служить темпы, легкость усвоения и быстрота продвижения.

Развитие коммуникативных способностей происходит в психической деятельности, конкретное содержание которой раскрывается в умственном действии, формируя у студента понятия, раскрывающие законы общения людей, делается попытка снять проблему психологического «барьера» при выполнении речевых упражнений, непосредственно направленных на обучение общению, что способствует развитию коммуникативных способностей. Современные методические пособия и учебники по английскому языку не ставят перед собой задачи психологической подготовки студента технического вуза к речевой деятельности [4, с. 8].

Таким образом, способность – это сложная синтетическая особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности. Более или менее специфические качества, которые требуются для определенной деятельности, лишь в деятельности и через посредство ее могут сформироваться на базе тех или иных задатков.

Способность имеет свой путь развития, в ходе которого она дифференцируется, формируется и отрабатывается. Так, создание коммуникативной ситуации способствует развитию коммуникативных способностей у студентов технической направленности. В процессе подготовки студентов к любым новым коммуникативным ситуациям в их профессиональной деятельности необходима постоянная вариативность проблемных коммуникативных ситуаций. Этого можно достичь посредством замены в модели коммуникативной ситуации какого-либо компонента: коммуникативной задачи, партнёра по общению.

На современном этапе профессионального образования проблемное обучение формирует гармонически развитую творческую личность способную логически мыслить, находить решения в различных проблемных ситуациях, способную приобретать не только новые знания, но и вырабатывать новые навыки.

Сущность проблемно-деятельностного подхода (ПДП) специалистов заключается в том, что в процессе иноязычного образования создаются усло-

вия, в которых студенты опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживают и осмысливают профессионально значимую проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов её разрешения посредством иностранного языка.

ПДП реализует два основополагающих принципа обучения принцип проблемности и принцип деятельности в обучении.

Образование специалистов на основе ПДП направлено на то, чтобы обеспечить:

- дальнейшее развитие коммуникативной компетентности студентов;
- формирование профессионально направленной компетентности;
- интеграцию коммуникации в процессе творческой самостоятельной деятельности, выполнение которой ведёт к формированию профессиональной коммуникативной компетентности;
- развитие творческого потенциала студентов и их интеллектуальных способностей;
- расширение их профессионального кругозора на основе решения профессионально значимых задач в процессе интеграции иностранного языка.

Таким образом, коммуникативные способности, формируются и развиваются в процессе формирования коммуникативной компетентности у студентов технических вузов на основе проблемно-деятельностного подхода, способствуя развитию в личности способности: принимать правильные решения, способности к персональной ответственности, самостоятельности мышления.

Библиографический список

1. Жамбеева З.З. Психология, наука и образование. – 2007. – №4. – С. 77.
2. Батаршев В.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организационные и коммуникационные качества личности. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
3. Боева Г.И. Формирование теоретических основ профессиональной компетентности будущего педагога: Методическая разработка. – Пермь, 2007. – 126 с.
4. Горюнова Е.М. Развитие коммуникативных способностей студентов технического вуза при обучении иностранному языку: Автореф. – Тула, 2004. – 24 с.

УДК 378

Д.С. Тихомирова

ТЕХНОЛОГИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ТРАДИЦИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Представлены направления и результаты исследования технологий самореализации студентов в традициях профессионального воспитания в высшей школе.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, самореализация, личность, субъект.

Традиционным в профессиональном воспитании является обеспечение условий самореализации личности. В высшей школе создаются условия, реализация которых позволяет достичь цели личностного развития профессионала. В связи с этим, современное образование России развивается стремительно в нескольких направлениях: модернизация содержания образования; разработка и внедрение современных технологий образования; обеспечение условий продуктивной самореализации обучающихся. Одна из актуальных задач деятельности современных образовательных учреждений высшего профессионального образования – обеспечение продуктивной самореализации в нем человека обучающегося. Для решения этой зада-

чи важно системно и целенаправленно разрабатывать и внедрять технологии самореализации в образовательном процессе [1].

В традициях профессионального воспитания самореализация студентов выступает условием, средством и результатом профессионально-личностного развития. В лаборатории «Субъектной самореализации, инновационных технологий» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии разрабатываются, внедряются и исследуются технологии субъектной самореализации студентов. При освоении студентами технологий субъектной самореализации обращается внимание на: объектную направленность технологий, их предметное разнообразие, ролевую дифференциацию и интеграцию, субъектную специфику [2].

Проводимые нами исследования в образовательных учреждениях различного типа показывают, что технологии самореализации в образовательном процессе не часто являются предметом специального внимания педагогов и руководителей этих учреждений. Нами установлено, что самореализация в образовательном учреждении прямо пропорциональна целенаправленности и системности деятельности как учреждения в целом, так и его субъектов, в частности. В связи с этим, становится необходимым условием моделирование и обеспечение функционирования среды образовательного учреждения, ориентированной на успешную субъектную самореализацию. Такая среда называется воспитывающей (см. подробнее: *Тихомирова Е.И.* Становление школьника-лидера в воспитывающей среде школы. Монография. – Самара: СГПУ, 2003).

Результаты проводимых нами исследований обнаруживают, что в образовательных учреждениях востребованы технологии субъектной самореализации. В частности, к освоению технологии субъектной самореализации в образовательном процессе, готовы: более 60% обследованных нами студентов и школьников и чуть более 30% преподавателей. В целях обеспечения образовательных учреждений технологиями субъектной самореализации мы широко внедряем технологии, разработанные в нашей лаборатории [3; 4]. Специальные занятия со студентами дают возможность обучать их самостоятельной разработке технологий самореализации. Так появляются разрабатываемые самими студентами индивидуальные маршруты субъектной самореализации.

Обучение, организованное как целенаправленный процесс, опирается на системное внедрение технологий самореализации. Это способствует изменению стратегии деятельности образовательного учреждения, формированию установки обучающихся на достижение успеха, а не на избегание неудачи, внешней положительной оценке процесса и результата деятельности, педагогической поддержке, освоению разнообразных социально ориентированных ролей в среде этого учреждения.

В традициях профессионального воспитания самореализация студентов как средство профессионально-личностного развития во многом определяется умением осуществлять субъект-субъектное и субъект-объектное взаимодействие в образовательной среде. Иными словами, обра-

зовательный процесс создает возможность студентам успешно самореализовываться, сотрудничая, соперничая, сопереживая, т.е. разнообразно взаимодействуя и развиваясь.

Определяя понятие «самореализация» студенты отметили такие его составляющие: самостоятельное действие (72% из числа 547 опрошенных студентов); реализация своей потребности (54% из числа 547 опрошенных студентов); действие во благо (38% из числа 547 опрошенных студентов); действие в противовес общепринятым нормам (17% из числа 547 опрошенных студентов). В тоже время, 20% опрошенных студентов не смогли определить понятие, сославшись на то, что оно и так понятно всем.

В традициях профессионального воспитания самореализация используется как средство и предполагает собственное действие человека. В связи с этим, мы изучали способность студентов находить объекты собственной деятельности «во благо»: себе, друзей, знакомых и незнакомых людей. На заседаниях клуба Карьера Успех Благополучие (КУБ) был проведен практикум «Я-деятель!». В итоге оказалось, что 26% студентов смогли определить объекты деятельности во благо других людей, 31% – во благо друзей и знакомых, 40% – во благо себе, 3% студентов не смогли определить направленность своей деятельности «во благо», ответив «не знаю».

В традициях профессионального воспитания технологии субъектной самореализации студентов обеспечивают развитие их личностных достижений. Как показывают педагогические исследования, такие достижения многообразны: от успешного освоения информационного пространства до системного развития субъектности в среде образовательного учреждения. В результате приобретает опыт личностных достижений, намечаются и реализуются жизненные стратегии и цели [1].

Успешность применения технологий самореализации в традициях профессионального воспитания образовательном процессе выражается в положительных эмоциях, оценках, мнениях, достижениях, приобретениях людей, применяющих эти технологии. При этом важно не только самому студенту выражать себя, но и испытывать положительную оценку окружающих. Положительные эмоции, в свою очередь, возникают в результате достижений в разных видах выполняемой в образовательном учреждении деятельности. Достижения – это и разнообразные компетенции, обес-

печивающие успешное выполнение социальных ролей, которые в свою очередь, определяют востребованность человека в современном обществе. Существует немало правил, подтверждающих приведенное утверждение.

Исследования, проводимые нами по организации жизнедеятельности студентов в образовательных учреждениях, опираются на разнообразные технологии субъектной самореализации. Среди этих технологий 39% составляют технологии, развивающие креативность мышления, 28% – технологии, развивающие эмоциональную отзывчивость, 33% – лидерскую успешность в деятельности. Результаты исследования показали, что наиболее востребованными среди студентов оказались технологии креативной самореализации в образовательном процессе. Почти 60% из пятисот обследованных студентов выразили готовность к самореализации с использованием креативных технологий. Среди таких технологий оказалась, в частности, технология субъектной самореализации, алгоритмизирующая процесс деятельности и позволяющая исследовать процесс собственной самореализации [3, с. 14–15].

Основываясь на результатах исследований, мы корректируем сущность воспитательной работы со студентами, обучая их самостоятельной разработке технологий самореализации, которые возможно широко использовать в профессионально-личностном развитии. В этих технологиях одна из ее составляющих – выбор стратегии начала действий при выполнении порученного дела. Изучение этого процесса показывает, что он вызывает затруднения у 47% обследованных студентов. Поиск ответов на вопрос «С чего начать? «Что интересного придумать? Как увлечь всех или хотя бы большинство? К кому обратиться за помощью?» затрудняет процесс деятельности. Нами разработаны алгоритмизированные предписания начала деятельности для всех студентов, участвующих в эксперименте. Обнаружены различные типы начала работы, определяемые особенностями человека выполняющего работу. Установлено, что обладание информацией уже делает человека потенциальным субъектом деятельности. В связи с этим, целесообразно системно формировать технологии развития информационной компетентности студентов, которые позволяют, в первую очередь, овладеть информацией.

В традициях профессионального воспитания в высшей школе значительное место среди техно-

логий самореализации отводится технологиям освоения деятельностного пространства, которое характеризуется: целенаправленностью, интегрированностью, цикличностью, повторяемостью, креативностью, результативностью. Характерной особенностью технологий самореализации в образовательном учреждении является их обучающий характер. Они регламентированы по целевой направленности, по времени применения, по формам проявления, по месту функционирования, по субъектной принадлежности, по степени мотивированности, по результативности личностных и групповых достижений.

Технологии самореализации студентов в высшей школе определяют разнообразие выполняемой деятельности. Например, по способу выполнения: групповая зависимая, групповая независимая, индивидуальная зависимая, индивидуальная независимая, индивидуально-групповая зависимая, индивидуально-групповая независимая. Педагогическое исследование технологий субъектной самореализации дает возможность реально осуществить взаимодействие среды и личности. Существуют различные точки зрения на такое взаимодействие. Одна из них: среда определяет всю сущность человека. Общеизвестно положение о диалектическом взаимодействии среды и личности, определяющее взаимовлияние как среды на личность, так и личности на среду. В частности лидер как субъект, как организатор функционирования микросреды способен оказывать существенное влияние на этот процесс. Причем, действенность этого влияния определяется как особенностями среды, так спецификой личности субъекта-лидера [5].

Обобщенная глубокая мысль, выраженная в лаконичной и отточенной форме, отличающаяся выразительностью и меткостью, даст возможность сконцентрироваться при организации деятельности на главном. В частности, можно использовать правила организации деятельности, обеспечивающие успешную самореализацию: чтобы работа не приводила к стрессам – практикуйте дела по интересам!; добьетесь быстрее успеха в работе, если конкретную цель вы найдете!; мы знаем, что каждый будет рад, когда работа даст результат!; думаю – не будет возражений, в делах нужна доброта отношений!; поднимает настроение самостоятельное управление!; формальными мероприятиями не увлекайтесь, больше полезного сделать старайтесь! [4].

Самореализация формирует систему поведения. Общеизвестно, что человек, несомненно, зависит от одобрения или осуждения окружающих его лиц, он связан с поведением окружающих. Одинаковые идеи и понятия возникают только при совместном участии людей в действии (Дж. Дьюи). В традициях профессионального воспитания исследование процесса самореализации студентов в высшей школе тесно связано с изучением идентификации групповых действий, оценок, установок в характеристике индивидуального поведения. В этом смысле характерна оценка деятельности субъекта-лидера, который чаще всего организует именно действие, деятельность, проявляет свои лидирующие способности (А.Г. Кирпичник, А.Н. Лутошкин, Л.И. Уманский). Важно отметить, что бездействие противоречит самой сущности лидерской позиции человека.

В результате проводимых исследований в лаборатории «Субъектной самореализации, инновационных технологий» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, мы определили, что студенты (67%) ориентированы на освоение технологий самореализации. При этом, стремятся увидеть применение этих технологий (78% студентов), самостоятельно попробовать их реализацию (57% студентов). Разработка, внедрение и исследование технологий самореа-

лизации студентов в высшей школе дает возможность целенаправленно совершенствовать этот процесс, формировать воспитывающую среду образовательного учреждения, развивать потенциальные и актуальные личностные возможности студентов на основе лучших традиций профессионального воспитания.

Библиографический список

1. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации как основа самоопределения студентов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – №4. – С. 117–122.
2. Тихомирова Е.И. Солнечное ожерелье: Учебное пособие для студентов, социальных технологий, преподавателей. Изд-е 3-е, дополн. – Самара: СГПУ, 2008. – 188 с.
3. Тихомирова Е.И. Социальная педагогика: Самореализация школьников в коллективе: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2007. – 148 с.
4. Тихомирова Е.И. Вы стали руководителем: Практикум. – Самара: СГПУ, 2004. – 120 с.
5. Тихомирова Е.И. Лидерство в молодежной среде: Монография. – Оренбург-Самара, 2001. – 180 с.

УДК 378

Г.И. Заболотни

РАЗВИТИЕ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Представлены основные тенденции развития акмеологической компетентности личности в процессе профессионального воспитания в учреждении высшего профессионального образования туризма и сервиса.

Ключевые слова: акмеология, компетентность, профессиональное воспитание.

Процесс профессионального воспитания в высшей школе многогранен как по направленности, так и по содержанию. Он ориентирован на развитие акмеологической компетентности личности, обусловлен значимостью содержания, процесса и результата профессиональной подготовки специалистов. В учреждениях высшего профессионального образования развитие акмеологической компетентности происходит в нескольких направлениях: определение профессиональной перспективы, про-

фессионально-личностное совершенствование; субъектное становление.

Развитие акмеологической компетентности личности основано на компетентностном подходе, который в современной образовательной парадигме рассматривается как совокупность общих принципов определения его вариативных целей, профессионально-ориентированного содержания, сущности образовательного процесса, оценки его результатов (Г.А. Балыхин, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Н.Х. Розов, и др.).

В настоящее время происходит переориентация профессионального образования в учреждениях высшего профессионального образования с критериев «узкопрофессионального развития» на критерии «личностно-акмеологического» развития. Это наиболее значимая тенденция, которая обеспечивает повышение профессионального статуса преподавателей и студентов, формирование их гражданско-нравственной культуры, переход от предметной дифференциации к междисциплинарной интеграции, субъектному взаимодействию.

Появление и развитие акмеологии обусловлено обращением современных исследователей не к проблеме «объективной» природы деятельности, а к особенностям пребывания в ней человека. В частности Л.М. Митина отмечает, что существуют различия между профессионалом и специалистом: первый, в отличие от второго, является субъектом профессиональной деятельности, а не просто носителем совокупности знаний и умений [5]. С позиции акмеологии профессионализм – это свойство саморазвивающейся личности, осуществляющей движение к «акме», или вершине мастерства в профессии. Акмеология как наука изучает основные подходы к развитию профессионала, а также те факторы, условия, механизмы, которые определяют успешность совершенствования и самосовершенствования личности, полноту ее самореализации в профессии и жизни в целом [1].

Развитие акмеологической компетентности в процессе профессионального воспитания в высшей школе с позиции компетентностного подхода основано на компетентности как характеристике профессиональных достижений преподавателя, студента, выпускника, их способности действовать, используя приобретенные знания и опыт [3]. Тенденции развития акмеологической компетентности личности в современных учреждениях высшего профессионального образования туризма и сервиса определяют необходимость освоения субъектами образовательного процесса различных видов деятельности: познавательной, профессиональной, научно-исследовательской, развивающей, культурно-просветительной, организационно-воспитательной, социально-педагогической и т.д. [4].

Высшее образование предполагает специализированную подготовку профессионалов: к процессу самосовершенствования; к исследованию психолого-педагогических, акмеологических про-

блем системы высшего профессионального образования; к профессиональной, научной деятельности. Исследование процесса личностного роста студентов и преподавателей в СФ РГУТиС обнаружило следующие тенденции развития акмеологической компетентности: стремление участников образовательного процесса к целенаправленному развитию субъектной позиции (62% – из числа обследованных 750 студентов; 54% – из числа 75 обследованных преподавателей, включая совместителей на постоянной основе и преподавателей, привлеченных к разовым работам); продуктивной самореализации (75% – из числа обследованных 750 студентов; 47% – из числа 75 обследованных преподавателей), расширению перспектив профессионально-компетентностного совершенствования (37% – из числа обследованных 750 студентов; 44% – из числа 75 обследованных преподавателей). По данным проведенного нами исследования оказалось, что 58% преподавателей в возрасте до 50 лет Самарского филиала Российского государственного университета туризма и сервиса максимально ориентированы на развитие акмеологической компетентности. В тоже время, почти 40% выпускников этого вуза обнаруживают такое стремление.

Таким образом, развитие акмеологической компетентности в процессе профессионального воспитания в отдельно взятом учреждении высшего профессионального образования туризма и сервиса показывает, что существует резерв, который обусловлен актуальными потребностями студентов и реальными возможностями преподавателей в удовлетворении потребностей студентов.

Рассмотрим содержание актуальных потребностей студентов, которые нам удалось определить в ходе целенаправленной, интегрированной, комплексной исследовательской работы, организованной информационно-аналитическим центром «Психология и педагогика сервиса», созданным на базе СФ РГУТиС. В число обнаруженных приоритетных потребностей студентов вошли: стремление получить высшее образование – 78% из числа обследованных студентов; желание найти престижную работу в сфере туризма, сервиса – 72% из числа обследованных студентов; профессионально самореализоваться – 67% из числа обследованных студентов; достичь личностных успехов – 53% из числа обследованных студентов; развить умения взаимодействовать в социуме – 43% из числа обследованных студентов.

Таким образом, в итоге исследования обнаружена одна из тенденций развития акмеологической компетентности личности в Самарском филиале университета туризма и сервиса – стремление к достижениям. При этом достижения имеют несколько характеристик: реализация себя в деятельности (самореализация, успех), реализация себя для деятельности (получение образования, поиск профессии) [4].

Анализ практики работы СФ РГУТиС дает основание констатировать, что развитие акмеологической компетентности в процессе профессионального воспитания в высшей школе предполагает освоение технологий акмеологического саморазвития как студентами, так и преподавателями: самопознание, саморегуляция, самореализация, обеспечивающие профессиональное развитие участников образовательного процесса. Это способствует выявлению стратегии и тактики достижения высокого уровня профессионального мастерства, получению опыта проектирования перспектив профессионально-личностного саморазвития в контексте специализированной подготовки в области туризма и сервиса.

Развитие акмеологической компетентности в процессе профессионального воспитания в современном учреждении высшего профессионального образования туризма и сервиса предполагают развитие опытно-экспериментальной работы, направленной на становление акмеологической компетентности участников образовательного процесса. С этой целью целесообразно разрабатывать, внедрять специализированные курсы, в частности, «Педагогическая акмеология», «Технологии профессионально-личностного развития в вузе» и др. [4]. Методологическую основу для разработки содержания курсов составили принципы: целенаправленности, научности, культуросообразности, профессионально-личностной ориентации, субъектности, открытости, проблемности, интегративности, преемственности, результативности. Внедряемые в нашем вузе курсы, развивающие акмеологические компетенции личности, представлены в нескольких взаимосвязанных блоках: концептуально-стратегическом, технологическом, рефлексивно-проектировочном, результативном.

Целесообразно развивать технологии, побуждающие участников образовательного процесса к творческой активности, выбору способов самореализации, направлений самопрезентации,

стимулирующих профессионально-личностное развитие. Таким образом, осуществляется возникновение у участников образовательного процесса собственных смыслов в контексте сообщаемой информации [2].

В Самарском филиале Государственного университета туризма и сервиса системно внедряются тренинговые занятия на основе использования авторских технологий субъектной самореализации. Организуется профессиональное воспитание студентов на основе общения, актуализирующего субъектную позицию личности в образовательном процессе вуза. Современная образовательная ситуация меняет инфраструктуру учебной, научно-исследовательской, профессионально-ориентированной деятельности участников образовательного процесса, поэтому особенно остро стоит вопрос обращения к цифровым книгам, электронным учебникам, материалам конференций, образовательным сайтам. Задания для самостоятельной работы с использованием информационных технологий являются не целью обучения, а средством развития акмеологических компетенций личности.

Технологией, индивидуализирующей процесс развития акмеологических компетенций личности, является формирование, оценивание, учет результатов деятельности в форме портфеля достижений. Портфолио (portfolio) нацелено на определение: объективно существующего уровня акмеологических компетенций. Портфолио – это образовательный продукт, способ контроля достигнутых результатов, представление компетенций в области самоорганизации, самооценки. Таким образом, развитие акмеологической компетентности личности в учреждении высшего профессионального образования туризма и сервиса выстраиваются в единстве: профессионально-личностной стратегии развития; индивидуально-личностной практики самореализации; проектирования перспектив позитивной жизнедеятельности [4].

В качестве критериев оценивания результатов обучения, направленных на развитие акмеологической компетентности личности, выступают, в частности: осознанное понимание методологии акмеологии; умение анализировать образовательный процесс на основе акмеологического подхода; обосновывать и проектировать собственную профессиональную деятельность; обнаруживать личностные достижения, связанные

с проявлением субъектной позиции в образовательном пространстве, в социуме, умение проектировать стратегию профессионально-личностного роста [3].

В современных учреждениях высшего профессионального образования туризма и сервиса совершенствуется, корректируется содержание образования на основе развития акмеологической компетентности личности как обучающихся, так и обучающихся. Такой двухсторонний процесс обеспечивает субъектное взаимодействие, взаиморазвитие участников образовательного процесса, что становится значимым фактором, обеспечивающим качество современного воспитания в высшей школе.

Библиографический список

1. Акмеологический словарь / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004.
2. Гладченкова Н.Н. Педагогическая акмеология: Программно-методические материалы для магистратуры. – Ростов-на-Дону: «Амарант», 2006.

3. Заболотни, Г.И., Тихомирова Е.И. Профессионально-личностный подход к развитию студентов в образовательном пространстве университета туризма и сервиса. [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Июнь 2009, ART 1335.

4. Заболотни Г.И. Тенденции развития акмеологической компетентности личности в учреждениях высшего профессионального образования. // Акмеологические основы инновационного развития человеческого ресурса: Материалы Российской научной конференции «Акмеологические основы инновационного развития человеческого ресурса» 12 марта 2009 г., г. Самара. – Самара: СРОБФ «Культурное наследие», 2009. – С. 41–46.

5. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова; под общ. ред. Л.М. Митиной. – М.: «Академия», 2005.

УДК 378

И.В. Прохорова

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Формирование профессиональной компетентности обучающихся как цели и результата образования возможно через обновление педагогических основ процесса обучения-развития. Технологизация обучения является одним из основных факторов, обуславливающих решение целевых, содержательно-процессуальных и контрольно-оценочных педагогических проблем, и не противоречит творческому, личностно-ориентированному обучению. Рассмотрены понятия «технологизация обучения» и «педагогическая технология», а также выделены наиболее существенные признаки педагогической технологии.

Ключевые слова: технологизация обучения, педагогическая технология, признаки педагогической технологии, факторы, профессиональная компетентность.

Технологизация обучения по самой своей сути обусловлена тем, что сегодня в процесс образования оказываются вовлеченными огромные массы людей, которые в ограниченные сроки должны получить достаточно большой объем теоретических и практических знаний, разного рода информации. С другой стороны, педагоги объективно оказываются перед необходимостью многократно взаимодействовать с обучающимися в рамках типологических ситуаций с использованием повторяющихся операций, действий и процедур в определенной их последовательности (алгоритме).

Б.С. Гершунский пишет: «Педагогический процесс проходит в определенных организационных формах (индивидуальных, групповых, коллективных) с привлечением самых разнообразных средств образования – учебных и методических текстов, наглядных пособий, компьютеров с соответствующим техническим и программно-педагогическим обеспечением, технических аудио- и видео- средств, аппаратуры дистанционного (телекоммуникационного) обучения и т.п. Кроме того, образовательный процесс специфичен своей целенаправленностью. И в своем содержательном, и в организационном аспекте он

зависит от поставленных целей и ожидаемых результатов образовательной деятельности. В этом смысле можно говорить о достаточно жесткой технологизации данного процесса, поскольку деятельность педагога в своей основе детерминирована, предопределена изначальной необходимостью достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития учащихся в органическом триединстве этих взаимодополняющих педагогических акций, в их целостности» [2, с. 55–56].

В 1968 г. ЮНЕСКО сформулировал определение педагогической технологии, согласно которому она представляет собой «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования».

Использование «производственного» слова «технология» в педагогическом обороте для характеристики собственно педагогического процесса, было неоднозначно воспринято как альтернатива традиционной методике. Однако по мере осмысления этого явления стало очевидно, что технологизация не противоречит традиционному методическому подходу, а существенно дополняет его.

Как отмечает А.С. Белкин, если методику можно представить как совокупность способов организации педагогического процесса, то технологию – как способы ее реализации [1].

В работах отечественных ученых (П.Р. Атутов, В.П. Беспалько, К.Я. Вазина, В.В. Гузеев, М.В. Кларин, М.П. Чошанов и др.) раскрываются различные аспекты проблемы технологизации образования. В них показано, что на технологическом, фактически – алгоритмическом, уровне могут и должны решаться самые различные целевые, содержательно-процессуальные и контрольно-оценочные (результативные) педагогические проблемы:

- структурирование и конкретизация целей педагогического процесса в целом и отдельных его составляющих;
- преобразование системы научных и практических знаний в содержание образования (фиксируемое в учебно-программной документации) и учебный материал (отраженный в учебных текстах);
- установление преемственности в образовании, межпредметных и внутрипредметных связей;
- выбор методов, средств и организационных форм образовательной деятельности, адекватных

целям и содержанию образования и способствующих дифференциации образования, его гуманизации, гуманитаризации и т.д. [4, с. 16].

При этом в педагогических технологиях должны фиксироваться целесообразные шаги, ступени, этапы достижения локальных и общих целей образования в их иерархии и преемственности, оставляя в то же время место для педагогического творчества, индивидуализации обучения и с позиции педагога, и с позиции обучающегося.

Сущность педагогической технологии заключается в особом конструировании учебного процесса, гарантирующего достижение поставленных целей. Анализ работ отечественных и зарубежных авторов (В.П. Беспалько, К.Я. Вазина, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, Н.Ф. Талызина и др.) по проблемам педагогической технологии позволяет выделить ее наиболее существенные признаки: диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация.

Диагностическое целеобразование и результативность предполагают гарантированное достижение целей и эффективность процесса обучения. Экономичность выражает качество педагогической технологии, обеспечивающее резерв учебного времени, оптимизацию труда преподавателя и достижение запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени.

Следующая группа признаков (алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость) отражает различные стороны идеи воспроизводимости педагогических технологий. Корректируемость предполагает возможность постоянной оперативной обратной связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели. Визуализация затрагивает вопросы применения различной аудио-, мультимедиа-, компьютерной техники, а также конструирования и применения разнообразных дидактических материалов, оригинальных наглядных пособий (электронных учебников и др.).

Педагогическая технология является составной частью дидактической или методической системы. Ключевым звеном любой технологии является детальное определение конечного результата и контроль точности его достижения.

П.И. Самойленко рассматривает «обобщенные педагогические технологии» исходя из позиций системно-деятельностного подхода. К ним отно-

сит: проблемное обучение, развивающее обучение, дифференцированное обучение, концентрированное обучение, модульное обучение, дидактическая игра, активное (контекстное) обучение.

Разработка систем (технологий) обучения, которые обеспечивают условия полноценного развития личности на разных ступенях системы непрерывного образования, возможна только через обновление педагогических основ образовательного процесса, всех его элементов, обуславливающее, в конечном итоге, формирование личностно-профессиональной компетентности обучающихся как цели и результата образования.

Обеспечить формирование профессиональной компетентности будущих специалистов можно в результате интеграции трех основных факторов:

- модульности, обеспечивающей целесообразную организацию содержания обучения, в основу которой положена дидактически адаптированная концепция знаний, структурированных в соответствии с ключевыми компетенциями, отражающими специфику профессиональной деятельности специалиста данного профиля;

- деятельностной организации обучения, определяющей выбор адекватных целям методов обучения;

- технологизации обучения, призванной обеспечить целостность развития человека путем организации непрерывного процесса обучения – развития [4, с. 224–225].

Непрерывность развития профессиональной компетентности достигается путем целостного овладения богатствами профессиональной культуры в соответствии с возможностями каждого человека, его интересами и склонностями, обеспечивается условиями, которые создают основу для формирования внутренних потребностей и возможностей, не позволяющих прерывать этот процесс. Внутренние потребности, мотивация к деятельности и владение механизмами (технологиями) ее реализации определяют оптимальный результат образования.

Как отмечает Э.Ф. Зеер, важное место в реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании принадлежит технологиям саморегулируемого и развивающего обучения, к которым относятся:

- когнитивно-ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;

- деятельностно-ориентированные технологии: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов и др.;

- личностно-ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др. [3, с. 52–53].

Адаптированные с целями содержание и методы обучения обуславливают выбор средств обучения, обеспечивающих, в свою очередь, условия для эффективного применения системы технологий.

Однако сама по себе технологизация обучения как фактор не обеспечит реализацию целей компетентностно-ориентированного образования, если она будет применяться автономно как отдельно взятый элемент учебного процесса. Поэтому необходимым и во многом решающим условием обучения становится создание целостной образовательной среды для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Библиографический список

1. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: ОАО «Юж.-урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.
2. Гериунский С.Б. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
3. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука: Известия Урал. отделения РАО. – 2004. – №3. – С. 42–53.
4. Петров А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: Монография. – Н.Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2005. – 407 с.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются критерии оценки компетентности в развивающем взаимодействии будущих педагогов дошкольного образования. Развивающее взаимодействие предусматривает активное взаимное влияние субъектов педагогического процесса направленное на развитие индивидуальности, реализуемое в образовательной среде посредством совместной деятельности и общения, в результате чего формируется сообщество, осознаются способы деятельности, создаются условия для оптимизации развития и саморазвития личности всех субъектов педагогического процесса.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, развивающее взаимодействие, компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, компетентность во взаимодействии, педагогическая практика, дошкольное образование.

Высшая школа переживает этап изменения ориентиров профессиональной подготовки специалистов. Общество требует изменений в целях, содержании и технологиях профессионального образования. Все больше высказывается суждений о целесообразности подготовки компетентного специалиста, умеющего на практике преобразовывать теоретические положения. Очевидна востребованность практической готовности молодого специалиста.

Положения о компетентностном подходе в образовании достаточно четко представлены в работах А.А. Ахаяна, В.А. Болотова, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, О.Е. Лебедева, Л.М. Митиной, Н.Ф. Радионовой, М.В. Рыжакова, А.П. Тряпицыной, В.В. Серикова, Т.И. Шамовой, А.В. Хуторского и др.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что понятия «компетентность» и «компетенция» не тождественны. Компетентность – способность индивида решать профессиональные задачи и получать необходимые результаты (критерий того, **что** должно быть выполнено). Компетенция – способность человека следовать определенным стандартам поведения (критерий того, **как** должна быть выполнена работа, деятельность). Различие между компетенциями и компетентностями – это различие между стимулами, внутренними мотивами профессионального поведения и профессиональными стандартами выполнения работы, это различие между процессом деятельности (поведением) и ее результатом. По мнению ученых именно компетенция характеризует потенциал человека. Она позволяет с большей долей вероятности прогнозировать сте-

пень его успешности в деятельности по сравнению с результатами (компетентностями), которые относятся к прошлому опыту специалиста.

В контексте подготовки будущих специалистов в условиях педагогического вуза мы вслед за А.М. Ароновым рассматриваем компетентность как «готовность специалиста включиться в определенную (педагогическую) деятельность».

Современному специалисту необходимо быть готовым к принятию решений, предвидению трудностей, к сотрудничеству; активно осваивать ситуации социальных перемен, адаптироваться, проявлять социальную мобильность и творчество. Особое значение в структуре профессиональной готовности специалиста обретает практическая ее составляющая. Вместе с тем, можно констатировать, что в вузовском обучении при преобладании «знаниевой системы» явно недооценивается компетентностный подход в подготовке будущего специалиста, подчеркивающий значимость и уровень сформированности его компетентности в профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность является результатом профессиональной подготовки. Она всегда проявляется в деятельности. Под профессиональной компетентностью понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [6, с. 2].

Компетентность будущего специалиста в профессиональной области, в том числе и во взаи-

модействии, отражает его способность выстраивать сложную систему профессионально-личностных контактов, ориентироваться на сотрудничество в команде единомышленников, расширяя возможности разнообразного делового сотрудничества с целью совместного принятия наиболее продуктивных решений [5].

Специфика профессиональной компетентности педагога проявляется посредством решения профессиональных педагогических задач, направленных на преобразование педагогических условий, стимулирующих развитие личности воспитанника. Н.Ф. Радионова убеждает в необходимости профессиональной подготовки педагога, готового решать стратегические задачи современного образования – построение развивающего возрастностообразного образования, обеспечивающего развитие ребенка и его реальное продвижение в образовании [6, с. 3].

Реализация данных целевых установок возможна при определенных условиях, а именно готовности педагога осуществлять профессиональную деятельность на основе личностно-ориентированной направленности.

Профессиональная подготовка будущих педагогов к взаимодействию освещена в трудах О.А. Абдуллиной, Е.В. Бондаревской, В.Н. Введенского, В.В. Горшковой, О.Е. Лебедевой, Е.А. Левановой, М.И. Лукьяновой, О.А. Михайленко, А.В. Петровского, Н.Ф. Радионовой, В.В. Серикова, И.Ф. Слепцовой, О.А. Шостаковой, И.С. Якиманской и др.

Исследователи отмечают, что сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь. В то же время, важнейшей характеристикой личностной стороны педагогического взаимодействия является возможность воздействовать друг на друга и производить реальные преобразования не только в познавательной, эмоционально-волевой, но и в личностной сфере. Педагогическое взаимодействие, как и любое другое взаимодействие, может быть кооперативным и конкурентным. Эти стратегии названы личностно-развивающей и личностно-тормозящей. Применение этих стратегий на протяжении длительного времени может привести или к развитию субъектных характеристик личности, или к деформациям личности. Данные стратегии могут вызвать большую группу непрогнозируемых положитель-

ных и отрицательных феноменов: высокую самооценку, доверие, референтность и др., а также агрессию, конфликты, фрустрацию, стрессы и др.

Педагоги, применяющие личностно-развивающие стратегии взаимодействия, имеют в своем арсенале адекватную или даже завышенную оценку воспитанников в деятельности и поведении, способы их включения в решение творческих задач, использования каждого ребенка как образца для подражания в каком-нибудь виде деятельности, установления эмоционального контакта в отношениях, одобрения, располагающего к сотрудничеству, и т.д. Педагоги, применяющие личностно-тормозящие стратегии, напротив, в большинстве случаев опираются на контролируемые, опекающие и угрожающие средства, стремятся снизить самооценку воспитанников, увеличить дистанцию и утвердить статусно-ролевые позиции [4].

В нашем исследовании мы нацелены на выявление возможностей педагогической практики для становления готовности будущих педагогов дошкольного образования к развивающему взаимодействию субъектов педагогического процесса. Принципиально важным явилось создание условий для развития у молодых специалистов компетентности во взаимодействии.

Ценностным основанием для формирования у будущих педагогов дошкольного образования компетентности во взаимодействии является признание способов общения и деятельности, основанных на понимании, признании и принятии ребенка как личности, умении встать на его позицию, идентифицироваться с ним, учесть его эмоциональное состояние и самочувствие, соблюсти его интересы и перспективы развития. При этом основными тактиками педагога становятся сотрудничество и партнерство, дающие возможность ребенку проявить активность, творчество, самостоятельность, изобретательность, затейливость [7].

Педагогическая практика, как отмечают В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др. должна выстраиваться как целостная система подготовки специалиста [8]. Организация педагогической практики должна обеспечить условия для моделирования профессиональной деятельности будущего педагога [3]. Эффективно организованное руководство педагогической практики способно обеспечить развитие профессиональной компетентности начинающего специалиста.

Профессиональный опыт педагогической деятельности у студентов – будущих педагогов в ус-

ловиях вуза накапливается, прежде всего, в процессе педагогической практики. Педагогическая практика предусматривает непосредственное взаимодействие будущих педагогов с детьми, их родителями, педагогами и администрацией учреждения. В процессе взаимодействия начинающие специалисты стимулируются к активной профессиональной деятельности.

Деятельность человека представляет собой целенаправленный процесс преобразования действительности и специфический способ отношения его к окружающему миру [2]. Модель человеческой деятельности характеризуется целью, предметом, на который она направлена, средствами, с помощью которых осуществляется, результатом.

Основываясь на данном положении теории деятельности, мы рассматриваем педагогическую практику как вид практической деятельности студентов, направленной на решение комплекса разных педагогических задач. Спецификой этой деятельности является то, что в ней в большей мере (по сравнению с учебно-познавательной) осуществляется идентификация с профессиональной деятельностью педагога.

Практика проводится в условиях, адекватных реалиям самостоятельной практической деятельности. Работа студентов в период практики характеризуется тем же многообразием функций (воспитательная, развивающая, формирующая, организующая, конструктивная, аналитическая, коммуникативная и др.), что и работа педагога, и с этой точки зрения она близка к реальной педагогической деятельности. С другой стороны, педагогическая практика – форма профессионального обучения в высшей школе, основывается на профессиональных знаниях, опирается на определенный теоретический фундамент, обеспечивая практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, овладение способами ее организации. В процессе педагогической практики, как отмечает О.А. Абдуллина, теоретические знания используются в новых условиях, для решения конкретных практических задач [1].

Педагогическая практика обеспечивает у будущих специалистов компетентность в развивающем взаимодействии субъектов педагогического процесса. Развивающее взаимодействие субъектов педагогического процесса – это педагогически целесообразно организованный процесс субъект-субъектных отношений, определя-

ющийся целями развивающего характера по отношению к субъектам взаимодействия. Данный тип взаимодействия направлен на развитие индивидуальности каждого участника педагогического процесса посредством совместной деятельности и общения, где создаются условия для развития и саморазвития личности. Воспитанники образовательных учреждений выступают как полноправные участники педагогического процесса. Педагоги и родители имеют возможность оптимизировать образовательное пространство с учетом актуальных и потенциальных возможностей детей. Специфика развивающего взаимодействия субъектов педагогического процесса в дошкольном образовании обусловлена качественным своеобразием психического развития ребенка, самооценностью и уникальностью данного периода дошкольного детства.

На основе психолого-педагогических исследований нам удалось разработать критерии оценки компетентности педагогов в развивающем взаимодействии, которыми выступают: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-технологический, рефлексивно-оценочный компоненты. Данные критерии и их содержательные характеристики позволяют качественно оценивать компетентность будущих специалистов дошкольного образования. Кроме того, они обеспечивают единство требований и согласованность действий в методическом руководстве педагогической практикой студентов.

Рассмотрим критерии оценки компетентности будущих педагогов дошкольного образования в развивающем взаимодействии:

– *мотивационно-ценностный компонент*: признание самооценности детства; признание уникальности каждого воспитанника; потребность в общении с детьми и стремление к контактам с ними; включение взрослого в процесс взаимодействия детей в качестве равноправного партнера (реже – лидера); стремление к развитию детского сообщества; ориентация при взаимодействии на актуальную для ребенка мотивацию деятельности, ориентация на развитие у каждого участника взаимодействия индивидуально-стиля социального поведения (выполняемая во взаимодействии роль, адекватные способы поведения, индивидуальный уровень умений, пристрастия в выборе форм контактов с другими детьми, особенности творчества, рефлексии, эмпатии и т.д.); направленность на расширение и ус-

ложение содержания и форм взаимодействия детей; стимулирование творчества и инициативы каждого участника взаимодействия; устремление к самопознанию и саморазвитию; потребность в объективной оценке результатов взаимодействия;

– *когнитивный компонент*: осознание педагогического взаимодействия как категории профессиональной деятельности; осознание сущности развивающего взаимодействия, его роли и значения в практике педагога дошкольного образования; знание психологических особенностей развития детей в период дошкольного детства; знание психолого-педагогических основ дошкольного воспитания и обучения; знание особенностей педагогического взаимодействия с детьми с учетом возрастных и индивидуальных возможностей; осознание собственного стиля и закономерностей общения; сформированность представлений об идеальном образе педагога, о стиле педагогического взаимодействия с детьми, о коммуникативной культуре педагога; знание развивающих психолого-педагогических технологий, стимулирующих познавательные, деловые и личностные мотивы деятельности и взаимодействия;

– *операционально-технологический компонент*: активное участие в педагогическом взаимодействии со всеми субъектами педагогического процесса; умения целеполагания во взаимодействии; владение диагностическими технологиями оценки развития детей, выбор и обоснование цели, содержания, педагогической технологии взаимодействия; активная позиция в реальных ситуациях взаимодействия: умение понимать детей в условиях взаимодействия, эмоционально и выразительно взаимодействовать с детьми, умение войти в контакт с группой детей, педагогами, родителями воспитанников, определять адекватные возрасту коммуникативные задачи, определение круга ситуаций, стимулирующих познание, творчество, постановка игровых (деловых) задач, обеспечивающих личностный смысл взаимодействия для каждого ребенка; создание условий взаимодействия детей друг с другом и с педагогом в различных видах деятельности, стимулирующих развитие и обогащение всех видов детской деятельности (предметно-практической, игровой, общения, экспериментирования, трудовой); умение учитывать ведущий тип мотивации ребенка при организации взаимодействия, значимые для него виды деятельности; владение приемами

предвосхищающей положительной оценки умений и способностей ребенка во всех видах деятельности; оказывать разнообразные виды психолого-педагогической помощи; проявление интереса, эмпатии, терпимости в диалоге и совместной деятельности с субъектами педагогического процесса;

– *рефлексивно-оценочный компонент*: адекватная самооценка себя как личности и субъекта профессиональной деятельности; мотивированность на самооценку педагогического взаимодействия; умения устанавливать характер психологической реакции на себя со стороны субъектов взаимодействия; овладение умениями рефлексии; познание профессионально-личностных качеств во взаимодействии, самооценка своих возможностей и качеств, саморегуляция в общении и взаимодействии.

Будущий педагог будет компетентным во взаимодействии при условии, что его индивидуальные способности, умения и навыки отвечают требованиям межличностной ситуации. Педагогическая практика, как показывает опыт профессиональной деятельности со студентами дошкольного образования, создает полноценные условия для обретения опыта профессионального восприятия, анализа и принятия решения при взаимодействии со всеми субъектами педагогического процесса. С учетом выделенных критериев оценки профессиональной компетентности во взаимодействии нами разработана технология подготовки будущих педагогов дошкольного образования к развивающему взаимодействию.

Библиографический список

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1989. – 79 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
3. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
4. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г. Маралов, И.А. Бучилова, Е.Ю. Клепцова и др. / под ред. В.Г. Маралова. — М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
5. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и учащихся как фактор повышения эффективно-

сти учебно-воспитательного процесса // Совершенствование форм и методов учебно-воспитательного процесса в школе и вузе: Тезисы докладов. – Петрозаводск, 1990. – С. 40–43.

6. Радионова Н.Ф., Тряпицина А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании // Электронный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – 2006 г. // www.omsk.edu.

7. Слепцова И.Ф. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – М., 2007. – 23 с.

8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 120 с.

УДК 378.01:007:378.4

И.В. Ирхина, О.А. Беседина

ГЕНЕЗИС ИДЕИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

В статье показаны особенности становления и развития идеи педагогического сопровождения на различных этапах развития и становления дистанционного обучения, что позволило проследить динамику содержания, форм организации взаимоотношений между преподавателем и студентами.

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагогическое сопровождение, история развития и становления дистанционного обучения.

Одно из главных направлений развития современных образовательных систем заключается в поиске организационных структур, обеспечивающих широкий доступ населения на протяжении всей жизни к непрерывному образованию, активному самообразованию. В большинстве стран мира идеи непрерывного образования как образования через всю жизнь получают практическое воплощение с помощью дистанционного обучения на основе использования современных педагогических, информационных и телекоммуникационных технологий. Согласно работам отечественных исследователей (А.В. Хуторской, Е.С. Полат, В.П. Тихомиров, Э.Г. Скибицкий и др.) и зарубежных ученых (М. Палофф, К. Прэт, М. Мур и др.) дистанционное обучение представляет собой целенаправленный интерактивный процесс взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, индифферентный к их расположению во времени и пространстве и реализуемый в специальной дидактической системе.

Анализ литературы, а также исследования опыта реализации дистанционного обучения, как в России, так и за рубежом, показали, что на современном этапе всё ещё сохраняется ряд вопросов технического, экономического и педагогического плана, которые нуждаются в дальнейших исследованиях и обсуждении. Одним из таких

вопросов является педагогическое сопровождение дистанционного обучения (ДО).

Изучение работ Л.А. Вербицкого, О.С. Газмана, А.В. Мудрика, Е.А. Козыревой, Ю.Г. Опарина, И.И. Хасановой, И.Д. Фрумина, В.И. Слободчикова и др. показали, что существуют различные подходы относительно понятия «педагогическое сопровождение». В научно-педагогической литературе педагогическое сопровождение рассматривается как:

– помощь подростку в его личностном росте, установка на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение (И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков);

– особая сфера деятельности педагога, направленная на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, на которые он опирается в процессе самореализации и саморазвития (А.В. Мудрик);

– направление деятельности педагога в сфере социально-профессионального самоопределения молодежи (С.Н. Чистякова, Н.С. Пряжников и др.), когда учащимся создаются условия для продуктивного решения возрастных проблем, чтобы они смогли понять их смыслы, назначение, ценности, содержание социальной деятельности, особенности ее освоения и реализации;

– специально организованный и контролируемый процесс приобщения субъектов образова-

тельного процесса к взаимодействию, направленный на разрешение проблемных ситуаций, возникающих в процессе обучения (Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.В. Семикин);

– способ включения взрослого в учебно-воспитательный процесс с целью создания условий для саморазвития, самодвижения в деятельности всех субъектов взаимодействия (В.Г. Маралов);

– взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого (Л.Н. Коновалова);

– метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (Л.Г. Тарита, И.И. Хасанова, Е.И. Казакова).

Из приведенных определений следует, что: а) педагогическое сопровождение как особое направление педагогической деятельности является воплощением идеи гуманистического, личностно-ориентированного, индивидуального подходов к обучающимся; б) одним из ключевых слов в определении сущности сопровождения является взаимодействие, что особенно важно в условиях дистанционного обучения; в) использование термина «сопровождение» подчеркивает самостоятельность субъекта в принятии решения.

Отличия педагогического сопровождения дистанционного обучения от других форм обусловлены характерными чертами самого дистанционного обучения. Это возросшая роль компьютерных коммуникаций, большая доля самостоятельной работы студентов, специфика коммуникативного взаимодействия педагога и обучающихся в условиях образовательного процесса на расстоянии. Под педагогическим сопровождением дистанционного обучения мы понимаем реализуемую в многообразных формах и приемах систему взаимосвязанных действий, мероприятий, обеспечивающую квалифицированную помощь студенту в учебном процессе.

Обращение к истории развития и становления дистанционного обучения в рамках данной статьи даст возможность проследить динамику содержания, форм, особенностей организации взаимоотношений между преподавателем и студентами для поиска более эффективных форм организации педагогического сопровождения в современной практике.

Вопросы истории развития и становления дистанционного обучения в мире являются объектом внимания как зарубежных (Б. Холмберг,

Дж. Баат, Р. Баттенберг, К. Граф и др.), так и отечественных исследователей (В.М. Монахов, А.В. Густырь, В.И. Овсянников и др.). По мнению ряда исследователей (Б. Баркер, А. Фрисби, К. Патрик), основой для рассмотрения истории развития дистанционного обучения служит взаимодействие «преподаватель – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся» [5, с. 209–213]. Этот компонент разделяет историю дистанционного обучения на две группы: дистанционное обучение, основанное на заочном обучении, и телекоммуникационное дистанционное обучение. Ученые считают, что для дистанционного обучения, основанного на заочном обучении, «уровень интерактивности в целом был очень низким и медлительным». С учетом уровня интерактивности «преподаватель – обучающийся» авторы выделяют следующие этапы: заочное обучение, основанное только на печатных материалах; заочное обучение, основанное на печатных материалах при поддержке трансляции (радио и телевидение), но без общения в реальном времени; заочное обучение, основанное на печатных материалах с поддержкой через аудио- и видеокассеты.

Подход к дистанционному обучению, основанный на телекоммуникационных технологиях, расширяет возможности для взаимодействия между преподавателем и учащимися. Процесс обучения происходит в реальном времени, обеспечивая возможность живого обучения с обменом информацией по типу «преподаватель – обучающийся» и «обучающийся – обучающийся».

А.В. Густырь выделяет 2 традиции, которые прослеживаются в истории дистанционного обучения [4, с. 22–57]. Это традиция корреспондентского образования и традиция, обеспечивающая образовательную коммуникацию на расстоянии посредством трансляции. В основании первой традиции лежит идея особенности дистанционного образования как формы образования, принципиально отличающейся от очного образования первоначальной образовательной ситуации, в которой учащийся и обучающий изолированы друг от друга: обучающий учит в одном месте и в одно время, учащийся учится в другом месте и в другое время. В основании второй традиции – идея дистанционного образования как транслированного на расстоянии «живого» образования, дистанционной «имитации классной комнаты». Отличие второй традиции от очного обучения – в способе, технологии доставки. Таким образом,

если корреспондентская традиция дистанционного обучения отличается технологией образования, то трансляционная – технологией доставки.

В качестве критерия периодизации дистанционного обучения Гаррисон (Garrison, 1985) и Ниппер (Nipper, 1989) рассматривают применяемые средства связи [1, с. 239–241; 2, с. 68–72]. Ученые выделяют три стадии (поколения) развития дистанционного обучения, неразрывно связанных с историей средств коммуникации, производственных, транспортных, информационных технологий. К первому поколению дистанционного обучения («корреспондентское обучение») относятся частные образовательные учреждения, которые возникли на основе курсов «по переписке», а также внешние отделения при университетах и колледжах. Частные корреспондентские школы второй половины XIX–первой трети XX вв. были учреждениями дополнительного образования, которые предлагали краткосрочные курсы повышения квалификации (обучение технике стенографии, бухгалтерии, перевода и т.д.), различные курсы предэкзаменационной подготовки. Начало дистанционному обучению в системе высшего образования было положено Ч. Тусеном и Г. Лангеншейдтом, которые в 1856 создали Институт, основанный на заочной форме обучения иностранным языкам. К первому поколению высших дистанционных учреждений также относятся Иллинойский университет (1874 г.), Университет Святого Андрея (1877 г.), Королевский университет Канады (1889 г.), Чикагский университет (1891 г.), Висконсинский университет (1906 г.), Квинслендский университет (1911 г.).

Как правило, все эти учебные заведения основывают свою деятельность на переписке со своими учениками, направляя им печатные учебные и дидактические материалы. Некоторые из них используют систему наставничества, и связь куратора с учеником посредством переписки превращает эту форму обучения в привилегированное индивидуальное обучение. Ряд исследователей Д. Кауфман, С. Ниппер, Дж. Бокка считают, что для первого поколения дистанционного обучения характерно преимущественное использование какой-либо одной образовательной технологии и отсутствии прямых контактов с преподавателями, разрабатывающими обучающие программы [5, с. 184].

Переломным моментом в развитии дистанционного обучения является период с конца 60-х –

начало 70-х годов, который был обусловлен возросшим спросом на высшее образование и неспособность традиционных высших учебных заведений удовлетворить его в полной мере, а также поиском возможностей сделать образование более демократичным и профессиональным. В это время появился новый тип дистанционного учебного заведения – «открытый» университет (Открытый университет Великобритании, 1969 г.). Открытые университеты имеют оригинальную организационную структуру, используют своеобразный набор педагогических приемов, которые ориентированы на предоставление своим слушателям высшего образования с последующей оценкой знаний и аттестацией. В отличие от корреспондентских школ, использующих в своей работе только один вид связи с обучающимися, открытые университеты являются мультимедийными учебными заведениями.

Прообразом нового типа университета в Великобритании стала советская система заочного обучения. Это произошло благодаря активизировавшимся в послевоенные годы разнообразным контактам, обмену делегациями в гуманитарной сфере между странами бывшей антигитлеровской коалиции. Британских деятелей заинтересовал советский опыт организации заочного обучения. Его изучение и использование послужило в дальнейшем основанием для формирования собственной системы дистанционного обучения.

Советская система заочного обучения имеет свою историю возникновения, становления и развития, а также свои сложившиеся традиции. В качестве отличительных особенностей функционирования системы заочного обучения И.Г. Шамстудинова выделяет сессионную организацию учебных занятий, уплотненность содержания аудиторных занятий, их дискретность во времени (с перерывами между сессиями на один – два месяца), организацию самостоятельной работы студентов в виде отчетных письменных домашних упражнений, печатные методические разработки как основное средство самостоятельной работы и др. [8, с. 95–107].

Традиционная система заочного обучения в СССР предусматривает прямой контакт студентов и преподавателей. Как правило, это происходит в период летней и зимней сессий. Во время сессии познавательная деятельность регламентируется очными указаниями преподавателя в виде установочных лекций. В межсессионный период

обучение продолжается, но не является эффективным. Это связано с тем, что нет возможности прямого управления деятельностью студентов, оказания своевременной и адекватной помощи каждому обучающемуся, слабая обратная связь.

Как отмечалось ранее, основание Открытого университета Великобритании (Open University of the United Kingdom, UKOU) в 1969 дало значительный импульс развитию дистанционного обучения в мире. В основе технологии, используемой Открытым университетом, лежит самостоятельная работа обучающегося с учебными пособиями, специальной литературой, аудио- и видеокассетами, компьютерными программами. Инновацией Открытого университета Великобритании является создание «команды курса», состоящей из специалистов по курсовому дизайну (проектированию) и предметному содержанию. Для каждого обучающегося предусмотрен тьютор. Взаимодействие между наставниками и обучающимися осуществляется посредством переписки, очных групповых работ – тьюториалов и выездных школ, важная роль которых состоит в компенсации недостатка живого общения. Очные занятия являются частью системы студенческой поддержки и одной из образовательных и коммуникативных возможностей, предоставляемых студенту.

Совершенно очевидно, что создание Открытого университета Великобритании, его признание в качестве полноценного и правомочного университета оказало огромное влияние на развитие системы дистанционного обучения в мире. К концу 90-х было создано 25 открытых университетов, повторивших британскую модель.

В 90-е годы появляются дистанционные учебные заведения третьего поколения, строящие процесс обучения на основе развития обратной связи между студентом и учебным заведением, диалога между партнерами по учебному процессу. Образовательные учреждения «третьего поколения» предлагают двухстороннюю связь, как в асинхронном, так и в синхронном режиме. Это стало возможным благодаря техническому прогрессу в сфере обработки и передачи информации, усовершенствованию записывающих устройств. В учебном процессе дистанционных учебных заведений третьего поколения активно используются живые, интерактивные среды, такие как микроволновое телевидение, аудиографика, сжатое видео, телеконференции, аудиоконференции и др.

Роль информационных коммуникационных технологий заключается в том, что при их помощи обеспечивается эффект присутствия преподавателя и происходит обучение на основе обмена информацией по типу «преподаватель – студент» и «студент – студент».

Таким образом, история развития и становления дистанционного обучения наглядно демонстрирует эволюцию содержания и форм организации взаимоотношений между преподавателем и студентами. Изучение богатого отечественного и зарубежного опыта по обеспечению педагогического сопровождения дистанционного обучения может служить ориентиром в развитии дистанционного образования на современном этапе с учетом особенностей высшей школы и специфики задач профессионального образования в России.

Библиографический список

1. Garrison G.R. Three generations of technological innovation in distance education // Distance Education. – 1985. – №6. – Pp. 235–241.
2. Nipper S. Third generation distance learning and computer conferencing // Communication, computers and distance education / R. Mason and A. Kaye. – Oxford, UK.: Permagon, 1989. – Pp. 63–73.
3. Губанова М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников: теория и практика учителя: Монография. – Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2002. – 20 с.
4. Густырь А.В. Понятие, модели и методологические принципы дистанционного образования. – М.: ЦИТО, 2001. – 77 с.
5. Мур М.Г. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании: специализированный учебный курс / М.Г. Мур, У. Макинтош, Л. Блэк. – М.: Изд-во «Обучение – Сервис», 2006. – 632 с.
6. Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в вузе: научно-методическое пособие / отв. ред. Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.В. Семикин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 158 с.
7. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения. – М.: «Академия», 2005. – 128 с.
8. Шамстудинова И.Г. Педагогические основы высшего заочного образования: учебное пособие. – М.: Изд-во ВИЗИТ, 1991. – 162 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ПРЕДМЕТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье раскрыта проблема адаптации студентов к предметному иноязычному обучению в педагогическом университете. Выделены этапы и критерии успешной адаптации. Вопрос адаптации студентов к предметному иноязычному обучению в педагогическом вузе рассмотрен с психолого-педагогических и социологических позиций.

Ключевые слова: адаптация, иноязычное предметное обучение, процесс приспособления, индивид, социум, студент.

Известно, что в процессе развития личности будущего специалиста особую роль играет начальный этап обучения в вузе. Сложность его заключается в том, что у студентов происходит перестройка всей системы ценностно-познавательной ориентации личности, осваиваются новые способы познавательной деятельности и формируются определённые типы и формы межличностных связей и отношений. И, чем эффективнее пройдёт адаптация студентов к иноязычному обучению в педагогическом вузе, тем выше будет психологический комфорт, учебная мотивация, направленность и характер учебной деятельности на старших курсах.

В общем, под адаптацией понимают приспособление организма к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой. Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза и реализуются на трёх функциональных уровнях: физиологическом, психологическом и социальном.

Важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом социальной роли. Психологическую адаптацию человека можно определить как приспособление личности к существованию в обществе в соответствии с социальными требованиями этого общества и с собственными потребностями.

Адаптация может рассматриваться как процесс активного и творческого приспособления студентов к условиям социальной среды, в частности, к условиям иноязычного обучения и воспитания в педагогическом вузе.

И.Н. Симаева выделяет следующие этапы адаптации студентов: физиологическая адаптация (длится до двух месяцев), социально-психологическая адаптация (продолжается до трёх лет).

Если процесс адаптации не происходит своевременно, то наблюдается неудовлетворённость обучением в вузе, и нарушение психических функций (мышление, внимание, память, восприятие) происходит по принципу обратной связи: чем больше накапливается нарушений, тем больше они усугубляют процесс дальнейшей дезадаптации. Искажённое или недостаточно развитое представление о себе ведёт к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, непониманием своей социальной роли, снижением работоспособности, ухудшением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к развитию болезней, срывам в учебно-научной деятельности, антисоциальным поступкам.

Основополагающим принципом адаптации студентов к иноязычному предметному обучению является преемственность, поскольку она обеспечивает связь между школьным и вузовским образованием и означает согласованность и взаимодействие всех основных компонентов двух систем, как по горизонтали, так и по вертикали. Под горизонтальной преемственностью понимаются межпредметные связи школьного и вузовского курсов; по вертикали — взаимосвязь предметного содержания образования, форм иноязычного обучения и дидактических методов, последовательное нарастание сложности учебной деятельности по всем аспектам и видам иноязычного обучения [7, с. 25].

Предметность рассматривается как одна из важнейших особенностей иноязычного обучения [4, с. 54]. По определению А.Н. Леонтьева, всякая деятельность организма направлена на тот или иной предмет, непредметная деятельность невозможна [5, с. 37]. Предметом говорения является мысль, заключенная в учебно-научных тек-

стах, как отражение в сознании человека связей и отношений явлений реального мира. Этот идеальный предмет обуславливает специфический характер деятельности говорения и его цель, а именно – выражение мысли. Предметная речевая деятельность студентов является основным объектом в обучении иностранным языкам. Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого предметом общения коммуникативного взаимодействия людей между собой (И.А. Зимняя). Адаптация студентов к предметному иноязычному обучению составляет, несомненно, совершенную фазу филологической подготовки, которая предполагает возможность использования иностранного языка для изучения и преподавания любых наук в высшем и среднем образовании.

В адаптации студентов к предметному иноязычному обучению в педагогическом вузе, по нашему мнению, особый смысл приобретает *перенос сформированного общего иноязычного навыка* письменной и речевой деятельности на другие виды учебных занятий и научных работ учащихся, студентов, слушателей. Для выполнения подобного переноса необходимо сформировать *автоматизированные действия* в иноязычном обучении. Аналогичные действия переноса общего иноязычного навыка (АПН) осуществляются на более высоком уровне учебно-научной деятельности: осуществляется воспроизведение всего накопленного опыта чтения, письма, общения и, что не менее важно, воспроизведение осуществляется *в изменяющихся условиях* передачи приёма информации и общения. Общий навык иноязычного обучения формируется типовыми методическими средствами (аудиовизуальное формирование словарного запаса, обучающие компьютерные программы, различные практики и т.п.). Перенос общего навыка типа АПН формируется в условиях, максимально приближенных к самостоятельной деятельности в инновационной речевой и письменной деятельности проблемного характера. В нашем исследовании используются те же аудиовизуальные, компьютерные средства, обучающие программы, но они построены на специальных информационных картах исследования текстов. Карты позволяют составлять проблемные планы, тезисы и научные сообщения в виде эссе, рефератов, докладов, сообщений. Результатом может быть подготовка

к участию в дискуссиях по вопросам специализированных учебно-научных текстов предметного содержания, например, для разработки магистерской диссертации, то есть – адаптация студентов к иноязычному предметному обучению в педагогическом вузе.

Концепция адаптации студентов к иноязычному предметному обучению в педагогическом университете на базе автоматизированного переноса навыков представляет совокупность положений методологии и диагностики, гибко учитывающих интересы, познавательные возможности и развитие общения студентов [3, с. 145–146]:

- *в содержании* совместной образовательной деятельности, отражающей взаимодействие педагог – студент, студент – студенты, студенты – компьютер, обеспечивающей эффективное усвоение и ориентацию в ситуациях применения иноязычных знаний в исследовании предметных дисциплин;

- *в реализации* адаптивного формирования эффективного переноса иноязычных навыков в область предметной деятельности учителя общеобразовательных дисциплин;

- *в организации* учебного процесса, определяющей выбор образовательного ресурса (применение отбора личностно значимой направленности в предметной деятельности; освоение форм, средств иноязычного общения и взаимодействия; участие в разнообразной учебно-научной деятельности; использование различных способов удовлетворения образовательных потребностей студентов).

Концепция является основой для устойчивого формирования автоматизированного переноса иноязычных навыков в изменяющихся условиях обучения.

Сформулированные положения позволяют отметить, что в условиях иноязычного обучения формируется автоматический перенос навыка говорения в изменяющиеся условия учебного общения. В результате, знания, умения и навыки говорения студентов, учащихся не будут «зависать» бесполезным иноязычным грузом. Опыт переноса навыка говорения и письменной деятельности обязательно скажется, когда учащийся станет студентом, а студент – специалистом, способным со временем прочитать иноязычную лекцию по биологии или химии в современном Федеральном университете иностранным студентам (И.Г. Гузенко).

В нашем исследовании выделены критерии успешной адаптации студентов к иноязычному предметному обучению в педагогическом университете:

1. Критерием собственно-социальной (нормативной) адаптации является наличие социальной позиции, определяемой системой норм и правил, с одной стороны, и социальными ролями – с другой. Усвоение норм и ценностей, соответствующих социальным ожиданиям от роли студента университета, облегчает его взаимодействие с одноклассниками, преподавателями, администрацией и др., является объективным показателем социальной адаптированности. Освоение социальной роли студента возможно только при принятии им соответствующей социальной позиции, т.е. интеграции нормативов поведения, свойственных для студента университета, и принятий соответствующих ценностей. Если студент не разделяет и не принимает установленных в группе и на занятиях правил, то его адаптация затрудняется. Если студент не отождествляет себя с той учебной группой, в которой оказался, не принимает нормы и правила работы на занятиях и вне их, то он так и останется посторонним, и будет окружен атмосферой враждебности или, по меньшей мере, безразличия; его отношения с другими членами группы не будут приятными; его, вероятно, будут критиковать и сторониться, его адаптация не происходит [6, с. 24].

2. Критерием социально-психологической адаптации по Д.А. Андреевой является общая установка к факультету, специальности, степень идентификации, отождествления индивида с социумом, способность чувствовать свое тождество с группой и сопричастность к её жизни. Она выражается в положительной оценке группы, факультета, университета, самих занятий, переживания удовлетворённости в связи с выбранной специальностью и процессом обучения. Одна из важнейших потребностей человека – потребность в принадлежности к группе; для каждого важно быть сопричастным жизни группы (учебной и внеучебной). Все люди стремятся устанавливать отношения привязанности с другими. При изменении социального окружения (в нашем случае поступления в университет) групповая принад-

лежность становится доминирующей целью для студента. Следовательно, студент-первокурсник остро чувствует одиночество, отсутствие дружбы и отверженность, когда они вызваны отсутствием привычной обстановки, друзей и любимых. Особенно болезненно может протекать процесс социально-психологической адаптации у студентов, которые учатся далеко от дома [1, с. 62–63].

3. Собственно психологическая адаптация определяется переживанием комфорта, наличием положительных эмоций, связанных с обучением в университете. Студент чувствует себя способным к новой для него деятельности и стремится совершенствоваться в ней, при условии, если она сопровождается положительно окрашенными эмоциями [2, с. 90].

Таким образом, студенчество представляет собой особую социальную группу (организационно объединённую институтом высшего образования), вступление в которую сопровождается психологической, социальной и социально-психологической адаптацией.

Библиографический список

1. Андреева Д.А. О понятии адаптации. Исследование адаптации студентов к условиям учёбы в вузе // Человек и общество: Учёные записки ХП. – Л.: ЛГУ, 1973. – С. 62–69.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1958. – 321 с.
3. Гузенко И.Г. Педагогика рефлексивной праксеологии: монография. – Л.: Издательство ЛГПУ, 2009. – 304 с.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978. – 159 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1960. – 187 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. – М., 1990. – 170 с.
7. Хведченя Л.В. Преподавание иностранных языков на разных стадиях обучения: (К вопросу о преемственности содержания обучения в системе «школа-вуз») // Преемственность в обучении иностранным языкам в условиях взаимодействия культур: Материалы республ. науч. конф. 12–13 мая 1997 г. – Гродно, 1997. – 55 с.

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНОЙ ЛАБОРАТОРИИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена освещению вопроса модернизации среднего профессионального образования, совершенствованию профессиональной подготовки специалистов для системы специального образования в условиях педагогического колледжа через использование инновационных практикоориентированных моделей обучения, таких как учебные лаборатории, где возможно осуществление единства теоретической и практической подготовки будущего специалиста, формирование коррекционно-педагогической компетентности, мотивационной направленности, профессионально значимых качеств личности.

Ключевые слова: специальное образование, профессиональное образование, воспитатель, воспитание, ограниченные возможности здоровья, практикоориентированная модель, коррекционно-педагогическая компетентность.

В настоящее время в системе образования отмечается противоречие: с одной стороны в современной российской системе образования подготовлено довольно много специалистов в области дошкольного образования, с другой стороны, эти специалисты не владеют знаниями, умениями и навыками работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Они получают опыт работы с такими детьми через практические ситуации, либо приходят работать в коллектив детей, и терпят неудачу, не умеют взаимодействовать с другими специалистами. В настоящее время, когда реализуется подготовка специалистов по специальности 050705 «Специальное дошкольное образование» появилась возможность специальной подготовки педагогических кадров для системы дошкольного специального образования [2, с. 56–57].

Данная специальность позволяет не только подготовить квалифицированных, конкурентоспособных специалистов со средним профессиональным образованием, но и максимально реализовать практикоориентированную модель обучения, путем активного и повсеместного внедрения на всех годах обучения индивидуально-коррекционной работы студентов на базе Лаборатории диагностики и коррекции.

С учетом формирования навыков коррекционно-педагогической и развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в психофизическом развитии, на каждого студента образовательным стандартом предусматривается по одному академическому часу в неделю допол-

нительно (сверх сетки часов учебного плана) на весь период обучения для проведения индивидуально-коррекционных занятий с детьми.

В нашем образовательном учреждении индивидуально-коррекционная работа проводится в условиях, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности студентов, является органичной частью учебно-воспитательного процесса в педагогическом колледже.

Ее цель – обеспечение единства теоретической и практической подготовки педагога дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида.

В процессе проведения индивидуально-коррекционной работы решаются следующие образовательные и воспитательные задачи:

1. Формирование профессионального интереса к педагогической деятельности воспитателя детского сада компенсирующего вида.
2. Изучение специфики труда воспитателя, которая определяется имеющимися у ребенка недостатками, неполной сформированности у него психических процессов, характерологическими особенностями.
3. Формирование необходимых умений и навыков осуществления индивидуальной коррекционной работы под руководством и контролем логопеда.
4. Развитие навыков ориентировки в содержании и способах решения коррекционных задач.
5. Воспитание толерантности, внимательного отношения к детям с ограниченными возможностями и их семьям.

Введение практических часов, реализуемых в условиях в учебной лаборатории диагностики и коррекции детского развития, созданной в педагогическом колледже, позволяет студенту получить опыт общения с ребенком в соответствии с принципом постепенного усложнения деятельности (Я – ребенок; Я – подгруппа детей; Я – группа детей) и опыт установления систематической и целенаправленной взаимосвязи с другими специалистами-участниками педагогического процесса (логопед, психолог, родители) реализации индивидуально-коррекционной работы происходит поэтапно.

Первый этап экспериментальной работы – исследование мотивационной направленности на педагогическую профессию, базовых качеств (общеучебных умений и навыков, базовых качеств личности, умений для овладения педагогической профессией).

Для обучения в педагогическом колледже ведется прием абитуриентов, имеющих основное общее и среднее общее образование, их возраст соответственно колеблется от 15 до 17 лет.

В соответствии с теорией формирования самосознания, именно, в период 16–18 лет заканчивает формирование самосознание человека, что дает основание предполагать возможность абитуриентам делать осознанный профессиональный выбор и позволяет нам изучать мотивацию выбора, а также вносить определенные коррективы в процесс формирования устойчивой мотивации. Абитуриенты имеют значительный опыт обучения (9, 11 классов), что дает возможность полагать о достаточном уровне сформированности у них для дальнейшего обучения общеучебных умений и навыков.

Данные базовые качества и умения представляют собой основу для овладения профессией воспитателя, поэтому нам представляется разумным и необходимым их изучение на этапе поступления в педагогический колледж и в первом полугодии обучения в течение адаптационного периода.

Адаптация складывается из нескольких составляющих: педагогической (сформированность общеучебных умений и навыков) и психологической (мотивационной направленности).

Для успешной адаптации студентов в педагогическом колледже и подтверждения осознанности мотивации вводятся занятия в учебной лаборатории диагностики и коррекции.

Реализуется данный этап в следующих видах деятельности: просмотр видеофрагментов занятий специалистов в лаборатории с детьми, знакомство с системой специального образования через анализ приемов, способов работы с ребенком, работа с литературными источниками через написание докладов, рефератов, подготовки видеофрагментов. В процессе деятельности специалистов в лаборатории на первом этапе совершенствуются общеучебные умения и навыки: анализировать, обобщать, сравнивать, соотносить, рассуждать, выделять главное и пр., а также выявлять осознанность и стойкость мотивации на профессиональную педагогическую деятельность. В результате анализа данных условно студентов можно разделить на несколько групп по степени сформированности у них мотивационной направленности на будущую профессиональную деятельность:

– 1 группа – отмечается стойкая мотивационная осознанность, повышается уровень желания овладеть педагогическими знаниями (59%);

– 2 группа – характеризуется отсутствием первичной мотивации, но появляется интерес к выбранной деятельности, что становится отправным пунктом становления профессиональной мотивации (16%);

– 3 группа – отсутствие мотивации, стойкое сопротивление к овладению профессией (11%);

– 4 группа – изначально проявляли желание к освоению специальности, но в процессе ознакомления с будущей деятельностью осознали ошибочность своего выбора (14%).

Если на первом этапе доминирующей задачей было совершенствование общеучебных умений и навыков и формирование устойчивой мотивации на профессиональную деятельность, то на втором этапе на первое место выступает формирование профессионально-значимых качеств личности и формирование профессиональных умений и навыков на основе знаний.

При определении целей и содержания деятельности учебной лаборатории диагностики и коррекции детского развития основным является выделение трех направлений при организации коррекционно-педагогической работы: консультативно-диагностического, коррекционно-педагогического и научно-практического.

При реализации первого – консультативно-диагностического направления, у студентов вырабатываются навыки психолого-педагогическо-

го изучения детей, имеющих проблемы в развитии. Это важный компонент их начальной профессиональной подготовки, так как от понимания особенностей психического развития ребенка зависит выбор адекватных средств коррекционно-воспитательной работы и ее эффективность.

В связи с этим целесообразно использовать следующую последовательность в формировании у студентов умений психолого-педагогического изучения детей, при которой они постепенно проходят путь от наблюдений за обследованным, проводимым опытными специалистами (логопедами, психологами, врачами), изучения и анализа анамнестических данных, к частично самостоятельному изучению детей с позиции воспитателя специальных (коррекционных) ДОУ, составления на основании полученных данных развернутой педагогической характеристики на конкретного ребенка и определения основных направлений коррекционно-педагогической работы.

Параллельно у студентов формируются и навыки работы с родителями при проведении бесед, консультаций с целью разъяснения сущности имеющихся у детей проблем в развитии.

В рамках этого направления работы у студентов формируются представления о взаимосвязи в работе специалистов и навыки взаимодействия с ними.

Второе – коррекционно-педагогическое направление деятельности учебной лаборатории диагностики и коррекции, предполагает формирование у студентов навыков организации и проведения коррекционно-педагогической работы с детьми. Данное направление также реализуется последовательно.

Сначала студенты наблюдают индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия с детьми, проводимые сотрудниками лаборатории, анализируют их, а затем частично участвуют в подготовке и проведении занятий.

Значимым для студентов в профессиональном становлении является в рамках этого направления овладение навыками индивидуальной коррекционно-развивающей работы и навыками работы с родителями. Последние определяются присутствием на занятиях родителей и необходимостью разъяснить им используемые на занятиях методы и средства коррекционно-педагогического воздействия, привлекать к закреплению достижений в развитии детей в домашних условиях путем использования наиболее простых и эффективных приемов работы с ребенком в семье.

В рамках третьего (научно-практического) направления деятельности при учебной лаборатории диагностики и коррекции детского развития организована исследовательская деятельность студентов, которая позволяет будущим специалистам расширить свои знания в области специальной педагогики, использовать накопленный научно-теоретический и практический материал при написании докладов, сообщений, курсовых и выпускных квалификационных проектов.

Особый акцент при проведении индивидуальных коррекционно-педагогических занятий сделан на формирование у студентов следующих практических важных умений:

- распознавать особенности и недостатки развития детей, интерпретировать и обобщать данные собственных наблюдений за детьми и материалы их специального психолого-педагогического и медицинского изучения;

- выдвигать предположения о причинах проблем в развитии, дифференцировать их в соответствии с существующими классификациями и прогнозировать возможные последствия в случае сохранения или изменения социальной ситуации развития;

- конструировать программу коррекционно-развивающей работы с конкретным ребенком (с учетом причин, характера, степени выраженности отклонений в развитии, возраста, условий семейного воспитания) и реализовывать ее в практической деятельности, как самостоятельной, так и в содружестве с другими специалистами.

Созданная модель лаборатории позволяет ввести студентов в будущую специальность, познакомить с системой работы и получить практическое представление о вариативности оказываемой помощи детям дошкольного возраста с проблемами в развитии.

Таким образом, совершенствование профессионального образования, психолого-педагогической готовности к педагогической деятельности, формирование профессиональной компетентности возможно лишь в условиях обновления и совершенствования педагогических технологий, развития творческого потенциала преподавателей и студентов, организации и активного функционирования учебных лабораторий.

На основании представленной модели подготовки у будущего специалиста формируется комплексная готовность к предстоящей профессиональной деятельности.

Комплексная готовность воспитателя – «коррекционно-педагогическая компетентность» – системное явление, включающее умения, знания, профессионально-значимые качества личности педагога, обеспечивающие выполнение коррекционной деятельности воспитателя по отношению к детям с проблемами в развитии [1, с. 23–30].

Коррекционно-педагогическая компетентность воспитателя – часть его общепедагогической компетентности.

Таким образом, к компонентам коррекционно-педагогической компетентности воспитателя дошкольных учреждений компенсирующего вида относятся:

- *мотивационная готовность* – осознание необходимости коррекционной работы с детьми, стремление к ее проведению, коммуникативность;
- *теоретическая готовность* – общепедагогические знания, умения и навыки, знание теоретических основ коррекционно-педагогической деятельности, психологических особенностей детей;
- *практическая готовность* – владение организационными общепедагогическими и коррекционными умениями и навыками;
- *профессионально-личностная готовность* – сформированность профессионально

значимых качеств личности будущего специалиста [3, с. 45–47].

Таким образом, практикоориентированное профессиональное образование должно сопровождаться профессиональной ориентацией и психологической поддержкой как системой средств развития личности и профессиональной мобильности, раскрытия способностей к самообучению и самоанализу. Тем самым данная модель рассматривается как эффективный инструмент формирования качественных знаний, практических умений и навыков.

Библиографический список

1. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23–30.
2. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб. метод. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений. – М., 1990. – 264 с.
3. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М., 2004.

ЭРГОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЗДАНИЯ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ОБОРУДОВАНИЯ ДЛЯ ЖИВОПИСНОЙ МАСТЕРСКОЙ ХГФ ПЕДВУЗА

Исследована проблема оптимизации среды обучения живописи, как средства повышения качества специальной подготовки студентов художественно-графического факультета. Спроектировано многофункциональное учебное оборудование для живописной мастерской, полностью отвечающее эргономическим требованиям, проведена экспериментальная проверка опытных образцов.

Ключевые слова: оборудование, проектирование, среда, дизайн, мастерская, живопись, рисунок, мольберт, эргономика, оптимизация.

Целью нашего исследования является решение проблемы оптимизации среды обучения в мастерской по живописи ХГФ педвузов.

Тот факт, что до настоящего времени не исследованы проблемы создания, и технологии использования нового специализированного учебного оборудования для занятий различными видами изобразительной деятельности определяет актуальность нашей работы. На протяжении многих лет не проводилось комплексного исследования среды обучения живописи будущего художника-педагога, учебное оборудование, для занятий изобразительной деятельностью, не оптимизировалось. Аксиоматичность положения о том, что среда обучения, оптимизированное, эргономичное оборудование существенно влияют на качественные показатели обучения и развития учащихся, подчеркивает актуальность рассматриваемой проблемы. Положительное разрешение ее, устранив противоречия между: гуманистической направленностью процесса обучения изобразительной деятельности и некомфортной средой обучения; декларируемым тезисом, что мастерская – «храм искусства» и скромным содержанием среды в художественных мастерских ХГФ педвузов; увеличением объема учебного материала (содержания) по живописи и отсутствием оснащения необходимым специализированным учебным оборудованием.

В процессе исследования последовательно решались следующие задачи: изучение исторического аспекта создания оптимальной среды обучения основам живописи будущего художника-педагога; выделение методологических, педагогических и эргономических основ создания оптимальной среды обучения живописи будущего художника-педагога на современном этапе;

исследование педагогических и эргономических условий и выбор наиболее эффективной методики проектирования мастерской, для обучения живописи художника-педагога; разрабатывался проект и изготавливалось специализированное учебное оборудование для мастерской ХГФ педвуза (многофункциональный мольберт-этьюдник для занятий акварельной, масляной живописью и рисунком, кресло-кровать для позирования, подставка-трансформер для натюрмортов, оборудование для экспозиционной зоны и ряд других приспособлений) в совокупности оптимизирующих среду обучения; давалось научно обоснованное описание методики применения новых приспособлений и оборудования, разработанных диссертантом; проводился эксперимент для определения эффективности разработанной методики.

Эргономические условия дизайна интерьера учебной живописной мастерской, а так же проектирование и создание предметной среды обучения живописи стали предметом нашего исследования.

Знакомство с ведущими вузами страны показало, что в части оборудования художественных мастерских, наша высшая школа находится далеко не на высоком уровне. С созданием системы художественно-педагогического (50–60-е годы) и дизайнерского образования (80–90-е годы XX века), в отдельных вузах предпринимались попытки пересмотра отношения к среде обучения – художественным мастерским и его оборудованию. Однако, в силу неразвитости эргономической науки, отсутствия внимания к этой проблеме дальше оснащения, не всегда удобным оборудованием, дело не развивалось.

Гуманитаризация художественно-педагогического образования возможна лишь на фунда-

менте, созданном предыдущими поколениями ученых, художников, дизайнеров, архитекторов. Начиная с эпохи Возрождения, в гениальных творениях и научных трудах Л.Б. Альберти, Л. да Винчи, А. Дюрера, предпринимались попытки создания сначала элементарных, а затем все более усложняющихся инструментов и оборудования для творчества художников и обучения учащихся изобразительной деятельности.

Последующее развитие идей гуманизма в трудах классиков педагогической науки Я.А. Коменского и И.Г. Песталоцци, привело к проявлению большого внимания к материальной, предметной стороне художественного образования, как на общеобразовательном, так и на уровне профессионального обучения. Отдельные мысли, суждения и конкретные предложения по этой проблеме мы находим у зарубежных ученых: П. Шмида, братьев А. и Ф. Дюпуй, Гальяра. Особое внимание оборудованию и наглядности в процессе обучения основам рисунка уделял А. Сапожников в своем «Курсе рисования». Вместе с тем, до середины XIX столетия, практики не рассматривались обозначенные проблемы с точки зрения архитектурной (средовой) целесообразности, а оборудование живописных мастерских не менялось, по сути, в течение столетий.

Теоретиками, впервые коснувшимися проблем предметного творчества, явились французский историк и теоретик архитектуры Э.Виоле ле Дюк и немецкий архитектор Г. Земпер, который впервые выделил совокупность факторов, определяющих выразительность структур, пространственную и пластическую трактовку создаваемых объектов сферы предметного творчества.

В конце XIX века началось проникновение эргономических усовершенствований в традиционный мир оборудования, многократно усиливающего возможности человека.

Идею исследования продуктов архитектуры зародившегося тогда дизайна, в 30-е годы XX столетия выдвинул и успешно разработал Ф.Л. Райт, который утверждал, что форма придет в свое время, если в начале будет иметь место разумная, рациональная система конструкций. Иными словами: проблемы архитектурной среды и дизайна едины, и единство заключено во взаимоотношении эргономики и эстетики.

В условиях глобализации и в свете развернувшегося Болонского процесса можно предположить, что следующий шаг в развитии эргономи-

ческой науки произойдет в сторону эргодизайна системы высшего образования. Изучение отдельных, даже самых животрепещущих, направлений в эргономике сменится комплексным, глобальным исследованием проблем эргономического обеспечения учебной, трудовой и бытовой деятельности человека на Земле. К этому ведет логика ее саморазвития, причем в наше время, как считает большинство ученых, дизайнеров, художников, уже сложились условия для такого поворота событий.

Общая тенденция развития современной архитектурно-дизайнерской эргономики в области образования гуманистична и направлена на:

- совершенствование архитектурной среды обитания с точки зрения педагога и обучаемых;
- всестороннее улучшение эстетических качеств учебной среды;
- гуманизацию процессов обучения (внедрение интерактивных обучающих технологий, разработка мер по охране труда, создание и оснащение новыми инструментами и оборудованием).

Близость задач методики обучения изобразительной деятельности и эргономики проявляется: в совершенствовании процессов (способов, приемов, методов) выполнения учебно-творческой работы (обучение, тренинг, адаптации и т.п.); в улучшении характеристик средств и условий обучения которые существенно влияют на качество развития будущего художника-педагога.

На основе современных достижений эргономической науки, весь процесс проектирования учебного оборудования рекомендуется строить из следующих взаимосвязанных шагов:

- а) анализ процессов обучения изобразительной деятельности с исследованием факторов ее протекания;
- б) разработка эргономических требований и показателей;
- в) формирование эргономических свойств, проектируемого оборудования;
- г) экспертная оценка полноты и правильности реализации эргономических требований (эргономическая оценка и аттестация).

На основе анализа литературы, изучения педагогического опыта, мы установили объемно-планировочное решение учебной мастерской для занятий живописью с разделением на несколько зон: 1) зона для хранения учебных постановок и работ учащихся; 2) зона для размещения натур и натюрмортов; 3) зона для переодевания натур-

щиков; рабочая зона для студентов; 4) рабочая зона преподавателя; 5) демонстрационная зона для наглядных пособий и доски для педагогического рисования.

Приступая к эргономическому обоснованию художественной мастерской для обучения живописи, особое внимание следует уделять созданию комфортных условий, определяющих микроклимат среды, зависящих от гигиенических характеристик, психофизиологических факторов и пространственных антропометрических данных.

Оптимизация свето-цветового климата в художественных мастерских ХГФ педвузов является важнейшим эргодизайнерским требованием. Ровное рассеянное дневное освещение оптимально для работы. В лучшем случае окна мастерской должны выходить на север. При южном или юго-западном расположении окон, мастерская интенсивно освещена лучами солнца, в результате белая плоскость холста или планшета, отражая свет, способствует зрительной усталости. В этом случае обычно окно занавешивают белым полотном, но более оптимальный вариант – использование жалюзи или рол-шторы. Искусственное освещение в вечернее время суток осуществляется посредством использования люминесцентных ламп, спектральный состав которых близок к естественному свету. Создание оптимальных условий освещения и цветового решения учебных помещений является одной из основных задач охраны здоровья учащихся и должно соответствовать соответствующим нормам.

Для хранения учебных постановок, этюdnиков и работ учащихся необходимо специальное оборудование. Наиболее приемлемым решением этой задачи является использование шкафа-купе. В шкафу на полках расположены уголки с натюрмортами. Уголки снабжены колесами, с помощью которых можно выкатить уголок из шкафа на подставку-трансформер – прямоугольную, трубчатую металлическую раму, передвигаемую с помощью колес по направляющим, расположенным на полу и потолке. К раме на колесах может быть прикреплен софит, в этом случае ножка от софита, которая обычно расположена на полу, не будет мешать учащимся, и будет зафиксирована в нужном положении. В одном из отсеков шкафа-купе могут храниться этюdnики и работы учащихся. Отсеки для хранения работ должны быть снабжены дверями с достаточным количеством отверстий в целях вентиляции.

Экспозиционное оборудование можно использовать не только для обычных занятий, но и во время защиты дипломных работ. Кроме того, при необходимости его можно разбирать и хранить в специальном подсобном помещении. Опишем экспозиционное оборудование для демонстрации работ: К стене крепится узкий складной шкаф-купе не более 80 см по высоте. К крышке шкафа и стене крепится нижняя направляющая в виде рельсы. Параллельно нижней направляющей располагается верхняя направляющая на потолке. Между верхней и нижней направляющими располагают полые алюминиевые трубы диаметром не более 20–30 мм. На концах обеих сторон трубы расположены колеса. В результате труба, снабженная колесами, передвигается между верхней и нижней направляющими. На трубе расположены барашки с верхним и нижним фиксаторами. Барашки возможно передвигать вертикально по трубе, задавая необходимое расстояние. Между фиксаторами можно расположить доску с мелом, наглядные пособия, дипломные работы, в период просмотра. Таких труб с барашками может быть в необходимом количестве, которое позволяет размер стены.

В 2008–2009 гг. нами проводились эксперименты в ДШИ г. Кореновска и КубГУ по внедрению разработанного оборудования.

В эксперименте участвовали ученики ДШИ от 9 до 16 лет и студенты 19–23 лет (различного роста, веса и пола).

Эксперимент в ДШИ проводился в естественных условиях уроков рисунка, живописи (акварель, гуашь) и на занятиях на пленере (акварель).

На занятиях использовались пять экспериментальных образцов мольберта-этюdnика (патент № 51838 «Мольберт-этюdnик» Л.Л. Шаматава), с небольшими техническими различиями, сложившимися в процессе изготовления.

Время установки мольберта-этюdnика в рабочее положение составляет от 1-й до 3-х минут. Основное его достоинство проявляется в работе с акварелью, так как желательно вести работу на плоскости, расположенной под наклоном, почти горизонтально. Расположение мольберта «хлопушки» (использующиеся в детских художественных школах и ХГФ педвузов) дает возможность расположить рабочую плоскость либо вертикально, либо под острым углом к вертикали, что влечет за собой такие ошибки в акварельной живописи, как подтеки, помутнение цвета, затертость.

Кроме того, работа в акварельных техниках, как Ала-прима, вливание цвета в цвет практически не возможна.

Основное достоинство мольберта-этюдника состоит в том, что ученик может работать в положении стоя и сидя – комфортно, так как, при необходимости его можно трансформировать: для работы над рисунком, акварелью, гуашью, маслом. Откидной стол, являющийся конструктивной деталью мольберта-этюдника, с легкостью фиксируется: горизонтально, вертикально. Под любым углом и на необходимом уровне, в зависимости от роста учащегося (от 80 см до 1,80 м).

На пленере наш мольберт-этюдник оказался очень удобным. Наличие колес позволяет перемещать (перекатывать) мольберт-этюдник легко, по сравнению с транспортировкой традиционных моделей мольбертов (из которых «хлопушка» является самым легким), так как его приходится поднимать.

Эксперимент показал, что оборудование, созданное для мастерской с учетом биомеханических возможностей человека, полностью отвечает физиологическим особенностям организма. Обеспечено удобное и устойчивое положение тела человека в рабочем положении сидя или стоя. Выигрыш учебного времени учащихся экспериментальной группы составил от 10 до 15 минут на два академических часа.

На ХГФ КубГУ проведен эксперимент по внедрению кресла-кровати, для натурщиков. Экспериментальный образец оказался эргономичным, отвечающим всем нормам безопасности и гиги-

ены. Выигрыш времени на установке натуре не менее 25 минут. Натурщиков, в положении лежа, обычно располагают на столе со всевозможными драпировками. Его жесткая поверхность и не соответствующие человеческой фигуре размеры не возможно сравнивать с удобным, во всех отношениях, экспериментальным образцом.

Разработаны также ряд приспособлений, которые в совокупности оптимизируют организацию учебного процесса: П-образная металлическая рама для развешивания драпировок, которые используют в качестве фона к натуре. Рама крепится к стене за креслом-кроватью. По обеим сторонам на определенном расстоянии от кресла кровати располагаются вертикальные трубчатые профили. На них горизонтально прикреплены софиты, которые можно двигать вертикально и проворачивать на 180°. Обычно натуре в положении сидя или стоя располагают на подиуме, который представляет собой деревянный параллелограмм. Иногда возникает необходимость передвинуть подиум из одной части мастерской в другую. В основном это достаточно проблематично из-за его тяжеловесности. Мы предлагаем облегчить эту ситуацию с помощью оснащения подиума четырьмя небольшими колесами, снабженными фиксаторами для торможения.

Апробация экспериментальных образцов показала, что оборудование, разработанное для занятий изобразительным искусством, может быть успешно применено в практике преподавания не только на художественно-графическом факультете, но и в ДХШ.

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ ПРОСТРАНСТВО И СРЕДА В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Необоснованные, неточные, неполные, а то и ошибочные определения ведут к путанице и дезориентируют исследователей. К примеру, кто-то полагает, что изучает образовательную среду, тогда как на деле анализирует образовательное пространство, и вместо того, чтобы делать обобщения, касающиеся пространства, он ошибочно их распространяет на среду. Обсуждению соотношения педагогических понятий посвящена данная статья.

Ключевые слова: образовательное пространство, воспитательное пространство, среда, средовый подход

Слова «пространство» и «среда» ныне популярны. Ими наводнены все педагогические журналы и газеты. К ним активно прибегают составители различного рода концепций, разработчики стратегических планов и программ развития образования. Но какой смысл несут эти слова? Что же стоит за ними? Как соотносятся между собой эти понятия? Чем одно отличается от другого? Порой кажется, что это взаимозаменяемые, синонимичные понятия. Мы не располагаем достоверными знаниями, лишь вероятностными, но предполагаем, что ответ на эти вопросы может радикально изменить сам подход к моделированию и анализу педагогической реальности.

Пока словосочетание «образовательное пространство» не имеет строго очерченного объема значений. Оно ассоциируется с чем-то вроде емкого контейнера, куда можно поместить все, что угодно: комплексы, образовательные услуги, воспитательные системы, детские учреждения, образовательные практики и многое другое. На данный момент это собирательное, маркировочное и пока ни к чему не обязывающее выражение.

Наше исследование показало, что образовательное пространство можно тавтологически определить как пространство разнообразных миров, втянутых какими-то своими сторонами в образовательный процесс, в систему обучения и воспитания. Любая система имеет тенденцию пространственно развиваться. Каждая сторона жизни, включая образование, порождает определенный мир. В образовательном пространстве множество миров. Это особый мир детского творчества, мир учебных дисциплин, мир учебной информации, мир идей, проектов, программ,

мир профессионального образования и пр. Все эти преисполненные жизни миры, находящиеся в различных сочетаниях и конфигурациях, эволюционируют и развиваются по своим законам и правилам. Пространство включает в себя миры, которые его и структурируют. Мир как форма представления образовательного пространства разнообразен, но внутренне организован и развивается, эволюционирует по своим законам. Миры в образовательном пространстве, хотя и взаимодействуют друг с другом, а какие-то их элементы образуют системы, в том числе воспитательные, все же существуют отдельно, словно молекулы и не всегда «дружат» между собой. Поэтому пространство не является строгим системным образованием, и нестыковки, несоответствия, брожения его элементов и частей – обычное явление.

Понятие «образовательное пространство», в отличие от «среды», образно выражаясь, еще не вышло из детского возраста. Впервые содержательное раскрытие оно получило в научной школе академика Л.И. Новиковой на примере воспитательного пространства где-то в 80-е годы XX века. Среда же, как педагогическая категория была известна уже в XIX веке. Напомню, существовало Педагогическое средоведение, Педагогика среды 20-х годов и системные исследования среды 70–80-х годов XX века, а в последующий период, вплоть до настоящего времени, – средовой подход.

Среда в отличие от образовательного пространства не является пространством особых миров с их внутренней жизнью. Среда – лишь та часть пространства, с которой субъект соприкасается, в которой живет. Среда есть то, среди чего

пребывает индивидум, что способствует его активности, опосредует его развитие и осредняет.

Если воспользоваться лингвистическим ключом, то среду можно представить как нечто среднее между человеком и окружающим его пространством, как средоточие множества вокруг единого, коим является Человек. Пространство же имеет иную природу. Этимологически оно связано не с человеком, а со страной, стороной, только с возможностью странствия. Пространство более объективно, чем среда. Последняя сфокусирована на человеке как представителе вида, социальном типе и индивидуальности. Человек помещен в центр, среда образует периферию, которая его и питает. В средовом подходе окружающее человека множество объектов укладывается в три понятия: трофическая ниша, стихия, меченые. Они-то и параметрируют среду. В образовательном, как и в любом другом пространстве, центра нет, есть расстояния от точки до точки. Моделировать же качества среды в отрыве от конкретных ее обитателей не представляется возможным. Среда – это средство развития и формирования личности. Обитатели среды, используя ее возможности, удовлетворяют свои потребности. Взаимодействовать могут только компоненты и элементы пространства и среды, но не сами среды и пространства.

Среда не абстрагирована как образовательное пространство от форм события конкретного индивидума. Это экзистенциальный феномен. Пространство отвлечено от способов бытия и актов переживания человеком самого себя и рассматривается вне действительных обстоятельств и реальных средств жизнедеятельности конкретного субъекта. Пространство не позволяет человеку обнаружить его собственное бытие. Оно лишь пространство средообразования, лишь ареал, из которого каждый черпает столько, сколько может. Образовательное пространство – это ре-

сурс, некий резерв, потенциал формирования интегрального и масштабного средства становления человеческой личности. Конкретный человек в образовательном пространстве не живет, лишь мыслится. А вот в среде человек, безусловно, живет и находится в постоянном с ней взаимодействии.

Из этого следует вывод. *Образовательное пространство, равно как и воспитательное пространство, не является частью среды, ибо среда вовсе не данность*, как мы полагали раньше. В свете нового знания кажется некорректным мыслить и представлять пространство через среду. Но возможно обратное. При этом не следует забывать о метафизически тонких, но принципиальных отличиях понятий, у которых различное назначение. Пространство (образовательное, воспитательное) служит материалом моделирования образовательных систем, комплексов, сред. Среда же предназначена для моделирования реальных процессов жизнедеятельности людей и управления процессом становления их личности. Кстати, руководители высокого ранга чаще говорят о пространстве, а педагоги, школьные администраторы и другие – о среде, и это неслучайно. Данные понятия находятся в отношениях смежности, дополнительности, но не взаимозаменяемости. Они не синонимичны.

В настоящее время мы считаем важным развивать представление об образовательном (воспитательном) пространстве как пространстве различных миров. Вместе с этим разрабатывать технологию превращения его в среду жизнедеятельности человека как средство развития творческой индивидуальности и формирования социально востребованного личностного типа. Теоретическую основу средообразовательного и воспитательного процессов, как нам представляется, может составить в отечественной педагогике теория средового подхода.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ: СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДИКА

В статье рассматриваются теоретические и методические аспекты педагогического обеспечения процесса социального становления курсантов военного вуза, анализируются разные точки зрения, подходы, обосновывается позиция автора.

Ключевые слова: становление, профессиональное и социальное становление, обеспечение, педагогическое обеспечение, методика педагогического обеспечения.

Категория «становление» изучается различными гуманитарными науками, исследуется на междисциплинарном уровне.

В философии становление – это переход от одной определенности бытия к другой. Поэтому становление характеризуется исходя из представления о том, что «все существующее является становящимся, а его бытие есть становление» [1].

Отношение бытия к становлению, по мнению философов, представляет собой старую проблему, которая по своему решалась у Парменида, Гераклита, в неотомизме. В современной науке становление трактуется как неразрывное развитие, выступающее в качестве связующего звена между прошлым, настоящим и будущим, как совокупность социокультурных динамических циклов.

В социологии становление рассматривается как процесс и результат социализации, протекающий под влиянием внешних и внутренних факторов.

В психологии различные стороны этой проблемы представлены в работах К.А. Абульхановой-Славской, К.А. Борисова, А.П. Деркача, С.И. Змеева, Н.В. Кузьминой, И.Б. Понамарева, И.П. Раченко, А.Р. Ратинова, А.М. Столяренко, А.В. Филиппова, Ю.В. Чуфаровского, В.Д. Шадрикова и других.

Социально-психологические аспекты становления личности в различное время рассматривались Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, И.С. Коном, А.Н. Леонтьевым, А.В. Мудриком, А.В. Петровским и другими.

В педагогике вопросы становления личности в последние годы изучаются довольно интенсивно. Правда, как показывает осуществленный нами анализ литературы, преимущественно рассматриваются различные стороны профессионального становления будущего специалиста.

Становление в современных работах рассматривается в двух контекстах – личностном и профессиональном. Личностное становление трак-

туется, как непрерывный целенаправленный процесс прогрессивного изменения личности (Э.Ф. Зеер); формирование основных отношений с миром и обществом (Д.Н. Завалишина). Профессиональное становление – это становление субъекта труда (Б.Г. Ананьев); процесс поэтапного разрешения комплекса противоречий между социально-профессиональными требованиями, предъявляемыми к индивиду, и его желаниями и возможностями (Ю.П. Поваренков); формирование профессиональной мотивации, компетентности, профессионально важных качеств (С.Б. Серякова).

В исследованиях зарубежных авторов сложился ряд теорий профессионального становления: дифференциально-диагностическая (Г. Боген, Ф. Парсонс), психоаналитическая (Е. Бордин, У. Мозер, Е. Роу), теория решений (Г. Рис, Д. Тидерман, Х. Томэ), типологическая (Д. Холланд), теория развития (Ш. Бюлер, Э. Гинцберг, Д. Сюпер, Э. Шпрагер). Профессиональное становление рассматривается всеми как развернутый во времени процесс овладения профессией, как деятельность, совокупность способов и средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию.

В отечественных источниках под профессиональным становлением чаще всего понимается формирование профессиональной компетентности как процесса овладения средствами и моделями решения профессиональных задач (А.И. Мищенко, Н.В. Чекалева).

Выполненный нами анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что основные концептуальные подходы к исследованию профессионального становления личности изменялись в зависимости от особенностей того или иного научного направления, требований временного периода, концепции профессионального образования.

Социальное становление в научных публикациях рассматривается и как процесс и как результат. В первом случае это явление характеризуется как динамика социального развития человека, определяющая его формирование как зрелой личности в ходе воспитания, образования и самовоспитания. Во втором случае подразумевается достигнутый уровень социальной зрелости человека на определенном отрезке жизненного пути, который свидетельствует о его способности осознавать себя в обществе, понимать занимаемое в нем положение, самостоятельно определять для себя цели, выстраивать маршруты для их достижения; как наличие комплекса социально значимых качеств личности в соответствии с возрастом, стремление к максимально возможному самосовершенствованию.

В психолого-педагогической литературе (М.А. Галагузова, И.С. Кон, Е.Н. Лекомцева, А.В. Мудрик, М.И. Рожков и др.) сущность социального становления человека нередко раскрывается через его соотношение с процессом социализации. В этом контексте социальное становление считается качественным показателем развития личности в процессе ее социализации, результат ее очередного этапа и фундамент для последующих позитивных изменений, благодаря которым расширяется, усложняется индивидуальный социальный опыт каждого человека.

Т.И. Зубкова считает, что социальное становление – результат накопления человеком социального опыта под влиянием случайных факторов (социализации), психофизиологического развития и специально созданной искусственной системы его передачи (социального воспитания) [2].

Т.А. Василькова [1] раскрывает смысл социального становления личности через противопоставление формированию, которая она понимает как пассивный процесс, объект воздействия, исключающий субъектное участие человека. В этой связи становление характеризуется как активное освоение подрастающим поколением социального опыта.

Социальное становление, в контексте социального развития – это достижение индивидом такого уровня социального развития, при котором он в состоянии автономно функционировать в системе вертикальных и горизонтальных связей между организмом и средой, в рамках различных сообществ; это самоутверждение и самореализация в социальной среде, нахождения в ней соб-

ственной ниши, освоенность социально обусловленного опыта, достаточного для овладения материальной, социальной и духовной действительностью [4].

Таким образом, социальное становление личности носит непрерывный, но неравномерный характер. Непрерывность его заключается в постоянной потребности социального изменения, сохранения, утраты социального опыта как естественного социального роста человека. Неравномерность заключается в том, что оно не носит линейного и постоянного характера, зависит от многих факторов: возраста, темперамента, состояния человека и окружающей его среды.

Социальное становление на каждом возрастном этапе, как подчеркивает А.В. Мудрик, обеспечивается решением определенного круга естественно-культурных, социально-культурных и социально-педагогических задач. Для ранней юности характерно расширение рамок личной свободы и автономности, способность прогнозировать свою деятельность, строить жизненные планы, вырабатывать свой имидж и осознавать возможные перспективы для саморазвития [6].

Из этого он делает вывод о том, что, социальное становление касается всех сущностных сфер личности (потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, познавательной, морально-нравственной, действенно-практической, межличностно-социальной), характеризуется обретением человеком свойств самостоятельности, независимости, самодостаточности, способностью принимать ответственные решения, реализовывать их на практике.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова обеспечить трактуется, во-первых, как снабдить чем-нибудь в нужном количестве; во-вторых, предоставить достаточные материальные средства к жизни; в-третьих, сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым; в-четвертых, оградить, охранить от чего-либо [7]. Следовательно, обеспечение предполагает вооружение кого-либо средствами, ресурсами, создание условий для достижения намеченных целей.

Обеспечение в юриспруденции чаще всего рассматривается в контексте создания условий. В частности, когда речь идет об обеспечении прав личности в системе воспитания, то оно понимается в контексте реализации социальных возможностей окружающей среды, потенциалов образовательного процесса, ориентации педагогичес-

кого коллектива на уважение личности воспитанника, применение психолого-педагогических технологий направленных на повышение уровня самооценки личности, формирование терпимости к другим, сопереживание, сочувствие, развитие позитивного мышления [3].

Как подчеркивает в своем исследовании А.И. Тимонин [10], на основе целенаправленного изучения широкого круга источников и литературы по вопросам кадрового, информационного, технического, социального и других видов обеспечения, возможно понимание этого термина как процесса осуществления чего-либо через создание комплекса специальных мер, средств и способов, помогающих в реализации реальных возможностей социальной системы и нацеленных на ее регулирование, функционирование и дальнейшее развитие. В качестве таких возможностей социальной системы выступают, по мнению автора, потенциалы, как совокупность латентных возможностей для осуществления какой-либо деятельности, отражающей наличие у нее каких-либо реальных возможностей (способностей), связанных с сохранением (адаптацией, воспроизводством), функционированием и/или развитием (саморазвитием) данной системы [10].

Проведенный нами анализ позволяет констатировать ряд моментов: прежде всего тот факт, что педагогическое обеспечение рассматривается с разных позиций и характеризуется с опорой на различные концептуальные подходы, среди которых наиболее детально раскрыт ресурсный. Мы будем педагогическое обеспечение определять с позиции гуманистического подхода, как содействие осуществляемой деятельности, способствование более эффективной реализации поставленных целей через рациональное использование педагогических средств, организацию помощи и поддержки участников изучаемого процесса.

Если исходить из ресурсного подхода, и здесь мы согласны с точкой зрения А.И. Тимонина, М.И. Шакуровой, что его суть в педагогически продуманном использовании личностного потенциала обучающегося, личностного и профессионального потенциалов специалистов (в нашем случае командного и профессорско-преподавательского составов военного вуза), потенциалов среды, социальных институтов общества, то под методикой педагогического обеспечения процесса социального становления курсантов мы будем понимать совокупность способов действий

и средств их реализации, направленную на создание условий для увеличения степени самостоятельности и ответственности личности, ее способности более эффективно решать возникающие проблемы, адаптации к социально-профессиональной деятельности, самоопределении в основных сферах жизнедеятельности.

Методика педагогического обеспечения базируется на принципах, под которыми понимаются «...регуляторы, которые задают «русло» протекания процесса, определяют характер поведения педагога, стратегию его деятельности, способ реагирования на ситуацию, уровень собственной активности» [9]:

- личностной ориентированности, подразумевающий учет при отборе методов, форм, содержания обеспечения возрастных, индивидуальных особенностей личности, уровня ее социального развития, характера предыдущего воспитательного опыта;

- концептуальности, предполагающий, что все содержание такого обеспечения и пути его реализации опираются на комплекс взглядов об изучаемом явлении, определяющий стратегию действий при осуществлении программ и проектов;

- системности, предусматривающий взаимосвязанность частей обеспечения, их подчиненность целям, строгую последовательность действий, сочетающих изменения по вертикали (иерархичность) и по горизонтали (интеграцию);

- гуманизма, ориентирующий на понимание самоценности, индивидуальной неповторимости каждого человека, удовлетворение потребности личности в развитии, безопасности, защищенности, уважении, проживании ситуации успеха;

- активности, определяющий использование такой совокупности методов и форм, которые стимулируют проявление мобильности личности, разнообразие связей и действий, установки на осмысление опыта других субъектов взаимодействия, их творческого потенциала, самопроявления;

- целенаправленности, свидетельствующий о педагогической направленности социально-педагогической деятельности и ее обеспечения, последовательности, естественной взаимосвязи, упорядоченности воспитательных влияний на личность курсанта.

Предлагаемая методика педагогического обеспечения включает ряд этапов, на каждом из которых решаются определенные задачи: диагности-

ческий, прогностический, процедурно-организационный, реализационный, коррекционный, экспертно-оценочный.

Первый – *диагностический* – этап. Диагностика (от греч. *diagnostikos* – способный, распознавать) – получение заключения о состоянии изучаемого процесса на основании специального исследования [4].

В нашей опытно-экспериментальной работе диагностика осуществлялась как самим экспериментатором, так и привлекались к ней командиры подразделений, офицеры-наставники, специалисты службы психологического отбора. Результаты диагностической деятельности оформлялись в карту-характеристику личности курсанта.

В качестве диагностических методик были отобраны: «Тест Кэттелла» (16 PF-опросник), «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Рисуночный тест», «Деловые ситуации», «Тесты на оценку нереализованных интеллектуального, нравственного, социального потенциалов», «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению», «Опросник исследования тревожности у старших подростков и юношей» (Ч.Д. Спилберг) и другие.

Полученный фактический материал, извлеченная из него информация, выявляющая индивидуальность объекта и окружающей его среды, дают возможность перейти к следующему этапу – *прогнозированию*.

Прогноз (от греч. *pro* – наперед + *gnosis* – познание) – всякое конкретное предсказание, суждение о состоянии какого-либо явления в будущем.

Прогноз в образовании – мысленное конструирование будущего состояния образовательной практики на основе предвидения характера и темпов содержательного и технологического развития педагогического явления [8].

В соответствии с этим прогнозирование – это предвидение, опережающее отражение в процессе мышления ожидаемого будущего на основе наиболее вероятной динамики поведения человека, социальной группы в той или иной педагогической или жизненной ситуации.

Третий этап – *процедурно-организационный*, на котором, во-первых, в контексте слова «процедура», как официальный порядок действия, «организация», как планомерное, продуманное устройство, налаженная деятельность [7], определяется, как оптимальный вариант выбора и реализации конкретной технологии для достижения педагогической цели, во-вторых, как программа ее реализации.

При выборе технологии учитываются такие положения: индивидуальные особенности объекта (пол, возраст, характер деятельности, отклонения и возможности); условия (военное образовательное учреждение), возможности по времени (пять лет обучения), материально-техническое и методическое обеспечение (необходимое для качественного проведения занятий и воспитательных мероприятий), подготовленность педагогических кадров к претворению программы и технологии в практику образовательной деятельности.

В этой связи на данном этапе продумываются способы включения курсантов в реализацию программы, адаптацию технологии, подготовки педагогов в рамках методических сборов и специальных дополнительных групповых занятий.

За основу нами были взяты технологии коллективной деятельности, контекстного обучения, развития инициативности, которые использовались как на занятиях, так и в свободное время.

Использование разработанного педагогического обеспечения – реализация плана в соответствии с выбранной логикой и отобранным содержанием, в ходе которой происходит конкретизация действий, осуществляется сведение сложных задач к простым, снижается неопределенность, порождающая риск не достижения поставленной цели.

Педагогический анализ ситуации использования педагогического обеспечения исследуемого явления предполагает мысленное расчленение объекта на элементы, позволяющие выявить частные и общие результаты, их соответствие поставленным целям. Он может осуществляться в следующей логике: цель – задачи – потребность (в чем-либо) – предлагаемый набор средств – целесообразность их использования – достаточность содержания для удовлетворения потребностей участников процесса.

Завершающий этап – экспертно-оценочный. На нем определяется педагогическая целесообразность разработанного обеспечения.

Эффективность любой деятельности, и социально-педагогической в том числе, в значительной степени зависит от адекватной оценки ее результатов, как итоговых, так и текущих, промежуточных.

Проблема оценки эффективности любой деятельности, а тем более социально-педагогической, является одной из сложнейших как в теоретическом, так и в практическом плане. Применительно к деятельности органов воспитательной работы она осложняется еще и тем, что в науке

нет пока общепринятого понимания критериев оценки результатов воспитательной работы.

Таким образом, на последнем этапе в контексте оценки эффективности воспитательной работы в соответствии с Концепцией воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации, процесса социального становления курсантов, результативность его обеспечения определяется через анализ оптимальности информации, заключенной в нем; достаточности предлагаемого методического инструментария, его соответствия цели, задачам, возрасту, жизненному опыту курсантов, социокультурной ситуации; доступности для реализации педагогами с разным уровнем методической и психолого-педагогической подготовленности.

Такого рода анализ, обобщение и оценку осуществляют все без исключения субъекты педагогического процесса: курсанты, командиры-воспитатели, преподаватели, наставники, которые привлекаются для выработки суждений и высказывания мотивированных предложений, позволяющих улучшить качество оцениваемого продукта.

Библиографический список

1. Василькова Т.А., Василькова Ю.В. Социальная педагогика. – М., 2005. – 240 с.

2. Зубкова Т.И. Социализация, социальное воспитание, социальное развитие в теории социальной педагогики // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности. – Екатеринбург, 2005. – С. 11–19.

3. Клименко Н.Ю. Становление и развитие социально-педагогического образования в России: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 40 с.

4. Краткий словарь по социологии. – М., 1989. – 479 с.

5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. – М., 2006. – 256 с.

6. Мудрик А.В. Социализация человека. – М., 2004. – 304 с.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1990. – 921 с.

8. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М., 2002. – 368 с.

9. Социальная поддержка ребенка в процессе социализации. – М., 2008. – 292 с.

10. Тимонин А.И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Кострома, 2009. – 42 с.

11. Философский энциклопедический словарь. – М., 2001. – 576 с.

УДК 378

М.З. Галеева

КЛУБНЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА: СРАВНИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Раскрыты возможности и перспективы развития студенческой клубной деятельности и ее влияния на подготовку компетентных специалистов. Подчеркнута важность вопроса о статусе и общественном признании внеаудиторной деятельности как важной составляющей образовательного процесса в университете. Дана экспертная оценка основным направлениям и содержанию клубной деятельности студентов в едином образовательном пространстве.

Ключевые слова: студенческие клубы, самореализация, досуговая деятельность, внеучебная активность.

Обращение к проблеме организации клубной деятельности студентов ВУЗов, способствующей их самореализации, и выделение ее в число актуальных направлений развития современной педагогической мысли явилось результатом осознания кризисных явлений в российском образовании, которые обострили социально-воспитательные проблемы, в частности создание равных возмож-

ностей получения молодежью качественного высшего образования, активизация социальной активности, актуализация готовности молодежи к преобразованию общественных процессов, ее самореализации во всех сферах жизни. Все это требует новых подходов к решению проблем социально-профессионального становления будущего конкурентоспособного специалиста в учебной и внеучебной деятельности, обновления тео-

ретических взглядов и практических действий по социальному воспитанию и самореализации молодежи в образовательных учреждениях в условиях глобализации и интернационализации образования.

Многие отечественные и зарубежные ученые [1; 2; 5] считают внеаудиторную деятельность в высших профессиональных школах самой сильной стороной международного образования. Особое внимание университетских властей к клубной жизни студентов находит свое отражение в официальной документации университетов, высказываниях сотрудников администрации образовательных учреждений. Одним из характерных является заявление президента Гарвардского университета Нейла Руденштайна: «Университет видит свое предназначение в том, чтобы быть местом обучения и свободного развития студентов. Университет верит в важность образования, которое формирует целостную личность. Университет рассматривает клубные организации студентов как ту сферу, где студенты обучаются своим гражданским ролям, что составляет главную цель образования в Гарварде» [4, с. 25].

Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время клубные формы как одно из важных средств воспитания переживают период своеобразного возрождения. Широкое распространение приобретают личностно ориентированные формы клубной деятельности: социальные клубы, разнообразные студии, школы развития, студенческие «марши» и т.д.

Однако, как показывают наши исследования, ресурсы клубной сферы отечественных ВУЗов (материально-техническая база, кадры и актив, научно-методическое обеспечение и др.) для развития личности и ее самореализации используются недостаточно полно и эффективно. Это связано с глубокими противоречиями, накопившимися в последнее время в этой области, а именно:

– между сложившимся в традиционной инфраструктуре стереотипным набором форм и методов клубной деятельности и многообразием духовных потребностей и интересов различных групп студенческой молодежи;

– между наличием деструктивных процессов, связанных с коммерциализацией, снижением доступности культурно-досуговых учреждений, и желанием молодежи развивать свой духовный потенциал и самореализовываться в сфере студенческого досуга, в том числе и в учебном заведении;

– между необходимостью развития материальной базы клубной деятельности, способствующей самореализации студентов ВУЗа, и остаточным принципом финансирования по отношению к духовно-нравственному воспитанию учащейся молодежи.

Преодолению этих противоречий может способствовать, в определенной степени, изучение и использование международного опыта организации клубной деятельности студентов профессиональных школ, преодоление многих стереотипов и предрассудков, связанных с полным игнорированием данного опыта или абсолютизацией отдельных понравившихся идей, часто удаленных от нас как во времени, так и в пространстве.

Идея современного клуба зародилась в Англии в XVII веке, клубом называлось «место, где можно поесть, выпить и поговорить» [3, с. 123], т.е. изначально понятием «клуб» характеризовалась группа людей, собравшихся на досуге в целях нерегламентированного общения. В то же время, в отечественной литературе, посвященной исследованию сущности клуба, сложилась ситуация, когда в понятие «клуб» вкладываются два совершенно различных смысла: клуб-учреждение и клуб-объединение. Подобное положение в теории возникло вследствие того, что на протяжении длительного периода, примерно, начиная с 20-х годов XX века, в нашей стране клуб был жестко включен в систему идеологической работы, и функции клуба определялись, исходя не из его сущности, а из текущих политических задач.

Некоторые ученые считают, что на современном этапе проблему определения содержания понятия «клуб», выраженную в антитезе «объединение – учреждение» снимают реалии новых условий развития экономики и управления, в которых клуб предстает как общность и как учреждение в смысле институционализации общности. В целом, соглашаясь с позицией этих авторов, следует признать, что если в современных реалиях функционирования клубов данная проблема снимается, то в теоретическом осмыслении сущности клуба требуется дифференциация понятий клуба-учреждения и клуба-объединения для избежания неточностей и оговорок, создающих препятствия для адекватного понимания данных терминов.

Обращаясь к международной педагогической литературе, отметим, что, например, перед зарубежными учеными проблема теоретической дифференциации понятия «клуб» под таким углом

зрения не рассматривается, хотя за рубежом термином «клуб» в его практическом, обыденном смысле обозначают и досуговую общность людей, и учреждение, в котором осуществляется неформальное общение на досуге.

Проделанный нами сравнительно-педагогический анализ по исследуемой проблеме позволяет говорить, прежде всего, о большой распространенности студенческих клубов как особого явления в университетской жизни стран с развитой рыночной экономикой. Например, средний французский университет насчитывает примерно 125 студенческих клубных объединений. При этом мы установили, что на численность клубных объединений студентов мало влияния оказывают такие факторы как географическое расположение университета или его количественные характеристики. При этом речь идет только об официально зарегистрированных студенческих объединениях, в то время как существуют также полу- и неофициальные студенческие клубы.

Признание означает акт по приданию добровольному объединению студентов статуса партнера университета в сфере развития социальной активности студентов и их самореализации. Это выражается в том, что университет создает специальную структуру, занимающуюся координацией организации и управления внеаудиторной деятельностью студентов, в том числе и студенческих клубов. Обычно такая структура называ-

ется офисом студенческой деятельности. Он имеет штат, состоящий из президента, вице-президента, исполнительных директоров (они отвечают за конкретные направления внеаудиторной деятельности в университете) и наставников (консультантов). Офис студенческой деятельности работает в непосредственном контакте со Студенческим советом (Студенческое правительство), выборным представительным органом студенчества университета. По отношению к офису студенческой деятельности Студенческий совет выполняет роль законодательного органа, соответственно офис студенческой деятельности выполняет исполнительные функции. На схеме представлены основные направления внеаудиторной деятельности в университетах Франции [6, с. 36].

Посредниками между студенческими клубными объединениями и офисом студенческого развития являются наставники. Наличие наставника обязательно для официально зарегистрированного студенческого клуба в вузах ЕС и США. Функции наставника можно разделить на три группы. Первая группа – это опекунические функции: обеспечение преемственности при смене должностных лиц, поддержка советами, полезность в качестве интеллектуального «образца». Вторая группа функций наставника (программно-обеспечивающих) включает поощрение программных идей членов студенческого клуба или знакомство с этими идеями, обеспечение обрат-

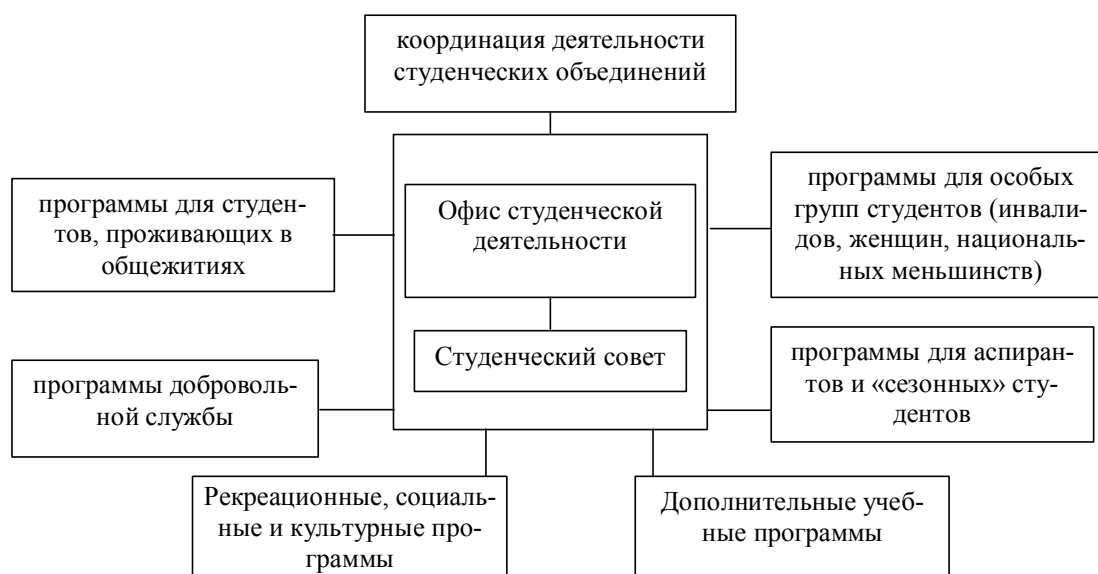


Рис. Основные направления внеаудиторной деятельности в университетах Франции

ной связи в деятельности лидеров и членов группы, определение перспектив в деятельности клуба. Третью группу составляют функции по развитию студенческого объединения: обеспечение необходимого обучения и воспитания для лидеров, помощь в воспитании членов группы, создание функционального климата в коллективе.

Вхождению европейского студента в «клубную» жизнь своего учебного заведения способствует предшествующее участие во внешкольных детских и юношеских объединениях, самыми массовыми из которых являются скаутские союзы. Интересным представляется также тот факт, что участие в школьных клубах, кружках, организациях учитывается при поступлении абитуриентов в европейские и американские университеты. Более того, Д. Аштон, автор справочника Парижского университета-10, указывает на то, что если студент поступает на бесплатные программы университета, то деятельность во внешкольных организациях и награды могут иногда быть решающим фактором в зачислении или незачислении, причем качество предпочитается количеству. Предпочтительнее возглавлять одну организацию, чем быть членом пяти или шести [7].

Одной из характерных черт студенческого клубного объединения за рубежом является разнообразие его деятельности. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, студенчество – это одна из групп молодежи, а молодежный возраст характеризуется потребностью ролевого освоения действительности, на что обращается внимание в отечественной и зарубежной педагогике, психологии, социологии. Во-вторых, разнообразие клубной деятельности студентов задается высоким интеллектуальным потенциалом и познавательным энтузиазмом студенческой среды, тем более что внеаудиторная сфера предоставляет многочисленные возможности для проявления вышеперечисленных особенностей студенческой субкультуры. Таким образом, разнообразие деятельности также определяет социализирующее воздействие клубных студенческих объединений, поскольку способствует многогранной социализации студентов и, тем самым, формированию целостной личности, что составляет содержательную сторону процесса социального воспитания.

Какие мотивы для европейских студентов являются основными при вступлении в то или иное клубное объединение? Один из главных мотивов – достижение личного успеха, что является

одной из основных зарубежных ценностей, выделенных Р. Вильямсом [8]. По данным нескольких социологических опросов, более 76% респондентов назвали участие в социальной жизни университета или колледжа в числе главных факторов студенческого успеха. Основными мотивами членства в студенческом объединении также являются следующие: обрести новых друзей, выйти из состояния одиночества, найти единомышленников по интересам, установить полезные социальные контакты, интересно провести свободное время, развиваться.

Исследуя динамику социокультурной жизни студентов Франции, ряд исследователей в числе основных выделяют такой мотив как потребность определенной части студентов в том, чтобы быть членом какой-либо группы: «В объединения вступают те, кто чувствует, что нуждается в групповой жизни, хочет влиться в групповую структуру и принять групповые роли. Ради этого они откажутся от личной свободы, уединения и свободного времени» [7, с. 74].

Наиболее важными для формирования современного специалиста являются клубы социальной направленности, которые имеют определенную внутреннюю дифференциацию. Во-первых, это объединения просоциальной направленности, занимающиеся различными аспектами студенческой жизни. Деятельность их направлена на защиту прав студентов и социальное благополучие студенчества, на установление эффективного взаимодействия между всеми членами студенческого сообщества, решение проблем «сезонных», «частичных» (part-time) студентов, проживающих в общежитиях, установление социальных и профессиональных контактов с выпускниками университетов, а также на развитие «мастерских лидерства». Во-вторых, в клубы социальной направленности включаются экологические объединения студентов. В третьей группе клубов социальной направленности представлены интересы так называемых специфических слоев студенчества: женские организации, студенты со специальными нуждами, представители сексуальных меньшинств и другие.

Основную группу студенческих организаций социальной направленности в европейских университетах составляют волонтерские объединения как форма оказания помощи и воздействия на социализацию студентов, и как уникальный социально-педагогический феномен профессии-

ональной школы в странах Евросоюза. По данным французских источников, программы добровольческой помощи существовали в университетах и колледжах Франции в течение многих лет, но достигли высокого подъема именно за последние 10 лет. Средства массовой информации отмечают определенный «бум» участия студенческих объединений в волонтерских программах. Официальная статистика свидетельствует, что волонтерская деятельность в системе высшего образования во Франции осуществляется в рамках 300 добровольческих программ на общенациональном и местном уровнях.

С учетом того значения, которое придается внеаудиторной работе, в том числе и клубной деятельности студентов, не удивляет тот факт, что данная деятельность студентов является особым объектом внимания специальных государственных структур, например в США – это Совет по продвижению стандартов в высшем образовании США – CA3 (The Council for the Advancement of Standards in Higher Education). Данный общенациональный орган представляет консорциум профессиональных организаций, занимающихся проблемами студенческой деятельности, и вырабатывает стандарты и основные направления организации внеаудиторной студенческой деятельности. При этом следование стандартам CAS является обязательным для университетских властей, а основные направления организации внеаудиторной деятельности, издаваемые этим федеральным органом, имеют рекомендательный характер.

Сделаем важный вывод для развития клубной деятельности в наших ВУЗах: технология организации и управления деятельностью европейских студенческих клубов включает, как неотъемлемые, механизмы самоорганизации и саморегуляции, что делает данные клубы открытыми для проявления личностной активности и студенчес-

ких инициатив. Таким образом, в таких студенческих объединениях реализуется модель функционирования, которая стимулирует формирование гражданина демократического общества в условиях его глобализации и интеграции.

Возможность самореализоваться – неотъемлемый компонент истинно открытого, демократического общества и одновременно условие формирования конкурентоспособного специалиста в современных условиях. Механизм, приводящий к генерации и реализации гражданских инициатив, – личное желание и готовность молодого человека пожертвовать личное время, энергию, знания для решения общественно и лично значимой задачи, достижения зримого улучшения себя и общества.

Библиографический список

1. Воловик А.Ф. Педагогика досуга: Учеб. / А.Ф. Воловик, В.А. Воловик. – М.: Флинта, 1998. – 240 с.
2. Киселева Т.Г. Основы социально-культурной деятельности: Учеб. пособие / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М., 1995. – 135 с.
3. Международные документы по молодежной политике. – М., 2005. – 112 с.
4. Comparative Education Review. – Chicago, 1998. – №1, 2, 4. – Pp. 3–15.
5. Hurley L., Tracey D. Models of youth work: a sociological Framework. – Irish youth, 1999. – 124 p.
6. Vive l'éducation. Edwige Antier. Editeur: Robert Laffont. collection: Réponses. Publication: 21/08/2003.
7. 40 exercices de pédagogie ludique pour la formation. Thierry Beaufort. Editeur: Esf. publication: 01/2008. Nombre de pages: 170.
8. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Philippe Champy, Cristiane Etévé. Editeur: Retz Eds. Publication: 09/2005.

ВОСПИТАНИЕ НАВРСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ ОСЕТИН

Одной из самых неотложных задач образования в настоящее время является воспитание нравственной культуры личности. В основу такого воспитания следует положить духовные ценности, содержащиеся, прежде всего, в национальной педагогике и культуре.

Цель – исследование воспитательного потенциала национального педагогического и историко-культурного опыта народа и поиск методов формирования нравственной культуры у современной молодежи. В поиске методов воспитания нравственной личности автор обращается к историко-культурным корням своего народа, к традициям и обычаям, духовно-нравственным ценностям, заложенным в национальной педагогике

Ключевые слова: нравственность, нравственная культура, духовные ценности, этнопедагогика, нравственные ценности.

Проблема нравственного воспитания на современном этапе развития демократического государства является ведущей в ряду других задач, стоящих перед системой образования Российской Федерации.

Кардинальные перемены в политике, экономике культуры, межнациональных отношениях, религии в конце XX – начале XXI века вв. породили глубокие противоречия в обществе, которые привели к нравственному кризису. Сложившаяся тенденция отхода молодого поколения от традиционной культуры, привела к потере духовных ценностей, нравственно-этических понятий, к утрате нравственной культуры личности. Решение этой проблемы в системе образования, может существенно облегчиться, если в основу воспитания нравственной культуры личности поставить ценности родной культуры, языка с использованием этнопедагогического опыта, формировавшегося веками.

Это утверждается и в международных документах, подписанных Россией. В статье 29 Конвенции о правах ребенка говорится, что «образование... должно быть направлено на... воспитание уважения к родителям ребенка, его культурной самобытности, языку, национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает, страны его происхождения и к цивилизациям, отличным от его собственной цивилизации».

В истории образования и педагогической мысли накоплено немало работ, посвященных проблеме воспитания нравственности (В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, Н.А. Добролюбов, П.Ф. Каптерев, Я.А. Коменский, П.Ф. Лесгафт, Дж. Локк, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинс-

кий и др.), которые представляют значительный интерес и в настоящее время.

Культурологический подход в контексте проблемы нравственного воспитания личности рассматривается в работах Е.В. Бондаревской, О.С. Богдановой, Р.С. Буре, А.М. Виноградовой, О.С. Газмана, С.И. Гессена, А. Дистервега, П.Ф. Каптерева, В.В. Краевского С.А. Козловой, В.М. Коротова, В.С. Леднева Б.Т. Лихачева, С.В. Петериной, И.П. Подласого В.С. Селиванова, Н.Н.Скаткина, В.А. Сластенина, И.Ф. Харламова, Н.Е. Щурковой и других.

Вопросы формирования нравственной культуры личности в контексте национальной культуры освещаются в работах Г.Н. Волкова и других отечественных этнопедагогов: Ш.М. Арсалиева, В.М. Григорьева, А.Ш. Гашимова, Б.А. Кадырова, Т.Н. Петровой, Я.М. Ханбигова, А.Р. Хинтибидзе, З.Б. Цаллаговой, И.А. Шорова и других.

При изучении проблемы воспитания нравственной культуры личности особый интерес представляют труды осетинских мыслителей, писателей, публицистов: В.И. Абаева, К.Л. Хетагурова, М. Туганова, И. Канукова, А. Гассиева, Г. Цаголова, Б. Каргиева и других.

Определенный вклад в решение вопросов изучения традиционной народной педагогики осетин, воспитательных аспектов этнокультуры, разработки путей использования их в учебно-воспитательном процессе внесли ученые: С.Г. Ваниева, С.З. Габисова, Э.С. Дзуцев, К.В. Кулаев, Б.А. Калоев, Т.Б. Кодзаев, А.М. Магомедов, С.В. Уарзиати, А.Х. Хадикова, З.В. Канукова, Т.А. Гуриев, Х.Х. Хадиков, Л.К. Гостиева, А.А. Хадарцева, Е.Е. Хатаев, В.К. Кочисов, Б.А. Тахохов и других.

«Нравственность» – русское слово, этимологически восходит к слову «нрав» (характер). Впервые попало в словарь русского языка в XVIII столетии и стало употребляться наряду со словами «этика» и «мораль» как их синоним. Слово «этика» происходит от греч. *ethos* – нрав, характер, обычай. Слово «мораль» – латинского происхождения. Оно образовано от лат. *mos* (мн. число *mores*), что означало примерно то же, что *ethos* (в греческом) – нрав, обычай. В религиозном понимании нравственность – важнейшая сторона духовности, путь, которым человек идет к Богообщению. В светском объяснении нравственность представляет собой одну из наиболее универсальных форм общественного и личностного миропонимания, является совокупностью общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и к обществу [1, с. 68].

Одной из форм воспроизводства, наследования нравственности в обществе является нравственное воспитание. Оно «включает формирование у человека соответствующих убеждений, нравственных склонностей, чувств, привычек, устойчивых моральных качеств личности» [3, с. 74]. Содержание процесса нравственного воспитания в том или ином обществе определяется, прежде всего, его целями, обусловленными характером общественных отношений и соответствующей идеологией.

В понимании нравственного воспитания в истории культуры сложились четыре основные традиции:

- патерналистская (нравственное воспитание как обязательное почитание старших);
- религиозно-церковная (нравственное воспитание как поддержание авторитета веры);
- просветительская (нравственное воспитание как результат освоения научных знаний, подверженных суду разума);
- коммунитарная (нравственное воспитание как процесс формирования чувства коллективизма) [4, с. 171].

Русской философско-педагогической традиции (К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, П.Ф. Каптерев) было свойственно понимание нравственности как способности и умения отличать добро от зла, стремления к добру и желания творить его. Первыми проводниками нравственного начала считались чувства стыда, жалости, долга, благоговения, любви. Русская педагогика в лице И.В. Киреевского, Н.И. Новикова, К.Д. Ушинско-

го и др. важнейшим элементом гармонически развитой личности считала нравственное начало, духовность. Обосновывая диалектическое единство духовности и нравственности, она выделяет в русском философско-педагогическом наследии второй половины XIX – первой половины XX в. две четко различимые традиции.

Православная традиция следует богословским догматам; вера в Бога, покорность и смирение провозглашаются высшими ценностями и целями; строить жизнь предлагается согласно церковному Преданию, которое понимается как обращение к лику святых, усвоение их духа, их нравственных ориентиров. Нравственность с ее тягой к сохранению и бесконечному продлению человеческой жизни неизбежно связана с вероисповеданием, ибо только на основе веры как особого вида познания можно объяснять целостность и неохватную бесконечность бытия. А бесконечность бытия по своей сути откликается на любую веру, и вера начинает работать, по жизни доказывать свою истинность, «верность» (коренной смысл слова «вера» как раз и обозначает самое глубокое и непосредственное соприкосновение с истиной). Насколько вера нравственна, настолько она и продлевается в своем существовании, и народ, исповедующий ее, не пропадает с лица Земли.

Христианско-гуманистическая традиция кладет христианскую нравственную философию в основание осмысления педагогического идеала личности, провозглашает высшей ценностью свободную, духовно и нравственно целостную личность, осознающую единство Творца и творения и относящуюся к творчеству как к продолжению дела Божьего на Земле. Духовность выступает как исповедание нравственных стремлений к Истине, утверждения в жизни Добра, Любви, Совести, Чести [2, с. 11].

Нравственная культура, как и вся социальная культура, имеет два основных аспекта: 1) ценностный и 2) регулятивный.

Нравственные (моральные) ценности – это то, что еще древние греки именовали «этическими добродетелями». Античные мудрецы главными из этих добродетелей считали благоразумие, доброжелательность, мужество, справедливость. В иудаизме, христианстве, исламе высшие нравственные ценности связываются с верой в Бога и ревностном почитании его. В качестве нравственных ценностей у всех народов почитаются честность, верность, уважение к старшим, трудо-

любие, патриотизм. Эти ценности, представляемые в их безусловном, абсолютно полном и совершенном выражении, выступают как этические идеалы.

Нравственные (моральные) регулятивы – это правила поведения, ориентированного на указанные ценности. Нравственные регулятивы разнообразны. Каждый индивид выбирает (осознанно или неосознанно) в пространстве культуры, те из них, которые наиболее подходят для него. Среди них могут быть и такие, которые не одобряются окружающими. Но в каждой более или менее стабильной культуре имеется определенная система общепризнанных нравственных регулятивов, которые по традиции считаются обязательными для всех. Такие регулятивы являются нормами морали. В Ветхом Завете перечисляются 10 таких норм – «заповедей Божьих», записанных на скрижалях, которые были даны Богом пророку Моисею, когда он поднялся на Синайскую гору («Не убий», «Не укради», «Не прелюбодействуй» и др.). Нормами истинно христианского поведения являются 7 заповедей, которые указал Иисус Христос в Нагорной проповеди: «Не противься злу»; «Просящему у тебя дай и от хотящего занять у тебя не отвращайся»; «Любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящим вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас» и др. Любая нравственная ценность предполагает наличие соответствующих регулятивов нацеленного на нее поведения. А любой нравственный регулятив подразумевает наличие ценности, на которую он направлен.

Если честность есть нравственная ценность, то отсюда вытекает регулятив: «Будь честен». И наоборот, если человек в силу своего внутреннего убеждения следует регулятиву: «Будь честен», то для него честность есть нравственная ценность. Когда дело касается характеристик, равно относящихся как к нравственным ценностям и идеалам, так и к нравственным регулятивам и нормам, их обычно называют принципами нравственности (морали, этики).

В жизни каждого народа вырабатывается свой взгляд на мироздание в целом. Так, систему нравственных и духовных ценностей традиционного осетинского общества в большей степени определяли взгляды на мироздание скифо-сармато-алан. Находясь на протяжении более двух тысячелетий в срединном положении на евразийском континенте, аланы и их предки скифы – являлись

носителями арийской культуры. От слова «арияна», что означает «арии», «арийский», происходят и название государства Иран, и средневековое имя осетин – аланы. Троичное деление общества повторяло устройство вселенной – по представлению ариев, все мироздание состоит из трех миров: верхнего или небесного; среднего, в котором живут люди; и нижнего, простирающегося вниз от поверхности земли и воды. Источное служение ариями дуалистической идеологии, сформировавшейся в доисторические времена на Кавказе и евразийских степях, являлось главным смыслом их жизни. Еще со времен арийского единства иранские племена исповедовали религию, выросшую из поклонения силам и явлениям природы. Существовали развитые культы божеств Неба и Солнца, Земли и Водной стихии. Особо чтили Огонь – он считался очищающим посредником между миром людей и божественной Истиной, которую иранцы называли «Арта». Арта – это мировой порядок, воплощение добра и нравственных законов всего мироздания. Труд скотоводов и земледельцев, подвиги воинов, жертвоприношения и молитвы жрецов – все это вместе с личными достоинствами человека было для иранцев проявлением вселенской гармонии.

Другое важнейшее религиозное понятие – «Фарн» – олицетворяло сияющий божественный свет, благодатную силу, которая приносит мир, изобилие, удачу, счастье, добрую судьбу и славу. Одними из самых ярких носителей этой «естественной» религии являются скифо-сармато-аланы, господствовавшие на протяжении тысячелетий в Евразии. Столкновения между этими, этнически родственными, родоплеменными союзами в доисторические времена, никогда не приводили к физическому уничтожению друг друга, а лишь к временной гегемонии внутри своей суперэтнической культурной целостности, сложившейся к началу новой эры.

Суть арианской идеологии (веры) – жить ради подвига, наиболее наглядно запечатлена в аланском героическом Нартовском эпосе, который по многообразию персонажей, многоуровневой структуре и архаичности превосходит все известные мировой науке памятники устного (народного) эпического творчества [6]. Подобно «Авесте», собранию древнеиранских священных книг религии зороастризма, в них запечатлено духовное учение северных иранцев. В этом и заключается их огромное всемирно-историческое значе-

ние. Извечная борьба двух нравственных начал, светлого и темного, пронизывает весь героический эпос о нартах – детях солнца. В одной, казалось бы, простой жизненной формуле – жить ради подвига, сконцентрирован весь смысл многочисленных заповедей христианства, буддизма, гат зороастризма, сур ислама, первооснов религии древних иудеев, имеющих сегодня статус классических религий. Подвиг, в широком, духовном смысле этого понятия, свершается там и тогда, когда происходит сверхусилие, перенапряжение воли (духа) и физических сил человека или народа. Подвиг олицетворяет победу светлого начала над тьмой. Очевидный бескомпромиссный характер арианской (асской) идеологии предъясняет повышенные морально-этические требования к ее носителям, не допускает толкования, двусмысленности в поведении. В этом заключается ее основное отличие от других духовных учений.

Изложенное в Нартском эпосе духовное учение на протяжении тысячелетий формировало национальное самосознание алан, придавая ему гуманистическую направленность. «Народ, мечтающий о героизме, готовит себе расцвет ...» – характеризовал особенности идеологии алан Н.К. Рерих [7, с. 23]. Объединенные в глубокой древности арийской идеологией, аланы донесли ее до наших дней, что предопределило цельность их исторической судьбы.

Вышеизложенное объясняет устойчивость стереотипа поведения алан, который зримо прослеживается с добиблейских времен. Аланы и их предки активно участвовали практически во всех исторически значимых событиях человеческой цивилизации. Индийские веды, ирландские и скандинавские саги, кельтский, японский и монгольские шосы, русские былины и др. имеют аланскую подоснову. Не существует сегодня народа, который бы не сталкивался на своем историческом пути с аланами.

Так, в Нартском эпосе наиболее четко представлен взгляд на мироздание, а также религиозные представления предков осетин – алан. В религии Нартского эпоса человек существует в координированной системе трех миров: один мир дан человеку, другой принадлежит небожителям, а третий хтоническим силам. Эта идеология накладывалась на особенности жизни в степях Причерноморья и Прикаспия, в предгорьях и горах Северного Кавказа в условиях существования воинской культуры, которая ориентирована на непосредственный мир.

В осетинской мифологии и религии единым началом становится Бог (Хуыцау), невидимое, непоявленное божество, творец всего сущего. Бог как Высшее начало всегда остается невидимым. Отсутствие дуализма в понимании соотношения Мира и Бога зафиксировано уже в имени Творца – Великий Бог, сотворивший Вселенную (Дунерафæлдисæг Иунаг Кадджын Хуыцау). Он вверяет судьбы людей небесным ангелам и земным духам. Он вездесущ и всеведущ, но не имеет никаких материальных форм и проявлений, никаких образов, однако при этом все земные и небесные духи Нартского эпоса, которые непосредственно взаимодействуют с людьми, действуют по его воле и полностью ему подконтрольны.

Логика эпоса связывает его начало и конец, с именем великого Бога-Творца – Хуыцау, творческая энергия которого поддерживает нартов в их мирных буднях и в боевых походах. Он также является источником нравственного порядка, творцом ритуалов и стражем справедливости. Таким образом, Нартский эпос как исторический и культурный памятник, зафиксировал детально разработанное монотеистическое вероучение, включающее почитание различных святых, небесных и земных духов, донныне практикуемое в религиозной традиции осетин. [5, с. 248]

Вся жизнь традиционного осетина была основана на прочном фундаменте вековых нравственных законов и традиций, называемых – «ирон æгъдауттæ» (осет.) Понятие «ирон æгъдау» означает «законы, нравы предков», «æгъдауджын» – «воспитанный», «добронравный». Высокая нравственность осетина предполагала также знание горского этикета [8], который включал в себя законы: гостеприимства, почитания старших, уважительное отношение к женщине, младшим и т.д. «Ирон æгъдауттæ» требовали от человека соблюдения нравственных, этических норм, сохранения строгих правил поклонения богу, которые вели человека по единственно верному пути – к эволюции духа.

В миропонимании осетин всё было взаимосвязано: поклонение богу, обычная каждодневная жизнь, праздники, обряды, морально-этические, нравственные нормы. В религиозном понимании осетин связь между духовностью и нравственностью была неразделима, нравственное чувство неразделимо с религиозным. При этом обычаи, традиции и ритуалы выступали как важные средства передачи традиций и ценностей национальной духовности.

В ходе исследования традиционной системы воспитания осетин, мы определили существовавшие нравственные ценности и регулятивы в традиционном осетинском обществе. К ним относились: патриотизм, почитание родителей и старших, младших, ум (мудрость) уважение к женщине и матери, честность, трудолюбие, гостеприимство, честь и достоинство, религиозность. При этом для мужчины приоритетными нравственными качествами являлись: мужество, уважительное отношение к женщине, патриотизм, сдержанность в действиях, эмоциях, поступках, в мыслях, еде и питье, для женщины – ум, уважение к мужчине, скромность, терпение и самоотверженность, женственность, покорность, уживчивость, покладистость, нежность, доброта.

Еще в юности в человеке закладываются важнейшие, основообразующие моральные свойства, качества личности, характер которых, возможно, изменяется в зависимости от возраста, среды обитания, конкретной ситуации, но истинное, рожденное еще в молодости, остается неизменным. Духовное сознание подростков – это глубинная совокупность нравственных представлений, образов, ориентиров, которые, в свою очередь, формируются средствами культуры этноса (язык, народное творчество). Условно эти образы, являющиеся одновременно нравственными регулятивами обозначаются так:

- образ патриотично настроенной личности, сознательно проявляющийся в отношении к своему народу, культуре;
- образ толерантной личности, уважающей культуру других народов;
- образ нравственной натуры, осознающей ответственность перед обществом за свои поступки и за судьбы людей;
- образ созидателя, умеющего применять накопленные знания на благо собственной личности и окружающего мира;
- образ гармоничной личности, создающей новое в интеллектуальной, нравственной и трудовой деятельности;
- образ нравственной натуры, выражающейся в активной, деятельной жизни.

Выработка таких образов у подрастающего поколения путем воспитания ведет к духовно-нравственному становлению личности.

Издревле задача нравственного воспитания заключалась не только в формировании в сознании нравственных идей, но и в умении осуществ-

лять их на деле, в практике поведения по отношению ко всем окружающим так, чтобы ситуативная реакция не расходилась с принятыми нравственными нормами. Уличенный в безнравственном поведении человек покрывал позором не только собственное имя, но и честь своей фамилии, народа.

Исследуя этнопедагогический опыт осетин по формированию нравственной культуры личности, особое место занимают нравственные регуляторы. В традиционном осетинском обществе существовало два важнейших нравственных регулятора – «культура стыда» и «культура вины» или совести. «Культура стыда» основывалась на страхе общественного суда за несоответствие требованиям общества, а «культура вины» на страхе суда божьего. Для «культуры вины» было характерно состояние религиозного беспокойства и ощущение опасности, исходящей от Бога, поэтому страх божий являлся первоосновой.

Английский филолог, историк и религиовед Э.Р. Доддс, опираясь на понятия «культура стыда» и «культура вины», введенные американскими антропологами, отмечает, что мы до сих пор являемся наследниками приходящей в упадок «культуры вины». В чем же заключается сущность этих двух важных морально-психологических и культурных моделей поведения? Если «культура вины» исходит из радости чистой, спокойной совести, то в «культуре стыда» высшим благом становится удовольствие от признания публичных почестей и славы.

Таким образом, воспитание личности на основе нравственных и духовных ценностей национальной культуры:

- дает возможность активизировать ценностно-смысловой компонент сознания и личности студента, побуждает к осмыслению этнических и общечеловеческих ценностей и выработке личного отношения к ним, собственной внутренней позиции, собственных ценностных ориентации;
- приводит к осознанию и усвоению знаний и понятий о культуре своего народа, духовных ценностей;
- учит выделению, анализу и оценке духовно-нравственного аспекта действительности, поведения, отношений с точки зрения эталонов и образцов, представленных в этнической культуре;
- формирует приемы и способы познавательной, учебной, коммуникативной и других видов деятельности, устойчивых форм поведения в со-

ответствии с усвоенными образцами и нормами, индивидуальными особенностями студентов;

– на основе самопознания, самоотношения, самооценки переходит к элементам саморазвития личности;

– развивает на основе познания уверенность в себе, способность к активной деятельности, это помогает в учебной, коммуникативной деятельности.

Таким образом, национальная этнопедагогическая культура является основой формирования духовно-нравственной личности. В связи с этим в разработке национального компонента содержания нравственного воспитания необходимо учитывать такие факторы, как этническое самосознание, ментальность, традиции, обычаи и ритуалы каждого народа. Поэтому важно сохранить специфику национальных традиций в образовании, обращаясь, прежде всего, к классическому, духовному наследию человечества, одним из высших ценностно-целевых приоритетов которого должно стать воспитание духовности и нравственности.

Библиографический список

1. Сушанский А.С. Духовно-нравственное воспитание в военно-учебных заведениях России XVIII – начала XX в.: Дисс. ... канд. пед. наук. – М.: Военный университет, 2002. – 306 с.

2. Шеховская Н.Л. Духовность нравственного воспитания в русской философско-педагогической мысли (вторая половина XIX – первая половина XX в.): Автореф. ... дисс. д-ра пед. наук. – Белгород, 2006. – 33 с.

3. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. К.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.

4. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

5. Цораев З.У. Мифический смысл и социальный код. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2007. – 271 с.

6. Нартский эпос. – Владикавказ, 1946.

7. Рерих Ю.Н. Аланские дружины в Монгольскую эпоху // Осетия. – Париж, 1933. – №4.

8. Цаллаев Х.К. Традиции и обычаи осетин. – Владикавказ: «Ир», 1993.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 796.01

Н.В. Кокорина, А.В. Гришин

СПОРТИВНЫЕ ТАНЦЫ КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В данной статье автор рассматривает существующие проблемные ситуации в физическом развитии студентов вузов. Автор характеризует содержание, организацию и контроль образовательного процесса, основанного на частичном использовании спортивных танцев, как средства развития физических качеств у студентов вузов, влияние занятий спортивными танцами на изменения показателей телосложения, на развитие функциональных, но и морфофункциональных систем организма.

Ключевые слова: физическое развитие, спортивные танцы, физические качества, показатели телосложения, функциональные и морфофункциональные системы организма.

На современном этапе общественного развития, когда остро стоят проблемы формирования подрастающего поколения, подготовки его к полноценной самостоятельной жизнедеятельности, особое значение имеет совершенствование системы физического воспитания и формирование здорового образа жизни учащихся. При этом приоритетными являются направления, связанные с применением таких форм и методов обучения и воспитания, использование которых с большей эффективностью формирует ценностное отношение молодежи к средствам физической культуры [2; 3].

Здоровье студентов обеспечивают многие составляющие образа жизни, среди которых большое место принадлежит регулярным занятиям физической культурой [5; 6; 7].

Физическая культура и спорт в вузах являются частью структуры целостного процесса вузовского образования, который направлен не только на формирование двигательных навыков и развитие физических качеств, но и ориентирован на подготовку специалиста, способного организовать и вести здоровый образ жизни. Образовательная направленность вузовской теоретической подготовки в вопросах физического воспитания позволяет студенту выбрать индивидуальные пути реакции не только в период обучения, но и вооружает его знаниями в области организации физической активности в последующей трудовой деятельности [12; 13; 14].

Как и всякое искусство, танец доставляет ни с чем не сравнимое удовольствие. Именно в танце

можно познать свой дух и свое тело и выразить все свои чувства. Преодолевая трудности, тренируя тело и осваивая лексику танца, человек познает красоту танцевального творчества [8; 10; 19].

Спортивный танец – крупнейшее явление, касающееся с широким аспектом понятий, таких как педагогика, психология, эстетика, этика, социология, философия. С точки зрения медицины, спортивные танцы – это лекарство от стрессов и депрессии, а так же профилактика таких заболеваний, как гипертония и ишемическая болезнь сердца [8; 15; 20].

Двигательная активность человека заложена в генах и связана с фундаментальным свойством живого – биологической адаптацией к условиям жизни и сферы обитания. Гиподинамия и гипокinezия – неперенные атрибуты современной цивилизованной жизни – стали одним из главных факторов, обуславливающих ухудшение здоровья населения.

В последние годы интенсивно проводятся исследования, посвященные проблеме социализации личности под воздействием и посредством использования средств и методов физической культуры (Н.И. Пономарев, 1975, 1996; В.А. Пономарчук, О.А. Аяшев, 1991; И.М. Быховская, 1993; Н.Х. Хакунов, 1994; В.Д. Чепик, 1995; Э. Майнберг, 1995; Ю.М. Николаев, 1998 и мн. др.) [4; 16; 17].

Каждый, в зависимости от индивидуальных качеств и возможностей, выбирает подходящий и интересный вид спорта. С точки зрения меди-

цины, спортивные танцы – это лекарство от стрессов и депрессии, а так же профилактика таких заболеваний, как гипертония и ишемическая болезнь сердца [3; 4].

Систематические занятия танцами развивают фигуру и вырабатывают красивую осанку, делают все движения грациозными, а внешность – элегантной. Все эти качества немаловажны для студентов, а особенно представительниц женского пола. В процессе занятий физической культурой, а именно спортивными танцами студенты получают эмоциональный заряд, который способствует лучшему усвоению устного материала [8; 10; 11].

Методика. С целью изучения использования спортивных танцев, как средства физического развития студентов вузов, были проведены исследования на базе Уральского государственного педагогического университета со студентами 1, 2, 3 курса.

По результатам анкетирования можно сделать вывод, что большинство студентов в качестве занятий физической культуры предпочитают танцевальные виды специализации, такие как аэробика, гимнастика, спортивные танцы.

Исследования А.В. Лотоненко показали, что в альтернативных учебных программах по физической культуре должен быть заложен принцип тренировок – специально организованного процесса реализации физических нагрузок, представляемых к организму студентов, с использованием определенных спецификой тренировки средств, методов, форм, объемов и т.д., соответствующих состоянию здоровья организма, физической и функциональной подготовленности, личным мотивам и интересам студентов [13].

Одним из путей совершенствования физического воспитания в вузе, с целью развития физических качеств, оздоровления и осознанного желания заниматься физической культурой, является включение в систему физической подготовки занятий спортивными танцами, для которых не требуется дорогостоящее оборудование и инвентарь, занятия можно проводить в любом спортивном зале.

Исследования проводились на базе Уральского государственного педагогического университета. В программу по физической культуре включили специализацию спортивные танцы. Данная специализация включает в себя обучение основам классической хореографии, танцев европей-

ской и латиноамериканской программы. Так же изучение истории возникновения каждого танца, истории костюма, танцевальной этики.

Занятия проводились в спортивной зале. В подготовительной части занятия проводилась хореография, в основной – обучение танцу в соответствии с программой, в заключительной – упражнения направленные на развитие гибкости. Методика построения занятий заключается в том, чтобы использование данных средств физического развития оказывали не только влияние на развитие физических качеств, но и коррекцию показателей телосложения. В систему подготовки включаются танцевальные элементы, непосредственно связанные с танцевальной подготовкой. При выполнении танцевальных движений с разной интенсивностью включаются в работу все группы мышц. Для, более направленного влияния на коррекцию телосложения использовались дополнительные средства физического развития. В заключительной части урока использовались элементы йоги, а также пилатеса [1; 8; 11]. Данные средства оказывают влияние как на развитие гибкости, силы мышц пресса, ног, так и на правильную осанку, что позволит выполнять танцевальные движения с большей амплитудой.

Программа строится таким образом, чтобы студенты не только воспринимали танец, как набор движений (танцевальных шагов), а понимали суть каждого движения, в том числе и их смысл. Благодаря теоретическому курсу, студенты познают историю танца, его культуру, этику. Практические занятия включают хореографию, благодаря которой приобретаются знания правильного положения тела, рук и ног во время танца. Знания хореографии позволяют приобрести правильную осанку, культуру и красоту движения. После обучения тому или иному танцу, студентам предлагалась творческая работа, которая включала в себя составление новых танцевальных связок, используя базовые движения данного танца. Для развития физических качеств изменялись условия проведения занятий. Использовались такие методы, как: изменение темпа музыки на протяжении танца; изменение направления движения; уровень освещения в зале; количество повторений танцевальных движений, в достаточно быстром темпе; смена партнера в танце. Так же изменяли размер танцевальной площадки.

На занятиях использовались методы: словесный, наглядный, метод строго регламентирован-

ного упражнения, непрерывный метод, интервальный метод, соревновательный.

Для расширения сферы педагогической деятельности и повышения качества педагогического процесса был проведен опрос о значимости каждой специализации, в программе по физической культуре, для студенток Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета. В результате была выявлена большая предрасположенность к занятиям спортивными танцами.

В процессе занятий решаются задачи сенсорного воспитания, развития музыкальности, танцевальной координации движений, умений ориентироваться в пространстве, формирование танцевальных навыков [8; 15; 18; 20].

Очевидно, что для девушек характерным является стремление к ритмичности, пластичности, им интересны упражнения, основанные на проявлении изящества, плавности движений [10; 11]. Этого невозможно достичь без регулярных занятий хореографией – основой любого танца, в том числе и спортивного. Благодаря занятиям танцами у студенток формируется правильная осанка, прививаются основы этикета и грамотной манеры поведения в обществе, представление об актерском мастерстве.

Статистический анализ. Был использован пакет прикладных компьютерных программ STATISTIKA 6.0, EXEL 6.0.

Результаты исследования и их обсуждение.

На основе выявленного интереса к спортивным танцам у студенток Уральского государственного педагогического университета, на кафедре физического воспитания нами был разработан курс по специализации «спортивные танцы», который успешно реализуется на протяжении трех лет при проведении учебных занятий по физической культуре. В результате занятий спортивными танцами у студентов на 50% повысился интерес к занятиям по физической культуре, стремление вести активный и здоровый образ жизни. Посещаемость занятий стала лучше на 70%. Таким образом, удается преодолевать создавшееся равнодушие, а часто и нежелание заниматься физической культурой.

Регулярные тренировки способствуют улучшению циркуляции крови и снабжения тканей организма кислородом, повышению мышечного тонуса. Используя дополнительных средств в заключительной части урока, таких как йога, помогает при различных недомоганиях, укрепляет и тонизирует мышцы и развивает гибкость. Мягкие растяжки и движения при правильном дыхании ослабляют мышечное напряжение и позволяют энергии двигаться свободно. Легкие расправляются, кровообращение улучшается, налаживается работа всех органов [19]. Благодаря пилатесу укрепляются все группы мышц, а особенно мышцы брюшного пресса [1].

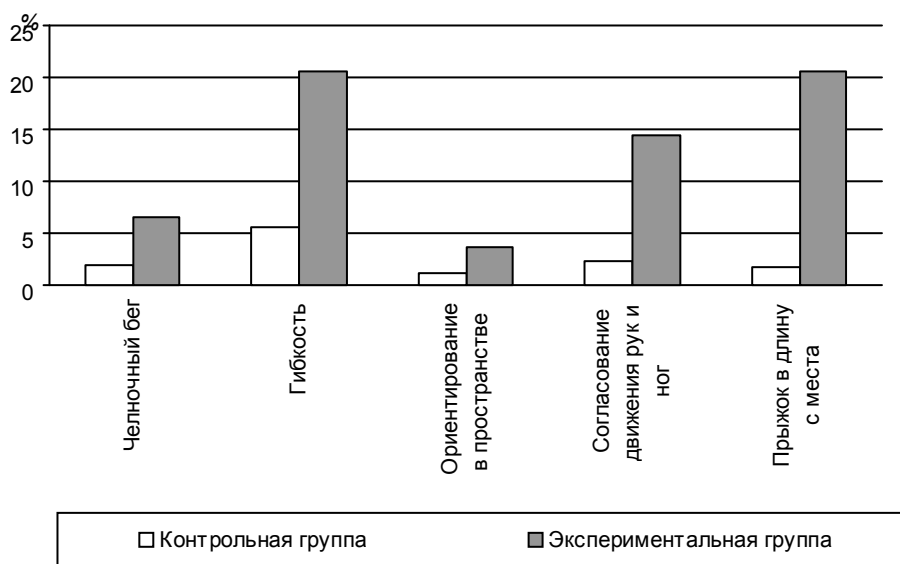


Рис. 1. Результаты изменения показателей развития физических качеств студенток в результате эксперимента

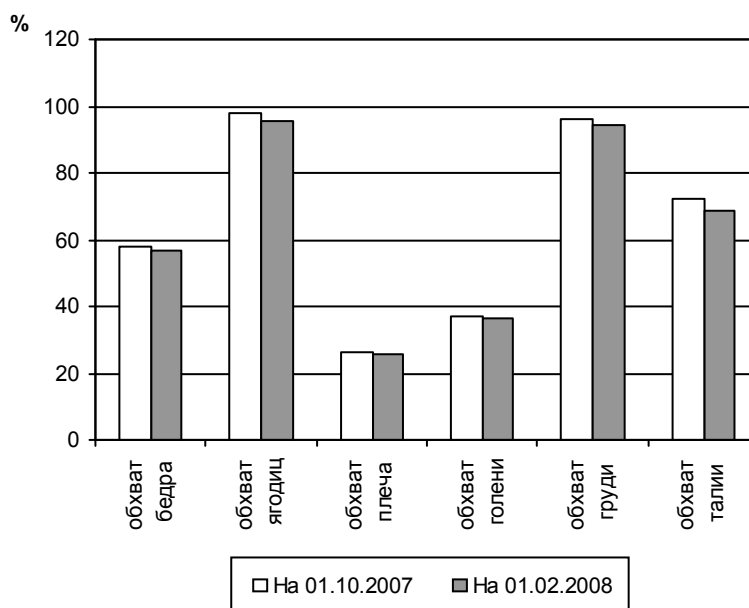


Рис. 2. Динамика изменения антропометрических показателей студентов занимающихся спортивными танцами

Результаты контрольного тестирования, развития физических качеств, позволяют утверждать, что в показателях развития координационных способностей: челночный бег 3*10 в экспериментальной группе прирост составил – 6,59%, в контрольной – 1,99%; на способность к согласованию движений руками и ногами в одновременных и разноименных движениях в экспериментальной группе показатели выросли на – 14,49%, в контрольной – 2,36%; ориентирование в пространстве в экспериментальной группе прирост показателей составил – 3,6%, а в контрольной группе прирост показателей – 1,1%. Выше перечисленные показатели подтверждают эффективность воздействия занятий спортивными танцами на развитие координационных способностей. В показателях на развитие скоростно-силовых способностей: прыжок в длину в экспериментальной группе прирост показателей составил – 2,78%, в контрольной группе – 1,82%. Показатели гибкости: в экспериментальной группе результаты улучшились на 20,5%, а в контрольной группе наблюдается ухудшение на 5,55%.

По результатам исследования, направленного на изменения показателей телосложения, имеют следующие данные. Под воздействием занятий выявлены достоверные положительные изменения физической работоспособности (+15,%), антропометрических показателей: относительной жировой

(-2,6%) и относительной мышечной массы тела (-1,2%), обхватов бедра (-2,6%), ягодицы (-2,4%), плеча (-1,5%), голени (-1,7%), груди (-1,7%), талии (-4,5%) и кожно-жировых складок живота (-16,0%), голени (-14,1%). Указанные изменения существенно превосходили изменения соответствующих показателей в контрольной группе.

Заключение. Таким образом, занятия спортивными танцами оказывает влияние не только на эмоциональную сферу, но и влияют на развитие всех физических качеств. Регулярные тренировки способствуют улучшению циркуляции крови и снабжение тканей кислородом, повышению мышечного тонуса. Интенсивные движения, выполняемые в разных темпах под красивую музыку, включают работу всех мышц и суставов.

Решение данной проблемы формирует у студентов: мотивацию к занятиям физической культурой; к самосовершенствованию в области физической культуры; самореализации в жизни как личности; улучшает двигательные возможности; меняет ценностные ориентации; обогащает духовный мир. Повышает жизненный тонус, физическое и психическое здоровье, следовательно, открывает возможности позитивного изменения биологического и социального статуса. Отмечается устойчивая тенденция снижения интереса студенток к регулярным занятиям физической культурой, так как у них отсутствует мотивация

к активной двигательной деятельности, что ведет к снижению уровня физического развития [9].

На основе вышеизложенного можно утверждать, что занятия спортивными танцами в рамках курса физической культуры, позволяет решать основные задачи физического воспитания в вузе. Все это влияет на становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений.

Библиографический список

1. *Алперс. Everything* / Алперс, Сежел, Джентри; пер. с англ. О.А. Караковой – М.: АСТ: Астрель, 2007. – С. 16–23.
2. *Бальсевич В.К.* Физическая культура для всех и для каждого // Физкультура и спорт. – М., 1988. – 208 с.
3. *Бальсевич В.К.* Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1995. – №4. – С. 2–7.
4. *Быховская И.М.* «Быть телом» – «иметь тело» – «творить тело»: Три уровня бытия хомосоматис» и проблемы физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1993. – №7. – С. 3–6.
5. *Виленский М.Я.* Оптимальное соотношение между умственной и физической деятельностью у студентов педагогических институтов / М.Я. Виленский, Б.Н. Минаев. – Л., 1976. – С. 17–38.
6. *Виленский М.Я.* Здоровый образ жизни студентов: сущность, строение, формирование // Социокультурные аспекты физической культуры и здорового образа жизни. – М.: Советский спорт, 1996. – С. 14–21.
7. *Виленский М.Я.* Физическая культура студента: Учебник / под ред. В.И. Ильинича. – М.: Гардарики, 2000. – С. 131–174.
8. *Диниц Е.В.* Азбука танцев / Е.В. Диниц, Д.А. Ермаков, О.В. Иванников. – М., 2004. – С. 280–286
9. *Егоров В.Н.* Характерные особенности двигательной активности студентов ТУЛЕУ за время обучения в вузе / В.Н. Егоров, В.Э. Фризен, Ю.В. Абрамова // Мат-лы Всеросс. науч.-практ. конф. – СПб., 2000. – 69 с.
10. *Лисицкая Т.С.* Ритмическая гимнастика: методика и физиологическое воздействие / Т.С. Лисицкая, М.Ю. Ростовцева, Е.А. Ширковец // Гимнастика. – 1985. – Вып. 1. – С. 24–29.
11. *Лисицкая Т.С.* Хореография в аэробике / Т.С. Лисицкая, Л.В. Сиднева. – М.: Федерация аэробики России, 2001. – С. 4
12. Проблема формирования потребностей у студентов в различных видах физической культуры (теоретический аспект) / А.В. Лотоненко, П.В. Гринев, Д.А. Плещеев, В.С. Мальцев. – Воронеж: ВПИ, 1993. – 83 с.
13. *Лотоненко А.В.* Специфика формирования у студентов потребности в физической культуре: Учеб. пособие. – Воронеж: ВПИ, 1995. – 145 с.
14. *Лубышева Л.И.* Теоретико-методологические и организационные основы формирования физической культуры студентов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 58 с.
15. *Мур Алекс.* Техника балльных танцев. – 2001. – С. 5.
16. *Пономарев Н.И.* Адаптация молодежи к высшей школе: Учеб. пособие. – СПб.: ВИФК, 1994. – 226 с.
17. *Пономарев Н.И.* Некоторые проблемы функционирования и развития теории физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 5. – С. 55–58.
18. *Селуянов В.Н.* Направление развития теории оздоровительной физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1994. – №5–6. – С. 24–26.
19. *Смит Д.* Йога: Большая иллюстрированная энциклопедия / пер. И. Крупичевой / Д. Смит, Д. Холл, Б. Гиббс. – М.: Эксмо, 2007. – С. 6–15
20. *Walter Laird.* Техника латиноамериканских танцев. Часть 1 / пер. с англ. А. Белогородского. – М.: Артис, 2003. – С. 8–13.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОБЛЕМ УПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ КАДРАМИ НА ЭТАПЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается психологический аспект актуальных противоречий в процессе реализации инноваций в системе образования, которые не позволяют полно и эффективно организовать практическую работу в данном направлении с целью повышения качества профессиональной педагогической деятельности. Раскрывается психологическая сущность негативного восприятия педагогами-практиками некоторых инновационных преобразований.

Ключевые слова: Актуальные противоречия, проблемные ситуации, профессиональная деятельность, инновация, психологическое сопровождение, образовательное пространство.

В настоящее время очевидны проблемы, общие для всех инновационных проектов: разрыв между теорией и ее реализацией, несоответствие между единичным опытом специально подготовленных учителей и массовой деятельностью их коллег в школах. Вероятно, это и вызывает разочарование в возможностях психолого-педагогической науки у некоторых педагогов-практиков, руководителей общеобразовательных учреждений. Но следует учесть, что в этой ситуации внимание должно быть обращено, прежде всего, на уровень готовности к инновационным процессам всех сторон образовательного процесса: родителей учащихся, педагогов, руководителей школ, органов контролирующего процесса образования. Модернизация образования – насущная необходимость, продиктованная самим временем.

Развитие науки в различных областях человеческого знания предъявляет новые требования к уровню образования молодого поколения, поэтому профессиональная деятельность педагогов общеобразовательных учреждений должна соответствовать ситуации, сложившейся в общественно-политической, экономической и социальной жизни государства. Сложившаяся ситуация непростая характеризуется попытками государства, организации, учреждения, каждого человека в отдельности, преодолеть кризисные явления в экономике. Готовность к инновациям педагогов приобрела особую актуальность потому, что развитие общества возможно лишь в том случае, если его основу будут составлять педагоги-профессионалы с высоким уровнем развития мотивационной сферы [3].

Проблемы современного состояния образования обсуждаются сейчас широко и в семьях школьников, и на высшем государственном уровне, и в прессе, и в научных кругах. «Современная ситуация построения рыночных отношений, – пишет С.А. Дружилов, – породила целый ряд психологических проблем профессионализации: это и проблема формирования профессионального самосознания и профессиональной идентификации человека... и проблема трудовой и профессиональной адаптации человека к изменившимся условиям деятельности и профессиональной среды... и проблемы профессиональной деформации человека в условиях новой реальности» [2].

Прогнозировать и оптимизировать инновационные процессы в образовательном пространстве возможно, если разработать понятийный аппарат, в котором особое место будет принадлежать психологическим аспектам проблемы, поскольку инновации всегда осуществляются людьми и внедряются в социальные группы (организации).

В настоящее время главной задачей по реализации инноваций в системе образования является научное обоснование, определение и разработка содержания понятия психологическое обеспечение инноваций. Проблема педагогических инноваций должна отражать соединение номотетического и идиографического подходов. С одной стороны, имеются определенные закономерности, этапы организации инноваций, с другой – любое новшество внедряется в некие уникальные, неповторимые организации – группы людей, которые по своей сущности не допускают даже научных предвидений, так как процессы внедрения

и реализации инноваций будут происходить в каждой отдельной организации по-разному [8].

В этой ситуации задача науки состоит в том, чтобы представить психологическое знание в понятной форме, донести его до педагога и умножить его. Следовательно, необходима разработка средств, позволяющих осуществлять в достаточно формализованном виде сбор и передачу знаний, необходимых для профессиональной педагогической инновационной деятельности. Эти средства должны позволить сохранить и передать определенные индивидуальные подробности, особенности профессиональной деятельности педагога. То есть, необходима разработка некой схемы-транслятора, позволяющей осуществлять переход от теоретического знания к практической деятельности. Такой подход представляется нам перспективным с точки зрения приложения общих психологических закономерностей к организации инновационных процессов в конкретной реальной школе (живой системе) [9; 10; 11].

Внедрение и реализация любого новшества – целенаправленный процесс, который представляет человеку желаемый для него результат действия, определяя рационально этот результат в терминах внешних объективных процессов и явлений, выбранных средств, но не даёт представления о процессе его выполнения.

Система образования, ощутившая на себе действие рыночных законов экономики, новые для нее правила выживания, функционирования и развития является социальной по своей природе. Она связана с деятельностью разных социальных сфер, имеет возможность распространить на себя действие механизмов социального управления. Изменившиеся реалии жизнедеятельности бюджетных отраслей постепенно сформировали в ней понимание необходимости освоения, интеграции в свою деятельность выработанных в рамках теории психологии труда законов и закономерностей. Именно это направление должно составить основу пересмотра современной образовательной системы, ориентированной на реформирование всех видов своей управленческой деятельности, ее целей, функций, отношений и связей.

Проблемы описания профессионального образа жизни разрабатывается в такой научной области как психология труда, исследования которой направлены на изучение не только психологического аспекта освоения профессиональной деятельности, развития профессиональных ка-

честв и личности профессионала, профессионализации, но на изучение целостного образа жизни профессионала, изучения влияния профессионального образа жизни на личную и семейную жизнь. Это, безусловно, относится и к профессиональной педагогической деятельности [6].

Но нельзя допустить механический перенос имеющихся в современных теориях управления наработок в сферу образования. Необходимо переосмыслить ключевые для теорий управления положения с позиции применения их к образованию, адаптировать их к специфике профессиональной педагогической деятельности.

Проблема управления образованием как системой разрабатывается не только в педагогике, но и в психологии труда [5; 7]. Предметом специального изучения в ней выступили различные аспекты: организационно-психологический феномен образования (С.В. Хребина, 2007); психологическое сопровождение профессионального самоопределения (Л.А. Головей, Л.В. Рыкман, 2007); теоретические основы профессиональной деятельности (Н.В. Омельницкая, 2007); профессионально-специфичный образ жизни (В.П. Серкин, 2007); психологическое обеспечение инноваций (А.А. Хван, 2008), также общие вопросы педагогического управления (Ю.В. Васильев, 2006).

Изучение особенностей исключительно педагогического аспекта условий реализации инноваций в системе образования без учёта психологической составляющей не позволяет полно и эффективно организовать практическую работу в данном направлении с целью повышения качества профессиональной педагогической деятельности, поэтому появляются значимые актуальные многовекторные противоречия [10].

Рассмотрим эти противоречия, основываясь на концептуальных положениях научного исследования С.В. Хребиной (2007):

1. Существуют противоречия между признанием широкими слоями, в том числе и научной общественности, необходимости реальной перестройки всей образовательной системы и инертностью некоторых педагогов-практиков в осуществлении непосредственных действий в данном направлении. Данное противоречие возникает из-за низкого уровня мотивации к профессиональной деятельности [3]. В результате инновационные механизмы не реализуются на исполнительском уровне, то есть не применяются в профессиональной педагогической деятельности.

2. Наиболее остро проявляются противоречия между разработкой академическими представителями (учёными) в области психологии труда научно обоснованных стратегий организационного преобразования профессиональной деятельности в системе образования и неприятием научно обоснованных стратегий организационного преобразования трудовой деятельности некоторыми педагогами-практиками.

Получив информацию о необходимых организационных инновациях, они пытаются противодействовать их практическому воплощению. Именно по этой причине появляются их критические высказывания об отрыве теоретических научных разработок от практической деятельности, что не соответствует действительности: академическая теория всегда имеет практическую апробацию, то есть доказательную базу. Причина данного противоречия заключается, по нашему мнению, в отсутствии стремления некоторых педагогов общеобразовательных учреждений получить знания о последних научных достижениях и открытиях в психологии, в явном нежелании менять привычную, годами отлаженную схему своей профессиональной деятельности, а также боязнью несоответствия своего уровня профессиональной деятельности современным условиям, требованиям, изменяющимся с развитием науки и техники [1, с. 11].

В рамках научного исследования нами было проведено опрос 200 педагогов общеобразовательных учреждений г. Твери и Тверской области, в различных возрастных группах: от 30 лет до 56 и выше, с целью изучения существующих на этапе реализации инноваций психологических факторов, вызывающих проблемные ситуации, которые могут негативно влиять на реализацию ин-

новационных процессов. В опроснике, составленном нами, были предложены ситуации, которые педагоги могли бы назвать негативными проблемными ситуациями профессиональной педагогической деятельности. Также было предложено дополнить ряд ситуаций, которые не были включены, но вызывают, по мнению педагогов, у них какой-либо психологический дискомфорт, отрицательно влияют, по их мнению, на инновационные процессы в системе образования.

Некоторые данные психологического исследования мы приводим как примеры. Например, использование в профессиональной деятельности ИКТ (информационных коммуникативных технологий), инновационных педагогических технологий, умение выстраивать новые модели обучения, воспитания, коммуникативного взаимодействия и подобные инновации педагоги называют проблемными, вызывающими психологический дискомфорт. Исследование показало, что возникающие в процессе профессиональной педагогической деятельности ситуации, в которых педагогу необходимо действовать в новых нестандартных условиях: использовать в работе компьютерные технологии, возможности сети интернет пространства и так далее, педагоги общеобразовательных учреждений называют негативными проблемными ситуациями. Педагоги-респонденты объяснили это тем, что на данный момент времени они недостаточно владеют навыками использования компьютерных технологий в процессе работы, их беспокоит возможная неожиданная неисправность оборудования в процессе их профессиональной деятельности, вызывает негатив и увеличившееся, по их мнению, время, которое необходимо затратить на подготовку к урокам. Менее подготовленными к действиям в этой

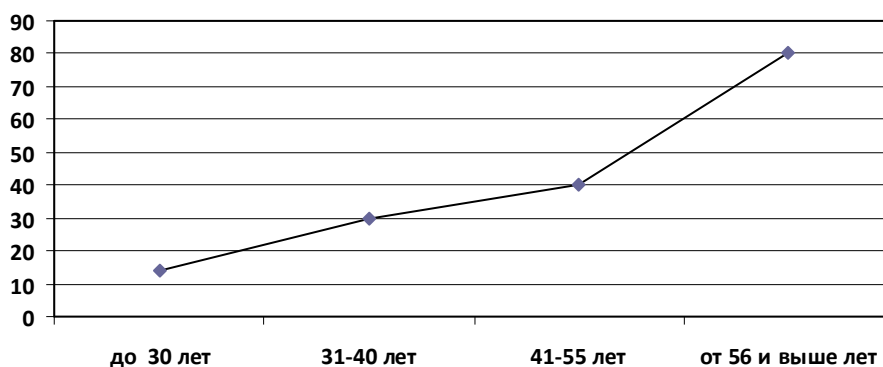


Рис. 1.

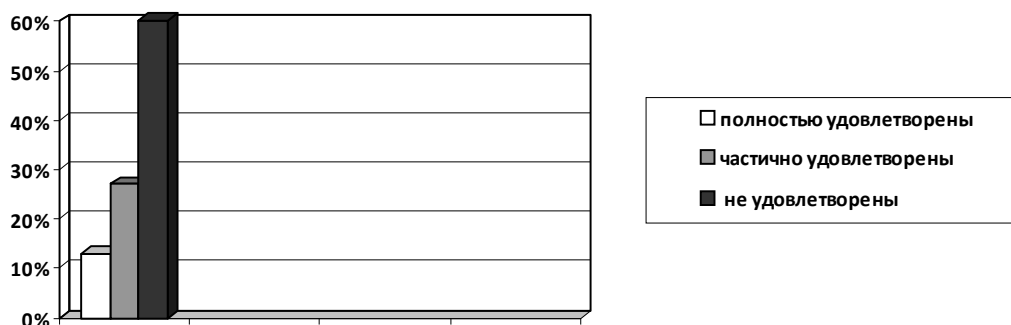


Рис. 2.

ситуации были педагоги старше 56 лет, чьё первое знакомство с компьютерными технологиями произошло недавно, оказалось трудным для быстрого освоения. Наиболее подготовленными оказались молодые специалисты, для которых использование современных компьютерных технологий оказалось привычным, даже жизненно необходимым (см. рис. 1).

Рисунок 1 представляет собой линейный график с пересекающимися осями ОУ и ОХ, где ОУ – процент участвующих в опросе педагогов общеобразовательных учреждений, а ОХ – возраст педагогов. Нами было выявлено процентное соотношение между возрастом педагогов общеобразовательных школ и уровнем восприятия ситуации использования ИКТ в профессиональной деятельности как негативной. График на рисунке 1 свидетельствует об увеличении процента негативного восприятия ситуации в зависимости от возраста педагогов. Считаем необходимым подчеркнуть, что данная ситуация (использование информационных технологий) связана с конкретной инновацией в профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений.

3. Существуют противоречия и между заинтересованностью педагогов-практиков в совершенствовании системы управления образовательной деятельностью и неготовностью их руководителей в силу разных обстоятельств использовать имеющиеся организационные ресурсы для осуществления реальных усовершенствований; это приводит к нежелательным искажениям эффекта организационных усовершенствований в деятельности конкретного образовательного учреждения, вызывает негативные проблемные ситуации в профессиональной деятельности педагогов. Уровень воздействия средовых (организационных) психологических факторов, конечно,

во многом зависит от возраста педагогов, но результат влияния негативных проблемных ситуаций от возраста не зависит. Последствия этого влияния – нарушение психоэмоционального состояния педагога. Результат опроса 200 педагогов, различных возрастных групп: от 30 лет до 56 и выше, общеобразовательных учреждений г. Твери и Тверской области педагогов показал следующее: уровень воздействия средовых (организационных) психологических факторов, вызывающих негативные проблемные ситуации в профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных учреждений достаточно высок. Педагоги-респонденты назвали следующие ситуации, воспринимаемые как негативные, препятствующие эффективной инновационной профессиональной деятельности: нерациональное планирование режима рабочих совещаний, расписания учебного процесса, режима отпусков (невозможность использовать отпуск не в летнее время для совместного семейного отдыха), информационные и психоэмоциональные перегрузки, аттестация самих педагогов, аттестация выпускников школы (ГИА, ЕГЭ) (см. рис. 2).

На рисунке 2, представленном в виде диаграммы, нами отражено соотношение фактора полной удовлетворённости, частичной удовлетворённости, неудовлетворённости профессиональной деятельностью (ось ОХ) и процентом участвующих в опросе педагогов общеобразовательных учреждений (ось ОУ).

4. Особо важно отметить существование противоречия между внедрением в практику образования новшеств и отсутствием внутренних организационных изменений самих педагогов, и как следствие, снижение уровня мотивации к профессиональной деятельности; в результате происходит рассогласование внешнего и внутреннего

плана деятельности, что негативно сказывается на эффективности образовательной деятельности педагога и на уровне его психологического здоровья [1; 3].

5. Существует противоречие между осуществлением элементов организационной перестройки образования и отсутствием оперативных данных, позволяющих в режиме «здесь и сейчас», в реальном времени установить эффективность инноваций и при необходимости скоординировать в нужном направлении. Данное противоречие возникает из-за отсутствия в общеобразовательных учреждениях специалистов-психологов с необходимыми базовыми знаниями в области психологии труда, организационной психологии, психологии управления, которые обеспечили бы проведение качественного мониторинга эффективности реализуемых инноваций в систему образования на современном этапе, могли бы спланировать дальнейший путь развития учреждения, выявили и скорректировали существующие недостатки инновационного процесса.

Дополнительные трудности в решении проблемы совершенствования образования возникают потому, что педагогика разрабатывает только общие подходы к образовательным преобразованиям на современном этапе реализации инноваций, без учета психологических особенностей людей, реализующих их. Постановка новых задач перед системой образования достаточно быстро делает их неэффективными, разработанные ранее организационные схемы не вовлекают в спектр своих интересов педагогов-практиков, оставляя невыясненными ее внутренние, глубинные аспекты. Преобразования в системе образования, ориентированные лишь на внешнюю сторону образовательного процесса, не попадают в ценностно-смысловое пространство субъектов образования и не находят у них нужной поддержки.

Разрешение обозначенных противоречий и трудностей представляется возможным с привлечением психологического знания, вскрывающего подлинные механизмы организации человеком своей деятельности. Психология труда способна объяснить глубинную суть возникших в образовательной системе проблем и предложить рекомендации по совершенствованию ее организации с опорой на знание психологических механизмов профессиональной деятельности субъектов образования [4, с. 22].

В психологии имеются определенные наработки, связанные с изучением возникших в образовании проблем. За последние десятилетия сформировалась тенденция рассмотрения их с позиций нарушений в образовании процессов управления (О.С. Анисимов, 2002; Г.А. Виноградова, В.К. Елманова, И.А. Скопылатов, 2000; Р.М. Гайнутдинов, 2001; А.Д. Карнышев, 1992; Н.Н. Кисляков, 2006; Е.Е. Туник, 1998; С.В. Швецова, 2000).

Мы приходим к выводу, что к настоящему времени круг вопросов, касающихся управления образованием, обозначен и должен решаться с позиций психологии труда. Несмотря на обширность поля исследовательских интересов по данной проблематике в области педагогики, позволивших осветить многие ее аспекты, полученные результаты позволяют составить лишь фрагментарное представление о деятельности, необходимой для преодоления возникших в образовании трудностей. О.Г. Хомерики отмечает, что «траектория развития многих образовательных учреждений, поддавшихся заманчивым перспективам изменений при неумении управлять ими, стала напоминать путь броуновской частицы, когда пробуются все возможные пути преобразования каких угодно направлений деятельности» (1994) [10].

Фундаментальные научные труды в психологическом аспекте организации образования способны обеспечить постановку новых вопросов и выработать стратегию их решения, направленную на раскрытие внутреннего содержания соответствующей психологической реальности: научные разработки по общей теории систем (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Н. Винер, В.В. Дружинин, Дж. Лорш, П. Лоуренс, А.А. Ляпунов) и теории систем в психологии (К.А. Абульханова-Славская, П.К. Анохин, Л. Бертаданфи, Л.М. Веккер, В.В. Знаков, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, В.В. Столин). Привлекались работы, посвященные психологическим аспектам имиджа (Е.Б. Перелыгина, Г.Г. Почепцов, В.М. Шепель и др.) и инноватики (З.Ф. Мазур, А.И. Пригожин, В.А. Сластенин и др.).

Становится очевидной необходимость обобщения, определенной систематизации и структуризации научно-исследовательских наработок по проблеме организации деятельности образовательной системы. Профессиональная инновационная педагогическая деятельность должна использовать исследовательский материал и методологические подходы ряда научных дисциплин —

психологии труда, педагогики, психологии менеджмента и других, которые занимаются изучением аспектов управления в различных структурах: производственной, социальной и образовательной.

Центр процессов управления любыми социальными структурами должна составить психологию труда, так как она является основой нового направления, в центре которой всегда находится человек, его деятельность, переживаемые им психические феномены, связанные с непосредственной его активностью – трудовой деятельностью.

Необходимо преодолеть некоторое пренебрежение, сохраняемое по отношению к возможностям психологической науки, лишь тогда возможно осуществление важнейшей задачи современного образования: реализовать инновации в образовательном пространстве, тем самым гарантируя молодому поколению современное качественное образование, а педагогам – необходимые условия для реализации творческого профессионального потенциала.

Библиографический список

1. *Астапов В.* Профессиональные страхи учителей / В. Астапов, О. Маслов и др. // Народное образование. – 2000. – С. 128–137.
2. *Дружников С.А.* Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования. Альманах СОРАО, ИПК. – Новокузнецк, 2001. – Вып. 5. – С. 46–56.
3. *Жалагина Т.А.* Психологические основы формирования мотивационной сферы преподавателя вуза. – М., 2009. – С. 3–4; С. 22–26; С. 38–47.
4. *Карпов А.В.* Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера / А.В. Карпов, С.Л. Леньков. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2006.
5. *Рогов Е.И.* Учитель как объект психологического исследования. – М., 1988. – С. 496.
6. *Серкин В.П.* Профессионально специфичный образ жизни: параметры описания, десинхронозы и хронотопы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции // Современные проблемы прикладной психологии. Т. I. – Ярославль, 2006. – С. 406–409.
7. *Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования. – М., 1966.
8. *Хван А.А.* Психологическое обеспечение инноваций как понятие психологии образования // Психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С. 23–30.
9. *Фишман Л.И.* Как не надо управлять школой. – М.: Сентябрь, 2000.
10. *Хомерики О.Г.* Развитие школы как инновационный процесс: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов; под ред. М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 1994.
11. *Хребина С.В.* Организационная психология образования: феноменология и концепция развития: Монография. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2007. – 288 с.

КРОССКУЛЬТУРНОЕ СРАВНЕНИЕ УСТАНОВОК НА ЛЮБОВЬ И СЕКС У РУССКОЯЗЫЧНЫХ И АМЕРИКАНСКИХ РЕСПОНДЕНТОВ (результаты адаптации методики для измерения стилей любви)*

В статье обсуждаются результаты кросскультурного изучения установок на любовь и секс как актуальную и малоисследованную сферу в отечественной психологии, приведены данные сравнения русскоязычных и американских респондентов по когнитивно-поведенческим показателям любви или стилям любви.

Ключевые слова: кросскультурные исследования, гендерные роли, стереотипы, установки на любовь и секс.

В массовом сознании давно утвердился стереотип, идеализирующий распространенность любви, особенно в браке (Голод, 1994). Казалось бы, очевидный и непрекращающийся кризис современной семьи, проявляясь, в том числе, и в проблеме «угасания» романтических чувств к партнеру и потере интимных отношений с ним. По данным психотерапевтов и социологов, лишь в немногих браках сохраняются любовные отношения, включающие секс с партнером, на долгое время. Р. Скиннер и Д. Клииз (1995) называют 4% браков – против 40% у оптимиста М. Селигмана (2008). Моногамный брак давно испытывает трудности, связанные с переоценкой роли любви, ее неизбежным угасанием и отсутствием привязанности и сексуальной близости (Фрейд, Хорни, Юнг, Куттер, Гозман и др.).

Нас интересуют данные процессы в контексте межкультурного сравнения. Общей характеристикой кросскультурных исследований является их сравнительная природа: они изучают и объясняют кросскультурные сходства и различия. Гендерные роли, стереотипы, автостереотипы и связанные с ними социальные установки регулируются на глубинном ментальном уровне общественного сознания и сами влияют на него (как наиболее стабильные, уходящие корнями в далекое прошлое, передающиеся из поколения в поколение, менее подверженные изменениям в ходе развития общества), отмечают О.В. Митина и В.Ф. Петренко (1999). Этот ментальный уровень формируется в ходе долгой истории развития общества и имеет самые различные аспекты: исторический, социальный, экономический, культурный, религиозный, политический. Г. Хофстед (1991) считает, что женские гендерные роли явля-

ются одним из наиболее значимых показателей общественной психологии. Согласно его методологии, все культуры обладают пятью общими факторами, которые можно измерить: дистанция власти, индивидуализм, маскулинность, избегание неопределенности, долгосрочная ориентация, но с разной их выраженностью. По Хофстеду, уровень маскулинности/фемининности означает наличие жестких традиционных мужских и женских ролей в культуре, направленность на достижение результата, асертивность поведения и соревновательность.

Исходя из анализа современных кросс-культурных исследований, мы сформулировали задачу кросскультурного изучения установок на любовь и секс как актуальную и малоисследованную сферу в отечественной психологии.

Для решения этой задачи было проведено сравнение русскоязычных и американских респондентов по когнитивно-поведенческим показателям любви или *стилям любви*. Мы использовали адаптированную нами методику «Установки на любовь и секс» («Цвета любви») – *Attitudes About Love and Sex* (“*Colors of Love*”) американских авторов С. Hendrick и S. Hendrick, 1984. Данная методика основывается на теоретической модели любви американского социолога Дж. А. Ли (1983).

В нашей работе мы понимаем *любовь* как интимное, интенсивное, напряженное и относительно устойчивое чувство субъекта, сопряженное с сексуальным влечением. Оно испытывается по отношению к другому человеку (партнеру), вызывает желание быть с ним, озабоченность его благополучием, детерминирует поведение по отношению к нему (Екимчик, 2009).

Стиль любви – это индивидуальные когнитивно-поведенческие проявления любви, то есть ког-

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ, грант № 08-06-00679а

нитивные оценки себя, своего состояния и своего партнера, осознанные установки на отношения с партнером и поведенческие проявления по отношению к партнеру.

Методика «Установки на любовь и секс» (Attitudes About Love and Sex или “Colors of Love”), или УЛС (AALS) широко используется в зарубежных исследованиях стилей любви. Она состоит из 42 прямых утверждений, которые образуют 6 шкал или стилей любви и охватывают различные когнитивно-поведенческие проявления любви к партнеру. К методике прилагается следующая *инструкция*: «Некоторые приведенные ниже утверждения относятся к особым любовным отношениям, а другие отражают общепринятые взгляды на любовь и романтические отношения. Отметьте, пожалуйста, степень своего согласия с данными утверждениями, зачеркнув соответствующую цифру. Думайте о Вашем настоящем любимом. Если Вы ни с кем не встречаетесь в настоящее время, думайте о Вашем последнем партнере». После прочтения инструкции респонденты отмечают свою степень согласия или несогласия с утверждениями по пятибалльной шкале Лайкерта (от 1 — совершенно не согласен до 5 — совершенно согласен). Затем подсчитывается среднее арифметическое по каждой шкале и шкала с максимальным значением определяется как доминирующий стиль любви у респондента.

Адаптация данной методики проводилась в Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова под руководством Т.Л. Крюковой. Процедура адаптации заключалась в прямом и обратном переводе утверждений опросника, редакции формулировок утверждений в соответствии с семантикой и грамматикой русского языка, проверке шкал на надежность психометрическими методами.

Представленные в методике шкалы образуют 6 стилей любви:

Эрос — это пылкий, страстный стиль любви с преобладанием сексуального начала (пример утверждений «Между моей любимой и мной существует физическое влечение («химия» любви)).

Людус — этот стиль характеризует поверхностно отношений и стремлением избежать интимности с партнером (пример утверждений: «Я стараюсь, чтобы моя любимая была несколько не уверена во мне (моих обещаниях)).

Сторгэ — это стиль описывает доверительные спокойные отношения, стабильные, страсть от-

сутствует (пример утверждений: «Наиболее удовлетворяющие меня любовные отношения начались у меня из хорошей дружбы»).

Прагма — это прагматичный стиль любви, с ярко выраженным рациональным началом; отличается стабильностью и слабо выраженными чувствами (пример утверждений: «Я учитываю то, кем человек собирается стать в жизни, прежде чем связать себя с ним»).

Мания — этот стиль любви характеризуется повышенной одержимостью отношениями, их нестабильностью и противоречивостью чувств (пример утверждений: «Когда влюблен, я так волнуюсь, что не могу спать»).

Агапэ — для этого стиля характерны глубокие, страстные чувства, центрация на партнере и его потребностях и самоограничение в пользу любимого (пример утверждений: «Я вынесу все ради моего любимого»).

Имеются эмпирические нормы, полученные на больших выборках испытуемых (США). По результатам нашего исследования были также подсчитаны нормы по всем шкалам (эрос, людус, сторгэ, прагма, мания и агапэ).

Мы проверили надежность методики *Установки на любовь и секс* — (Attitudes About Love and Sex), измеряющую выраженность стилей любви у респондентов. Была проведена психометрическая проверка Attitudes About Love and Sex: был вычислен коэффициент внутренней согласованности шкал альфа Кронбаха. Для всего опросника в целом были получены высокие значения надежности и внутренней согласованности вопросов альфа Кронбаха ($\alpha=0,77$).

По шкале *эрос* ($\alpha=0,57$), измеряющей стиль любви эрос с ярко выраженным сексуальным началом мы получили средние значения внутренней согласованности и надежности.

Шкала *людус* ($\alpha=0,58$) имеет средние значения по надежности и внутренней согласованности вопросов между собой. Данная шкала направлена на измерения стиля любви, характеризующегося нестабильными и поверхностными отношениями.

По шкале *сторгэ* ($\alpha=0,54$) мы получили средние результаты внутренней согласованности вопросов и ее надежности. Шкала сторгэ измеряет выраженность стиля любви, который характеризуется теплыми заботливыми, стабильными отношениями с отсутствием страсти.

Шкала *прагма* ($\alpha=0,69$) показала хорошие результаты надежности и внутренней согласован-

Таблица 1

**Коэффициенты внутренней согласованности шкал методик AALS и УЛС
на американской и русской выборках**

Параметры надежности	(n)	эрос	людус	сторгэ	прагма	мания	агапэ
<i>Первое исследование авторов методики C. Hendrick и S. Hendrick (1984)</i>							
Усредненный коэффициент корреляции между утверждениями	807	0,27	0,31	0,19	0,38	0,28	0,43
Альфа Кронбаха (α)	807	0,70	0,76	0,62	0,81	0,73	0,84
Стандартизированная альфа	807	0,72	0,76	0,62	0,81	0,73	0,84
<i>Второе исследование авторов методики C. Hendrick и S. Hendrick (1986)</i>							
Усредненный коэффициент корреляции между утверждениями	567	0,26	0,29	0,24	0,30	0,27	0,41
Альфа Кронбаха (α)	567	0,70	0,74	0,69	0,74	0,72	0,83
Стандартизированная альфа	567	0,71	0,74	0,68	0,75	0,72	0,83
<i>Исследование на русскоязычной выборке О.А. Екимчик, Д.А. Кононова (2008, 2009)</i>							
Усредненный коэффициент корреляции между утверждениями	257	0,16	0,17	0,15	0,24	0,22	0,38
Альфа Кронбаха (α)	257	0,57	0,58	0,54	0,69	0,66	0,81
Стандартизированная альфа	257	0,58	0,58	0,55	0,69	0,66	0,81

ности вопросов между собой. Данная шкала измеряет стиль любви, характеризующийся слабой выраженностью эмоционального аспекта и рациональностью.

Мы получили средние результаты надежности и внутренней согласованности по шкале *мания* ($\alpha=0,66$). Данная шкала измеряет стиль любви, характеризующийся нестабильными отношениями, противоречивыми чувствами и поступками по отношению к любимому человеку.

По шкале *агапэ* ($\alpha=0,81$) нами получены высокие результаты внутренней согласованности вопросов и надежности измерения. Шкала *агапэ* измеряет стиль любви, характеризующийся страстью, эмоциональностью и самоотверженностью. Из всех шкал данной методики она была наиболее чувствительной среди наших респондентов.

Далее мы сопоставили полученные нами результаты с коэффициентом надежности, высчитанным авторами методики при ее разработке (таблица 1).

На основе сопоставления коэффициентов внутренней согласованности шкал и утверждений методики мы приходим к выводу, что внутренняя согласованность по шкалам при адаптации методики получилась несколько ниже, чем у авторов при ее создании, однако в пределах допустимых значений. Наиболее чувствительной оказалась шкала стиль любви *агапэ* (*самоотверженная любовь*). Полученные расхождения в коэффициентах согласованности несомненно могут свидетельствовать о различиях в когнитивных представлениях о любви между иностранной и русскоязычной выборкой. Адаптацию данной методики можно продолжить в дальнейшем.

Затем мы вычислили нормативные показатели выраженности стилей любви у русскоязычных респондентов. В целом по выборке и отдельно для мужчин и женщин (таблицы 2–4).

Анализируя в общей выборке средние значения по шкалам, измеряющим стили любви, мы

Таблица 2

Таблица норм по шкалам стилей любви методики УЛС (AALS) общей выборки (n=257)

Шкалы	Среднее (m)	Минимум	Максимум	Нижний квартиль	Верхний квартиль	SD
эрос	3,82	2,14	5,00	3,43	4,29	0,61
людус	2,75	1,14	4,43	2,29	3,29	0,69
сторгэ	3,06	1,14	4,57	2,57	3,57	0,67
прагма	2,73	1,00	4,57	2,14	3,29	0,72
мания	3,23	1,00	5,14	2,71	3,71	0,73
агапэ	3,57	1,29	5,00	3,00	4,29	0,85

Таблица 3

Таблица норм по шкалам стилей любви методики УЛС (AALS) для мужчин (n=112)

Шкалы	Среднее (m)	Минимум	Максимум	Нижний квартиль	Верхний квартиль	SD
эрос	3,86	2,14	4,86	3,43	4,29	0,59
людус	2,72	1,14	4,43	2,29	3,14	0,66
сторгэ	3,06	1,57	4,57	2,71	3,57	0,68
прагма	2,62	1,14	4,43	2,14	3,14	0,69
мания	3,05	1,00	4,71	2,57	3,57	0,71
агапэ	3,61	1,29	5,00	3,14	4,29	0,90

Таблица 4

Таблица норм по шкалам стилей любви методики УЛС (AALS) для женщин (n=145)

Шкалы	Среднее (m)	Минимум	Максимум	Нижний квартиль	Верхний квартиль	SD
эрос	3,79	2,14	5,00	3,29	4,29	0,63
людус	2,77	1,29	4,43	2,29	3,29	0,71
сторгэ	3,06	1,14	4,57	2,57	3,57	0,68
прагма	2,81	1,00	4,57	2,14	3,43	0,72
мания	3,37	1,00	4,85	2,86	3,86	0,71
агапэ	3,53	1,29	5,00	2,86	4,14	0,81

приходим к выводу, что наиболее свойственны российским респондентам установки на эротическую любовь, самоотверженную любовь и любовь-одержимость, и менее – установки на любовь-флирт и прагматичную любовь.

При этом наибольшим разбросом обладают шкалы: *прагма*, *мания* и *агапэ*. Это свидетельствует о том, что среди наших респондентов данные установки выражены полярно и образуют своего рода континуум, то есть присутствуют люди, у которых данные стили любви явно доминируют, так и те, которым подобное поведение вообще не свойственно. Стиль любви *эрос* имеет наибольшее среднее значение и наименьшее стандартное отклонение, это отражает явное доминирование эротической любви у большинства респондентов. Доминирование установок на сексуальные отношения в любви свидетельствует о важности внешней привлекательности любимого человека и сексуального влечения к нему.

Для мужчин в целом характерны эротическая и самоотверженная любовь и в меньшей степени выражены установки на любовь-игру и прагматичную любовь. Также у мужчин слабее выражена любовь-одержимость, чем по общей выборке в целом. При этом важно отметить, что

наибольший разброс значений у мужчин наблюдается по шкалам *агапэ* и *мания* и наименьший по шкале *эрос*. Следовательно, установки на эротическую любовь и сексуальные отношения свойственны практически всем нашим респондентам мужского пола, а самоотверженная любовь и любовь-одержимость имеют как высокую, так и низкую степень выраженности у них.

Для женщин характерно следующее проявление когнитивно-поведенческого компонента любви. Доминирующую роль у них занимают установки на эротическую любовь и сексуальные отношения, на самоотверженную любовь и любовь-одержимость. Следовательно, на когнитивно-поведенческом уровне любовное отношение к партнеру у женщин проявляется в стремлении к сексуальной близости и восхищении привлекательностью его, ограничением, приоритетом благополучия любимого человека и сильной вовлеченностью в отношения, бурным проявлением своих чувств. Необходимо заметить, что у женщин в большей степени выражены установки на любовь-одержимость, чем у мужчин и по выборке в целом. Следовательно, для них характерней бурное и эмоциональное выражение своих чувств и противоречивость поступков в отно-

Таблица 5

Таблица нормативных показателей по шкалам стилей любви методики УЛС (AALS)

Шкалы	Выборки	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
эрос	Общая	2,14-3,42	3,43-4,29	4,30-5,00
	мужчины	2,14-3,42	3,43-4,29	4,30-4,86
	женщины	2,14-3,28	3,29-4,29	4,30-5,00
людус	Общая	1,14-2,28	2,29-3,29	3,30-4,43
	мужчины	1,14-2,28	2,29-3,14	3,15-4,43
	женщины	1,29-2,28	2,29-3,29	3,30-4,43
сторгэ	Общая	1,14-2,56	2,57-3,57	3,58-4,57
	мужчины	1,57-2,70	2,71-3,57	3,58-4,57
	женщины	1,14-2,56	2,57-3,57	3,58-4,57
прагма	Общая	1,00-2,13	2,14-3,29	3,30-4,57
	мужчины	1,14-2,13	2,14-3,14	3,15-4,43
	женщины	1,00-2,13	2,14-3,43	3,44-4,57
мания	Общая	1,00-2,70	2,71-3,71	3,72-4,85
	мужчины	1,00-2,56	2,57-3,57	3,58-4,71
	женщины	1,00-2,85	2,86-3,86	3,87-4,85
агапэ	Общая	1,29-2,99	3,00-4,29	4,30-5,00
	мужчины	1,29-3,13	3,14-4,29	4,30-5,00
	женщины	1,29-2,85	2,86-4,14	4,15-5,00

шениях любви, стремление выяснять отношения с партнером.

Наибольший разброс значений у женщин, как и у мужчин по шкале *агапэ* и наименьший по шкале *эрос*, то есть сексуальные отношения занимают важное место в отношении любви и у женщин тоже, а самоотверженная и альтруистичная любовь может либо быть интенсивно выражена, либо практически отсутствовать.

Далее мы провели статистическое сравнение выраженности стилей любви у мужчин и женщин с помощью t-критерия Стьюдента. Были получены результаты подтверждающие достоверное различие по половому признаку для стилей любви *прагма* ($m_m=2,62$ $m_{ж}=2,81$, $t=2,03$ при $p=0,04$)

и *мания* ($m_m=3,05$ $m_{ж}=3,37$, $t=3,42$ при $p=0,001$). Следовательно, для женщин в большей степени характерны установки на прагматическую любовь и установки на любовь-одержимость в сравнении с мужчинами. У мужчин данные установки выражены в значительно меньшей степени. Данные различия ещё раз подтверждают полярность, которая свойственна женщинам в когнитивно-поведенческом проявлении любви: они могут, как полностью отдалиться чувствам и потерять над ними контроль в отношениях с партнером, так и подчинить собственные чувства разуму и исходить только из рациональных посылок. По стилям любви *эрос*, *агапэ*, *людус* и *сторгэ* достоверно значимых различий не было выявлено.

Таблица 6

Средние значения по шкалам методики УЛС (AALS) для американской и российской выборок

Шкалы	Иностранная выборка (первое исследование)		Иностранная выборка (второе исследование)		Исследование на русскоязычной выборке	
	Ср. зн. мужчины (n=446)	Ср. зн. женщины (n=341)	Ср. зн. мужчины (n=199)	Ср. зн. женщины (n=368)	Ср. зн. мужчины (n=112)	Ср. зн. женщины (n=145)
Эрос	3,7	3,7	3,8	3,9	3,9	3,8
Людус	2,9	2,4	2,7	2,3	2,7	2,8
Сторгэ	3,6	3,5	3,6	3,8	3,1	3,1
Прагма	3,0	3,2	3,2	3,4	2,6	2,8
Мания	2,9	3,0	3,1	3,3	3,1	3,4
Агапэ	3,7	3,6	3,8	3,9	3,6	3,5

но, следовательно, они в равной степени выражены, как у мужчин, так и у женщин.

На основе анализа таблиц и результатов статистического сравнения вычислены нормативные показатели по шкалам стили любви у взрослых людей (таблица 5).

Для оценки степени выраженности стилей любви у американской выборки в двух исследованиях и русскоязычной мы сопоставили их средние значения (*m*) (таблица 6).

На основе данных, представленных в таблице 6, можно сделать следующие выводы: стили любви *эрос*, *мания* и *агапэ* в равной мере характерны и для русскоязычной выборки, и для американской, в средних значениях расхождений практически не обнаружено. Стель любви *людус* у русскоязычных женщин выражен сильнее, чем у американских. У иностранных респондентов больше выражены, чем у русских, такие стили любви, как *прагма* и *сторгэ*. Данное расхождение в выраженности стилей любви, свидетельствует о наличии различных когнитивных представлений о любви и установок на любовь и секс. У большинства русскоязычных респондентов любовь-дружба и рациональная любовь не относятся к проявлениям чувства любви к партнеру. Данные различия можно считать следствием влияния культуры, понимая под культурой, прежде всего, социальные различия между людьми, а именно, понятия, социальное восприятие, установки, обычаи и особенности поведения, общие для большой группы людей и передающиеся от поколения к поколению (Майерс, 1996, с. 226). Придерживаясь такого определения культуры как «характерного образа жизни, разделяемого группой людей» (J. Berry и др., 1992/2006), становится понятно, что нормы, ценности, усвоенные роли, регулирующие поведение индивидов, с очевидностью детерминируют и принятые у людей из разных культур паттернов любовного и сексуального поведения. Мерой сходства/различия когнитивно-поведенческих паттернов в переживании и проявлении любви (стилей любви) выступает

сходство/различие культур, к которым принадлежат испытуемые, а также семантических пространств этих культур (Митина и Петренко, 2000).

Библиографический список

1. Берри Дж. В. Кросс-культурная психология. Исследования и применение / Дж.В. Берри, А.Х. Пуртинга и др. – Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007.
2. Екимчик О.А. Изучение романтической любви и ее исходов: Квалификационная работа. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 101 с.
3. Екимчик О.А. Психологические аспекты любви у взрослых людей // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2009. – Т. 3. – №2. – С. 176–180.
4. Екимчик О.А. Когнитивный и эмоциональный компоненты любви у людей разного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.
5. Крюкова Т.Л. Любовь и привязанность в супружестве // Материалы Международной научно-практической конференции «Семья в современном мире»; 18–19 декабря 2009 г., Москва / отв. ред. П.Н. Костылев. – М.: Изд-во Московской высшей школы социальных и экономических наук, 2009.
6. Петренко В.Ф. Психосемантический анализ динамики общественного сознания / В.Ф. Петренко, О.В. Митина. – М., 1997.
7. Петренко В.Ф. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) / В.Ф. Петренко, О.В. Митина. – М., 1999.
8. Hendrick, C., Hendrick, S. A Theory and Method of Love // Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – №50. – P. 392–402.
9. Hendrick, C., Hendrick, S.S. Research on love: Does it measure up? // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 56. – №5. – P. 784–794.
10. Hofstede G. Masculinity / femininity as a cultural dimension // 12th Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology. – Pamplona, Spain, 1991.

КОРРЕКЦИЯ ЕСТЕСТВЕННОЙ ПАРАБОЛЫ РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВА СТУДЕНТОВ

В статье приводятся основные результаты исследования, посвященного коррекции естественной параболы развития коллектива студентов педагогического университета. Целью исследования являлся анализ динамики развития коллектива студентов в процессе обучения в вузе. Экспериментальная работа по определению удовлетворенности системой учебно-воспитательных мероприятий, распределенных по компетенциям, проводилась с учетом психотипических особенностей студентов. Установлена зависимость распределения удовлетворенности студентов от психотипов, а также прослежена эволюция развития коллектива в процессе обучения.

Ключевые слова: социальная психология, вузовская психология, компетенции, психотипические особенности, естественная парабола развития коллектива.

Создание в 60-е годы XX века института кураторства было вызвано поиском внутренних резервов в целях оптимизации воспитательного процесса в вузе. На протяжении 3–4 десятилетий институт кураторства успешно способствовал реализации социальной программы в профессиональной подготовке и воспитании студенческой молодежи. В зависимости от характера социальных задач, стоящих перед обществом и высшей школой на каждом этапе общественного развития, кураторская деятельность претерпевала соответствующие изменения: от функций агитатора на начальном этапе до руководства всеми сферами жизнедеятельности студенческой группы и усиления воспитательной функции в развитии самоуправления на последующих стадиях. В условиях современного вуза в связи с изменением кураторской задачи вузовского воспитания – создания оптимальных условий для саморазвития личности студентов, с повышением требований к формированию их личности, институт кураторства возрождается вновь. Сегодня на первый план выходит проблема изменения практики кураторства, замены субъект-объективных отношений отношениями сотрудничества, освоения и применения на практике психолого-педагогического сопровождения студентов, их психологическая поддержка. В связи с этим возникает необходимость исполнения кураторами новой роли психолога. Это требует от куратора умения видеть и понимать в каждом студенте изменения в поведении, его чувства и переживания, оценивать особенности его индивидуально-психологических качеств. Исходя из этого, актуальной представляется цель настоящей работы – анализ динамики развития коллектива студентов в процессе обучения в педагогическом университете.

Методы и материалы. Экспериментальная работа проводилась на базе естественно-географического факультета ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет». Всего в исследовании было задействовано 458 человек. Экспериментальную группу составили 229 человек, контрольную – 229. У студентов были определены доминирующие психотипы по методике Д.В. Новичкова и М.А. Правдова [2]. Суть эксперимента состояла в том, что куратор академической группы ежегодно проводил тестирование студентов экспериментальной и контрольной групп по оценке удовлетворенности системой воспитательных мероприятий. Оценка удовлетворенности студентов проводилась через критерии эффективности, разработанные академиком Р.С. Немовым [1] и дополненные нами. Оценка по критериям производилась по 10-балльной шкале. В результате тестирования были определены мероприятия, которые вносят наибольший вклад в формирование общих и профессиональных компетенций. Для более точного определения рейтинга каждого мероприятия мы предлагаем ввести следующую формулу:

$$P = k \frac{A}{K_p},$$

где P – рейтинг мероприятия (в кредитах) k – средне арифметический коэффициент, определяемый при анкетировании студентов. A – коэффициент трудоемкости каждого мероприятия, определяемый умножением количества участвующих в мероприятии студентов на время (в часах), необходимое для его подготовки и проведения. K_p – кредитный час, определяемый как трудоемкость каждого мероприятия равная 30 академическим часам.

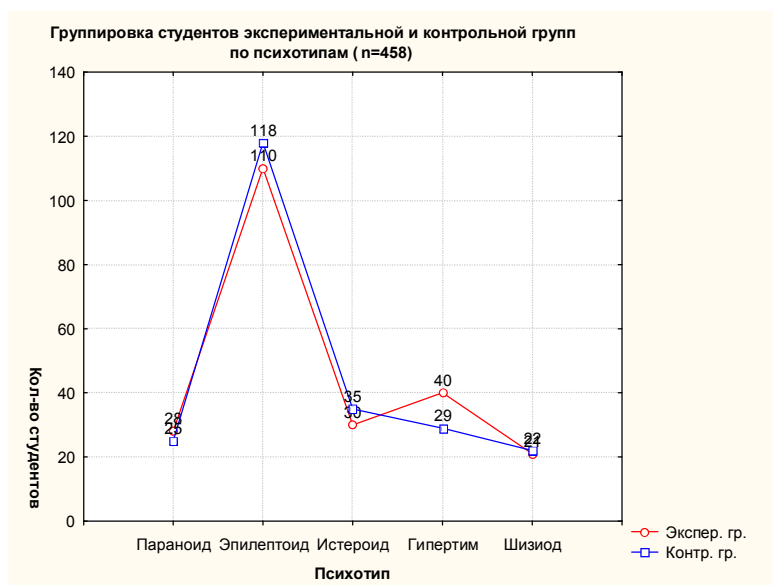


Рис. 1. Группировка студентов экспериментальной и контрольной групп по психотипам

При проведении исследования использовались статистические пакеты Statistica 6.0 и Microsoft Excel 2007.

Основная гипотеза исследования – в ходе коррекции через систему воспитательной работы происходит оптимизация и коррекция естественной параболы стадий развития коллектива.

Результаты и обсуждение. В эксперименте по определению влияния разработанной методики на эффективность работы куратора участвовало 458 студентов, разбитых на 2 равные группы: экспериментальную и контрольную. Количественное отношение и распределение студентов по психотипам показано на рисунке 1. Проведенный

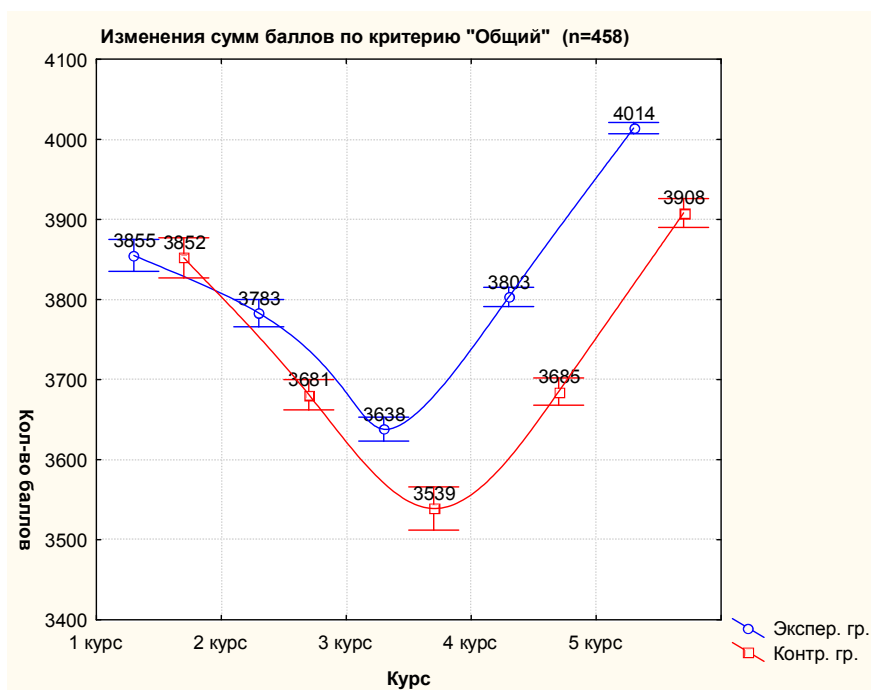


Рис. 2. Изменение сумм баллов по критерию «Общий» при самооценке системы воспитательных мероприятий

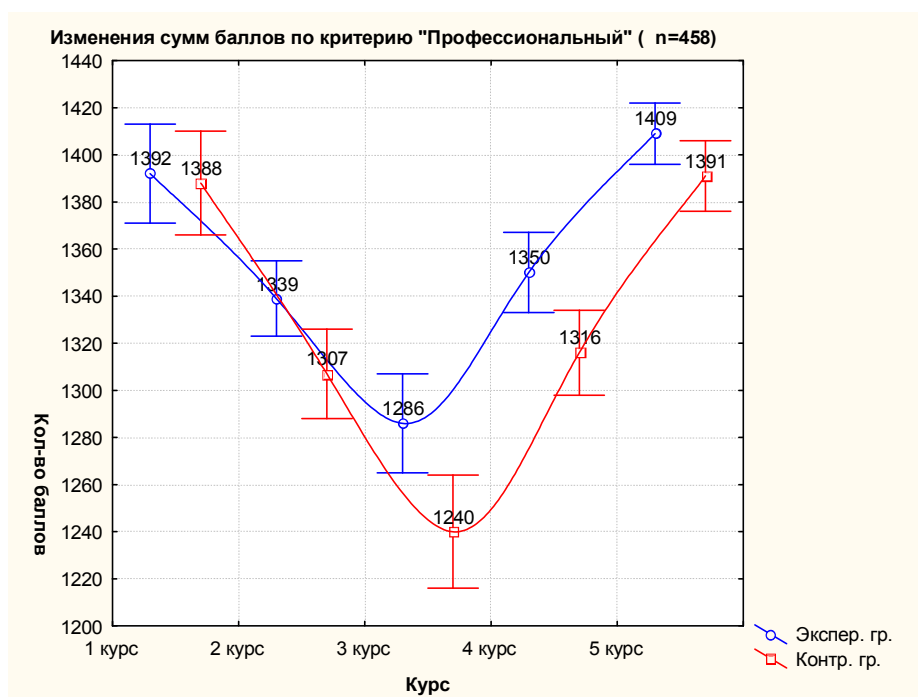


Рис. 3. Изменение сумм баллов по критерию «Профессиональный» при самооценке системы воспитательных мероприятий

анализ групп показал, что их распределение по психотипам характеризуется тесной связью $r=9872, p=0,002$.

Приводится график изменения сумм баллов, выставленных студентами 1–5 курсов, по критерию «общих» компетенций при самооценке системы воспитательных мероприятий (рис. 2). Результаты показывают, что студенты экспериментальной и контрольной групп изначально на 1 курсе имеют близкие показатели удовлетворенности системой воспитательных мероприятий. Начиная со 2 курса отмечается резкое падение показателей, однако у студентов экспериментальной группы оно происходит не столь резко. После третьего года обучения наблюдается тенденция к увеличению показателя, причем у студентов экспериментальной группы она проявляется

более выражено. В результате разница между показателями студентов контрольной и экспериментальной группами достигает 106 баллов. Кроме того, нужно обратить внимание на большую величину стандартного отклонения показателя у студентов контрольной группы, которая может быть обусловлена значительными различиями в восприятии системы мероприятий.

Изменения сумм баллов по критерию «Профессиональный» принципиально не отличается от ранее рассмотренного (рис. 3). Также как и в первом случае, от первого к третьему курсу происходит снижение показателя, затем, его рост. Однако отмечается большая величина стандартного отклонения в контрольной группе, очевидно, она связана с недостаточно хорошо сформированными профессиональными качествами

Таблица 1
Суммы баллов по критериям «Общий» и «Профессиональный» при самооценке

Компетенции	Экспериментальная группа				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Общие	3855	3783	3638	3803	4014
Профессиональные	1392	1339	1286	1350	1409
	Контрольная группа				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Общие	3852	3681	3539	3685	3908
Профессиональные	1388	1307	1240	1316	1391

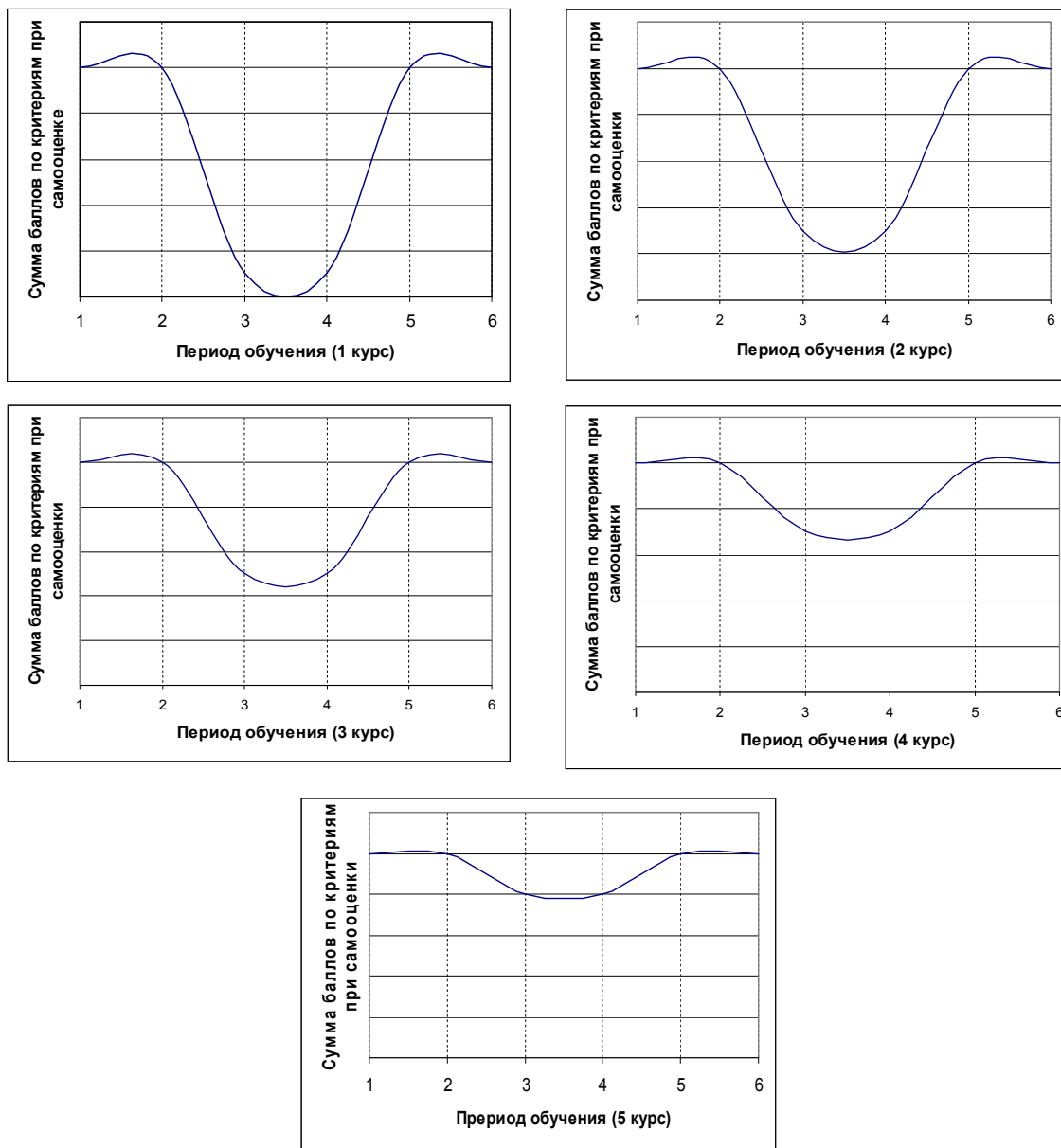


Рис. 4. Естественные параболы сформированности группы как коллектива (1–5 курсы ЕГФ ГОУ ВПО «ШГПУ»)

студентов и с необходимостью проведения специальной коррекционной работы.

Из таблицы 1 видно, что не произошло существенного сокращения суммы баллов при самооценке по критериям на 2, 3 и 4 курсах. Эти данные позволили нам выстроить естественные параболы сформированности группы как коллектива (рис. 4).

При этом естественная парабола сформированности группы как коллектива в контрольной

группе осталась практически идентичной естественной параболе по Р.С. Немову.

Таким образом, подтверждается наша гипотеза, что при использовании личностно ориентированной методики куратором академической группы, возможно снивелировать естественную парабола сформированности группы как коллектива.

Помимо общего распределения показателей по отдельным критериям необходимо рассмот-

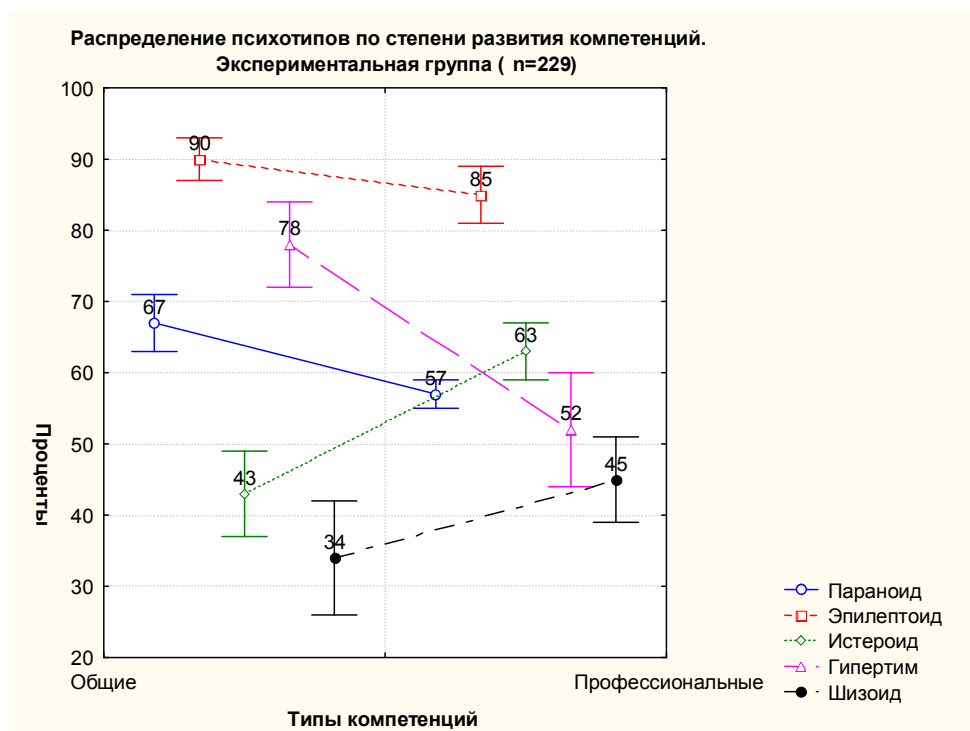


Рис. 5. Распределение психотипов по степени развития компетенций (экспериментальная группа)

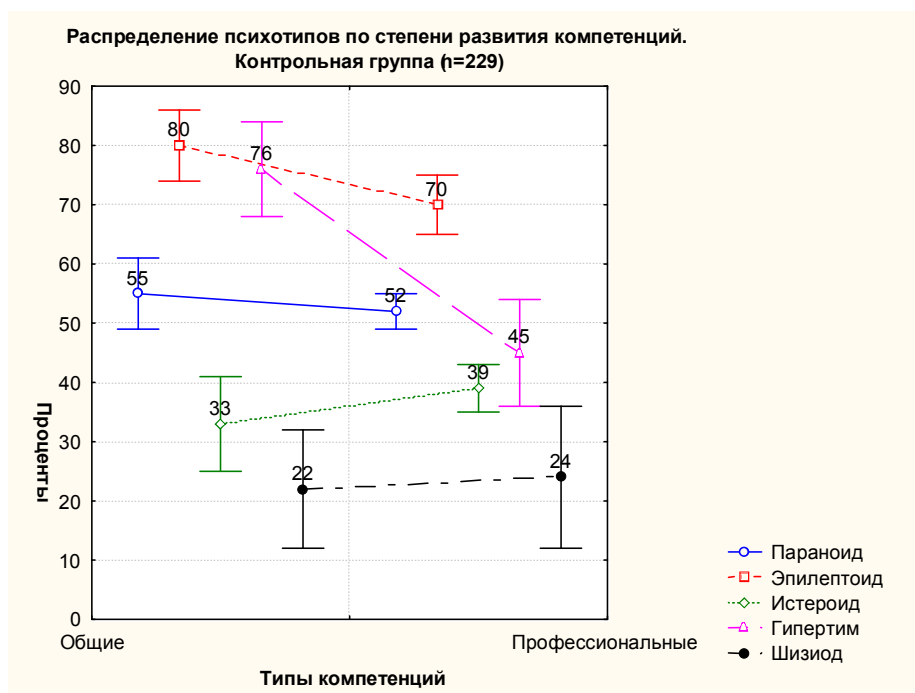


Рис. 6. Распределение психотипов по степени развития компетенций (контрольная группа)

реть, как каждый психотип личности реагирует на проведение воспитательных воздействий и какие компетенции у них развиваются в наибольшей степени. Для ответа на эти вопросы нами было проведено исследование по определению степени развития компетенций у студентов. В исследовании использовались различные методы: при определении предпочтений студентов использовалось анкетирование, кроме того, анализировалась успеваемость студентов по различным предметам, их занятия во внеучебное время, записи о состоянии здоровья, анализ успехов в различных конкурсах и т.д. Анализировалась степень развития профессиональных и общих компетенций.

Анализируя графики распределения психотипов по степени развития компетенций нужно отметить более низкие показатели в контрольной группе (рис. 6), они в среднем на 10% ниже, чем в экспериментальной (рис. 5). При этом особенно большие изменения регистрируются у параноидов, истероидов и шизоидов. Так, например, у параноидов при проведении корректирующих мероприятий резко повышается уровень разви-

тия профессиональных компетенций, у истероидов и шизоидов – общих. Эти результаты позволяют определить, что наиболее сильная реакция на корректировку психотипических черт личности испытывают именно три названных типа, в то же время эпилептоиды и гипертимы оказываются более «устойчивыми».

Выводы. Полученные результаты могут быть использованы кураторами академических групп при организации своей деятельности. Они позволяют определить психотипы личности студентов, грамотно распределить на этой основе должностные обязанности и функции в группе, повысить эффективность приобретения общих и профессиональных компетенций, а также сделать учебно-воспитательный процесс успешным для студентов.

Библиографический список

1. Немов Р.С. Практическая психология: учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 160 с.
2. Правдов М.А., Новичков Д.В., Воронина Э.А. Личностно-ориентированная методика создания коллектива: Методическое пособие. – Шуя: ГОУ ВПО «ГОУ ВПО «ШГПУ»», 2007. – 59 с.

УДК 371.4

В.И. Кашницкий, И.Г. Самойлова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ПРАКТИК

В статье утверждается правомерность переноса принципов научного подхода к анализу психологических аспектов религиозно-мистического опыта, предложенных в синергийной антропологии на примере православного исихазма, на исследование религиозного опыта в иных духовных традициях. Духовная практика и духовное искательство рассматриваются в контексте кентавр-проблемы.

Ключевые слова: религиозный опыт, духовное искательство, духовная практика, кентавр-проблема, духовный кентавризм.

Сегодня весьма популярны и входят в массовую культуру увлечения различными духовными практиками, связанные с восточными религиями (дзен, тантра, различные виды йоги, суфизм). Людей, увлеченных какой-либо духовной системой и опирающихся на определенную религиозную традицию в своем стремлении к духовному восхождению, принято называть духовными искателями [7]. Духовное искательство можно рассматривать как одну из форм проявления глубинных метафизических потребностей, свойственных природе человека и побуждающих его к поискам ответов на

самые сущностные вопросы бытия. В современном мире, раздробленность которого ощущается достаточно остро, всё большее число людей обращаются к духовным практикам в своём стремлении обрести желанную внутреннюю духовную свободу и целостность.

Весьма актуальной научно-исследовательской задачей, на наш взгляд, является изучение психологических аспектов религиозного и духовного опыта людей, включенных в определенную духовную систему. Актуальность проблемы объясняется тем, что не всякий религиозный опыт в духовном искательстве может считаться опытом

подлинно духовным [2; 4; 8]. Можно говорить о так называемом «ложном» (или «иллюзорном», «гибридном», «виртуальном») опыте, который приобретает посредством трансперсональных психотехнологий (в «коммерческой духовности»), в измененных состояниях сознания [1; 2].

До сих пор в понимании религиозного опыта наиболее фундаментальной, базовой является работа У. Джеймса «Многообразие религиозного опыта» [3], написанная на рубеже XIX–XX вв. В широком смысле религиозный опыт – это антропологический опыт, который добывается в религиозной сфере и связан с определенной религиозной традицией (Хоружий, 2008). Диапазон религиозного опыта чрезвычайно широк. Однако нас, вслед за С.С. Хоружим, «интересует опыт строгий, выверенный, сам себя рефлексирующий, отдающий отчет в своем содержании», с которым связано понятие квинтэссенциального опыта [16]. «Квинтэссенциальный опыт – это опыт самого религиозного события, религиозного акта, в котором актуализируются суть и назначение религиозной жизни. Для христианина таким религиозным актом, религиозным событием является соединение с телом Христа» [16]; для буддиста – соединение с телом Будды и т.п.

Близко к понятию квинтэссенциального опыта примыкает понятие мистического опыта. Впервые эта мысль была высказана У. Джеймсом. С.С. Хоружий, в целом солидаризируясь с такой позицией, сочувственно цитирует: «Все корни религиозной жизни, как и центр ее, мы должны искать в мистических состояниях сознания» [цит. по: 16]. В данной работе мы также придерживаемся этого тезиса.

Таким образом, квинтэссенциальный опыт выступает как опыт религиозно-мистический. «Этот опыт осуществляет человек как опыт отношений с самим собой, как опыт конструирования себя; опыт самореализации, который осуществляется в поиске своего отношения с другим – соверующим и с иным бытием» [16]. Выстраивание отношений с другим инобытием есть опыт Богообщения, восходящий к соединению с богом.

Принципы научного подхода к изучению религиозно-мистического опыта. Мы согласны с С.С. Хоружим, что самым ценным религиозным опытом является квинтэссенциальный мистический опыт. Предложенные автором принципы научного подхода к его изучению, на примере православного исихазма [16], могут быть, по

нашему мнению, применены и в исследовании религиозного опыта иных духовных традиций.

Квинтэссенциальный мистический опыт – это «внутренний опыт, опыт интроспекции, наблюдения человеком собственной внутренней реальности, фиксации собственных психических содержаний и состояний» [цит по: 16]. В адекватном понимании этого опыта имеются трудности двоякого рода, касающиеся его содержания и способов выражения. С.С. Хоружий указывает на то, что содержание внутреннего опыта не предметно, не сущностно, а имеет деятельностный, динамический характер; опыт в большей степени связан с «энергийным дискурсом» [14; 15; 16]. Понимание и «истолкование» внутреннего опыта является особой психолого-герменевтической задачей [6].

Мистический религиозный опыт – это опыт трансцендирования, «опыт, обладающий бытийным измерением, онтологическим содержанием, в котором происходит онтологическое событие». Здесь речь идет об *антропологическом трансцендировании*, а не философско-интеллектуальном [цит по: 16]. Этот опыт имеет холистический, интегральный характер, он затрагивает все уровни человеческого существования.

Мистический религиозный опыт наделен своим собственным языком, имеет свою особую условную знаковую природу. «На высших ступенях духовного восхождения происходят актуальные изменения способа бытия человека, и соответственно обыкновенный, обыденный язык» здесь не применим [16]. В мистико-квинтэссенциальном опыте развивается «чисто технический, операциональный дискурс». Вырабатывается своеобразный «технический словарь», включенный в определённый социальный контекст (имеющий «историко-культурную окрашенность» по С.С. Хоружему).

Но, несмотря на социальную контекстность, мистико-религиозный опыт любой духовной традиции – «это методически выстроенный опыт. ... Это не опыт какой-то индивидуальной духовной импровизации, это не опыт духовной жизни, который единолично строится и переживается на свой страх и риск» [16]. Это опыт, имеющий свой *органон* – «полный свод правил организации, проверки и истолкования опыта». По С.С. Хоружему, органон – это *метаметод*, нашедший наиболее полное отражение в духовной практике.

В работах, написанных с позиций синергической антропологии, понятие «духовная практика»

используется как «специальный термин для обозначения антропологического феномена, который представляет собой универсальную форму организации квинтэссенциального опыта» [16]. Таким образом, «квинтэссенциальный опыт с необходимостью облекается в форму духовной практики». Духовная практика — это «холистическая практика последовательного самопреобразования человека (аутотрансформации), которая направляется к событию трансцендирования», «к изменению самого способа бытия человека» [16]. Общая концепция духовных практик, созданная в рамках синергийной антропологии С.С. Хоружим, носит универсальный характер, хотя ее основные признаки были сформулированы на примере православного исихазма [15; 16].

Духовные практики относятся к разряду так называемых антропологических *практик себя* (термин был введен М. Фуко [13]), в которых «человек совершает сознательные изменения, преобразования самого себя, аутотрансформацию», руководимую сознанием человека. Специфика духовной практики обусловлена главной целью — достижением «высшего духовного состояния» (или в других терминах — «транс-цели», «телоса», «обожения»). Эта цель никак не связана с успешностью личности в ее реальной социальной среде, «не принадлежит к горизонту наличного бытия человека и принципиально не может быть достигнута и осуществлена как некая эмпирическая данность в этом горизонте» [16].

Духовные практики являются альтернативными антропологическими стратегиями, противостоящими обычной социальной активности, «и потому они, как правило, культивируются в узких сообществах, которые дистанцируются от социума со всеми его институтами и механизмами». Такая парадоксальная природа духовных практик, а именно: *сочетание несочетаемого* — социальных стратегий, программ и жизненных сценариев для достижения «несоциальной», «наджизненной» «постжизненной» цели (особенно в «религиях спасения») — позволяет увидеть в духовных системах явление кентавризма [5; 9; 10].

Духовная практика как кентавр-проблема. Социальные представления о духовных практиках являются продуктом обыденного сознания. Как правило, они многослойны, противоречивы, в них сосуществуют разнородные, взаимоисключающие взгляды и суждения о сущем. На парадоксальную природу многих явлений, изучаемых

естественными, социальными, гуманитарными науками, ученые обращали внимание уже давно. Однако лишь сравнительно недавно, в попытках осмыслить эти явления, в научный оборот был введен термин «*кентавр-проблема*», позволяющий охватить единым понятием разнообразный класс процессов и явлений, которые встречаются в познавательной и преобразующей деятельности человека [9; 10]. Напомним, что кентавр, как метафора, хорошо известная каждому, есть парадоксальное *сочетание несочетаемого* — воплощенная несовместимость разных начал, неким образом преодоленная.

Анализ разнообразных проявлений кентавр-проблемы в общественной жизни и общественном сознании содержится в работах Ж.Т. Тощенко, одна из которых выразительно названа «Парадоксальный человек» [10]. Ученый отмечает, в частности, что в период деформации общественных связей и отношений, в период общественной нестабильности многообразие проявлений кентавр-проблемы нарастает и становится, в известном смысле, нормой, характерной для сознания и поведения людей. Иллюстрацией могут служить приводимые автором описания кентавр-личностей — людей, совмещающих в своем сознании взаимоисключающие экономические, политические и религиозные ориентации, установки, ценности. Например, парадоксальное «кентаврическое» сознание и поведение было присуще Т. Морю — утописту-социалисту XVI в., который, будучи канцлером Англии (1529–1532) и занимая другие важные посты в государстве, высказывал идеи, несовместимые с его служебным положением и статусом. Такой же кентавр-личностью был автор православных песнопений Иоанн Дамаскин — христианский подвижник VIII в., занимавший пост министра в мусульманском халифате. Правитель-халиф его высоко ценил и с большим сожалением расставался, когда Иоанн уходил в пустыню монашествовать [10]. Два последних примера можно рассматривать как своеобразное проявление кентавр-проблемы — духовный кентавризм.

Вместе с тем, возможен и иной взгляд на феномен кентавр-проблемы, представленный в работах К. Уилбера — автора популярной карты описания психической реальности (известной более специалистам трансперсональной ориентации как «Спектр сознания») [11; 12]. Кентавр-проблема рассматривается здесь в контексте духовного пути личности. Анализируя сознание совре-

менного человека, К. Уилбер отмечает существование в нем нескольких уровней самоотождествления, как результата мысленного разграничения субъектом «я» и «не-я» [12, с. 15]. Уровни различаются в зависимости от того, в каком «месте» всякий раз проведена разграничительная линия между «собой» и «не-собой»: между организмом в целом и окружающей средой, между разумом и телом, между осознаваемым (персона) и бессознательным (тень). Оказавшись по разные стороны проведенных границ, эти составляющие бытия человека (или идентичности) превращаются для него в противостоящие друг другу и нередко враждебные, что приводит к утрате целостности внутреннего опыта, утрате того, что К. Уилбер называет «сознанием единства» [12, с. 263]. Благодаря выполнению соответствующей духовной практики, человеку открывается, как в своей повседневной жизни он сопротивляется сознанию единства. «Духовная практика заставляет наше фундаментальное сопротивление выйти на поверхность сознания. ...Увидеть свое сопротивление сознанию единства – значит впервые обрести способность соприкоснуться с этим сопротивлением и, в конце концов, отбросить его, удаляя тем самым тайное препятствие к своему собственному освобождению» [12, с. 263–264].

Важно отметить, что упомянутые выше виртуальные разграничительные границы, могут приводить к вполне реальному нарушению полноты переживания человеком своего единства с миром (вселенной, природой, другими людьми, собственным телом, собственными чувствами), что фактически означает возникновение конфронтации. Подобная конфронтация на каждом уровне протекает по-разному, порождая свои симптомы. Для человека, стремящегося к самопознанию и самоизменению, все эти различные симптомы служат сигналами к необходимости дальнейшего самосовершенствования.

В своих духовных поисках человек сталкивается с огромным разнообразием психологических и религиозных систем, часто противоречащих друг другу. Важная мысль, которую развивает К. Уилбер, состоит в том, что различные религиозные и психологические школы представляют собой не столько различные подходы к рассмотрению человека и его проблем, сколько дополняющие друг друга подходы к рассмотрению различных уровней человеческого сознания. «Психотерапия каждого уровня... имеет свои собствен-

ные формы практики и особые приемы», – отмечает К. Уилбер [12, с. 264]. Задачи терапии на каждом уровне – «растворение границы», способствуя, таким образом, расширению сферы самотождественности человека.

К. Уилбер предлагает исследовать способы и пути «растворения границы между разумом и телом», чтобы открыть единство противоположностей в человеке как сущности. Согласно концепции К. Уилбера, перемена в ощущении самого себя и окружающей реальности происходит «в результате... довольно простого исцеления разрыва между разумом и телом, произвольного или непроизвольного, преднамеренного или спонтанного...» [12, с. 207]. Это обретение своей подлинной психофизической сущности, принятие и восстановление ощущения целостности собственного организма во всех его проявлениях К. Уилбер называет возвращением к кентавру. Он также отмечает, что возможность расширения этой «целостности» нашла отражение в таких терминах, как самоактуализация (А. Маслоу), автономность (Э. Фромм), смысл жизни (Р. Мэй).

Таким образом, духовный кентавризм, понимаемый как готовность и способность к интеграции в единую целостность, в новое качество различных составляющих природы и сознания человека, можно рассматривать как важный феномен процесса духовного познания.

В своей статье мы коснулись лишь некоторых теоретико-методологических аспектов исследования такого социального явления как духовное искательство. Изучение духовных практик как проявления активности сознания в его предельных формах, направленных на углублённое самопознание и самосовершенствование человека, представляет несомненный интерес для психологической науки, главным назначением которой во все времена было и остаётся всё более полное познание законов и механизмов такой тонкой «материи» как человеческая душа.

Библиографический список

1. Гостев А.А. О проблемах становления религиозно ориентированного психологического знания // Психология: Журн. Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4. – №4. – С. 35–45.
2. Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека. – М.: Генезис, 2008. – 459 с.
3. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта: пер с англ. – М.: Наука, 1993. – 431 с.

4. Иванова О.А. Специфика современного эзотеризма в России: культурфилософский анализ [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. филос. наук. – Ставрополь: РГБ, 2007. – 150 с.

5. Каиницкий В.И. Кентавризм как механизм духовного познания // Диалог культур – культура диалога: материалы междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 1–5 сентября 2009 г. / отв. ред. Л.Н. Ваулина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 147–149.

6. Мухелишвили Н.Л. Теоретические принципы психолого-герменевтического анализа чувственности, значений и смыслов / Н.Л. Мухелишвили, А.П. Киселев // Вопросы психологии. – 2008. – №3. – С. 11–21.

7. Самойлова И.Г. Духовные практики: теория и методология изучения // Диалог культур – культура диалога: материалы междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 1–7 сентября 2008 г. / отв. ред. Л.Н. Ваулина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – С. 193–200.

8. Серкин В.П. Влияние религиозных и эзотерических учений на развитие психологии // Психология: Журн. Высшей школы экономики. – 2007. – Т. 4. – №4. – С. 75–79.

9. Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек: монография. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 543 с.

10. Тощенко Ж.Т. Кентавр – проблема в познавательной и преобразующей деятельности человека //

Социологич. исследования. – 2005. – №6. – С. 3–14.

11. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Колледж де Франс в 1981–1982 году / пер. с фр. А.Г. Погоняйло. – СПб.: Наука, 2007. – 677 с.

12. Хоружий С.С. О старом и новом. – СПб.: Алетейя, 2000. – 477 с.

13. Хоружий С.С. Опыты из русской духовной традиции. – М.: Парад, 2005. – 448 с.

14. Хоружий С.С. Дискурсы внутреннего и внешнего в практиках себя: Доклад на симпозиуме «Религиозный опыт: внутренняя жизнь и внешние формы» (Иерусалим, июнь 2001) // Москов. психотерапевт. журн. – 2003. – №3. – С. 5–25.

15. Хоружий С.С. Религиозный опыт с позиций синергийной антропологии: Доклад на конференции «XVI Международные образовательные Рождественские чтения». Секция «Христианская психология» (Факультет психологии МГУ, 31.01.2008) [аудиозапись] <http://www.psychosoft.ru/readings-16/index.htm>

16. Хоружий С.С. От синергийной антропологии к социальной философии, или диалог с Максом Вебером // Новые методы в решении фундаментальных проблем социальной философии: синергийная антропология: матер. Всерос. науч.-практ. конф., 19–20 ноября 2009 г. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2009. – С. 6–20.

УДК 159.922.7

Н.Г. Крылова, С.А. Хазова

ЮНОСТЬ В ЗЕРКАЛЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Исследуются барьеры самореализации личности у подростков и юношей. Представлены результаты эмпирических исследований барьеров самореализации подростков и юношества. Барьеры самореализации рассматриваются в соотношении с определенными личностными особенностями.

Ключевые слова: самореализация, барьеры самореализации, развитие личности, одаренные старшеклассники, юность.

Многообразный, динамичный и противоречивый современный мир предъявляет самые высокие требования к самостоятельности, инициативе, предприимчивости человека. Поэтому проблема человека развивающегося, реализующегося, активно ищущего сферу приложения сил в этих сложных условиях встает с особой остротой.

Самореализация личности – это процесс реализации субъектом своего «Я», процесс построения

личностью себя через сбалансированное и гармоничное раскрытие своих генетических и личностных возможностей и способностей (Психологический словарь. – 1983. – С. 40). О самореализации можно говорить как о процессе выбора, как о результате и способе жизнедеятельности, посредством которого осуществляется определение тех или иных жизненных целей и задач. Именно стремление к самореализации является отличительной характеристикой человека (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Оллпорт).

В большинстве исследований проблемы самореализации личности делается акцент на старшие возрастные группы с учетом особенностей деятельности и образа жизни субъекта: изучение творческой самореализации в различных профессиональных группах (Л.А. Рудкевич, Е.Ф. Рыбалко); исследование самореализации личности в профессиональной сфере (Л.А. Коростылева); изучение уровней и диапазонов самоактуализации женщин (Л.В. Осипова, М.К. Тутушкина, Л.И. Попова).

Одним из актуальных направлений исследования психологии самореализации становится изучение барьеров или препятствий которые возникают перед человеком в процессе его развития. Преодоление препятствия – необходимое условие развития потенциала каждой личности (Ю.Д. Бабаева, Л.С. Выготский, Т. Липпс). Однако важно, чтобы препятствие не являлось непреодолимым, иначе оно перестает быть стимулом, и даже наоборот ограничивает, тормозит развитие. Будут ли преодолены барьеры или нет – во многом зависит от человека, от его желания идти вперед к раскрытию и актуализации своих потенциальных возможностей (Б.Г. Ананьев, 1980).

Тем не менее, изучению барьеров в процессе развития личности до недавнего времени уделялось не так много внимания. В отечественной, а часто и в зарубежной психологии под барьерами понимаются лишь внутренние препятствия, причем в их негативном проявлении, которые останавливают или угнетают активность, деятельность и действия. Барьеры могут быть связаны с особенностями восприятия, воображения, интеллекта, мотивов, стереотипов установок и темперамента (А.В. Антонов, 1978; Л.И. Божович, Л.С. Славина, 1979; И.Ф. Бурганова, 1999; И.В. Тейле, 1997; Р.Х. Шакуров, 2001). К. Левин, И. Нюттен, А. Холл к числу барьеров относят не только внутренние (психические), но внешние препятствия (социальные и физические).

В то же время на каждом возрастном этапе возникают свои специфические барьеры, обусловленные социальной ситуацией развития личности. С этой точки зрения особый интерес представляют переломные периоды в развитии личности, прежде всего, юность, период самоопределения растущего человека. С.Л. Рубинштейн отмечал, что ключом к пониманию самореализации является самосознание, источник развития которого необходимо искать в растущей реальной самостоятельности индивида, выражающее-

ся в изменении его взаимоотношений с окружающими (С.Л. Рубинштейн, 2000). Юношеский возраст – время реального перехода к настоящей взрослой жизни, когда перед человеком открывается горизонт перспектив дальнейшего развития.

Целью данной статьи является анализ понимания процесса самореализации старшеклассниками и студентами, а также описание барьеров самореализации в юности. Материалом для данной статьи послужили результаты эмпирических исследований 2004–2007 гг., выполненных на кафедре социальной психологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

1. Исследование барьеров самореализации в юности. В исследовании принимали участие 88 человек. 44 учащихся 11 классов МОУ школы №38 г. Костромы и 44 студента 4 курса КГУ им. Н.А. Некрасова.

В исследовании мы использовали следующие **методы**: «Определение локуса контроля» (Д. Роттер); СЖО (Д.А. Леонтьев), методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпова); «Самоактуализационный тест» (адаптированный Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозманом, М.В. Загика и М.В. Крозом опросник личностной ориентации РОИ Э. Шострома); методика «Самооценка человека по его жизненным конструкторам»; тестовая методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (А. Маслоу); Методика «Незаконченных предложений» – модифицированный вариант методики Л.А. Коростылевой.

Анализируя полученные результаты, следует отметить следующее.

1. Данные, полученные по методике «Незаконченные предложения» показывают нам, что большинство и школьников и студентов определяют самореализацию как процесс развития личности. Однако, если школьники больше внимания обращают на значимость для них достижений в социальной деятельности и взаимодействии, не уделяя при этом особого внимания анализу собственных потенциальных возможностей для этого, то студенты отмечают особо важную роль их собственных внутренних ресурсов, которые необходимо развивать для самореализации и «благополучного самосовершенствования».

2. Анализ ответов респондентов на вопрос о препятствиях и трудностях, встречающихся в процессе самореализации, позволяет говорить о том, что и школьники, и студенты четко разделяют барьеры самореализации на внутренние

(внутренние противоречия, неверие в свои силы, лень, неадекватная самооценка, недостаток рефлексии, страх отказаться от уже имеющегося, чтобы достичь нового, неразвитая воля) и внешние (социальное окружение, обстоятельства, родители, меняющаяся ситуация, например, экономическая). При этом было установлено преобладание внутренних барьеров в студенческой группе по отношению к группе школьников.

3. В ходе исследования мы обнаружили значимые различия между студентами и школьниками по основанию преобладающих внутренних барьеров, выявленных с помощью методики «Незаконченных предложений». Для школьников более актуальной, чем для студентов, является потребность в признании и любви ($U=21$, при $p<0,00$). В то же время было выявлено, что для старшеклассников на этапе окончания школы очень важно стремление к самостоятельности ($U=185$, при $p<0,02$). Оценивая себя как достаточно подготовленного к взрослой жизни, молодой человек стремится высвободиться из-под опеки родителей, обрести чувство независимости.

4. Результаты исследования позволяют говорить о том, что группа студентов, выделивших внутренние барьеры, отличается более развитой системой ценностных ориентации ($U=187$, при $p<0,02$), более высоким уровнем самоуважения ($U=205,5$, при $p<0,05$), чем группа школьников. Для них характерна рефлексия общения и взаимодействия ($U=87$, при $p<0,02$), что может свидетельствовать о значимости на данном этапе развития информации об успешности своей деятельности. Студенты в большей степени склонны оценивать свои поступки и поведение других, руководствуясь собственным мнением, опираясь на собственные взгляды и суждения.

5. Было установлено, что в группе школьников преобладают внешние барьеры – 28,736% от общего числа респондентов. В группе студентов было установлено преобладание внутренних барьеров – 35,632% от общего числа выборки. Мы полагаем, что при переходе от нижней границы юности к периоду поздней юности качественно изменяется содержание встречающихся в социальной ситуации развития барьеров.

6. Результаты особенно наглядно иллюстрируют преобладание интернального локуса контроля в группе студентов университета – 40,909%, в меньшей степени в этой группе проявляется экстернальный локус контроля – 12,121%.

В школьной группе по сравнению со студенческой выявлено преобладание экстернального локуса контроля – 28,788%. Можно говорить, что локус контроля с возрастом (под влиянием все более развивающейся рефлексивной деятельности, процессов саморегулирования) становится все более стабильным, «наполняется» смысловым содержанием. Студент становится ответственным в своих решениях, происходит снижение значимости мнения референтных лиц.

7. В нашем исследовании были обнаружены значимые корреляционные связи по критерию Спирмена между уровнем удовлетворения основных потребностей и личностными характеристиками респондентов.

В группе школьников была установлена умеренная прямая связь между уровнем потребности в безопасности и сензитивностью личности ($r=0,36$, при $p<0,02$). Можно предположить, что чем больше учащийся стремится к безопасному существованию, тем в большей мере он способен к целостному восприятию мира и людей. При этом, чем актуальнее для школьника потребность безопасности, тем в меньшей степени он удовлетворен своей жизнью в настоящем ($r=-0,30$, при $p<0,05$). Помимо этого, можно сделать вывод о том, что чем насущнее для индивида материальные проблемы, тем в большей степени он оценивает себя как несостоявшуюся личность, то есть в период самопрезентации среди сверстников остро встает проблема «материального несоответствия», что может привести к понижению самооценки.

В студенческой группе респондентов были получены значимые корреляционные связи по критерию Спирмена между уровнем удовлетворения основных потребностей участников исследования по методике А. Маслоу и шкалами методики «Измерения индивидуальной меры рефлексивности», а также шкалой «Креативность» методики ROI.

Так, было установлено, что существует прямая связь между уровнем удовлетворения материальных потребностей и рефлексией настоящей деятельности ($r=0,36$, при $p<0,02$), то есть, чем актуальнее для человека потребность в материальном комфорте, тем более осознанной для него становится деятельность, направленная на получение материального благосостояния, тем более ощутимо для него затрудняющее влияние барьеров.

Была выявлена обратная связь между уровнем удовлетворения потребности в признании и мерой ретроспективной рефлексии ($r=-0,31$, при $p<0,04$), мы полагаем, что актуальность потребности в признании связана с прошлыми неудачами личности, они могут обуславливать стремление человека к признанию, к поиску помощи и поддержки в его сегодняшней деятельности.

Установлены прямые связи между уровнем удовлетворения потребности самоутверждения и рефлексией настоящей деятельности ($r=0,30$, при $p<0,05$), а также уровнем удовлетворения потребности самоутверждения и общим показателем рефлексии ($r=0,36$, при $p<0,02$). Это свидетельствует о том, что чем в большей степени человек достигает развития рефлексии, тем в большей степени для него актуальна потребность в самоутверждении.

Прямая связь между уровнем удовлетворения потребности личности в самореализации и креативностью личности ($r=0,49$, при $p<0,00$), возможно, означает, что чем больше стремление человека к самореализации, тем в большей степени он использует творческие способности на пути саморазвития. Данная зависимость предполагает наличие у самореализующейся личности творческого подхода, своеобразного (нетипичного для пассивных людей) взгляда на свою жизнь. Можно предположить, что, сталкиваясь с барьерами и жизненными трудностями, такой человек проявит большую гибкость поведения и креативность в процессе своего самоосуществления.

Таким образом, наличие полученных в исследовании результатов позволяет нам говорить, что в процессе развития происходит изменение доминанты потребностей. Социальная ситуация развития может обуславливать возникающие барьеры, связанные с особенностями развития личности.

2. Исследование самореализации старшеклассников с признаками одаренности. Респондентами в данном исследовании выступили три группы старшеклассников с признаками одаренности. При этом для выявления одаренных нами использовался критерий успешности в деятельности на основании оценки опытных специалистов. Первая группа – учащиеся Центра дополнительного образования одаренных школьников г. Костромы (классы математиков и программистов, 30 человек). Вторая группа – участники ансамблей народного танца «Волгари» и «Волга-Волга» (25 человек). Третья группа – учащиеся

лицейских классов лицея №34 г. Костромы (25 человек). Контрольная группа – учащиеся 10–11 классов средней общеобразовательной школы №8 г. Костромы.

Анализ незаконченных предложений и анкет позволяет сделать следующие выводы:

1. Все старшеклассники понимают процесс самореализации примерно одинаково: как максимальное использование и раскрытие своих способностей, возможностей (33% общей выборки); как самоопределение в жизни, развитие в себе определенных черт характера (26%); как достижение жизненных целей (32%); проявление себя в какой-либо деятельности (62%), работу над собой, самопознание, самосовершенствование (16%). Интересно, что интеллектуально-одаренные респонденты в первую очередь рассматривают самореализацию как управление собой и самопознание. Моторно-одаренные (танцоры) включают в это понятие демонстрацию окружающим своих умений и возможный заработок на жизнь, что связано с интенсивной концертной деятельностью, часто оплачиваемой. Те и другие, в отличие от обычных сверстников, неотъемлемым атрибутом самореализации считают работу над собой ($\phi^*=2,62$ $p=0,003$).

2. 14% выборки отмечают, что самореализация всегда сопровождается трудностями. В качестве барьеров самореализации называются собственный характер (50%), непредвиденные обстоятельства и других людей (37%). Здесь значимые различия обнаружены в том, что обычные старшеклассники чаще выделяют влияние внешних сил как барьер, препятствующий успешной самореализации ($\phi^*=1,63$ $p=0,052$). Это позволяет говорить о преобладании у обычных старшеклассников внешнего локуса-контроля, ориентации на внешние обстоятельства, склонность искать причины своих неудач «во вне». «Интеллектуалы» дополнительно называют нехватку времени и домашние дела; танцоры – отсутствие образования и материальную зависимость.

3. В качестве ресурсов старшеклассники рассматривают свой характер (47%), оптимизм (22%), помощь и поддержку других людей (45%). «Интеллектуалы» особо выделяют способности и дополнительное время, а танцоры – образование и благоприятную ситуацию. Важно отметить, что все называют волевые качества, целеустремленность, упорство как самые важные, способствующие самореализации качества (82% всех испы-

туемых). Однако и здесь обнаружены значимые различия между одаренными и обычными ребятами ($\varphi^*=4,54$ $p<0,000$). В связи с тем, что одаренные, как правило, опережают свой биологический возраст, они склонны к более «взрослому» взгляду на жизнь, на реальность и понимают, что целеустремленность необходима в процессе самореализации. Обычные же сверстники значительно чаще рассматривают помощь близких людей как важный фактор, способствующий успешной реализации потенциала.

4. Респонденты обеих групп называют среди привлекательных для самореализации видов деятельности учебную (30%), общение (27%), профессиональную (20%), что вполне объясняется возрастными потребностями. Среди других деятельностей называются танцы, музыка, изобразительное искусство и спорт. Причем в группе интеллектуально одаренных спорт в три раза привлекательнее (18% против 5%, $\varphi=2,1$, $p=0,01$).

Изучение личностных особенностей (Личностный опросник Кеттелла HSPQ), стремления к самореализации (методика САМОАЛ, стандартизация А.В. Лазукина), ценностей (СЖО Д.А. Леонтьева) и индивидуальной меры рефлексивности (методика А.В. Карпова) позволяют назвать среди ресурсов уверенность в себе, целеустремленность, оптимизм. Кроме того, одаренные старшеклассники отличаются качествами, которые, вне всякого сомнения, способствуют процессу самореализации. К ним можно отнести потребность в познании и стремление к творчеству; спонтанность и гибкость в общении; способность к рефлексии и критическому анализу деятельности; эмоциональную устойчивость, способность управлять своими желаниями; позитивное представление о себе как человеке, способном контролировать свою жизнь, принимать решения и нести за них ответственность (то есть ощущение «самоэффективности», в терминах А. Бандуры).

Противоположным эффектом – эффектом барьера – обладают такие личностные особенности как возбудимость (фактор D, $\beta=-0,4$, $p=0,02$), склонность к чувству вины (фактор O, $\beta=-0,5$, $p=0,002$), эмоциональная неустойчивость (фактор C-, $\beta=-0,4$ при $p=0,03$), робость (фактор H-, $\beta=0,6$, $p=0,004$), предсказывающие меньшую выраженность стремления к самореализации. Эти факторы отрицательно связаны с принятием ценностей самоактуализирующейся личности: стремлением к постоянному движению вперед, автоном-

ностью, независимостью, открытостью, осуществлению выбора в пользу саморазвития (Маслоу, 1967).

В качестве барьера может выступать как излишняя доминантность, так и излишняя покорность, поскольку в первом случае стремление к независимости и превосходству может перерасти в упрямство, своеобразие, агрессию, игнорирование традиций. А во втором – в пассивность, несамостоятельность, отсутствие собственной точки зрения. В то время как самоактуализация предполагает демократичность, адекватную уверенность в себе, не переходящую в самонадеянность, автономию, но не отчуждение и одиночество.

Парадоксальным кажется результат, позволяющий говорить об отрицательной связи ретроспективной рефлексии (ориентированной на оценку прошлого опыта) и творческой направленности личности. Она является предиктором снижения творческого потенциала личности ($\beta=-0,66$, $p=0,04$): чем лучше человек рефлексировал свою деятельность в прошлом, тем менее он креативен в новой деятельности. При этом перспективная рефлексия снижает спонтанность в проявлении эмоций и поведении ($\beta=-0,53$, $p=0,05$). Важно, что в группе обычных старшеклассников выявлено положительное влияние перспективной рефлексии на креативность ($\beta=0,8$, $p=0,02$) и способность верить в человека ($\beta=0,6$, $p=0,04$). Это говорит о непростой, нелинейной зависимости процесса самореализации от способности к рефлексии. По аналогии с интеллектом или эмоциональной стимуляцией в деятельности, вероятно, должен быть некий «оптимум рефлексии» (А.В. Карпов, 2005), способствующий самореализации.

Поскольку креативность и спонтанность выделяются как важные атрибуты в процессе самореализации, то мы можем говорить о наличии барьера самореализации, причем вполне специфического барьера для группы одаренных.

Таким образом, изучая психологические барьеры самореализации в юношеском возрасте, мы пришли к следующим **выводам**:

1. Социальная ситуация развития может обуславливать возникающие барьеры самореализации. С возрастом все более осознанной для личности становится деятельность, направленная на преодоление барьеров саморазвития.

2. Были выявлены специфические личностные характеристики, способствующие самореализации личности: креативность, спонтанность, де-

мократичность, адекватная самооценка, сензитивность, рефлексивность, интернальный локус контроля, автономность, независимость, открытость.

3. Барьеры самореализации в юношеском возрасте могут выполнять созидательную функцию, включая в себя мобилизацию ресурсов субъекта для преодоления сопротивления среды. Барьеры регулируют процесс развития субъекта с учетом характера преодолеваемых преград внутренних противоречий (неверие в свои силы, лень, неадекватная самооценка, недостаток рефлексии, страх отказаться от уже имеющегося, чтобы достичь нового, неразвитая воля) и внешних (социальное окружение, обстоятельства, позиция родителей, меняющаяся ситуация в обществе, например, экономическая, политическая).

4. Барьеры самореализации могут тормозить или угнетать деятельность человека, особенно в том случае, если личность демонстрирует возбудимость, склонность к чувству вины, эмоциональную неустойчивость, робость, пассивность. Эти факторы отрицательно связаны с принятием ценностей самоактуализирующейся личности, а именно со стремлением к постоянному движению вперед, осуществлению выбора в пользу саморазвития.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно отметить, что барьеры самореализации могут выполнять как положительную, так и негативную функцию в развитии личности.

Библиографический список

1. Бабаева Ю.Д. Одаренный ребенок за компьютером / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский. – М.: Сканрус, 2003.
2. Гаранина К.В. Специфика самореализации школьников с различными видами одаренности: Квал. работа. – Кострома, 2004.
3. Коростылева Л.А. Особенности стратегии самореализации и стили человека // Психологи-

ческие проблемы самореализации личности / под ред. Л.А. Коростылевой. – СПб., 2000.

4. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. – СПб.: Евразия, 1999.

5. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983.

6. Ключко В.Е. Самореализация личности: Системный взгляд / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский; под ред. Г.В. Залевского. – Томск: Изд-во Томского университета, 1999.

7. Крылова Н.Г. К вопросу о барьерах самореализации / Н.Г. Крылова, Т.А. Рыкова // Гендерные ценности и самоактуализация личности и малых групп в XXI веке: Материалы междунар. симпозиума. Кострома, 28–29 октября 2004 г. В 2 т. Т. 1. – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – С. 137–138.

8. Крылова Н.Г. Барьеры самореализации в юношеском возрасте и совладение с ними // Психология совладающего поведения: материалы Международной науч.-практ. конф. / отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 426 с.

9. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: Академия, 2002.

10. Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5 / под ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылевой. – СПб., 2001.

11. Хазова С.А. Особенности самореализации старшеклассников с признаками интеллектуальной одаренности // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – Т. 13. – №4 – С. 113–121.

12. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 3–28.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА К НАГЛЯДНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ

Обозначена актуальность проблемы развития способности старшего дошкольника к наглядному моделированию. Определена теоретико-методологическая основа исследования. Рассмотрены механизмы, условия эффективного развития способности к наглядному моделированию в старшем дошкольном возрасте.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, деятельность наглядного моделирования, личностные качества, способность к наглядному моделированию.

В Концепции модернизации российского образования до 2010 г., в программе дошкольного образования, в образовательной системе «Школа 2100» одной из главных целей дошкольного образования выделяется максимальное раскрытие способностей дошкольника, а именно, способности к пространственному моделированию, использованию знаков, схем; развитие символическо-моделирующей деятельности ребенка [4, с. 127].

Определение понятия «способность к наглядному моделированию» и терминологическое ее обозначение у разных авторов варьируется. Однако в основном под ней понимают фундаментальную специфическую человеческую способность, которая помогает более осознанно, глубоко, доступно и полно составить представление о моделируемой ребенком действительности, способствует эффективному овладению действиями по построению и использованию моделей как наглядно, так и «в уме» [1, с. 46–47].

Суть ее состоит в том, что при решении различного рода умственных задач ребенок строит и использует модельные представления, то есть наглядные модели, отображающие взаимосвязь условий задачи, выделяет в них основные значимые моменты, которые служат ориентирами в ходе решения [3, с. 12–15]. К тому же, овладение построением и использованием моделей обогащает разные виды деятельности детей, приводит к значительно более осознанному усвоению представлений о тех областях действительности, которые служат содержанием моделирования, но еще не обеспечивают достаточного уровня развития самой способности к наглядному моделированию. Однако для полноценного ее развития недостаточно уметь только строить и использовать наглядные модели, необходимо освоить модели

не наглядных отношений (математические, социальные, логические) [2, с. 16–23].

Вообще, проблема развития способности к наглядному моделированию в ее различных теоретических и практических модификациях занимает заметное место в психолого-педагогической литературе (Ж. Пиаже, А. Валлон, Д. Брунер, Л.С. Выготский, Д. Эльконин, Н.Н. Поддьяков, М.В. Осорина, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, Н.Г. Салмина, Г.А. Глотова, О.М. Дьяченко, Е.Е. Сапогова, Р.И. Говорова, Т.В. Лаврентьева, В.В. Холмовская, Л.И. Цеханская, Е.Л. Агаева, И.Я. Базик, Л.Г. Комарова, О.П. Медведева, О.И. Киселева и многие другие). Работы по данной проблематике не противоречат, а, наоборот, дополняют друг друга, рассматривают и изучают ее с различных сторон.

Несмотря на разработанность данной проблематики в психологии, судя по уровню развития деятельности наглядного моделирования у детей старшего дошкольного возраста и содержанию занятий, проводимых с детьми в ДОУ, отметим, что развитию способности к наглядному моделированию не уделяется специального внимания. В связи с этим, мы определили цель своего исследования: развитие способности старшего дошкольника к наглядному моделированию.

Методологической основой нашей работы являются следующие общенаучные принципы (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский):

- объективности (всесторонний учет факторов, условий развития способности к наглядному моделированию в старшем дошкольном возрасте, выбор адекватных исследовательских подходов к проблеме, средств развития);
- детерминизма (при условии развития личностных качеств дошкольника повышается уро-

вень развития способности к наглядному моделированию);

- развития (последовательные качественные изменения личности ребенка ведут к более высокому уровню развития способности старшего дошкольника к наглядному моделированию при наличии специально созданных условий);

- системности (выделение и рассмотрение основных элементов способности к наглядному моделированию и структурно-функциональных связей как единой, целостной системы);

- деятельностного опосредствования (овладение средствами деятельности, выработанными в ходе культурно-исторического развития и зафиксированными в знаках, символах, эталонах способностей действия и познания);

- учета возрастных и индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста (организация индивидуально-дифференцированной работы в зависимости от уровня развития личностных качеств и деятельности наглядного моделирования).

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского о развитии высших психических функций, положения В.Д. Шадрикова о взаимообусловленности развития качеств личности и способностей в едином процессе системогенеза индивидуальности и наличия способности к деятельности до включения в деятельность составляют методологическую основу нашей работы.

Также исследование строится на теоретических положениях личностного подхода к развитию способности, в котором наиболее эффективным средством развития способностей ребенка считается формирование у него определенной структуры личности [5, с. 30–31]. Смысл состоит в том, что наибольшего эффекта можно добиться, если воздействовать на способности через личность. На изучение способности в контексте личностного развития указывали Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, А.Г. Ковалев, В.Э. Чудновский, Д.Б. Богоявленская.

Необходимость определенных личностных качеств как условие более быстрого развития способности к деятельности выделяли такие ученые как В.А. Крутецкий, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, В.Д. Шадриков, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский, Д.Б. Богоявленская.

Также в исследование мы учитываем тот факт, что сама способность выступает условием, которое определяет успешность овладения и выпол-

нения деятельности, которая проявляется и развивается в ней (Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов).

Важным теоретическим основанием выступает положение Л.А. Венгера, Н.Н. Поддьякова, А.В. Запорожца о том, что именно в дошкольном возрасте зарождается и развивается деятельность наглядного моделирования как наиболее сложный вид знаково-символической деятельности. Умение создавать образные отображения является ядром развития способностей. В дошкольном возрасте развивается общая познавательная способность – способность к опосредованию, одним из видов которой является способность к наглядному моделированию.

Освоение наглядного моделирования, как и любой другой деятельности, начинается с опорой на наличный уровень развития способностей. Когда исходный уровень способностей оказывается недостаточным для эффективного выполнения деятельности, способности приходят в движение (развитие) под влиянием требований деятельности. Поэтому можно сказать, что уровень развития способностей весьма важен уже на начальном этапе. Исходя из этого, одна из основных целей образования должна заключаться в том, чтобы обеспечить максимальный уровень развития способностей ребенка, в нашем случае способности к наглядному моделированию, создать условия для реализации его потенциальных возможностей.

В качестве ключевых механизмов развития способности к наглядному моделированию в старшем дошкольном возрасте мы рассматриваем:

- механизм интериоризации (переход от внешних действий с моделями к действиям с ними во внутреннем плане, то есть «в уме»);

- механизмы отражения и самостоятельного создания новых орудий отражения, новых языков-отражателей;

- механизм опосредствования, определяющий уровень развития наглядных (знаковых и символических) форм опосредствования, который позволяет использовать для решения познавательных задач как готовые, уже имеющиеся в культуре средства, так и конструировать на стадии создания творческого замысла новые модели.

Наряду с этим, как и любой психический процесс или явление, способность к наглядному моделированию в старшем дошкольном возрасте

возникает и развивается стихийно, что ведет к неосознанному и неправильному применению дошкольниками наглядных моделей. Поэтому, необходимо создавать специальные условия, где данная способность будет раскрыта и развита в полной мере.

На необходимость создания таких условий в психолого-педагогической литературе указывали Л.А. Венгер, Н.Н. Подъяков, А.В. Запорожец, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова, В.С. Мухина, З.К. Койчуева, О.П. Медведева. Анализируя данные исследования, мы определили комплекс психолого-педагогических условий, а именно:

- развитие системы личностных характеристик (произвольность как средство сдерживания отрицательных эмоций и преодоления внешних и внутренних трудностей; уровень самооценки; характер отношения детей к общей ситуации «взрослый – ребенок – задача»; устойчивая мотивация к деятельности) с помощью развивающих игр и упражнений;

- отработка действий моделирования (умение пользоваться и составлять наглядные модели, схемы, планы) в их внешней материальной форме с переходом к выполнению подобных действий «в уме»;

- организация единого пространства «детский сад – семья» (взаимодействие психолога, воспитателей и родителей с целью развития у детей старшего дошкольного возраста способности к наглядному моделированию);

- разработка методического пособия в помощь родителям для проведения развивающих игр и упражнений с детьми.

Между тем, развитие у старших дошкольников способности к наглядному моделированию имеет существенный общеразвивающий эффект, который проявляется:

- в возможности самостоятельно анализировать ситуацию (выявлять наглядные свойства и их структуру, существенные для решения задачи);

- в развитии децентрации – умении менять свою точку отсчета как при решении наглядных задач (например, в задачах на пространственную ориентировку), так и в ситуациях общения (например, слушание и обсуждение ответов других детей и умение взаимодействовать со взрослым);

- в развитии замыслов – умении создавать идею будущего продукта (сюжет игры, образ постройки) и план ее реализации;

- в развитии самой личности ребенка (умение оценивать свои возможности при выполнении деятельности, уверенность, заинтересованность, целенаправленность, удовлетворение при выполнении деятельности, отсутствие напряжения, преодоление внутренних и внешних трудностей).

Ценность нашего исследования обусловлена, прежде всего, тем, что развитие способности к наглядному моделированию в период дошкольного детства имеет непреходящее значение для всего последующего развития, а не только в этот сравнительно короткий период жизни ребенка.

В целом, предложенные теоретико-методологические основания развития способности старшего дошкольника к наглядному моделированию позволят нам разработать и практически реализовать модель развития данной способности у детей старшего дошкольного возраста. Такая модель, по нашему мнению, поможет воспитателям и психологам детских садов и в дальнейшем учителям начальных классов целенаправленно развивать ее компоненты у каждого ребенка с целью организации помощи ему в усвоении и понимании нового материала, в подготовке к школе, в постепенном овладении учебной деятельностью.

Библиографический список

1. Венгер Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. – 1982. – №3. – С. 46–52.
2. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Книга для воспитателей детского сада / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
3. Дьяченко О.М. Как развивается дошкольник?: О чем нужно помнить психологам, педагогам и родителям. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
4. Забровская О.В. Личностное развитие ребенка в условиях дошкольного образования // Дошкольное образование (приложение к журналу «Учебный год»). – 2008. – №83. – Вып. 7. – С. 127–129.
5. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРОГРЕДИЕНТНОЙ ДИНАМИКОЙ ДИСГРАФИИ

В статье представлены результаты непрерывного изучения навыка письма у младших школьников с дисграфией на протяжении трех лет обучения в начальной школе. Охарактеризованы различные динамики формирования нарушений письма, описаны причины ухудшения состояния навыка письма.

Ключевые слова: навык письма, дисграфия, прогредиентная динамика.

Исследование процесса формирования письма у школьников с трудностями обучения – актуальная проблема современной логопедии, т.к. его специфические нарушения оказываются одними из основных причин стойкой школьной неуспеваемости, затрудняющих процесс получения знаний.

Специфическое нарушение письма (дисграфия) является предметом изучения специалистов, относящихся к разным областям научных знаний (логопедии, психологии, нейропсихологии, педагогики, специальной педагогики), однако до сегодняшнего дня не существует единства в понимании механизмов его нарушений. Отсутствует и удовлетворяющее большинство исследователей определение самого нарушения. Единственное, в чем сходятся сегодня мнения ученых – это то, что дисграфия проявляется в трудностях овладения письмом, и оказывается не связанной с нарушениями слуха, зрения и интеллектуального развития ребенка [3; 4; 5 и др.].

Основной симптом дисграфии – наличие ошибок, встречающихся у детей во всех видах письма, носящих стойкий и повторяющийся характер [3; 4].

По мнению Л.С. Выготского [1] и А.Р. Лурия [6] письмо, как психическая функция, является сложной функциональной системой, состоящей из ряда структурных компонентов (операции по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации; серийная организация движений, программирование и контроль деятельности, избирательная активность). Нарушение каждого из перечисленных компонентов может привести к появлению дисграфии, причем характер ошибок письма будет зависеть от того, какой именно компонент функциональной системы письма оказался недостаточно сформирован. Поэтому дисграфия может возникать в результате недоста-

точности развития фонематических процессов, моторных трудностей, дефицита зрительного восприятия и зрительно-пространственных функций, что подтверждено многими исследованиями [3; 4; 5 и др.].

В настоящий момент в результате проведения лонгитюдных исследований О.Б. Иншаковой, С.А. Овсянниковой [2] выделены различные типы динамики дисграфии у младших школьников: регредиентная, волнообразная, прогредиентная динамика и стационарное проявление дисграфии. Однако сведения о механизмах возникновения прогредиентной динамики дисграфии, при которой показатели нарушения с возрастом не сглаживаются, а, напротив, проявляются еще более отчетливо, отсутствуют. Также в литературе нет теоретически обоснованных направлений коррекционной самой сложной группы школьников с прогредиентной динамикой. Недостаточная разработанность проблемы и ее значимость для теории и практики логопедии определяют актуальность настоящего исследования.

Целью исследования явилось динамическое изучение процесса формирования навыка письма у младших школьников с прогредиентной динамикой дисграфии.

Материалы и методы исследования. Лонгитюдное исследование проходило в период с 2005 по 2008 год на базе ГОУ ЦО №556 ЮАО. В нем принимали участие 216 школьников, которые непрерывно наблюдались нами в течение трех лет. Исследование проводилось два раза в год: в начале и в конце каждого учебного года. В результате у каждого ребенка было собрано 6 письменных работ за один учебный год.

Исследование навыка письма осуществлялось с использованием методики О.Б. Иншаковой [7], направленной на выявление дисграфических ошибок в различных видах работ: диктанте, списывании с печатного текста и списывании

с рукописного текста. К дисграфическим относились ошибки, связанные с нарушением фонетического принципа письма: ошибки фонематического восприятия, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные, ошибки звукового анализа и синтеза.

Исследование устной речи проводилось по стандартизированной методике Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [8]. Методика включала в себя традиционные для логопедии приёмы выявления особенностей речевого развития. Данная методика позволяла исследовать состояние звукопроизношения, слоговой структуры слова, импрессивной речи, словообразовательных процессов, состояние словаря, сформированности грамматического строя, связной речи, фонематическое восприятие, навыки анализа и синтеза звучащей речи.

Результаты. Анализ результатов исследования показал, что у всех обследованных детей на протяжении трех лет обучения встречались ошибки, которые можно было квалифицировать как дисграфические, метаязыковые и дизорфографические. У одних детей они встречались редко и не носили стойкого характера, у других – были постоянными и встречались во всех видах работ на протяжении всего периода исследования. Из всего многообразия ошибок нами были отобраны только дисграфические ошибки – характеризующие своей устойчивостью и связанные с трудностями овладения фонетическим принципом письма, которые при выполнении различных письменных работ детьми не исправлялись.

Как показал анализ результатов исследования письма, для учащихся в популяции наибольшую

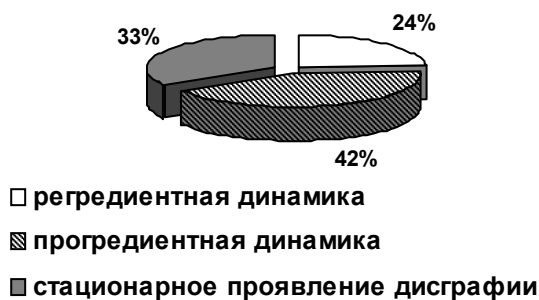


Рис. 1. Диаграмма соотношения различных типов динамик дисграфии в ЭГ

трудность на протяжении трех лет обучения вызывало письмо под диктовку. Из двух видов списывания наиболее сложным оказалось списывание с печатного текста, так как наличие операции перешифровки печатного образа буквы в рукописный вызывало у детей дополнительные сложности.

Для определения наиболее несформированного компонента функциональной системы письма в популяции младших школьников в начальный период обучения необходимо было выявить преобладающую группу ошибок, для чего все дисграфические ошибки во всех трех видах письменных работ в каждом контрольном срезе суммировались. Таким образом, было установлено, что не достаточно сформированным компонентом письма оказался моторный компонент. В письме детей это выражалось в написании лишних элементов букв, их недописывании, ошибках кинетического запуска и персеверациями букв.

С применением статистических методов, из популяции обследованных детей была выделена экспериментальная группа (n=45). Для оценки

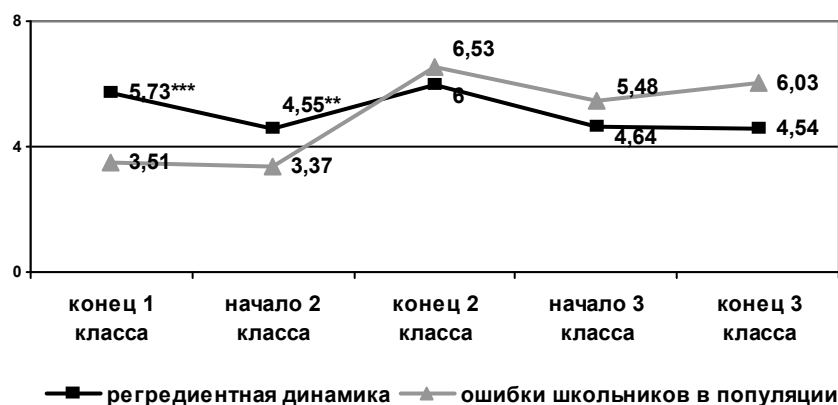


Рис. 2. Динамика овладения письмом школьниками КГ и школьниками с РДД.
*** $P < 0,001$, ** $P = 0,001 - 0,01$, * $P = 0,05 - 0,01$ (критерий Mann-Whitney)

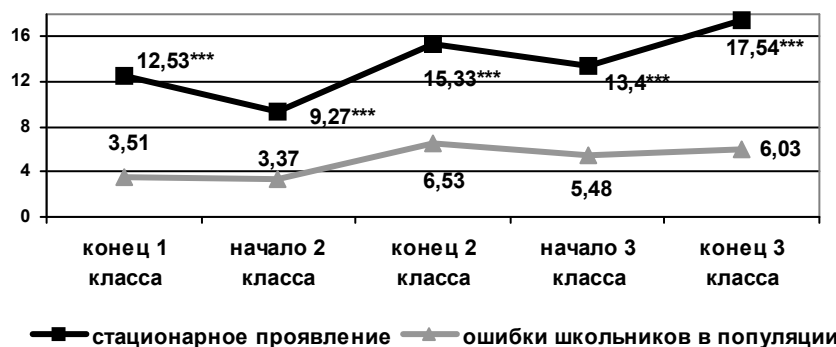


Рис. 3. Динамика овладения письмом школьниками КГ и школьниками со СПД.

*** $P < 0,001$, ** $P = 0,001 - 0,01$, * $P = 0,05 - 0,01$ (критерий Mann-Whitney)

различий средних значений показателей применялись непараметрические методы (критерий Mann-Whitney). Различия считались значимыми при $p < 0,05$.

Так как экспериментальная группа демонстрировала наличие разной динамики: регрессионной, стационарного проявления дисграфии и дисграфии с прогредиентной динамикой, для выявления которой использовался проспективный и ретроспективный анализ, то соответственно этому были вычленены три экспериментальные группы. Дети с волнообразной динамикой дисграфии, как устойчиво не показывающие положительных и отрицательных проявлений, были включены нами в группу детей со стационарным проявлением дисграфии и отдельно не исследовались. Процентное соотношение различных типов динамик в экспериментальной группе представлено на рисунке 1.

Регрессионная динамика дисграфии (РДД) (24% экспериментальной группы), при которой

симптоматика нарушений письма в процессе обучения постепенно уменьшалась. Овладение навыками письма у школьников этой группы отражено на рисунке 2. Данные представлены в сравнении со средними популяционными показателями школьников, принятыми за норму и составившими контрольную группу (КГ).

На рисунке видно, что количество ошибок детей с регрессионной динамикой в конце первого года обучения достоверно отличается от числа ошибок школьников в популяции (критерий Mann-Whitney, $P < 0,001$). К началу обучения во 2 классе достоверная разница в количестве ошибок сохраняется (критерий Mann-Whitney, $P = 0,005$). К концу второго года обучения не только достигают результатов школьников в популяции, но и к концу третьего класса **превосходят средние популяционные показатели**, что позволяет констатировать факт об отсутствии дисграфии в конце третьего года обучения у данной группы школьников.

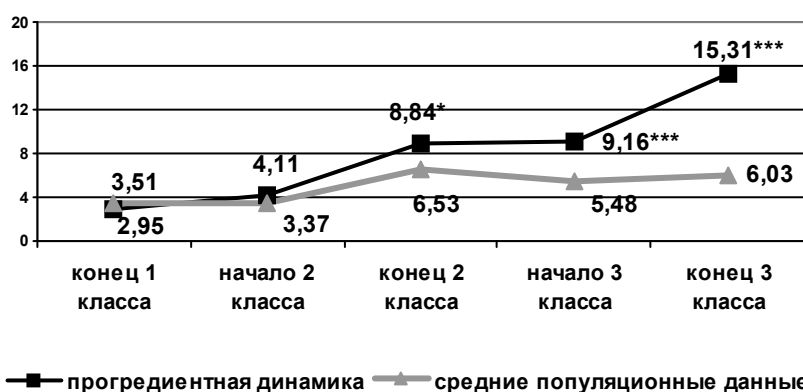


Рис. 4. Динамика овладения письмом школьниками КГ и школьниками с РДД.

*** $P < 0,001$, ** $P = 0,001 - 0,01$, * $P = 0,05 - 0,01$ (критерий Mann-Whitney)

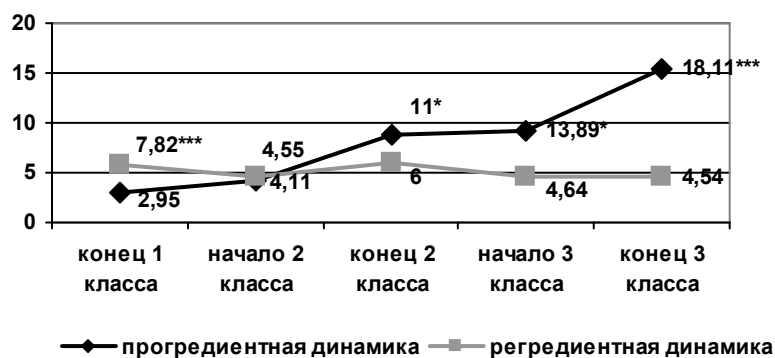


Рис. 5. Специфика овладения навыком письма школьниками с прогредиентной и регрессиентной дисграфией (m).

*** $P < 0,001$, ** $P = 0,001 - 0,01$, * $P = 0,05 - 0,01$ (критерий Mann-Whitney)

Стационарное проявление дисграфии (СПД) наблюдалось у 33% учащихся экспериментальной группы, при котором имеющиеся у учащихся нарушения письма за период экспериментального наблюдения не претерпевали значительных изменений.

На рисунке 3 показано овладение навыком письма школьниками со стационарным проявлением дисграфии. Как и в первом случае в сопоставлении с данными КГ.

На рисунке 3 видно, что письмо учащихся со стационарным проявлением дисграфии не имеет существенных изменений от конца первого года обучения к третьему и достоверно отличается от письма школьников КГ на протяжении всех трех лет обучения в начальной школе (критерий Mann-Whitney, $P < 0,001$).

Прогрессирующая динамика дисграфии (ПДД) (42% экспериментальной группы) характеризовалась тенденцией увеличения ошибок письма, количество которых с каждым годом возрастало. Сравнение результатов исследования письма школьников с прогрессирующей динамикой дисграфии и детей КГ представлено на рисунке 4.

Как видно на рисунке 4, у детей с прогрессирующей динамикой дисграфии в конце 1 года обучения наблюдается такое же количество ошибок, как в КГ школьников, однако, начиная с начала 2 класса, эти дети демонстрируют постепенное увеличение их количества. В конце 2 года обучения у детей с прогрессирующей динамикой отмечается большее число ошибок (критерий Mann-Whitney, $P = 0,01$). В начале обучения в 3 классе количество ошибок увеличивается (критерий Mann-Whitney, $P < 0,001$). В результате к концу обучения в 3 классе, у учащихся с прогрессирующей динамикой дис-

графии обнаруживается достоверная разница в количестве специфических ошибок по сравнению с КГ (критерий Mann-Whitney, $P < 0,001$).

Для прослеживания особенностей овладения навыком письма детьми, имеющими прогрессирующую динамику дисграфии, нами был проведен сравнительный анализ данной группы с диаметрально противоположной группой учащихся, имеющих регрессирующую динамику дисграфии. Для осуществления этой процедуры использовалось сравнение суммы ошибок, допущенных учащимися при выполнении всех видов письменных работ, что продемонстрировано на рисунке 5.

Как видно на рисунке 5, в конце первого класса у детей с регрессирующей динамикой наблюдается достоверно большее число ошибок, чем у школьников с прогрессирующей динамикой (критерий Mann-Whitney, $P < 0,001$), которое к концу третьего года обучения достоверно уменьшается. Подобное проявление дисграфии вполне может объяснить сосредоточение большего внимания логопеда на этой группе учащихся в начальный период обучения и их первоочередное зачисление на логопедические занятия.

Школьники с прогрессирующей динамикой дисграфии на начальном этапе обучения, напротив, не проявляют себя отстающими. Это происходит из-за того, что они обладают достаточным запасом письменных умений, приобретенных в дошкольный период, так как в своем большинстве посещают различные развивающие занятия, что ведет к невозможности обнаружения у них дисграфии в самый ранний период. Эти дети остаются вне поля внимания логопеда.

Достоверное увеличение количества ошибок в конце второго года обучения у детей с прогрес-

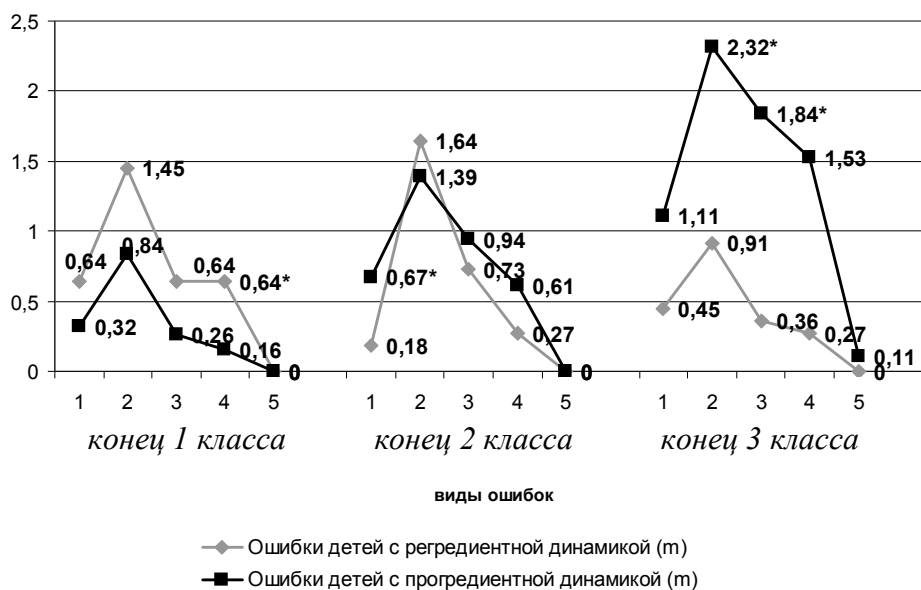


Рис. 6. Сравнительный анализ ошибок письма под диктовку учащихся с РД и ПДД.

1 – ошибки фонематического восприятия; 2 – ошибки звукового анализа и синтеза; 3 – моторные ошибки; 4 – зрительно-моторные ошибки; 5 – зрительно-пространственные ошибки.

*** $P < 0,001$, ** $P = 0,001 - 0,01$, * $P = 0,05 - 0,01$ (критерий Mann-Whitney)

диентной дисграфией совпадает с явным возрастанием сложности, выполняемых письменных заданий, предусмотренной школьной программой. К концу обучения в 3 классе разница между двумя группами еще больше увеличивается (критерий Mann-Whitney, $P < 0,001$).

Так как анализ состояния устной речи школьников с прогредиентной дисграфией обнаруживает отсутствие взаимосвязи нарушений письма с нарушениями устной речи, то для определения возможного механизма возникновения прогредиентной дисграфии, нами подробным образом были проанализированы специфические ошибки письма этой группы школьников. Известно, что преобладание определенной группы ошибок указывает на ведущий нарушенный компонент функциональной системы письма, что в свою очередь указывает на возможный механизм его нарушения. Сравнение ошибок было проведено на материале письма под диктовку как наиболее сложного вида письменной работы. Результаты сравнения представлены на рисунке 6.

На рисунке 6 видно, что основное отличие школьников с прогредиентной динамикой дисграфии от школьников с регредиентной динамикой в 3 классе заключалось в достоверном преобладании моторных ошибок письма (критерий Mann-Whitney $P = 0,04$) и ошибок звукового ана-

лиза и синтеза (критерий Mann-Whitney $P = 0,04$). Звуковой анализ и синтез, как известно, на начальном этапе обучения опирается на скрытое проговаривание слова, т.е. на артикуляционную моторику.

Таким образом, несформированность моторного компонента функциональной системы письма, развитию которого в общем педагогическом и коррекционном процессе не уделяется необходимого внимания, в сочетании с увеличением учебной нагрузки (возрастанием скорости, сложности и объема письменного материала) приводило к прогредиентной динамике дисграфии, как следствия «перенапряжения» центральной нервной системы детей. В результате проведенного исследования были получены следующие **выводы**:

1. Непрерывное популяционное исследование письма младших школьников общеобразовательной школы позволило подробно охарактеризовать процесс формирования у детей различных видов письма: диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов на протяжении первых трех лет обучения.

2. Использование проспективного и ретроспективного анализа результатов наблюдения за овладением навыками письма учащимися экспериментальной группы в период начального обучения обнаружило у детей наличие специфич-

ческого нарушения письма – дисграфии, имеющей различную динамику: регрессиентную, прогрессиентную и стационарное проявление дисграфии.

3. Письмо школьников с прогрессиентной динамикой дисграфии в период начального обучения характеризуется достоверным увеличением общего числа моторных ошибок во всех видах письменных работ, возникающих у младших школьников по мере возрастания и усложнения программных требований.

4. Моторные ошибки письма учащихся с прогрессиентной динамикой дисграфии коррелируют с нарушением конструктивного и графического праксиса, что указывает на нарушения одного из структурных компонентов функциональной системы письма – моторного компонента.

5. Полученные данные позволят теоретически обосновать и разработать основное содержание и структуру коррекционного воздействия направленного на преодоление прогрессиентной дисграфии у младших школьников общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 6. – 400 с.

2. *Иншакова О.Б.* Изменение состояния устной речи у детей со стабильной и прогрессирующей дисграфией / О.Б. Иншакова, С.А. Овсянникова // Современное общество и специальное образование: Междунар. науч. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – С. 169–173.

3. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Изд-во «Речь», 2003. – 330 с.

4. *Лалаева Р.И.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Изд-во «СЮЗ», 2003. – 224 с.

5. *Левина Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 311 с.

6. *Лурия А.Р.* Очерки психофизиологии письма // А.Р. Лурия. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – С. 10–76.

7. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.

8. *Фотекова Т.А.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.

УДК 159.922.7

В.П. Глушкова

ИССЛЕДОВАНИЕ ВНЕШНЕЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Изучение влияния внешних детерминант на процесс социализации у подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Верификация синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и выявление его сопряженности с другими типами нарушенного развития у подростков. Исследование внешних детерминант процесса социализации у подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

Ключевые слова: социализация, синдром дефицита внимания, гиперактивность.

В последние десятилетия отмечается повышение исследовательского интереса к изучению процесса социализации личности [1]. Социализация как содержательная характеристика процесса развития в этом процессе реализуется и во многом им обусловлена, одновременно оказывая воздействие и на траекторию развития. Необходимо учитывать специфику протекания процесса социализации при нормальном и нарушенном типах развития. Нару-

шенное развитие рассматривается как любое отклонение отдельной функции или системы психических функций от программы развития, выходящее за пределы социально-психологического норматива, определяемого для данной образовательной, социокультурной или этнической ситуации и данного возраста ребенка, следует рассматривать как нарушение развития данной функции или системы психических функций. Согласно данному подходу, ребенок, демонстрирующий

Таблица 1

Клинические и психологические проявления СДВГ

Автор	Клинические и психологические проявления
П. Вендер (1971)	Патологическая двигательная активность; неустойчивое внимание и сниженная когнитивная функция; нарушения обучения; слабый контроль импульсивной активности; проблемы межличностного общения; слабый контроль над эмоциями.
М. Раттер (1987)	Ограниченный объем внимания; невозможность сосредотачиваться на отдельных формах активности длительное время; высокая переключаемость внимания и как следствие повышенная отвлекаемость; гиперактивность.
П. Уэндер и Р. Шейдер (1998)	Нарушения внимания (концентрации, избирательности, объема); импульсивность, гиперактивность (чрезмерная двигательная активность). Дополнительные признаки: нарушения координации; эмоциональные нарушения; нарушены отношения со взрослыми и сверстниками; парциальные задержки развития; поведенческие расстройства.
Н.М. Иовчук (2002)	Чрезмерно высокая активность, раннее начало (до 6 лет), большая длительность (или постоянство во времени).
Н.Н. Заваденко (2003)	Расстройства внимания (концентрации, избирательности, объема); двигательная расторможенность.

подобные феномены, может быть отнесен к категории детей с отклонениями в развитии [9].

В данном исследовании в качестве нарушенного типа развития рассмотрен такой тип психического развития как синдром дефицита внимания с гиперактивностью, проявляющийся в нарушениях когнитивной, эмоциональной и волевой сфер ребенка, а также отражающийся на индивидуально-типологических и поведенческих особенностях личности. Разброс показателей распространенности СДВГ очень широк от 4 до 30%. [2]. Изучению проблемы синдрома дефицита внимания с гиперактивностью в последние десятилетия придается особое значение в зарубежной психологии [14; 15]. Целенаправленные исследования СДВГ в России начались относительно недавно [2; 3; 7]. Согласно Т.М. Марютиной, Е.Л. Григоренко, синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) называется нозологическая категория, описывающая хроническое расстройство поведения в детском возрасте, среди клинических проявлений которого называются двигательное беспокойство, импульсивность, невозможность сконцентрироваться. Как правило, СДВГ сопутствуют различные задержки развития. Проявления задержки психического развития включают в себя и замедленное эмоционально-волевое созревание в виде того или иного варианта инфантилизма, и недостаточность. Задержанное психическое развитие и синдром дефицита внимания с гиперактивностью можно рассматривать как сопряженные нарушения. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) – это

комплексное хроническое расстройство мозговых функций, поведения и развития. Клинические и психологические проявления данного синдрома были рассмотрены различными авторами (табл. 1).

Таким образом, мы видим, что проявления СДВГ могут быть распределены по четырем основным группам симптомов: нарушения внимания, признаки импульсивности и гиперактивности, симптомы статиколокомоторной недостаточности, социальная дезадаптация [10]. На основании проведенного теоретического анализа можно выделить основные проявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: 1) дефицит внимания, выражающийся в нарушении концентрации, избирательности и объема внимания; 2) гиперактивность, выражающаяся в двигательной расторможенности, повышенной возбудимости и двигательном беспокойстве; 3) импульсивность, выражающуюся в нарушении произвольной целенаправленной деятельности. Младший подростковый возраст является периодом симптоматической перестройки, в результате которой симптомы СДВГ значительно сглаживаются: практически исчезает гиперактивность, но сохраняются импульсивность и нарушения внимания с усилением поведенческих нарушений (деструктивность поведения): агрессивность, трудности во взаимоотношениях в семье и школе, ухудшается успеваемость. Социально-поведенческие аспекты подростков с СДВГ важны не только распространяющимся отрицательным их влиянием на сверстников, но также и потому, что



Рис. 1. Схема социализации личности

поведенческие нарушения обуславливают особенности внешней детерминации процесса социализации (неблагоприятное социальное влияние). Как правило, нарушены отношения и со сверстниками, и взрослыми. В связи с этим целесообразно рассмотреть специфику протекания процесса социализации у подростков с СДВГ.

Социализация представляет собой процесс усвоения и дальнейшего развития социально-культурного опыта: социальных навыков, знаний, норм, ценностей, культурных традиций, а также включение подростка в систему общественных отношений и осуществление его социального становления. Процесс социализации реализуется на основе смены детерминант и их отношений. В процессе социализации выделяет внутреннюю и внешнюю детерминацию. В нашем исследовании основной задачей является исследование внешних детерминант процесса социализации. Внешние детерминанты представлены социально-семейным влиянием (отношения подростка с классом и взаимоотношения в семье). Структура детерминации процесса социализации представлена на основании подхода Р.М. Шамионова, согласно которому им была создана обобщенная модель социализации личности (кольцо социализации) [12]. На основе данной модели и согласно логике нашего исследования нами была разработана схема социализации (см. рис.).

Целью нашего исследования является изучение внешней детерминации процесса социализации подростков с СДВГ.

Задачи: 1) Исследование проявления СДВГ у подростков и сопряженности данного вида нарушения с ЗПР; 2) исследование внешних детерминант процесса социализации (социально-се-

мейные отношения) у подростков с СДВГ. Согласно поставленным задачам, в диагностическую схему были включены: 1) методики для диагностики проявлений СДВГ: схема ПМПК по Н.Я. Семаго, М.М. Семаго (2000), в которую включены следующие методики, согласно логике нашего исследования: диагностика концентрации и устойчивости внимания (таблицы Шульте); диагностика механического и опосредованного запоминания (заучивание 10 слов, «Пиктограмма»); нейropsychологические пробы на исследование двигательной функции (реципрокная координация, графическая проба, праксис позы), на исследование зрительной функции (зрительная память и зрительный гнозис) [9]; тест Тулуз-Пьерона [13]; 2) методики для диагностики внешних детерминант: методика оценки отношений подростка с классом [8], методика родительского отношения [8]. Группу методов оценки количественных и качественных данных составили методы сравнительной и многомерной статистики. Математическая обработка полученного материала проводилась с помощью программы «Statistika 6.0» [16]. Для проверки статистических гипотез использовался непараметрический критерий Манна – Уитни – U.

В исследовании, которое проводилось с сентября 2005 г. по февраль 2007 г. приняли участие 300 подростков в возрасте 11–12 лет, обучающихся в Муниципальных общеобразовательных учреждениях. Экспериментальные группы составили 50 подростков, имеющих проявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (нарушенный тип развития), диагностируемых с помощью теста Тулуз-Пьерона (показатель $K \leq 0,87$, K – точность), 50 подростков с ЗПР (диагноз

ПМПК). Соответственно контрольную группу составили испытуемые (50 подростков) без проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (нормальный тип развития) ($K \geq 0,94$). Для выявления сопряженности этих нарушений нами использовался многомерный корреляционный анализ. С помощью корреляционного анализа было проведено исследование структуры связи показателей нейропсихологических проб в группах испытуемых (подростки с ЗПР и подростки с проявлениями СДВГ). Показатели средних тенденций при исследовании психических проб составили: переключаемость внимания у подростков с проявлениями СДВГ ($47 \pm 13,21$), у подростков с ЗПР ($54 \pm 12,12$), у подростков с нормальным развитием ($24,34 \pm 1,59$); кратковременная память у подростков с проявлениями СДВГ ($7,06 \pm 0,45$), у подростков с ЗПР ($6,8 \pm 0,62$), у подростков с нормальным развитием ($9,42 \pm 0,23$); ассоциативная память у подростков с проявлениями СДВГ ($7,36 \pm 0,62$), у подростков с ЗПР ($6,54 \pm 1,17$), у подростков с нормальным развитием ($9,58 \pm 0,24$); реципрокная организация у подростков с проявлениями СДВГ ($3,18 \pm 0,45$), у подростков с ЗПР ($2,48 \pm 0,55$), у подростков с нормальным развитием ($4,34 \pm 0,22$); графические пробы у подростков с проявлениями СДВГ ($3,72 \pm 0,35$), у подростков с ЗПР ($2,16 \pm 0,55$), у подростков с нормальным развитием ($4,3 \pm 0,22$); праксис позы у подростков с проявлениями СДВГ ($3,36 \pm 0,32$), у подростков с ЗПР ($2,34 \pm 0,55$), у подростков с нормальным развитием ($4,24 \pm 0,21$); зрительная память у подростков с проявлениями СДВГ ($3,5 \pm 0,2$), у подростков с ЗПР ($2,4 \pm 0,55$), у подростков с нормальным развитием ($4,4 \pm 0,22$); зрительный гнозис у подростков с проявлениями СДВГ ($3,4 \pm 0,32$), у подростков с ЗПР ($2,14 \pm 0,62$), у подростков с нормальным развитием ($4,4 \pm 0,22$). У подростков с проявлениями СДВГ показатели по нейропсихологическим пробам выше, чем у подростков с задержанным типом психического развития. У подростков с нормальным типом развития показатели по нейропсихологическим пробам выше, чем у подростков с проявлениями СДВГ, а у подростков с проявлениями СДВГ показатели по нейропсихологическим пробам выше, чем у подростков с ЗПР. Проведенное по парное сравнение позволяет нам сделать вывод о том, что существуют явные отличия между подростками с нормальным типом развития и подростками с проявле-

ниями СДВГ и ЗПР. Полученные данные не позволяют нам рассматривать СДВГ и ЗПР как идентичные нарушения, несмотря на наличие общих признаков. С помощью многомерного корреляционного анализа были выявлены тенденции, характеризующие общие проявления в двух группах (ЗПР и СДВГ) по следующим нейропсихологическим пробам: переключаемость внимания у подростков с проявлениями СДВГ – ассоциативная память у подростков с ЗПР ($0,30^*$); кратковременная память у подростков с проявлениями СДВГ – кратковременная память у подростков с ЗПР ($0,52^*$); ассоциативная память у подростков с проявлениями СДВГ – кратковременная у подростков с ЗПР ($0,38^*$); ассоциативная память у подростков с проявлениями СДВГ – ассоциативная память у подростков с ЗПР ($0,56^*$); графические пробы у подростков с проявлениями СДВГ – графические пробы у подростков с ЗПР ($0,72^*$); праксис позы у подростков с проявлениями СДВГ – праксис позы у подростков с ЗПР ($0,76^*$); зрительная память у подростков с проявлениями СДВГ – зрительная память у подростков с ЗПР ($0,73^*$); зрительная память у подростков с проявлениями СДВГ – зрительный гнозис у подростков с ЗПР ($0,73^*$); зрительный гнозис у подростков с проявлениями СДВГ – зрительный гнозис у подростков с ЗПР ($0,28^*$). Однако выделяются особенности по следующим нейропсихологическим пробам: графические пробы у подростков с проявлениями СДВГ – реципрокная организация у подростков с ЗПР ($-0,29^*$); праксис позы у подростков с проявлениями СДВГ – графические пробы у подростков с ЗПР ($-0,46^*$). Нарушения в обеих группах испытуемых затрагивают следующие функции: внимание (нарушения переключаемости), памяти (кратковременная и зрительная), двигательная (графические пробы и реципрокная координация). Однако в группе подростков с проявлениями СДВГ нарушения двигательной функции представлены (праксис позы, графические пробы), нарушение внимания (переключаемость внимания), ассоциативная память не нарушена. Таким образом, на основании проведенного теоретического и многомерного корреляционного анализа можно выявить как общие (расстройства внимания, трудности усвоения школьных навыков, нарушение двигательной функции, повышенная утомляемость, низкая работоспособность и нарушение некоторых видов адаптации), так и специфичес-

Таблица 2

Результаты значимости различий показателей типов восприятия у подростков с различными типами психического развития ($\alpha=0,05$) по критерию Манна-Уитни-U

Тип развития	Индивидуалистическое		Прагматическое		Коллективистическое		U кр
	Me	U эмп	Me	U эмп	Me	U эмп	
СДВГ	3	646*	2	235*	8	254*	1010
Норма	2	646*	4	235*	4	254*	1010

* – значимость различий.

кие особенности проявлений СДВГ (импульсивность, нарушение концентрации, избирательности и объема внимания, двигательная расторможенность и др.). В связи с этим мы не можем рассматривать задержанный тип психического развития и проявления синдрома дефицита с гиперактивностью как идентичные.

В ходе исследования внешней детерминации процесса социализации подростков с СДВГ, были получены следующие результаты. Показатели средних тенденций при исследовании типа восприятия подростком группы, по методике «Оценка отношений подростков с классом» (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко, 2000), в группах испытуемых составили: по индивидуалистическому типу восприятия у подростков с СДВГ ($7,5 \pm 0,04$); у подростков с нормальным типом развития ($5,4 \pm 0,03$); по коллективистическому у подростков с СДВГ ($3,8 \pm 0,03$); у подростков с нормальным типом развития ($2,8 \pm 0,01$) и прагматическому у подростков с СДВГ ($3,2 \pm 0,02$); у подростков с нормальным типом развития ($4,8 \pm 0,04$). Для выявления различий в уровне исследуемого признака (тип восприятия индивидом группы) использовался U-критерий Манна-Уитни (см. табл. 2).

У подростков с СДВГ сочетаются два типа восприятия группы: индивидуалистическое и коллективистическое т.е. с одной стороны проявляется стремление к формированию групп, а с другой подростки стараются избегать выполнения индивидуальных заданий. В отличие от них у под-

ростков с нормальным типом развития преобладает прагматический тип восприятия группы, т.е. группа воспринимается как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей, при этом отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации. Нами рассматривается тип восприятия индивидом группы как показатель, характеризующий отношения подростка со сверстниками. Так как ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение, тип восприятия рассматривается как внешняя детерминанта процесса социализации. Подростки с СДВГ отличаются проявлением тенденции изменять свое поведение под влиянием других таким образом, чтобы оно соответствовало мнению окружающих (конформизм). В силу незрелости процессов саморегуляции и личностной незрелости, отстаивание своего мнения, как и его формирование в значительной степени затруднено, отношения характеризуются дезинтегрированностью. Т.о. мы видим нарушение процессуальной стороны социализации. Показатели средних тенденций при исследовании родительского отношения по методике А.Я. Варга и В.В. Столина в группах испытуемых составили: по шкале отвержение у подростков с СДВГ ($2,8 \pm 0,03$); у подростков с нормальным типом развития ($1,9 \pm 0,02$), по шкале кооперация у подростков с СДВГ ($3,5 \pm 0,03$);

Таблица 3

Результаты значимости различий показателей родительского отношения у подростков с различными типами развития ($\alpha=0,05$) по критерию Манна-Уитни-U

Тип развития	Принятие		Кооперация		Симбиоз		Авторитарн. гиперсоциализация		Отвержение		U кр.
	Me	U эмп	Me	U эмп	Me	U эмп	Me	U эмп	Me	U эмп	
СДВГ	2,5	487,5*	5	961,5*	5,5	512,5*	5	806*	3	605*	1010
Норма	7		4		2,5		5		2		

* – значимость различий.

у подростков с нормальным типом развития ($4,1 \pm 0,04$), по шкале симбиотических отношений у подростков с СДВГ ($3,1 \pm 0,02$); у подростков с нормальным типом развития ($4,8 \pm 0,04$), по шкале авторитарной гиперсоциализации у подростков с СДВГ ($3,2 \pm 0,03$); у подростков с нормальным типом развития ($4,3 \pm 0,04$). Различия по типу родительского отношения в группах испытуемых выявлены с помощью U-критерия Манна-Уитни (см. табл. 3). Получены высокие показатели по шкале отвержение в группе подростков с СДВГ (восприятие подростка родителями как неприспособленного, стремление инфантилизировать ребенка, строгий контроль за действиями подростка). В отличие от них у подростков с нормальным типом развития высокие показатели по следующим шкалам: кооперация, симбиоз и авторитарная гиперсоциализация (заинтересованность в делах и планах подростка, требование послушания и дисциплины). Такой тип восприятия подростков с СДВГ родителями как отвержение в сочетании с психофизической незрелостью может привести к задержке возрастной социализации, при этом поведение подростка будет не соответствовать возрастным требованиям к нему.

Полученные в ходе экспериментально-психологического исследования результаты свидетельствуют о сопряженности СДВГ с ЗПР. Нами выявлены как общие (расстройства внимания, трудности усвоения школьных навыков, повышенная утомляемость, низкая работоспособность), так и специальные особенности проявлений (импульсивность, нарушение концентрации, избирательности и объема внимания, двигательная расторможенность), о наличии деструктивных тенденций в процессе социализации у подростков с СДВГ: конфликтность в семейных взаимоотношениях, проявляющаяся в определенном восприятии подростков, приписывание несамостоятельности, строгий контроль за действиями; при взаимодействии со сверстниками подростки с СДВГ предпочитают коллективные формы работы, однако при возможности стараются избегать совместной деятельности и ограничить круг интересов. Процесс социализации в целом обеспечивается внутренней и внешней детерминацией и осуществляется за счёт активности субъекта. Внешние детерминанты обуславливают неблагоприятное, социальное влияние. Учитывая выше перечисленные негативные проявления во внешней детерминации процесса социализации, у подростков

с проявлениями СДВГ можно предположить, что поведение проявится широким спектром нарушений: повышенная внушаемость, преобладание в мотивационной сфере игровых интересов, стремление к удовольствию, трудности в прогнозировании результатов своего поведения, незрелость чувства долга и ответственности, неспособность к волевому контролю и преодолению трудностей. Можно предположить, что в результате направленных психокоррекционных воздействий повысится адекватность планирования и реализации поведения, снижение его деструктивности у подростков с проявлением СДВГ.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте / Г.М. Андреева, К. Хелкама, Е.М. Дубовская и др. // Вестн. Моск. ун-та. — 1997. — №4. — Сер. 14. — С. 31–41.
2. Безруких М.М. Проблемы обучения и воспитания детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. www.vnimanie.org. — 2006.
3. Белоусов Ю.Б. Синдром дефицита внимания и гиперактивности. www.vnimanie.org, 2006.
4. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2001. — 688 с.
5. Корбейников И.А. Диагностика нарушений психического развития у детей в контексте проблем интеграции междисциплинарного знания // Дефектология. — 2004. — №1. — С. 54–60.
6. Костылева Н.В. Социальная дезадаптация старших подростков с задержкой психического развития: факторы риска, организация психологической коррекционно-реабилитационной помощи. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2005. — 25 с.
7. Рубина Л.П. Диагностика синдрома дефицита внимания с гиперактивностью: особенности ЭЭГ у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью / «Центр Восстановительного Лечения «Детская психиатрия». — СПб., 2006.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. — Самара: Изд. дом «БАХРАХ — М», 2005. — 672 с.
9. Семаго Н.Я. Проблемные дети / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. — М., 2000. — 208 с.
10. Уэндер П. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью / П. Уэндер, Р. Шейдер. — М.: Практика, 1998. — С. 222–237.

11. Халецкая О.В. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте / О.В. Халецкая, В.Д. Трошин // Журн. неврол. и психиатрии им. Корсакова. – 1988. – Т. 98. – №9. – С. 4–8.

12. Шамионов Р.М. Внешние и внутренние детерминанты личности в процессе ее социализации. Дис. ... докт. психол. наук. – Саратов, 2002. – 362 с.

13. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций. Методическое руководство. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1997. – 80 с.

14. Barkley R.A. www.vnimanie.org. – 2006.

15. Pliszka S.R. The use of psychostimulants in the pediatric patients // Pediatr. Clin. North America. – 1998. – №45. – С. 1085–1098.

УДК 159.92

Н.В. Пережигина, М.В. Дрынова

СИСТЕМА ОТНОШЕНИЙ В СТРУКТУРЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ

В данной статье представлен новый взгляд на систему отношений в структуре «Я-концепции» психосоматических больных с учетом их индивидуальных особенностей и длительности течения заболевания.

Ключевые слова: Структура «Я-концепции», личность, психосоматическая болезнь.

Проблема «Я-концепции» личности, особенностей ее строения, развития и функционирования поднималась неоднократно в истории гуманитарного знания, явно или имплицитно включаясь в психологические концепции формирования личности. В настоящее время, обозначенная нами проблема системы отношений в структуре «Я-концепции» личности по своей практической и теоретической значимости относится к одной из фундаментальных проблем общей психологии, психологии личности, социальной психологии, но до сих пор остается «белым пятном в отечественной психологической науке, тогда как именно она наиболее интенсивно разрабатывается во всем мире» [1, с. 34].

В качестве отправной точки для исследования природы «Я-концепции» нами были приняты методологические принципы анализа проблемы изучения личности, сформулированные в русле общепсихологической теории деятельности: «Личность – это особое качество, которое приобретает индивидом в обществе, в совокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается... Иначе говоря, личность есть системное и поэтому «сверхчувственное» качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его прирожденными и приобретенными свойствами» [2, с. 35]. С этой точки зрения проблема «Я-концепции» образует новое психологическое измерение и является пробле-

мой «высокого жизненного значения, венчающей психологию личности» [5, с. 52].

Представители зарубежной и отечественной психологии рассматривают понятие «Я-концепции» как сложный составной образ (или картину), включающий в себя совокупность всех характеристик, сознательных и бессознательных, психических и физических черт индивида; как целостность личности с ее субъективной внутренней стороной, с тем, что известно индивиду о самом себе [4]. Данная система включает в себя три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и оценочно-волевой (поведенческий). Нижний уровень «Я-концепции» составляют неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с самочувствием и эмоциональным отношением к себе. Выше расположены самосознание и самооценка отдельных свойств и качеств. Затем, эти оценки складываются в относительно целостный образ «Я», который вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей [3].

Признание и принятие всех аспектов своего «Я» обеспечивает интегрированность «Я-концепции» личности, утверждает «Я» в качестве мерила самого себя и своей позиции в жизненном пространстве. Внутренний диалог здесь выполняет функция прояснения и утверждения самоидентичности.

Таблица 1

Распределение рангов основных и дополнительных цветов в группах (тест ЦТО А.М. Эткинда)

Группа	Серый (0)	Синий (1)	Зеленый (2)	Крас- ный (3)	Жел- тый (4)	Фиоле- товый (5)	Корич- невый (6)	Черный (7)
А	2,28	4,72	5,77	5,83	6,17	5,30	3,68	2,25
В	2,38	4,83	6,25	6,34	5,94	4,94	3,23	2,09

Психологические конфликты, связанные с длительным течением болезни, как стрессового фактора, препятствуют личностному росту и самоактуализации, прерывают и расщепляют взаимодействие «Я-образов», каждый из которых силится «заявить о себе», но не принимается и отторгается (или защитно трансформируется) личностью. «Эмоциональный фонд», возникающий на основе переживаний субъекта, включенных в рациональные моменты самосознания, обуславливает адекватность и дифференцированность самовосприятия личностью своего тела, своей социально-ролевой принадлежности и своей внутренней позиции. В связи с этим, исследование системы отношений в структуре «Я-концепции» психосоматических больных поможет вскрыть, на наш взгляд, не только механизмы их становления, но и адекватно учитывать их при проведении психотерапевтических, психокоррекционных и реабилитационных мероприятий.

Для достижения поставленной цели нами было проведено комплексное исследование 106 пациентов ($N=106$) с явно выраженными дерматокосметологическими дефектами кожи лица, шеи, кистей рук в возрасте 45–55 лет. Больные были распределены по двум группам. В группу А вошли 53 пациента с длительностью заболевания менее 1-го месяца ($n_1=53$), в группу В – 53 пациента со стажем заболевания более 3-х лет ($n_2=53$). Все больные были мужчинами с идентичными социальными характеристиками и нозологией (псориаз, экзема, нейродермит).

В качестве метода исследования нам был выбран цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткинда (1985). Для статистической обработки полученных данных использовались: методы общей статистики (выявление значений средних тенденций, моды, медианы, дисперсии), методы сравнительной статистики (критерий U – Манна-Уитни, χ^2 – Пирсона), метод корреляционного анализа (ранговый коэффициент корреляции r_s – Спирмена). Обработка полученных данных проводилась с использованием пакета прикладных программ STATISTICA 6.0.

В ходе эксперимента, среди испытуемых, принадлежащих к одной и той же группе, нами были отмечены схожие эмоционально-поведенческие реакции на предлагаемые задания. Пациенты, вошедшие в группу А, относились к обследованию критически-настороженно, не были заинтересованы в результатах, демонстрировали отказные реакции и не принимали помощь экспериментатора. Пациенты группы В, наоборот, охотно шли на контакт, интересовались целями исследования и полученными результатами. Просили объяснить им значения цветов, стремились к социально желаемым результатам.

По результатам исследования нами было получено следующее распределение рангов основных и дополнительных цветов в группах (см. табл. 1):

Из таблицы 1 видно, что для больных с хроническими аллергодерматозами (АД) характерно сходство цветовых предпочтений при ранжировании цветов. Так, последние четыре позиции (1-6-0-7) указывают на застенчивость и пассивность, затрудняющие чувственную раскованность обследуемых во взаимодействии с окружающими. Свидетельствуют о повышенной чувствительности испытуемых к внешним раздражителям, о наличии актуальной потребности в преодолении «ограничений» собственного тела и стремлении к самостоятельности в принятии решений.

Исходя из семантического поля цветовых предпочтений, мы можем выделить обобщенный «профиль личности» испытуемых. Цветовой ряд испытуемых группы А (4-3-2-5) значительно отличает их от пациентов группы В. Данные цветовые предпочтения указывают на стремление больных преодолеть предубеждение и недоброжелательность окружающих, настороженность и недоверчивость во взаимоотношениях с ними в связи с тенденцией к преувеличению значимости собственного мнения в ситуации заболевания. Помимо этого, пациенты группы А обладают повышенным уровнем сензитивности к критическим замечаниям в свой адрес; отличаются упрямством, своеволием, изобретательностью

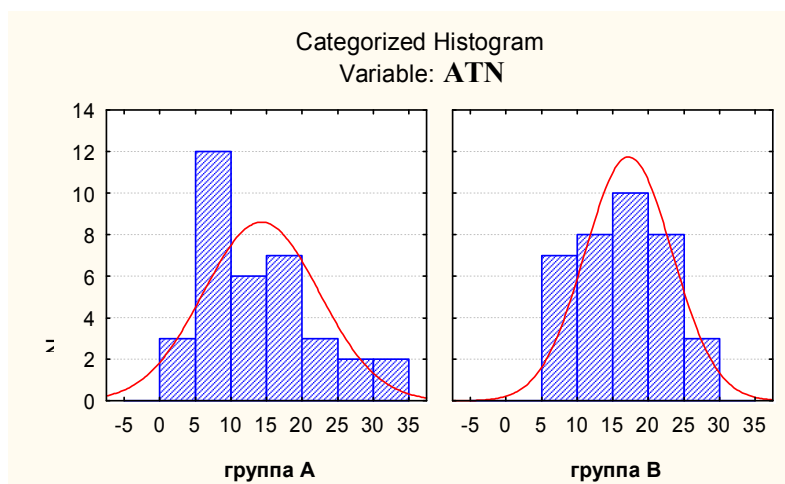


Рис. 1. Кривая распределения показателей ATN в группах (тест ЦТО А.М. Эткинда)

и богатством фантазии, возводимыми в жизненный принцип.

Пациентам группы В (3-2-4-5) присущи: богатое воображение, яркость чувств, потребность в необычных приключениях, интересных знакомствах, волнующих событиях, вызывающих заинтересованность и энтузиазм.

При анализе кривых распределения показателей аутогенной нормы (ATN) – последовательности цветов (3-4-2-5-1-6-0-7), принятой Люшером в качестве нормы и являющейся эталоном нервно-психического благополучия, и коэффициента вегетативного тонуса (KB) – показателя гомеостатических возможностей организма в группах при уровне значимости $p < 0,05$, нами были

выявлены статистически значимые различия, отраженные в рисунках 1 и 2.

Из рисунков 1 и 2 видно, что показатели ATN в группе В, в отличие от кривой распределения в группе А, близки к идеальной последовательности цветовых предпочтений Люшера, а KB – к нормальному распределению, что указывает на высокий уровень психологической адаптации больных со стажем заболевания более 3-х лет.

При анализе данных, полученных по завершению второго этапа исследования, – при подборе цвета к понятиям, имеющим существенное значение, – нами были выявлены следующие особенности.

Свое физическое состояние в настоящий момент большинство испытуемых ассоциирует с не-

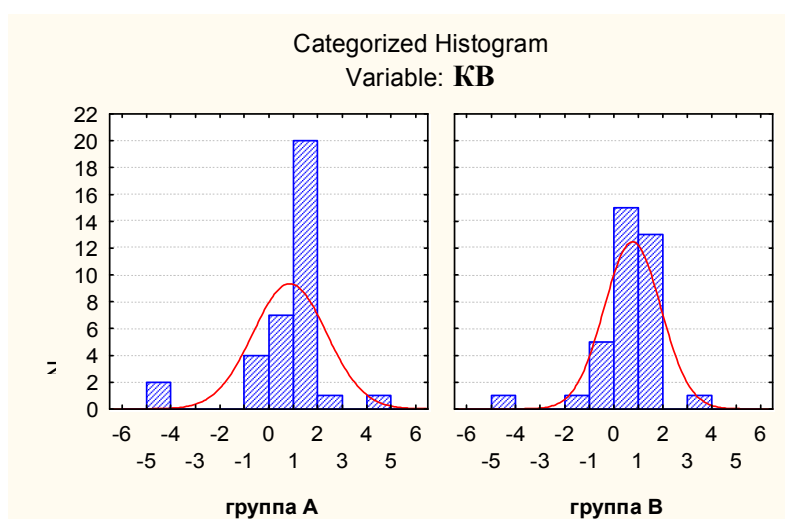


Рис. 2. Кривая распределения показателей KB в группах (тест ЦТО А.М. Эткинда)

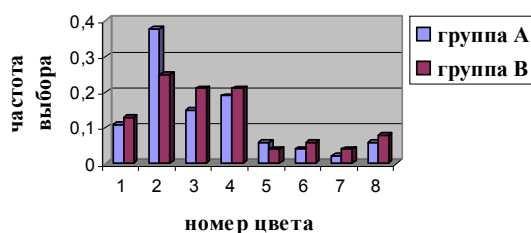


Рис. 3. Значимые различия ассоциативного ряда по параметру «мое физическое состояние» (тест ЦТО А.М. Эткинда)

реализованным желанием освободиться от мешающих «ограничений» своего тела – видимых дерматокосметологических дефектов лица, шеи, кистей рук, о чем свидетельствует преобладание зеленого цвета (2) в сделанных выборах (см. рис. 3).

Понятие «моя болезнь» у больных группы А наиболее часто ассоциировалось с черным цветом (7), указывающим на непринятие ситуации болезни как таковой и ее активное отвержение. В выборе больных группы В преобладал коричневый цвет (6), указывающий на восприятие ситуации болезни лишь со стороны чувственной основы физических ощущений, вызывающих дискомфорт (см. рис. 4).

При выборе цвета, ассоциирующегося с параметром «отношения с окружающими», больные с длительностью заболевания менее 1-го месяца отдавали предпочтение желтому цвету (4), отражающему склонность к несдерживаемой экспансивности, раскованности, полной радостных надежд изменчивости при отсутствии последовательности и плановости действий. В выборе больных со стажем заболевания более 3-х лет, напротив, преобладал зеленый цвет (2), характерный для людей, отличающихся упорством, целеустремленностью, точностью действий и поступков; склонных к критическому анализу ситуации в целом с высоким уровнем толерантности

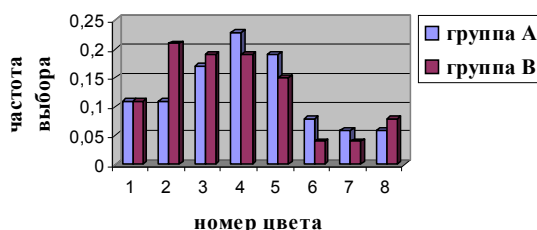


Рис. 5. Значимые различия ассоциативного ряда по параметру «отношения с окружающими» (тест ЦТО А.М. Эткинда)

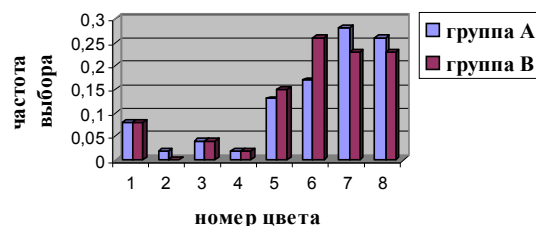


Рис. 4. Значимые различия ассоциативного ряда по параметру «моя болезнь» (тест ЦТО А.М. Эткинда)

к изменениям внешней и внутренней среды и постоянством мировоззрения (см. рис. 5).

Подводя итог вышеизложенному, мы можем заключить, что наличие хронического АД приводит к изменению системы отношений в структуре «Я-концепции» больных с последующей трансформацией удельного веса входящих в нее компонентов. Доминантой становится «телесное Я», разделенное надвое: «я – больной» и «я – здоровый», каждый из которых относится к противоположным полюсам личности. Больные начинают занимать пассивную жизненную позицию, резко повышается их уровень сензитивности к критическим замечаниям в свой адрес, снижается степень фрустрационной толерантности.

При появлении первых симптомов заболевания пациенты стремятся избежать излишнего внимания со стороны окружающих, путем ограничения контактов. Они намеренно преувеличивают значимость собственного мнения для достижения оптимального уровня самовосприятия и самоотношения. Непринятие ситуации болезни как таковой и ее активное отвержение с помощью экспансивных реакций приводит к нарушению процесса планирования, целеполагания и саморегуляции. При хронификации болезненных переживаний пациенты начинают испытывать потребность в необычных приключениях, интересных знакомствах, волнующих событиях, вызывающих заинтересованность и энтузиазм, для повышения уровня самооценки. Изменяют свое отношение к болезни: начинают воспринимать «кожные страдания» лишь со стороны чувственной основы физических ощущений, вызывающих дискомфорт. В качестве компенсации формируется ряд характерологических особенностей: упорство, целеустремленность, точность действий и поступков, склонность к критическому анализу ситуации, высокий уровень толерантности к изменениям внешней и внутренней среды.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб., 2001. – 293 с.
2. Асмолов А.Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник и др. // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 35–45.

3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
4. Дорожевец А.Н. Исследование образа тела в зарубежной психологии / А.Н. Дорожевец, Е.Т. Соколова // Вестник Московского ун-та. Сер.14. Психология. – 1985. – №4. – С. 39–49.
5. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 511 с.

УДК 157

В.Г. Рагозинская

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ БОЛЬНЫХ

Представлены результаты сравнительного и факторного анализов показателей эмоционального состояния различных групп психосоматических больных и здоровых индивидов. По результатам исследования, эмоциональное состояние психосоматических пациентов имеет значимые отличия от эмоционального состояния здоровых испытуемых.

Ключевые слова: психосоматические расстройства, эмоциональное состояние, депрессия, тревога, враждебность, алекситимия.

Актуальность настоящего исследования определяется широкой распространенностью психосоматических расстройств в общей популяции и их резким возрастанием в последние десятилетия [1]. Под психосоматическими расстройствами понимают нарушения функций органов и систем организма, в происхождении и течении которых ведущая роль принадлежит психологическим, психосоциальным и культурным факторам [2].

По современным представлениям, одним из важнейших факторов возникновения и развития различных психосоматических расстройств являются эмоционально-негативные состояния (для обзора см.: [6]). Показано, что усиленное функционирование нейроэндокринной системы при интенсивных и/или длительных эмоционально-негативных состояниях приводит к дезинтеграции физиологических механизмов, лежащих в основе координированной приспособительной деятельности и при наличии органа-мишени, адаптивные возможности которого резко снижены, способствует возникновению психосоматических расстройств. Соматическое заболевание, в свою очередь, усиливает эмоциональные расстройства, что вызывает усугубление психопатологической картины (ипохондрия, фобии и пр.) и возникновение полисистемных психосоматических циклов [2].

По данным современных исследований, наиболее часто в основе различных заболеваний ле-

жат депрессия, тревога, агрессивность и враждебность, оказывающие неблагоприятное влияние на течение и прогноз заболеваний и снижающие приверженность к лечению [2; 4; 6; 7]. Также в литературе имеются указания на то, что в возникновении психосоматических расстройств решающее значение имеет не только интенсивность и длительность эмоционального напряжения, но также склонность к подавлению эмоций, отсутствие их эффекторного отреагирования [3; 5] и нарушение их когнитивной переработки (алекситимия) [8].

Влияние, которое психологические факторы оказывают на соматические процессы, является многосторонним. Как было указано выше, затяжные эмоционально-негативные состояния вызывают напряжение нейроэндокринной системы, дисфункциям которой отводится ведущая роль в развитии соматической патологии. Наряду с этим сопутствующие эмоционально-негативным состояниям увеличение частоты психотравмирующих событий и снижение социальной поддержки приводят к повышению психосоциальной уязвимости в отношении соматических заболеваний. Кроме того, враждебные, тревожные и депрессивные люди посредством специфических систем убеждений и соответствующих им форм поведения (например, свойственного им хронического состояния бдительности, поиска и регистрации источников опасности) провоцируют и создают стрессовые ситуации, вызывающие у субъ-

Таблица 1

Сравнительный анализ психологических показателей психосоматических больных и здоровых испытуемых

Показатели	Средние значения			
	Контроль	ГБ	ДТЗ	ЯБ
Реактивная тревожность	38,96±8,23	46,00±9,03**	45,48±10,31**	46,28±8,76**
Личностная тревожность	41,03±7,88	50,26±9,17**	49,62±9,21**	48,75±10,82**
Тревожность / шкала SCL-90-R	0,50±0,40	1,20±0,72**	1,03±0,70**	1,07±0,77**
Алекситимия	59,05±9,16	69,40±8,82**	67,75±10,51**	68,79±11,13**
Депрессия / шкала Зунга	36,59±5,95	42,69±7,24**	41,92±7,32**	43,15±8,73**
Депрессия / шкала SCL-90-R	0,61±0,41	1,24±0,68**	1,20±0,67**	1,2±0,72**
Агрессивность как состояние	10,59±1,76	11,82±3,63**	11,35±2,77**	11,82±3,95*
Агрессивность как свойство	18,09±4,56	21,37±5,28**	19,02±6,18	19,28±6,49
Агрессия как проявление темперамента	7,27±2,34	8,32±3,00*	7,52±3,12	7,96±3,39
Агрессия как реакция	8,14±2,36	9,24±2,59*	8,57±2,55	8,63±2,80
Аутоагрессия	13,45±3,83	16,18±4,91**	15,23±3,89**	16,06±4,88**
Гетероагрессия	14,69±3,45	15,95±3,92*	15,14±4,22	16,06±4,65*
Контроль агрессии	21,65±4,01	21,00±4,73	20,86±4,70	20,97±5,86
Соматизация	0,52±0,40	1,32±0,56**	1,26±0,66**	1,28±0,74**
Обсессивность-компульсивность	0,64±0,44	1,37±0,62**	1,20±0,70**	1,27±0,74**
Межличностная сензитивность	0,66±0,49	1,27±0,65**	1,12±0,70**	1,20±0,74**
Враждебность	0,48±0,38	1,22±0,71**	0,98±0,69**	1,00±0,78**
Фобическая тревожность	0,21±0,24	0,59±0,55**	0,49±0,43**	0,59±0,70**
Паранойальность	0,46±0,40	1,22±0,65**	0,97±0,66**	1,09±0,68**
Психотизм	0,27±0,30	0,72±0,56**	0,72±0,62**	0,75±0,77**
Индекс стресса	0,50±0,29	1,13±0,48**	1,02±0,50**	1,07±0,59**
Индекс тяжести психопатологической симптоматики	32,6±16,2	57,8±17,5**	52,5±17,7**	50,9±21,4**
Общее число психопатологических симптомов	1,29±0,33	1,73±0,41**	1,70±0,47**	1,83±0,51**

** – статистически значимые различия с группой контроля при $p \leq 0,001$ * – статистически значимые различия с группой контроля при $p \leq 0,005$

екта соответствующие психофизиологические сдвиги. Также физическое здоровье ухудшают вредные привычки, сопутствующие эмоционально-негативным состояниям (например, курение, злоупотребление алкоголем, антидепрессантами,

нарушения режима сна и питания). Пессимизм и негативизм препятствуют своевременному обращению за медицинской помощью, сотрудничеству больного и врача в лечебном процессе, оказывают дезорганизующее влияние на лечебную

деятельность, что приводит к отягощению течения заболевания.

Несмотря на значительное количество исследований, подтверждающих важную роль эмоционально-негативных состояний в патогенезе психосоматических расстройств, вопрос специфического вклада эмоций в патогенез психосоматических расстройств до конца не изучен. В связи с этим нами было предпринято исследование, цель которого – выявление особенностей эмоциональных состояний при психосоматических заболеваниях.

В настоящем исследовании приняли участие 195 больных «классическими» психосоматозами (в том числе 68 больных с язвенной болезнью желудка и 12-перстной кишки (ЯБ), 62 больных гипертонической болезнью (ГБ), 65 больных с диффузным токсическим зобом (ДТЗ)) в возрасте 20–50 лет (средний возраст $31,17 \pm 11,09$ лет), а также 182 здоровых испытуемых, подобранных с учетом соответствия половозрастным показателям испытуемых клинической группы (средний возраст $30,96 \pm 10,78$ лет).

В исследовании были использованы Шкала самооценки тревожности и Шкала агрессивности Ч. Спилбергера; Опросник психопатологической симптоматики SCL-90-R; Шкала депрессии Зунге; Торонтская шкала алекситимии. Все опросники валидизированы. Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета прикладных программ SPSS Statistics 17.0.

Сравнительный анализ психологических показателей осуществлялся с помощью критерия Манна-Уитни. Среднегрупповые значения показателей по каждой из шкал, а также результаты их сравнения представлены в таблице 1.

Как свидетельствуют данные таблицы 1, средние значения эмоциональных и психопатологических показателей у больных ГБ достоверно выше, чем у здоровых испытуемых. Исключение составляют показатели по шкале «Контроль агрессии», по которой значимых межгрупповых различий не выявлено. Сравнение эмоциональных и психопатологических показателей больных ДТЗ и здоровых испытуемых выявило значимое повышение всех показателей у психосоматических больных по всем шкалам, за исключением агрессивности как свойства личности (в том числе, агрессивности как проявления темперамента и как реакции на события), гетероагрессии и контроля агрессии, по которой значимых различий не выявлено. Сравнение эмоциональных и пси-

хопатологических показателей больных ЯБ и здоровых испытуемых выявило значимое повышение всех показателей у психосоматических больных по всем шкалам, за исключением агрессивности как свойства личности (в том числе, агрессивности как проявления темперамента и как реакции на события) и контроля агрессии, по которым значимых различий не выявлено.

Далее психологические показатели были подвергнуты факторному анализу методом максимального правдоподобия с варимакс-вращением, что позволило выделить группировки взаимосвязанных переменных и объединяющие их факторы, не доступные непосредственному измерению, но определяющие согласованные изменения отдельных эмоциональных проявлений испытуемых в каждой из исследуемых групп.

В результате факторизации в группе контроля выделено два фактора с общей дисперсией 64%: фактор I (информативность 35%) объединил агрессивность как свойство личности (факторная нагрузка 0,931), агрессивность как реакцию (0,863) и гетероагрессию (0,698); фактор II (29%) – депрессию (0,872), реактивную тревожность (0,708) и личностную тревожность (0,686).

В группе больных ГБ выделено два фактора с общей дисперсией 79%: фактор I (информативность 44,3%) объединил депрессию (0,879), межличностную сензитивность (0,832) и обсессивно-компульсивные реакции (0,829); фактор II (информативность 34,7%) – агрессивность как свойство личности (0,967) и агрессивность как проявление темперамента (0,853).

В группе больных ДТЗ выделено два фактора с общей дисперсией 77%: фактор I (информативность 43,3%) объединил межличностную сензитивность (0,934), депрессию (0,810) и психотизм (0,807); фактор II (информативность 33,8%) – агрессивность как проявление темперамента (0,934) и агрессивность как свойство личности (0,871).

В группе больных ЯБ выделено два фактора с общей дисперсией 77,5%: фактор I (информативность 40,1%) объединил депрессию (0,844), межличностную сензитивность (0,834) и обсессивно-компульсивные реакции (0,807); фактор II (информативность 37,4%) – агрессивность как свойство личности (0,997), агрессивность как проявление темперамента (0,838) и агрессивность как реакцию (0,724).

Полученные данные свидетельствуют о том, что основу комплекса различных клинико-психо-

логических проявлений у здоровых испытуемых и у психосоматических больных составляют два общих фактора, определяющих общие тенденции в формировании тех или иных значений по ряду многочисленных показателей эмоционального состояния испытуемых, – фактор агрессивности и фактор депрессивных реакций. Это согласуется с современными представлениями о депрессии и агрессивности как наиболее часто встречающихся эмоциональных состояниях, как в психосоматической практике, так и в общей популяции [2].

Вместе с тем выявлены принципиальные различия между психосоматическими больными и здоровыми испытуемыми, которые состояли в следующем. Прежде всего, это проявляется в том, что во всех трех группах больных психосоматическими расстройствами наибольшую информативность выявил фактор депрессивных реакций, тогда как у здоровых испытуемых наиболее информативным оказался фактор агрессивности. Кроме того, в структуре эмоциональных состояний психосоматических больных депрессивные реакции образуют наиболее устойчивые конstellляции с межличностной сензитивностью (или психосоциальной уязвимостью, о которой упоминалось выше), что свидетельствует, с одной стороны, об их центральном положении в структуре эмоционального состояния у данных групп больных, а с другой – о вероятной общности их патогенетических механизмов. У здоровых испытуемых депрессивные реакции объединены в устойчивую конstellляцию с тревожностью (реактивной и личностной). Агрессивность как свойства личности у больных всех психосоматических групп образует устойчивую конstellляцию с агрессивностью как проявлением темперамента, у здоровых испытуемых – с агрессивностью как реакцией на события и гетероагрессией. Можно предположить, что агрессивность психосоматических больных в большей мере определяется особенностями темперамента, тогда как у здоровых лиц она закреплена как привычная реакция на внешние воздействия.

Наряду с этим также выявлены особенности эмоциональных состояний у отдельных групп психосоматических больных. Так, у больных ГБ и ЯБ депрессия и межличностная сензитивность объединены в отдельный симптомокомплекс с обсессивно-компульсивными реакциями, тогда как у больных ДТЗ – с психотическими, что согласуется с современными представлениями о пси-

хосоматических соотношениях при данных заболеваниях [1; 2]. Кроме того, в основе личностной агрессивности больных ЯБ наряду с конституциональными факторами, как у больных ГБ и ДТЗ, также лежит агрессивность как закреплённый поведенческий навык, не играющая ведущей роли в структуре эмоциональных состояний больных ГБ и ДТЗ. Это может свидетельствовать о склонности последних к подавлению агрессивных импульсов, что согласуется с данными литературы [3; 5].

Таким образом, эмоциональные состояния при психосоматических расстройствах имеют как общие, инвариантные характеристики, объединяющие их с эмоциональными состояниями здоровых индивидов, так и специфические особенности эмоционального ответа, отличающие их от эмоциональных состояний здоровых испытуемых. Общим для обеих групп является согласованный характер изменений многочисленных дискретных проявлений в структуре эмоциональных состояний испытуемых, который определяется двумя общими факторами – фактором агрессивности и фактором депрессивных реакций. Значимые отличия эмоциональных состояний при психосоматических расстройствах от эмоциональных состояний здоровых индивидов проявляются как в количественном отношении (более высокими, чем у здоровых индивидов, показателями большинства исследуемых параметров), так и в качественном (иные, чем у здоровых индивидов, соотношения компонентов в структуре эмоционального состояния). Полученные данные свидетельствуют о том, что пациенты с психосоматическими заболеваниями отличаются большей чувствительностью к психотравмирующим факторам и склонны реагировать на психотравмирующие ситуации (в том числе – на ситуацию болезни) пассивно-оборонительными реакциями. У них более выражены показатели тревоги, депрессии, астении и психопатологической симптоматики.

Библиографический список

1. Бройтгам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. – М.: Медицина, 1999. – 380 с.
2. Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. Неврология и психосоматическая медицина. – М.: Медпресс-информ, 2002. – 608 с.
3. Berry D.S., Pennebaker J.W. Nonverbal and verbal emotion expression and health // *Psychotherapy and Psychosomatics*. – 1993. – V. 59 (1). – P. 11–19.

4. *Fava M., Abraham M., Pava J. et al.* Cardiovascular risk factors in depression. The role of anxiety and anger // *Psychosomatics*. – 1996. – V. 37(1). – P. 3–37.

5. *Grossman P., Watkins L.L., Ristuccia L., Wilhelm F.H.* Blood pressure responses to mental stress in emotionally defensive patients with stable coronary artery disease // *The American Journal of Cardiology*. – 1997. – V. 80(3). – P. 343–346.

6. *Henningsen P., Zimmermann T., Sattel H.* Medically unexplained physical symptoms, anxiety, and depression: a meta-analytic review // *Psychosom. Med.* – 2003. – V. 65. – P. 528–533.

7. *Jonas B., Lando J.* Negative Affect as a Prospective Risk Factor for Hypertension // *Psychosomatic. Med.* – 2000. – V. 62. – P. 188–196.

8. *Taylor G.J.* Recent developments in alexithymia theory and research // *Can. J. Psychiatry*. – 2000. – V. 45. – P. 134–142.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 371.4

С.А. Хазова

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

В статье описывается совладающее поведение воспитанников школы-интерната в сравнении с совладанием старшеклассников из условно-благополучных семей. Анализируется роль акцентуаций характера в выборе стратегий совладающего поведения.

Ключевые слова: *эпилептоидный, истероидный, шизоидный, астено-невротический и лабильный типы акцентуаций характера, стратегии совладающего поведения.*

В современном российском обществе социальные, политические и экономические перемены стали скорее правилом, постоянно действующим фактором, обуславливающим необходимость жизни в «стабильно кризисных» (Калинина, 2000) условиях. Это приводит к росту неадаптивных и деструктивных моделей поведения среди молодежи.

Даже в более предсказуемых условиях подростничество и ранняя юность представляют собой наиболее критические этапы онтогенеза. Во-первых, сказываются внутренние трудности переходного возраста, начиная с психогормональных процессов и заканчивая перестройкой «Я-концепции». Во-вторых, играет роль пограничность и неопределённость социального положения подростков. В-третьих, наличествуют противоречия, обусловленные перестройкой механизмов социального контроля: детские формы контроля уже не действуют, а взрослые способы, предполагающие дисциплину и самоконтроль ещё не сложились или не окрепли.

Трудности данного периода в подавляющем большинстве имеют чисто социальные причины – недостатки воспитания, прежде всего. От 30 до 85% делинквентных подростков вырастают в неполной семье, т.е. без отца, или в семье деформированной – с недавно появившимся отчимом, реже, с мачехой. Этому сопутствуют социальные потрясения, влекущие безотцовщину и лишаящие семейной опеки (Личко, 1983).

Особую группу риска составляют воспитанники детских домов и школ-интернатов. Поэтому исследование того, как справляются с трудными жизненными ситуациями подростки и юноши, проживающие вне семьи, является важной эмпирической и практической задачей.

Немаловажное значение имеют и индивидуально-типологические особенности личности, например, акцентуации характера, при которых наблюдается меньшая устойчивость в отношении неблагоприятного воздействия окружения, большая податливость пагубным влияниям. (Личко, 1983). Именно в подростковом возрасте могут возникать «искажения отношений подростка с действительностью» (Remschmidt, 1992). В этом смысле выявление акцентуаций характера дает возможность предвидеть факторы, способные вызвать поведенческие модели и реакции, ведущие к дезадаптации. Все это позволяет рассматривать акцентуации характера как предикторы совладающего с трудностями поведения.

В нашем исследовании приняли участие воспитанники школы-интерната №3 г. Костромы (50 человек, 25 юношей и 25 девушек, учащиеся 9–11 классов). Особенностью является то, что у каждого из воспитанников неблагоприятная ситуация в семье (отсутствие одного из родителей, лишение родительских прав, опека, сиротство). В качестве контрольной группы выступали учащиеся общеобразовательных школ г. Костромы (50 человек, 23 юноши и 27 девушек из условно-благополучных семей).

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методы и методики: Юношеская копинг-шкала (Adolescent Coping Scale), адаптированная Т.Л. Крюковой (2002); Патохарактерологический диагностический опросник (А.Е. Личко); проективная методика «Незаконченные предложения» в авторской модификации, а также невключенное наблюдение за поведением учащихся в урочное и внеурочное время.

Анализ ответов на незаконченные предложения позволяет сделать вывод о достаточно боль-

Таблица 1

Показатели стратегий совладающего поведения и их рейтинг

Название стратегии	Воспитанники интерната		Обычные школьники	
	Средняя оценка	Рейтинг	Средняя оценка	Рейтинг
Социальная поддержка	57,88	9	66,7	8
Решение проблем	63,38	5	75,4	1
Работа, достижение	64,16	4	71,8	5
Беспокойство	58,08	8	72,3	4
Друзья	68,4	3	73,5	3
Принадлежность	61,64	6	73,9	2
Мечты	57,44	10	64,4	10
Несовладание	44,52	14	41,6	16
Разрядка	42,2	16	39,5	17
Общ. действия	41,06	17	37,4	18
Игнорирование	54,88	11	44,9	14
Самообвинение	51,12	12	59,9	11
Уход в себя	47,92	13	53,1	12
Духовность	43,1	15	46,6	13
Позитивный фокус	59,02	7	65,4	9
Профпомощь	36,32	18	42,5	15
Отвлечение	68,68	2	69,7	7
Активный отдых	69,62	1	71,1	6

шом сходстве пониманий трудных ситуаций и использовании тех или иных способов выхода из них. Так, большинство подростков из обеих групп беспокоятся по поводу своего будущего и отношений со значимыми людьми (60%). В трудной ситуации в большинстве своём ищут поддержку у своих родителей или близких (30%), с кем-нибудь советуются, звонят друзьям (40%). Попадая в трудную ситуацию, прежде всего, ищут причину произошедшего в себе или ситуации, обстоятельствах (22%). Многие предпочитают самостоятельно решать проблему, учитывая советы близких. При этом благополучные сверстники чаще доверяют себе, своим способностям и терпению (14% против 6%). Однако 16% учащихся школы-интерната не ищут поддержки у других людей, 16% отвлекаются с помощью алкогольных напитков, «срываются», кричат или плачут, решают проблемы с помощью ссор, ругани, драки; в трудной ситуации им помогает сигарета (что несколько выше, чем среди более благополучных сверстников). 10% отмечают, что им помогает сон, ум, логика, самоуверенность.

Большинство старшеклассников считают, что всё хорошее в их жизни происходит благодаря родителям (60% в «благополучной» выборке, 46% – среди воспитанников интерната). Этот факт кажется удивительным, поскольку в школе-интер-

нате обучаются дети из неблагополучных семей. Аналогичные результаты были получены в квалификационном исследовании А.В. Серовой (2008) совладающего поведения детей, находящихся в реабилитационном центре (37 детей, временно лишившиеся родительского попечения, в возрасте от 7 до 16 лет). Младшие школьники из этой выборки склонны переоценивать социальную поддержку родителей в трудных жизненных ситуациях, при этом особое место отводится роли матери. В реальности, дети фактически лишены общения с родителями, неадекватно оценивают семейную ситуацию и склонны к компенсаторному фантазированию. Сходные, хотя и менее выраженные тенденции, наблюдаются и в случае с подростками. Данный феномен впервые описан в психологической литературе З. Фрейдом и получил название «семейный роман». В этом случае дети склонны идеализировать собственную семью и отношения в ней, стремясь повысить тем самым свой социальный статус. Исследователи указывают, что «семейный роман» – это фантазирование, имеющее целью только противостоять реальным фрустрирующим условиям (Seiffge-Krenke, 2009).

Исследование стратегий совладающего поведения позволяет сделать следующие выводы (результаты представлены в табл. 1):

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа типов акцентуаций и копинг-стратегий

Тип акцентуации	Воспитанники интерната	Обычные школьники
Эпилептоидный	Соцподдержка – $\beta=-0,43^*$	
	Работа, достижения – $\beta=-0,33^*$	
Астено-невротический	Решение проблемы – $\beta=-0,34^*$	Активный отдых $\beta=0,33^*$
	Работа, достижения – $\beta=-0,33^*$	
Лабильный	Работа, достижения – $\beta=0,42^*$	Соцподдержка – $\beta=-0,49^*$
	Принадлежность – $\beta=0,51^{**}$	Общ. действия – $\beta=-0,53^{**}$
		Разрядка – $\beta=0,43^*$
Шизоидный	Беспокойство – $\beta=-0,37^*$	Разрядка – $\beta=0,32^*$
		Общ. действия – $\beta=-0,36^*$
Истероидный	Самообвинения – $\beta=-0,42^*$	Самообвинения – $\beta=-0,35^*$
		Уход в себя – $\beta=-0,47^{**}$
		Работа, достижения – $\beta=-0,51^{**}$

* – $p<0,05$; ** – $p<0,01$

1. Обе группы старшеклассников достаточно часто выбирают стратегии *Социальная поддержка, Работа, Друзья*.

2. Наиболее непопулярными являются стратегии *Профессиональная помощь, Общественное действие, Разрядка, Духовность, Несовладание*.

3. Учащиеся школы-интерната чаще, чем их сверстники, выбирают *Активный отдых и Отвлечение*. В то время как школьники из общеобразовательных школ чаще обращаются к таким стратегиям, как *Решение проблемы, Беспокойство* и *Принадлежность* (стремление чувствовать себя частью группы, на поддержку которой всегда можно рассчитывать).

Для изучения роли акцентуаций характера (по А.Е. Личко) в выборе стратегий совладающего поведения был использован корреляционный и регрессионный анализ, который позволяет установить связи изучаемых переменных и предсказывающую роль индивидуальных особенностей в совладающем поведении (табл. 2).

Как видим из таблицы 2, предсказывающей способностью обладают только пять типов акцентуаций по отношению к совладающему поведению воспитанников школы-интерната (в контрольной группе регрессионный анализ позволяет сделать заключение о большем количестве типов акцентуаций как предикторах выбора стратегий совладания. Эти результаты в данной статье не представлены).

Остановимся на результатах, описывающих совладающее поведение и его связь с типами акцентуаций в группе воспитанников школы-интерната:

1. Подростки с *Лабильным* типом акцентуации в трудных ситуациях часто выбирают страте-

гии *Работа, достижения, Принадлежность* и *Самообвинение* ($R=0,3$, $p=0,034$). Характерные для данного типа частые и резкие смены настроения обуславливают перебегающие желания побыть в одиночестве или устремиться в шумное общество. Соответственно изменяется и отношение к событиям, ситуациям: то возникает стремление добиваться успехов во всем, то апатия и ощущение своей никчемности. Влияние такой маломотивированной смены настроения мы можем наблюдать и при выборе стратегий поведения в трудных ситуациях, принадлежащих ко всем трем стилям совладания: проблемно-ориентированному, социально-ориентированному и несовладанию.

Катя Б., 15 лет, лабильный тип акцентуации: *девушка невысокого роста, худощавого телосложения. Походка и жесты быстрые, размашистые, голова приподнята вверх.*

Девушка является ученицей 8 «Б» класса школы-интерната №3. При необходимости общается со всеми, но интенсивность её общения зависит от настроения, которое меняется несколько раз за незначительный промежуток времени. Днём её можно встретить весёлой, жизнерадостной, а спустя несколько часов, может ходить по школе, опустив голову, не обращая внимания на то, что происходит вокруг неё. На просьбы воспитателя отзывается неохотно, стараясь уйти от разговора и не выполнять задания. При этом Катя ведёт себя равнодушно, демонстрируя свою незаинтересованность в выполнении поручения.

В семье у девушки сложилась очень сложная ситуация: недавно ей пришлось пережить

развод родителей, с которым она до сих пор не может смириться. У Кати деспотичная мать, она все проблемы решает криками, руганью, приказами и обвинениями. Девушка боится своей матери и очень хочет жить рядом с отцом, но у него своя семья, в которой, как говорит сама Катя, ей нет места. Катя несколько раз убежала из дома, бродила по улице со своими друзьями, но потом всё равно возвращалась домой, в семью. Она постоянно стремится остаться в школе-интернате, не ходить домой, даже в каникулярное время.

Несколько раз девушка была замечена за воровством, причём воровала она деньги у своей матери. В ходе наблюдения, нами было найдено объяснение такому её поведению – ей просто хотелось обратить на себя внимание матери, ведь она занималась собой, своей жизнью и не беспокоилась о том, чем живёт её дочь, с кем она общается, как она учится (редко приходила в школу для того чтобы узнать об успеваемости дочери).

Таким образом, мы можем говорить о том, что Кате присущие качества, которые обуславливают нахождение её в компании, среди друзей, сверстников, для того, чтобы ей было с кем поговорить, поделиться, так как в своей семье она не находит поддержки и понимания.

2. Астено-невротический тип предсказывает более редкое обращение к стратегиям *Решение проблемы*, *Работа*, *достижения*, *Друзья* ($R=-0,33$, $p=0,018$). Для данного типа, более, чем для какого-либо другого характерны неврастенические реакции, утомляемость, раздражительность, склонность к ипохондрии, желание одиночества, чем и объясняется не обращение к продуктивным способам поведения в трудных ситуациях или нежелание воспользоваться поддержкой друзей.

3. Истероидный тип является предиктором более редкого *Самообвинения* как способа поведения в трудных жизненных ситуациях. Главной чертой типа является эгоцентризм, ненасытная жажда постоянного внимания со стороны окружающих, потребность вызвать удивление или сочувствие.

Максим Б., 15 лет, лабильный тип акцентуации: юноша высокий, худощавого телосложения. Походка и жесты быстрые и резкие, голова высоко приподнята вверх.

Юноша является учащимся 7-го «Б» класса школы-интерната №3. Он обучается в школе-

интернате с первого класса. С самого начала он проявил себя как «проблемный» ученик, устойчиво выделяющийся трудностями в обучении, поведении, взаимоотношениях со сверстниками и педагогами. Максим нетерпелив, теряет интерес к работе по мере её выполнения, впадает в бешенство, спровоцированное другими. Он избегает общения со взрослыми (педагогами, воспитателем), поддерживает дружеские отношения со старшеклассниками, они оказывают на него существенное влияние, в большинстве случаев негативное. При разговоре часто использует вульгарные выражения. Ему нравится привлекать к себе внимание окружающих, причём в некоторых случаях это стремление доказать своё превосходство посредством физического насилия над более слабыми. Воспитатель отмечает, что у Максима чрезмерный интерес к противоположному полу, не один раз на него поступали жалобы от одноклассницы, относительно его «присваиваний».

Вся жизнь юноши протекает без участия матери, она не звонит, не посещает, по месту проживания не пускает. На данный момент он проживает у бабушки и отца. Отец страдает алкоголизмом, нигде не работает, бабушка не имеет возможности и средств, для того чтобы отправить его на принудительное лечение. Самой бабушке недавно исполнилось 83 года. Отец отмечает, что у них отсутствует эмоциональный контакт, сын ему постоянно грубит, обзывает. Бабушка следит за его гигиеническим состоянием, за внешним видом, но и ей он часто дерзит, пытаясь отгородиться от нее. О матери говорить отказывается, скрывая факты, касающиеся её жизни.

Максим не получает поддержки и участия со стороны членов семьи, близких ему людей. На вопросы, относящиеся к положению в семье, он уклоняется, либо отказывается отвечать. На рисунке семьи он изобразил бабушку, отца и мать, причём мать была расположена на рисунке дальше всех, ближе всех и больше по размеру была изображена бабушка, стоящая у плиты, рядом с бабушкой, но гораздо меньшим по размеру, находящимся на большом расстоянии Максим изобразил отца. Развитию такой ситуации способствовала большая психологическая дистанция, как с матерью, так и с отцом. В соответствии с этим можно сделать вывод о том, что у учащегося не удовлетворены по-

требности в заботе, любви и эмоциональной близости с членами своей семьи. Максим не чувствует поддержки со стороны родных. Обращаясь за поддержкой к старшим сверстникам, он получает советы, которые приводят к тому, что он не выполняет требований, предъявляемых ему взрослыми людьми, оскорбляет одноклассников.

В результате наблюдения было выявлено, что Максим временами лжёт спонтанно, шумно ведёт себя, когда учителя нет в классе, нарушает дисциплину во время урока, проявляя безразличие при ответе на вопросы учителя. Во время, свободное от занятий, проявляет незрелость, не следует указаниям воспитателя. При этом его любят одноклассники и с удовольствием с ним контактируют, просят совета.

Влияние со стороны старшеклассников привело к тому, что он начал употреблять алкогольные напитки и был замечен в токсикомании. Отсутствие матери привело к тому, что у юноши с раннего детства не было опыта общения с противоположным полом. В результате, когда Максим сталкивается с трудной жизненной ситуацией, он предпочитает использовать такую неконструктивную стратегию совладания как «самообвинение».

4. Подростки с Шизоидной акцентуацией характера реже *Беспокоятся*, *Обращаются к Друзьям* ($R=-0,29$, $p=0,034$) и группе сверстников (стратегия *Принадлежность*) ($R=0,34$, $p=0,013$). Замкнутость, отгороженность от сверстников, быстрая истощаемость в контакте побуждает таких подростков уходить в себя, не делиться своими переживаниями и проблемами, «их внутренний мир всегда закрыт от посторонних взоров» (Личко, 1977). «Недостаток чутья действительности» (Ганнушкин, 1933), наличие своего замкнутого мира приводит к тому, что они не переживают реальные трудности и проблемы, не придавая им большого значения.

5. И, наконец, *Эпилептоидный* тип акцентуации выступает как предиктор более редкого обращения к стратегиям *Социальная поддержка* и *Работа, достижения*. Вообще, социальные контакты эпилептоидных подростков всегда отличаются конфликтностью, на трудности они часто реагируют злобой, раздражительностью или тоской, апатией, бесцельным сидением с угрюмым видом, поэтому редкое обращение к другим людям, а также отсутствие активных действий в труд-

ных ситуациях являются наиболее типичными моделями поведения.

Таким образом, наше исследование позволяет сделать выводы:

1. Совладающее поведение старших подростков, проживающих в школе-интернате имеет определенную специфику. Прежде всего, это касается роли семьи, которая преувеличенно оценивается как ресурсная и поддерживающая, в то время как реальное положение дел полностью противоположно: семьи в данном случае не только не обеспечивают подростку поддержку, но часто являются «отягчающими обстоятельствами», местом, откуда подросток стремится вырваться.

2. Принципиально важным является более частое использование воспитанниками школы-интерната стратегии *Отвлечение*. Содержательно она отличается от способов, которые используют благополучные сверстники: «смотрю телевизор», «играю в компьютер», «слушаю музыку». Подростки этой группы курят, плачут, спят, ссорятся, дерутся. Позитивным фактом является использование *Активного отдыха* (занятий спортом), это один из наиболее распространенных видов деятельности в школе-интернате в свободное время.

3. Эпилептоидный, истероидный, шизоидный, астено-невротический и лабильный типы акцентуаций характера являются наиболее значимыми предикторами поведения в трудных жизненных ситуациях, определяющими более редкое обращение к социально-ориентированному совладающему поведению.

Библиографический список

1. Антикризисное поведение: сущность, проблемы, тенденции: Сборник научно-методических трудов / под общ. ред. Н.В. Калининой, М.И. Лукьяновой. – Ульяновск: ИПК ПРО, 2000.
2. Бабичева А.С. Отклоняющееся поведение и совладание с трудностями: Квал. работа. – Кострома, 2007.
3. Крюкова Т.Л. Молодежь, стресс и копинг: изучение психологического совладания в социальном поведении личности / Т.Л. Крюкова, В.Д. Сапоровская // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии. – Кострома, 2000. – С. 95–98.
4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.

5. Староверова О.С. Индивидуально-личностные детерминанты совладающего поведения: Квал. работа. – Кострома, 2007.

6. Ялтонский В.М. Копинг-стратегии поведения у наркозависимых и здоровых людей: Дис. ...

канд. наук. – Л., 1996.

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

УДК 159.9

И.В. Ювенский

ЗАЩИТНОЕ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕМЬЕ У ЖЕНЩИН, СОВЕРШИВШИХ МУЖЕУБИЙСТВО

В статье представлен уникальный опыт исследования защитного и совладающего поведения женщин – жертв многолетнего семейного насилия, совершивших мужеубийство. Описаны факторы дисфункциональности семьи, особенности личностного склада ее членов – участников деструктивных взаимоотношений. Показаны причины и динамика развития наиболее непродуктивных защитных и деструктивных совладающих реакций.

Ключевые слова: семейное насилие, дисфункциональная семья, продуктивные / непродуктивные способы совладающего поведения, механизмы психологической защиты, их трансформация в ситуации хронического насилия.

Рост насилия в обществе, наблюдающийся в последние годы, привлекает исследователей многих отраслей научного знания к проблеме агрессивного поведения человека. Особенно много вопросов возникает тогда, когда агрессивные действия совершает женщина, поскольку криминальность традиционно считается, в основном, «мужской» сферой деятельности. Кроме того, тревогу вызывают утверждения, что доля женщин в агрессивных преступлениях увеличивается (Т.Б. Дмитриева, 1998, 2002; Ф.С. Сафуанов, 2002). Согласно наблюдениям, проведенным в отделении судебно-психиатрических экспертиз Костромской областной психиатрической больницы, начиная с 1993 года, и в Костромской области отмечается значительное увеличение числа убийств и покушений на убийство совершаемых женщинами, в том числе и убийств супругов (Шумский, Калюжная, Ювенский 2004, 2005). Вместе с тем психологические исследования причин агрессивных действий, личностных характеристик женщин-мужеубийц до сих пор носят ограниченный характер. В частности, остается открытым вопрос о способах защитного (механизмы психологической защиты) и совладающего поведения (копинг-стили и стратегии) у женщин в период, предшествующий совершению ими агрессии в семье в отношении мужа или сожителя. Далеко не все известно об их ценностных ориентациях, включенности в семейную жизнь

и ролей в семье, уровне социально-психологической адаптации в целом. Психология женщин, совершающих убийства, чаще описывается в художественной литературе и детективных романах, чем в литературе научной (Дмитриева, 1998).

Роль женщины в обществе и в семье определяет избирательность воздействия травмирующих эту женщину социально обусловленных факторов. Одним из таких факторов является деструкция супружеских взаимоотношений (А.Я. Варга, Э.Г. Эйдемиллер и др.) Несмотря на некоторые демократические изменения, происходящие в обществе, социально-психологическое неравенство и дискриминация женщины остаются. Факт особой уязвимости женщин в отношении переживаний личного, семейного плана достаточно известен: М. Wolfgang (1958), N.D. Finkelhor (1983), M. Borkowski (1983), A. Brown (1987), F.M. Heidensohn (1996), Т.Б. Дмитриева, К.Л. Иммерман, М.А. Качаева, Л.В. Ромасенко (1998, 1999), и др. Эти же авторы подчеркивали обыденность физического насилия в семьях женщин-мужеубийц. По данным А. Brown (1987) и G. Malmquist (1996), 12% убийств в США совершается женщинами, большинство из которых, подвергалось избиениям.

Мы предприняли эмпирическое исследование, включающее анализ индивидуально-психологических и личностных особенностей женщин мужеубийц, их межличностных взаимоотноше-

ний в семье и паттернов совладающего поведения ($n=65$ чел.). В выборку вошли женщины: 1) не являющиеся душевнобольными; 2) совершившие правонарушение в Костроме и области в период с 1993 по 2005 гг.; 3) прошедшие комплексное психолого-психиатрическое исследование в Костромской областной психиатрической больнице. Возраст выборки от 19 до 52 лет, средний возраст 39 лет. Городские жители составили 38%, сельские 62%. Начальное образование имели 21% обследуемых, среднее и средне-специальное – 73%, высшее – 6%. Не работали 21% женщин, выполняли неквалифицированные виды труда – 57%, занимались квалифицированным трудом – 22%.

Было установлено, что женщины испытали многолетнее периодическое или регулярное физическое насилие супругов по отношению себе в 76% семей. Практически все семьи, в которых в дальнейшем было совершено мужеубийство, отличались дисфункциональностью различной степени. Мы придерживаемся определения дисфункциональной семьи как такой, в которой нарушены различные аспекты семейного функционирования, систематически не удовлетворяются базовые потребности членов семьи и не реализуются основные её задачи, специфические для каждой стадии жизненного цикла (Карабанова, 2004). Факторами дисфункциональности данных семей было сочетание, в основном, социально-психологических (деструктивные эмоционально-конфликтные отношения супругов, низкий общекультурный уровень, деформированные ценностные ориентации) и прокриминальных факторов (алкоголизм, проявление агрессии, жестокости друг к другу).

Всю выборку мы разделили на две группы: первую группу (29 наблюдений) составили женщины, психологические характеристики и своеобразие поведенческих реакций которых позволяли отнести их к зависимым, отчасти тревожным женщинам. Всем им был присущ низкий базовый уровень агрессивности и сугубо просоциальная направленность личности. Во вторую группу (43 наблюдения) вошли женщины, индивидуально-психологические и личностные особенности которых включали в себя высокий базовый уровень агрессивности, зачастую враждебное отношение к окружающим, вспыльчивость, конфликтность, демонстративность. Их личностная направленность, в целом, была асоциальной, а регулятивное влияние общепринятых ценностей на ха-

рактер и форму внешних проявлений – слабым. Эти они могли быть отнесены к эмоционально неустойчивым личностям (Ювенский, 2007).

Мы предположили, что у женщин, совершающих мужеубийство, в силу индивидуально-психологических и личностных качеств, в условиях совладания с внутрисемейным стрессом, отмечается узкий диапазон неэффективных копинг-стратегий и психологических защит, что приводит к хронификации стрессовых обстоятельств и переводит супружеские отношения в область опасного для жизни взаимодействия.

Методы. В эмпирическом исследовании использовались: 1) монографическое исследование случаев, основанное на теоретическом анализе уголовных дел, включающее в себя а) изучение свидетельских показаний касающихся личности обследуемых и их мужей (показания родных, знакомых, соседей, коллег по работе и т.д.); б) обобщение независимых экспертных оценок, школьных, бытовых, служебных и производственных характеристик; медицинской документации; иных документов и сведений, имеющихся в деле; 2) наблюдение; 3) психодиагностические методы – полуструктурированное интервью, тесты, проективные рисунки, бланковые методы: Опросник CISS («Копинг-поведение в стрессовых ситуациях») Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера, адаптированный Т.Л. Крюковой (2002), Методика СМИЛ – Стандартизированный многофакторный метод исследования личности, представляющий собой модифицированный тест ММРП, Л.И. Собчик (2000).

Результаты и обсуждение. В результате проведенного исследования установлено, что, несмотря на сходство ряда деструктивных внутрисемейных обстоятельств, в семьях женщин-мужеубийц (многолетнее агрессивное поведение мужей по отношению к женам, их интенсивное пьянство) модели поведения женщин по отношению к супругу во время совместного проживания были различными. Это обуславливалось существенным, качественным различием индивидуально-психологических и личностных особенностей испытуемых.

Женщины с тревожными, зависимыми чертами характера и просоциально-направленными личностными установками (условно 1-я группа, $n=29$ женщин) первоначально, желая хотя бы в какой-то степени нормализовать ситуацию в семье, шли на различные уступки, прибегая к стратегиям избегания прямого воздействия на стрессор.

Одной из таких уступок являлось их совместное с мужем пьянство, хотя употребление спиртного и тяготило их. Делали они это, возможно, потому, что, выпивая какую-то часть имеющегося в данный момент спиртного, думали уменьшить степень опьянения мужей, а с ней и их агрессивность, отчасти чтобы ослабить собственное эмоциональное напряжение. Внутрисемейный, ситуационный тип употребления алкоголя мог продолжаться многие годы, а поведение этих женщин можно рассматривать как один из вариантов копинг-поведения, так как женщина осознанно, целенаправленно и добровольно прибегала к совместному с мужем пьянству, с целью сохранения контроля над ситуацией. Алкоголизация как способ «ухода, бегства» от проблем у данных женщин наблюдалась сравнительно нечасто. Лишь 5 из 29-ти женщин первой группы говорили, о том, что регулярно употребляли спиртное с целью «забыться, снять стресс, успокоиться». Однако совместное употребление алкоголя не обуславливало положительной динамики в поведении мужей и не ослабляло их агрессивность. Напротив – грубость, брань, рукоприкладство со стороны мужей становились все более частыми, избиения приобретали все более жестокие формы, сопровождаясь в ряде случаев издевательствами и глумлением. Поведение женщин-жертв в указанных ситуациях разнообразием не отличалось. Практически все они выбирали пассивную самооборону: когда муж оскорблял – молчали; когда бил – пытались убежать к соседям, на улицу или хотя бы в другую комнату; когда убежать не удавалось – забивались в угол, брали на руки детей.

Хроническая дисфункциональная и деструктивная семейная ситуация, в которой оказывались женщины, во всех случаях длилась от 5 до 15 лет. На начальном ее этапе (2–4 года) у части женщин (10 наблюдений, 34%), отмечались попытки совладания с ситуацией в виде проблемно-ориентированного копинга направленного на разрешение затянувшегося семейного конфликта. Обычно женщины обращались в органы охраны правопорядка с целью прекратить насилие над ними путем закона, как правило, без каких-либо серьезных последствий для мужей; стремились установить контроль над финансами, тем самым, ограничив потребление спиртного супругом; занимались подготовкой документов для развода или раздела жилой площади; уходили на какое-то вре-

мя к родителям; пытались убедить мужей в необходимости противоалкогольного лечения, много работали, устраивали на работу супругов. Однако активности, решительности, настойчивости в реализации своих планов у этих женщин не было. Действия, в большинстве своем, не были структурированы, и не получали окончательного завершения. Предварительный анализ проблемы, фокусирование на ней и поиск возможных способов ее решения имели место. Практическая же реализация своих планов была слабой. Присущие им склонность к самоизоляции, самообвинению, жалости и всепрощению усугубляли положение дел. Советы родных оставить супруга отвергались. Повторные безуспешные попытки совладать с ситуацией приводили к апатии, утрате веры в какие-либо позитивные изменения. На этом фоне копинг-стратегии, направленные на разрешение ситуации, по существу сворачивались. Появлялось стремление женщин к избеганию, уходу от жизненных проблем, которое неуклонно нарастало: **Случай П., 37 лет** «...в последние годы муж очень деградировал, пьянствовал, не удерживался на работе и был уволен. Приходя домой в нетрезвом виде, все делал наоборот, то, что всех раздражало, придумывал обидные фразы, глумливо искажал слова, бил. Ему нравилось хватать жену за волосы, таскать и трясти, после чего долго болела голова, тошнило. Сначала несколько раз уходила от него и жила одна, но муж извинялся, и она возвращалась. Предлагала уйти мужу, искала ему работу. Возникали мысли о бесперспективности совместного проживания, но брала верх жалость, привычка к совместному проживанию и еще страх. Муж требовал, чтобы она выпивала с ним и обслуживала его за столом: «легче было согласиться». Постепенно утратила способность к активному сопротивлению, протестовать просто боялась, так как любое несогласие провоцировало усиление агрессии и издевательства со стороны мужа. Со всем смирилась, перестала чувствовать себя хозяйкой в доме, поскольку муж не разрешал даже переставить стул в другое место. Стала во всем ему потакать. Сравнивала себя с зайцем, который в случае опасности «даже не убежит, а будет тихо сидеть под кустом и трястись». Из производственной характеристики дословно: «Зарекомендовала себя спокойной, выдержанной, тактичной. Не было ни одной конфликтной ситуации с ее участием. Никто на работе не знал о степени труд-

ности ее семейных отношений, все, что происходило дома, держала в себе, не давая волю своим эмоциям на работе».

Следующее наблюдение: **Случай С., 43 г.** «...муж пьянствовал, дрался, не заботился о семье, пропивал всю зарплату, позднее стал уносить из дома вещи. Отправляла его в больницу для лечения от алкоголизма, покупала необходимые лекарства, устраивала на работу, неоднократно обращалась к участковому милиционеру. Пыталась разменять квартиру, но не получилось. Тогда стала запираť свою комнату, но муж все равно проникал и воровал. В 1997 году избил так жестоко, что лечилась с сотрясением головного мозга, после чего «опустились руки», стали возникать мысли о самоубийстве, пыталась повеситься».

Данные наблюдения говорят о том, что наблюдавшийся у трети женщин 1-й группы на начальном этапе внутрисемейной деструкции *проблемно-ориентированный* копинг постепенно замещался *эмоционально-ориентированным* и копингом избегания.

У остальных 66% женщин с зависимыми, тревожными чертами характера, в ответ на стрессогенную ситуацию с самого начала доминировал *эмоционально-ориентированный* копинг, по сути, являющийся в такой трудной жизненной ситуации основой саморазрушающего поведения. Он включал в себя нарастающую фиксацию на собственной беспомощности и сосредоточение на своих недостатках, апатию. Женщины все более «уходили в себя», сужали социальные контакты – стыдясь побоев и огласки семейного неблагополучия. Избегали расспросов, сторонились подруг. Поиск социальной поддержки у них отсутствовал. Это определялось их скрытностью, «нежеланием выносить ссор из избы», пассивностью, слабой способностью к принятию самостоятельных решений, то есть их характерологическим складом.

Стили совладания, ориентированные на эмоции, на избегание, являясь неэффективными, сохранялись до момента преступления почти у половины из обследуемых женщин первой группы – 15 наблюдений (51,7%) и сопровождалась появлением невротических (субдепрессивных) расстройств. Эти женщины, как правило, достаточно ясно представляли весь трагизм своего положения, особых иллюзий и надежд на изменение ситуации не питали. Об этом свидетельствуют

как факты, появления у них суицидальных мыслей и суицидального поведения: 10 из 15-ти женщин признавали частое возникновение мыслей о бессмысленности существования и самоубийстве, пятеро предпринимали суицидальные попытки, в двух наблюдениях суицидальные действия были повторными. Их личное восприятие ситуации, выраженное в собственных высказываниях, подтверждает это: 1) «В совместной жизни с мужем никаких радостных перспектив уже не видела, но и выгнать из дома не могла – боялась, ругала себя за неуверенность, с трудом сдерживала напряжение»; 2) «Последнее время постоянно плакала, заикалась, задыхалась от собственного бессилия, было стыдно, что скандалы слышат посторонние»; 3) «Забивалась в какой-нибудь угол в доме, во дворе, плакала, кричала от обиды, боли, безысходности и унижения, выла во весь голос, ничего не соображая, до беспамятства»; 4) «Он все во мне убил, всю жизнь ломал, ничего хорошего уже не ждала»; 5) «Я ничего уже не хотела, только плакала, жила впроголодь, когда бил – был страх до ужаса, отчаяние»; 6) «Было только одно желание, чтобы он от меня отстал, исчез, оставил в покое, а он лишь пользовался мною как женщиной»; 7) «Последние 2 года стала совсем сдавать, чувствовала, что ничего не изменится» (из актов комплексных судебных психолого-психиатрических экспертиз).

Присущие этим женщинам индивидуально-психологические особенности с выраженными тормозящими выплеск эмоций структурами, приводили к тому, что нарастающая эмоциональная напряженность долго не находила своего отреагирования. Формировался типичный порочный круг: неэффективность эмоционального стиля совладания способствовала «хронификации» конфликтных деструктивных взаимоотношений с мужем, непрекращающаяся агрессия последнего, в свою очередь, обуславливала дальнейшее эмоциональное напряжение их жен. Чем дольше оставалась избиваемая жена со своим супругом, тем меньше потенциальных возможностей оставалось у нее для решения, выхода из ситуации.

У остальных 14-ти женщин первой группы в прекриминальном периоде достоверных признаков депрессии не наблюдалось. По данным психологических исследований, в отличие от депрессивных женщин этим испытуемым, в целом, были свойственны более низкий уровень самопонимания, неспособность в достаточной мере

анализировать проблемы, крайняя зависимость от лиц близкого окружения при повышенной способности к вытеснению из сознания той негативной информации, которая является конфликтной или же наносит урон репутации личности, субъективному образу своего «Я». Непосильное для их личности давление ситуации приводило к тому, что уже имеющиеся у них способы совладания, неуклонно начинали принимать форму защитного поведения. Гибкость поведения, более характерная для совладания, ориентированность на реальность, постепенно, уступали место ригидности, беспочвенным однообразным надеждам на изменение ситуации, пассивному подчинению самым унижительным и нелепым требованиям супругов. Осознавали ли женщины весь трагизм своего положения? В какой-то степени, особенно на начальных этапах совместной жизни, да. Но чем дольше длились отношения супругов, тем слабее становились копинг-действия и тем ярче выступали «незрелые» защитные механизмы, и особенно наиболее «опасные» из них – вытеснение и отрицание. Действительно, по показаниям свидетелей, они выглядели «более сохранными в психическом плане» и жизнелюбивыми, нежели описанные выше депрессивные женщины, у них не наблюдалось суицидальных тенденций. Анализ анамнестических данных показывал, что в условиях неблагоприятного семейного микроклимата связанного с насилием со стороны супругов, с практически постоянной вербальной и физической агрессией, эти женщины все более отгораживались от объективной реальности, не принимали ее, и относительно сохраняя свое душевное равновесие, по сути, теряли с ней связь.

Так, несмотря на то, что практически все близкие им люди считали жизнь обследуемых неудачной, а повседневные события могли только упрочить такую оценку, большинство из них вплоть до совершения правонарушения полагали, что их взаимоотношения с мужем должны наладиться. Эта беспочвенная вера в улучшение взаимоотношений с мужем (*надежда на чудо*) при отсутствии каких-либо реальных предпосылок к тому, наивные ожидания перемен в характере супруга, прекращения его пьянства и главное – агрессивности были очень характерны для них. Ни одна из женщин не могла объяснить, на каких основаниях были построены их убеждения, дающие повод надеяться на возможные перемены в характере

и поведении супруга. Не считаясь с объективными реалиями, они продолжали сохранять брак, «не замечали» нарастающей семейной деструкции, во многом не признавали слабости и неэффективности своего поведения, вытесняли из сознания проблему, которая при таком подходе, по сути, не имела шансов на благополучное разрешение.

Вместе с тем, непрекращающийся прессинг ситуации, рост эмоциональной напряженности приводили к нарастающему истощению и защитного поведения и в конечном итоге, срыву адаптационных возможностей. «Исчерпание» защитных механизмов проявлялась в появлении у женщин незадолго до правонарушения неадекватных их типу личности агрессивных реакций с нарастанием гнева, раздражительности и злобы по отношению к мужу. С клинической точки зрения, такой тип реагирования является для субъекта «аварийным» – (неожиданная психопатическая реакция). Это происходит вследствие функционирования деятельности за счет хрупких, чуждых личности факультативных черт (И.А. Кудрявцев, 1999). Женщины вдруг с отчетливой ясностью начинали видеть ранее скрытую от их сознания ужасную картину собственной униженности. Ранее покорные, терпеливые, и бессловесные они начинали кричать на супруга, могли оскорбить его, разбить попавшийся под руку предмет, а иногда и ударить. По их словам, они неожиданно, прежде всего, для себя, становились непривычно смелыми: в ответ на побои, наносимые мужем, хватали его за волосы, царапали лицо. Страх перед ним сменялся гневом. Предпринимаемые попытки сдерживать себя не всегда приводили к успеху, усиливалось чувство беспокойства, которое становилось почти постоянным. Появление непривычных действий в поведении сопровождалось и значительным снижением функций социальной адаптации: резко падала производительность труда на работе, привычная нагрузка давалась с большим напряжением. Сами испытуемые определяли свое состояние в этот период как «нервный срыв».

Появление гетерогенных (стеничных) форм реагирования обуславливало резкое (относительно базового уровня) повышение агрессивной готовности женщин. Когда это происходило, трагический конец был уже близок. Об этом говорили сами женщины после преступления при проведении экспертизы, а зачастую и в ходе следствия: «Я уже готова была его убить». Сами защитные

механизмы плохо поддаются рефлексии, но их срыв вызывает серьезное потрясение. «Поломка психологических защит» приводит к разрушению согласованного с внутренним миром образа реальности, осознанию со всей очевидностью истинного смысла своего положения. В свою очередь, это полностью разрушает и психологический механизм терпения, который не может действовать в «ситуации невозможностей» (Васильюк, 1984).

Женщины второй группы – с доминирующими эмоционально неустойчивыми, возбудимыми чертами характера и, в целом, асоциальной направленностью личности, находясь в сходных с женщинами 1-ой группы деструктивных семейных обстоятельствах, так же, безусловно, страдали вследствие агрессии супруга. Однако при этом они далеко не всегда выступали безропотными и безвинными жертвами.

Выйдя замуж, они, как правило, попадали в среду, где употребление алкоголя являлось очень частым явлением, и сами начинали интенсивно алкоголизироваться. В отличие от женщин 1-й группы, эти испытуемые употребляли спиртное вовсе не с целью уменьшить степень опьянения мужей, а с ней и их агрессивность. Они употребляли алкоголь для собственного удовольствия, исходя из внутренней потребности. Опьянение, как правило, усиливало и без того присущие им ярко выраженные, агрессивные тенденции, а формирование алкогольной зависимости у части из них со временем сопровождалось застойностью и усилением раздражительности и злобы.

В первые годы совместной жизни, пока выпивки не носили систематического характера, инициатором ссор, как правило, выступали мужья. Обычно они начинали требовать деньги на спиртное, или придирались из-за какого-либо малозначительного повода. Часто вслед за словесными оскорблениями мужья начинали бить своих жен. В таких случаях обследуемые, чаще всего, не оставались пассивными и в свою очередь, налетали на мужей, толкали их, хватали за волосы и т.д. Драки быстро кончались примирением, нередко с последующей выпивкой. Лишь 10 женщин из 43-х относящихся ко 2 группе отмечали, что они часто шли на различные уступки своим мужьям и старались избежать драк. Под уступками они обычно понимали покупку своим мужьям спиртного, сверх того, что было изначально запланировано, и совместные выпивки.

Основным же, доминирующим способом разрешения семейных конфликтов у женщин 2 группы являлась агрессия, направленная на супруга. Осуждая и не одобряя агрессивное поведение мужа, они, тем не менее, раз за разом использовали собственную агрессию как инструмент противодействия и достижения личных целей, а также совладания с трудной ситуацией. «Успехи» достигаемые ими, в тех случаях, когда муж пугался, шел «на мировую» лишь закрепляли деструктивность межличностного взаимодействия. Непосредственные и повторяющиеся последствия насильственных «обменов» препятствовали освоению других более мирных и социально приемлемых способов интеракции. Чрезмерно агрессивные, обладающие слабой способностью дифференцировать события, воспринимая их сквозь «призму постоянной угрозы», и видя даже в относительно нейтральных ситуациях враждебный смысл, они со временем начинали в полной мере использовать присущий им высокий базовый уровень агрессивности. Нарастанию деструктивности отношений способствовали и постепенная алкогольная деградация. Алкогольная зависимость может нивелировать проявления индивидуальности, но, как правило, усиливает агрессивные формы реакций, огрубляет личность, приводит к распаду таких высших психических функций как альтруизм, сострадание (Н.Г. Шумский, 1983).

Ригидность поведенческих реакций женщин проявлялась в постоянном «тиражировании», воспроизведении немногочисленных агрессивных поведенческих программ, связанных с их личностными установками, индивидуально-психологическими особенностями, что снижало уровень их социальной адаптации. Ограниченность их поведенческого «репертуара» в конфликтных семейных условиях выражена больше, чем у женщин 1 группы.

На фоне обоюдного интенсивного пьянства, конфликты в семьях этих женщин возникали все чаще и приобретали все более жестокие формы, сопровождаясь, в ряде случаев, нанесением серьезных телесных повреждений той и другой стороне. Деструктивная семейная ситуация, как и у обследуемых 1-й группы, продолжалась многие годы.

Психологические защиты в виде вытеснения, рационализации имели незначительную распространенность и, в основном, на начальных этапах совместного проживания. Они не изменяли ситуацию в целом, как не меняла ее и агрессивное,

направленное вовне, защитное и совладающее поведение. Будучи взрывчатыми, возбудимыми и агрессивными мужья обследуемых не очень пугались агрессии жен, скорее, принимали как привычный способ взаимодействия, не противоречащий их личностным ценностям. Поэтому агрессивная стратегия женщин по урегулированию ситуации также была обречена на неуспех.

Трагический исход в этих ситуациях можно считать закономерным. Убийство чаще всего происходило в процессе очередного, «обычного», если можно так сказать, конфликта между супругами, перешедшего в драку. Ему предшествовала длительная череда похожих конфликтов, закрепленных как стиль взаимодействия, и рост эмоциональной напряженности женщин. Развязка рано или поздно должна была произойти, и она происходила. Наступление фатального исхода было связано, скорее, с ситуационными переменными, как-то близость и доступность орудия преступления, «неудачное» нанесение повреждения в жизненно важные органы. За редким исключением, никто из женщин не говорил, что заранее планировал лишение супруга жизни или предполагал, что все может закончиться, так трагично. Действительно, о каком трагизме можно вести речь, если в сознании испытуемых и их жертв агрессия вполне согласовалась с их ведущими мотивами и не вступала в противоречие с системой ценностных ориентаций, личностных смыслов и паттернов семейного взаимодействия.

Таким образом, приведенные выше данные позволяют сделать следующие выводы:

1. В дисфункциональных семьях женщин, совершивших мужеубийство, объективно, наблюдалась длительная, многолетняя, стрессогенная для них ситуация, связанная с деструктивными супружескими взаимоотношениями. Ее параметры определялись, с одной стороны, особенностями взаимодействия мужей, с присущими им насилием и постоянной физической и вербальной агрессией в отношении жен, их пьянством, социальной дезадаптацией и деградацией, с другой, непродуктивными формами реагирования женщин на эти стрессовые условия.

2. Трудности совладания со стрессом обуславливались особенностями индивидуально-психологических и личностных качеств женщин и наличием узкого диапазона неэффективных копинг-стратегий и преобладанием незрелых психологических защит в рамках, заданных ситуацией.

3. У женщин с преимущественно тревожными, зависимыми характерологическими особенностями в условиях многолетней внутрисемейной деструкции, на начальном этапе, формировались такие стили совладания, как эмоционально ориентированный (чаще), реже проблемно ориентированный копинг. Существующие способы совладания претерпевали за длительное время существования семейной дисфункции (5–15 лет) негативную динамику: несистемные, непоследовательные проблемно-ориентированные копинг-стратегии постепенно нивелировались, замещаясь копингом, направленным на эмоции и избегание. Эмоциональные копинг-стратегии, не обладая достаточной продуктивностью в разрешении ситуации, доминировали к моменту убийства у половины женщин 1 группы, (обратная при этом невротическими проявлениями), у другой половины, плавно замещались незрелыми защитами (отрицание, вытеснение). Истощение защитных механизмов и окончательное истощение копинг-ресурсов запускало деликт (совершение мужеубийства).

4. У второй группы женщин с высоким базовый уровень агрессивности, зачастую враждебным отношением к окружающим, вспыльчивостью, конфликтностью, игнорированием интересов близких недостаточным усвоением социальных норм и правил, наблюдался крайне узкий репертуар способов межличностного взаимодействия в системе деструктивных внутрисемейных отношений. Этот репертуар сводился к эмоциональным способам совладания, преобладающим из них была конфронтация, агрессия, направленная на супруга. В редких случаях преобладали психологические защиты в виде вытеснения и рационализации. Закрепленные агрессивные и неэффективные формы разрешения конфликтов приводили отношения между супругами в плоскость опасного для жизни взаимодействия.

Наличие двух различных между собой, но достаточно однородных внутри себя, групп женщин-мужеубийц, позволяет нам, склоняться к выводу о детерминации подобных преступлений комплексом находящихся в неразрывном единстве факторов: – личностных структур женщин, играющих основную роль в формировании мотивации агрессивных действий, – агрессивного супружеского поведения, которое создавало условия для накопления негативных эмоций и агрессивного взрыва у одних (зависимых) и под-

держания агрессии с бесконечным ее «тиражированием» и переводом в плоскость неизбежного взаимодействия у других (возбудимых) женщин, – дезадаптивности, непродуктивности имеющих у женщин паттернов совладающего поведения, – преобладанием у них незрелых защитных механизмов.

Библиографический список

1. Агрессия и психическое здоровье / под ред. Т.Б. Дмитриевой, Б.В. Шостаковича. – СПб.: Юр. центр Пресс, 2002.
2. Антонян Ю.М. Преступность среди женщин. – М., 1992.
3. Крюкова Т.Л. Совладающее с трудностями поведение в семье // В.М. Бехтерев и современная психология: Вып. 3. Т. 2 / под ред. Л.М. Попова. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий». – С. 391–399.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
5. Сапоровская М.В. Семейное насилие в отношении женщин // Психология и практика: Сб. науч. трудов. Вып. 4. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – С. 109–117.
6. Шумский Н.Г. Женщины – убийцы: Очерки судебной психиатрии / Н.Г. Шумский, Н.Б. Калужная, И.В. Ювенский. – СПб.: Изд-во библиотеки Российской АН, 2004.
7. Ювенский И.В. Личностные особенности женщин, совершающих агрессивные действия в семье // Психология и практика: Сб. науч. трудов. Вып. 4. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2005. – С. 139–156.
8. Ювенский И.В. Деструктивные формы совладания у женщин, совершивших мужеубийство // Психология совладающего поведения: Материалы междунар. науч.-практ. конференции / отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – С. 364–366.

УДК 159.923

Д.А. Циринг

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У ПОДРОСТКОВ С ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТЬЮ

В статье раскрывается понятие личностной беспомощности и обосновывается использование субъектно-деятельностного подхода как методологической основы изучения поведения субъекта с личностной беспомощностью в трудных ситуациях. Приводятся результаты исследования копинг-стратегий и психологических защит личности у беспомощных подростков. Доказывается, что личностная беспомощность характеризуется низким уровнем субъектности.

Ключевые слова: личностная беспомощность, самостоятельность, выученная беспомощность, совладающее поведение, психологическая защита личности, субъектность.

Теория выученной беспомощности рассматривает беспомощность как состояние, возникающее в качестве реакции на травмирующие события. Например, М.И. Еникеев в «Психологическом энциклопедическом словаре» пишет: «Выученная беспомощность – состояние деятельной пассивности в отдельных ситуациях, возникающее в результате систематических неудач, неустраняемых помех; имеет тенденцию к генерализации – распространению на смежные виды деятельности» [2, с. 70].

Однако ещё в 1975 году в своей знаменитой книге «Helplessness: On depression, development, and death» М. Селигман, основоположник теории выученной беспомощности, отмечал: «Некоторые люди больше подвержены депрессии

и тревоге, чем другие. Для некоторых счастливых ощущение беспомощности и состояние депрессии наступит только после повторяющихся, причиняющих страдания трудностях. Для других малейшая неудача даст начало депрессии; для них депрессия больше, чем состояние, это личностная особенность. Что делает человека столь готовым ощущать беспомощность и оказываться в подавленном состоянии? В опыте, полученном в младенчестве, детстве, подростковом возрасте наиболее вероятно найти основу беспомощности» [11, с. 132–133]. Следует сказать, что М. Селигман всё-таки сосредоточился на изучении состояния беспомощности, как и его последователи. Идея о различении беспомощности как состояния и как устойчивой характеристики лич-

ности получила развитие в отечественной психологии (Д.А. Циринг, Е.В. Забелина, Е.В. Веденеева, Ю.В. Яковлева). Исследования автора статьи направлены на изучение упомянутого типа личности, склонного к возникновению выученной беспомощности, а совокупность личностных особенностей, определяющих эту склонность, обозначены им как личностная беспомощность.

Беспомощность в этом случае является устойчивой характеристикой личности, развивающейся в онтогенезе под влиянием различных факторов, в том числе системы взаимоотношений с окружающими. Структура личностной беспомощности включает в себя мотивационный, эмоциональный, волевой и когнитивный компоненты. Личностная беспомощность включает в себя специфические особенности волевой сферы: безынициативность, нерешительность, низкую сформированность таких качеств личности, как орга-

низованность, настойчивость, недостаточную выдержку. Испытуемые с личностной беспомощностью быстро сдаются в сложной ситуации, отказываются от решения задачи. Мотивационный компонент личностной беспомощности характеризуется экстернальным локусом контроля, мотивацией избегания неудач, низким уровнем притязаний, страхом отвержения. Когнитивная составляющая включает низкий уровень креативности, ригидность мышления, а также пессимистический атрибутивный стиль. Эмоциональный компонент личностной беспомощности характеризуется замкнутостью, равнодушием, неуверенностью, склонностью к чувству вины, ранимостью, низким самоконтролем, возбудимостью, тревожностью, депрессивностью, фрустрированностью.

Личностная беспомощность лежит на одном из полюсов континуума, противоположным полюсом которого является системное качество



Рис. 1. Графическое отображение основных факторов формирования личностной беспомощности и её проявления в жизнедеятельности субъекта

субъекта, обозначенное как самостоятельность. Самостоятельность характеризуется высоким уровнем субъектности и обуславливает более высокую успешность деятельности.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев подчёркивают, что субъектность человека связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [8]. Сущностными свойствами этого процесса они считают способность человека управлять своими действиями, преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий.

Личностная беспомощность и самостоятельность, являющиеся системными характеристиками личности, рассматриваются в рамках субъектно-деятельностного подхода как внутренние условия, которые обуславливают влияние внешних условий, например, неконтролируемых жизненных событий. Личностная беспомощность обуславливает возникновение состояния выученной беспомощности при возникновении любых трудностей, то есть характеризует *низкий уровень субъектности*, тогда как самостоятельность обуславливает активное преобразование ситуации субъектом, то есть характеризует *высокий уровень субъектности*.

Личностная беспомощность рассматривается, таким образом, как системное качество субъекта, включающее в себя пессимистический атрибутивный стиль, склонность к таким невротическим нарушениям, как депрессия и повышенная тревожность, пониженную самооценку, а также ряд особенностей эмоциональной, мотивационной, когнитивной и волевой сфер личности и характеризующее *низкий уровень субъектности*.

Субъектно-деятельностный подход, в рамках которого выполнялось настоящее исследование, позволяет изучать личностные особенности субъекта, его деятельность и поведение в их целостности. Изучение деятельности и поведения субъекта позволяют наиболее полно представить реализацию тех внутренних predispositions («внутренних условий») субъекта, о которых говорилось ранее и доказать, что симптомокомплекс личностной беспомощности характеризуется низким уровнем субъектности, то есть в своей деятельности и поведении человек с этим симптомокомплексом проявляет более низкую способность преобразовывать действительность, уп-

равлять событиями собственной жизни, преодолевать различного рода трудности. Графически факторы формирования личностной беспомощности и её проявления отражены на рисунке 1.

В настоящей статье анализируются результаты исследования поведения субъекта с личностной беспомощностью, связанного с преодолением трудных жизненных ситуаций, в том числе совладающего поведения и психологических защит личности. Согласно определению Т.Л. Крюковой, совладающее поведение – это целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации через осознанные стратегии действий [4, с. 455–456]. Это сознательное поведение, которое направлено на активное взаимодействие с ситуацией – её изменение или приспособление к ней (если ситуация не поддаётся контролю). Если субъект не владеет этим видом поведения, для него могут возникнуть неблагоприятные последствия в том, что касается продуктивности, благополучия и здоровья [3, с. 57]. Необходимо подчеркнуть сознательный и целенаправленный характер совладающего поведения, что отличает его от психологической защиты.

Психологическая защита рассматривается как система регуляторных механизмов, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряжённых с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта. Психологическая защита включается в ситуациях, характеризующихся реальной или кажущейся угрозой целостности личности, её идентичности и самооценке. Психологическая защита направлена на сохранение стабильности самооценки личности, её образа Я и образа мира, которая достигается за счёт устранения из сознания источников конфликтных переживаний или их трансформацией [6]. Необходимо отметить бессознательный характер психологической защиты, а также тот факт, что позволяя сохранить устойчивость личности, психологическая защита в то же время лишает субъекта возможности активно воздействовать на ситуацию и устранить источник переживаний.

Для исследования проявлений личностной беспомощности в совладающем поведении и психологических защитах использовались методики

опросник «Юношеская копинг-шкала» (ЮКШ) (Э. Фрайденберг, Р. Льюис) в адаптации Т.Л. Крюковой и опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Г. Конте) в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др. В исследовании участвовали 24 подростка с личностной беспомощностью и 21 подросток с самостоятельностью.

По результатам сравнения показателей психологических защит у беспомощных и самостоятельных подростков были обнаружены значимые различия между этими группами по шкале «Замещение» ($U=162,0$ при $p=0,04$). Подростки с личностной беспомощностью больше, чем самостоятельные подростки, склонны к разрядке подавленных эмоций (как правило, враждебности, гнева), направляя их на объекты, представляющие меньшую опасность или более доступные, чем те, что вызвали отрицательные эмоции и чувства. Замещение может иметь различные проявления. Внутреннее замещение у беспомощных может выражаться в плаче, застенчивости, неосознанном стремлении демонстрации болезни или слабости, а также в переводе действий из реального мира в мечты и фантазии. Внешнее замещение может проявляться в смещении действия на доступную мишень или в замещении действия словом (бранью). Действительно, у беспомощных испытуемых диагностируется более высокий уровень косвенной агрессии, свидетельствующий о более выраженной враждебности, которая связана с внутренними эмоциональными переживаниями, недоверием и осторожным отношением к людям, мыслями о несправедливости и неблагодарности, у беспомощных отмечается и склонность к аутоагрессии. Р.М. Грановская отмечает, что в поведении людей с акцентуацией защиты по типу замещения часто фиксируются импульсивность, раздражительность, требовательность к окружающим, грубость, вспыльчивость, реакция протеста на критику [1]. Это согласуется с данными, полученными нами при исследовании эмоциональных особенностей беспомощных испытуемых, для которых характерны низкий контроль эмоций и поведения, импульсивность, аффективность, зависимость от настроений, обидчивость.

Обнаружены различия между беспомощными и самостоятельными подростками и по шкале «Регрессия» ($U=165,5$ при $p=0,05$). Подростки с личностной беспомощностью больше склон-

ны к стремлению избегать тревоги путём перехода на более ранние стадии развития. Они, подвергаясь действию фрустрирующих факторов, чаще заменяют субъективно более сложные задачи на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Это выражается и в импульсивности и слабости эмоционально-волевого контроля. Регрессия является вариантом замещения [5]. Более высокие показатели регрессии у беспомощных свидетельствуют о том, что они чаще демонстрируют эгоистическое и безответственное поведение. Откат к такому поведению связан с тем, что эта категория подростков чаще не выдерживает напряжения, которого от них требуют высшие, взрослые формы поведения. Регрессия, характерная для беспомощных подростков, сдерживает чувство неуверенности в себе и страх неудачи, связанные с проявлением инициативы. Защитный механизм регрессии развивается в детстве и зачастую связан с тем, что родители поощряют формирование регрессивного поведения, так как находятся со своим ребёнком в отношениях эмоционального симбиоза и хотят, чтобы он всегда оставался маленьким [5]. Это согласуется с данными, полученными нами при исследовании стилей воспитания, которые характерны для родителей в семьях, где у детей формируется личностная беспомощность [9]. Эти родители системой взаимодействия с детьми поощряют у них низкий уровень дифференциации, который может выражаться как в беспомощности, так и в регрессивном поведении как одном из её проявлений. Данный вид психологической защиты у беспомощных может проявляться в лёгкой смене настроения, потребности в стимуляции, контроле, подбадривании, утешении, непереносимости одиночества, импульсивности, податливости влиянию окружающих, неумении доводить дело до конца.

При изучении копинг-стратегий у подростков с личностной беспомощностью были обнаружены значимые различия между беспомощными и самостоятельными испытуемыми по показателям «Работа, достижения» ($U=113,5$ при $p=0,000$), «Отвлечение» ($U=128,0$ при $p=0,000$), «Активный отдых» ($U=154,0$ при $p=0,021$), «Беспокойство» ($U=143,5$ при $p=0,004$), «Самообвинение» ($U=161,5$ при $p=0,038$), «Друзья» ($U=156,0$ при $p=0,026$). Беспомощные подростки реже, чем их самостоятельные сверстники, прибегают к использованию копинг-стратегии «Работа, достижения», относящейся к продуктивному стилю совладания,

то есть в трудных жизненных ситуациях они реже сосредоточены на выполнении учебной деятельности, реже стараются хорошо выполнить своё дело и меньше стремятся к достижению успеха. Это соответствует их более низкому уровню притязаний и пониженному стремлению к успеху. Беспомощные подростки чаще прибегают к использованию таких копинг-стратегий, как «Беспокойство» и «Самообвинение», относящимся к непродуктивному стилю совладания, то есть в трудных ситуациях они чаще критикуют и обвиняют себя, беспокоятся о происходящем и будущем, что согласуется с такими их личностными особенностями, как повышенная тревожность, пониженная самооценка и склонность к чувству вины. Беспомощные подростки менее склонны к копинг-стратегиям «Отвлечение» и «Активный отдых», то есть при возникновении трудностей они меньше развлекаются и уделяют время досугу, меньше занимаются спортом, чем самостоятельные подростки. Они реже используют копинг-стратегию «Друзья», относящуюся к социальному стилю совладания, то есть менее склонны обращаться к друзьям, устанавливать близкие отношения, в том числе с противоположным полом.

Обращает на себя внимание тот факт, что такие копинг-стратегии, как «Отвлечение» и «Активный отдых», значимо реже используемые беспомощными подростками, относятся к непродуктивному стилю совладания (согласно Э. Фрайденберг), однако необходимо иметь в виду возрастные особенности и соответствующие данному этапу задачи развития подростков. Е.А. Сергиенко отмечает, что для подростков характерно частое использование этих непродуктивных стратегий, которые связаны со становлением идентичности с группой и самоидентичности, что предполагает повышение значимости активного взаимодействия вне обязательной школьной деятельности [7]. Поэтому такие копинг-стратегии, как «Отвлечение» и «Активный отдых» могут рассматриваться на этом возрастном этапе как продуктивные. Действительно, как показывают наши исследования, в подростковом возрасте субъект с личностной беспомощностью сталкивается со значительными трудностями, возникающими в процессе преодоления противоречий, обусловленных возрастом, и при создании системы взаимоотношений со сверстниками [10]. Это предположение подтверждается и более низкими показателями беспомощных подростков по копинг-

стратегии «Друзья». Всё это позволяет сделать вывод о том, что низкие показатели использования указанных копинг-стратегий говорят о дефицитности общения подростков с личностной беспомощностью и неэффективным решении задач развития данного возрастного этапа.

В целом, следует отметить, что самостоятельные подростки имеют более широкий репертуар копинг-стратегий, причём характерных для разных стилей (продуктивного, социального и непродуктивного), тогда как беспомощные подростки более ограничены в выборе совладающих стратегий поведения продуктивного и социального копинга и больше склонны к уходу в психологические защиты, то есть субъект с личностной беспомощностью меньше использует сознательное и целенаправленное поведение, чтобы справиться со стрессом и сложной ситуацией (чтобы преобразовать или приспособиться к ней), а чаще прибегает к устранению из сознания источника переживаний, снижая эмоциональную напряжённость и избегая активного воздействия на ситуацию.

Библиографический список

1. Грановская Р.М. Психологическая защита. — СПб.: Речь, 2007. — 476 с.
2. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. — 560 с.
3. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — С. 55–66.
4. Крюкова Т.Л., Петрова Е.А. Социально-психологические ресурсы совладания: семейная история и значимые предки // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — С. 55–66.
5. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. — СПб.: Речь, 2006. — 352 с.
6. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — М.: Педагогика-Пресс, 1997. — 440 с.
7. Сергиенко Е.А. Субъектная регуляция совладающего поведения / Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — С. 67–83.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное

пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

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

10. Циринг Д.А., Веденеева Е.В. Исследование успешности ведущей деятельности у испытуемых

с личностной беспомощностью на разных возрастных этапах // Сибирский психологический журнал. – 2009. – №31. – С. 81–84.

11. Seligman M.E. P. *Helplessness: On depression, development, and death*. – San Francisco: Freeman, 1975.

УДК 61

Л.Н. Васильева

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

В статье представлены результаты исследования коммуникативной компетентности и стилей совладающего поведения у будущих врачей. Эмпирически показано, что копинг-стили коррелируют с показателями коммуникативной компетентности и оказывают на них влияние.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, эффективная коммуникация, совладающее поведение, копинг-стили.

Профессиональная компетентность врача определяется рамками его деятельности в системе «человек-человек». В исследованиях, посвященных анализу основных признаков, по которым пациенты оценивают уровень квалификации врача, отмечается, что на первое место выдвигается показатель «отношение к пациентам», на второе – «результаты лечения больных», затем – опыт работы, отзывы пациентов, нравственные качества врача (порядочность, трудолюбие, вежливость и др.). Такой показатель, как образование врача (в том числе, глубина специализации) оказался лишь на седьмом месте среди перечисляемых признаков [6, с. 226].

Как известно, существует несколько моделей общения врача и пациента: информационная (бесстрастный врач, полностью зависимый пациент); интерпретационная (убеждающий врач); совещательная (доверие и взаимное согласие); патерналистская (врач-опекун). Традиционно в медицине существует патерналистский подход во взаимоотношениях с пациентом: врач лучше знает, что нужно, и пациент принимает все рекомендации, не вступая в споры. Однако эра патернализма завершается. Больные «изучают себя и задают вопросы». Удовлетворение пациента проведенным лечением напрямую зависит от взаимодействия в системе «врач-больной». Такое сотрудничество строится на поддержке, понимании, сочувствии, уважении друг к другу. Пациент может понимать объективное значение ситуации болезни, но в его отношении к ней присутствуют

личностные смыслы, которые и управляют его поведением, делая его субъектом врачебной деятельности. Именно поэтому больного нельзя считать пассивным объектом медицинского вмешательства, к нему нельзя относиться просто как к организму. Лечение будет эффективным, если рассматривать пациента как личность, обладающую социальными и психологическими особенностями [2, с. 46]. Это требует от специалиста-медика не только глубоких профессиональных, в том числе и психологических знаний, но и определенных индивидуально-психологических качеств, одним из которых является профессиональная коммуникативная компетентность.

Под коммуникативной компетентностью врача (ККВ) мы понимаем многоуровневое интегративное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей), опосредующее врачебную профессиональную деятельность, направленную на установление, поддержание и развитие эффективных контактов с пациентами и другими участниками лечебно-профилактического процесса [1, с. 160]. В деятельности врача ККВ обеспечивает осуществление эффективной коммуникации (с пациентами, их родственниками, коллегами и т.д.). Это такая коммуникация, которая способствует продвижению в решении проблем участниками общения; обеспечивает достижение целей общения с оптимальными затратами (отсутствие нервно-психических перегрузок) и приводит к достижению взаимопонимания между партнерами по общению.

В структуре ККВ мы выделяем три уровня: базовый, содержательный и операционный – компоненты которых взаимозависимы. Базовый уровень (иногда его называют ценностным) включает в себя ценностные ориентации, мотивы в коммуникативной сфере. Базовый уровень следует считать основным, так как он обеспечивает мотивацию общения. Содержательный уровень, включая в себя знание законов общения, закономерностей и механизмов социальной перцепции, психологического воздействия людей друг на друга, способов саморегуляции и пр., обеспечивает построение программ и тактических планов общения [3, с. 80], перевод врачебных задач в коммуникативные. Операционный уровень (технический) включает в себя владение как общими коммуникативными умениями и навыками, обеспечивающими управление ходом процесса общения, эффективное воздействие на партнеров по общению, а также оптимальную его саморегуляцию; так и профессиональными коммуникативными навыками и умениями, позволяющими наладить эффективную коммуникацию в системе «врач-больной».

В своей деятельности врачу приходится сталкиваться с теми факторами, которые препятствуют эффективному общению и плодотворному взаимодействию с другими людьми, в результате чего он должен идти на определенный компромисс, изменять свое поведение. Для этого в процессе общения в трудных (стрессовых) ситуациях он использует различные осознанные реакции на трудности – стили совладающего поведения. Копинг-поведение – это осознанная стратегия действий, направленная на устранение угрозы, помехи, лучше адаптирующая человека к требованиям ситуации и помогающая преобразовать ее в соответствии с намерениями, либо выдержать те обстоятельства, изменить которые человек не может [4, с. 22].

Целью работы явилось исследование связей и влияния стилей совладающего поведения на показатели коммуникативной компетентности будущих врачей.

Методы исследования. Использовался следующий методический комплекс: 1) для исследования коммуникативной компетентности будущего врача – тест «Профессиональная коммуникативная компетентность врача» (ПККВ) Н.В. Яковлевой [8, с. 244–249]; 2) выявление копинг-стилей осуществлялось с помощью опросника Н.С. Энд-

лера и Д.А. Паркера «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (КПСС), адаптированного Т.Л. Крюковой (2002), выявляющего три основных стиля совладающего поведения: проблемно-ориентированный копинг (ПОК), эмоционально-ориентированный копинг (ЭОК) и избегание (КОИ), с двумя субстилями: отвлечение и социальное отвлечение [5, с. 29].

Статистическая обработка результатов производилась при помощи электронного пакета STATISTICA 9.0. Для интерпретации результатов использовались дескриптивная статистика, методы непараметрической статистики (критерий различий Колмогорова-Смирнова), метод ранговой корреляции Спирмена, множественный регрессионный анализ и однофакторный дисперсионный анализ.

В качестве испытуемых были выбраны студенты педиатрического и лечебного факультетов ЯГМА, общей численностью 170 человек (23 – мужского и 147 – женского пола), которые составили 2 группы: 1-ая группа – 6 курс лечебного факультета, численностью 85 человек; 2-ая группа – 6 курс педиатрического факультета, 85 чел. Возраст респондентов – от 21 до 27 лет. Средний возраст испытуемых – 22,4 года.

Методика «Профессиональная коммуникативная компетентность врача» Н.В. Яковлевой позволяет оценить уровень коммуникативной компетентности будущего врача по 4 блокам: блок КИ – определяет выраженность общих коммуникативных ценностей; блок КУ – отражает уровень владения общими коммуникативными навыками и умениями; блок ПИ – определяет степень включенности *коммуникативных ценностей* в профессиональную врачебную деятельность; блок ПУ – характеризует уровень развития профессиональных коммуникативных умений и навыков. Оценка степени сформированности блоков ККВ осуществляется по 3 градациям: как сильно выраженная, средне выраженная и невыраженная.

Результаты и их обсуждение. При оценке уровня коммуникативной компетентности у студентов педиатрического (85 чел.) и лечебного факультетов (85 чел.) по методике «ПККВ» Н.В. Яковлевой были получены результаты, представленные в таблице 1.

Следует отметить, что у большинства респондентов в обеих группах наблюдался средний уровень выраженности коммуникативной компе-

Таблица 1

**Выраженность ККВ по блокам у студентов 6 курса лечебного
и педиатрического факультетов, в %, n=170 чел.**

Блоки ПККВ	Степень выраженности ПККВ					
	Сильная		Средняя		Не выражена	
	Лечебн. фак-т	Педиатр. фак-т	Лечебн. фак-т	Педиатр. фак-т	Лечебн. фак-т	Педиатр. фак-т
КИ	29,4%	36,5%	70,6%	63,5%	0,0%	0,0%
КУ	0,0%	1,2%	74,1%	78,8%	25,9%	20,0%
ПИ	1,2%	11,8%	98,8%	88,2%	0,0%	0,0%
ПУ	4,7%	11,8%	95,3%	87,0%	0,0%	1,2%

Примечание: **КИ** – определяет выраженность общих коммуникативных ценностей; **КУ** – отражает уровень «технической успешности личности»; **ПИ** – характеризует степень включенности коммуникативной составляющей в профессиональную врачебную деятельность; **ПУ** – уровень профессиональных коммуникативных навыков и умений.

тентности (ККВ) по всем блокам (КИ: 70,6% – в 1-ой группе, 63,5% – во 2-ой; КУ: 74,1% и 78,8%; ПИ: 98,8% и 88,2%; ПУ: 95,3% и 87,0% – соответственно).

Сравнительный анализ с использованием непараметрической процедуры, анализа вариаций по критерию *Колмогорова-Смирнова* показал, что имеются достоверно значимые различия в уровне выраженности ККВ по блоку ПИ ($m_n=50,11$, $m_n=52,96$ при $p=0,000$), характеризующему степень включенности коммуникативных ценностей в профессиональную врачебную деятельность. С нашей точки зрения, именно этот блок обеспечивает построение программ и тактических планов общения врача с больным, перевод врачебных задач в коммуникативные (содержательный уровень ККВ). Вероятно, это связано с тем, что врачи-педиатры понимают особенности общения

с больными детьми: говорить с ребенком много труднее, чем со взрослым; для этого надо уметь правильно воспринимать внешние проявления его противоречивого внутреннего мира, учитывать возможную эмоциональную реакцию на обращенное к нему слово [7, с. 36]. Кроме того, педиатры при непосредственном контакте с больным ребенком должны обязательно взаимодействовать с окружающими его взрослыми, чаще родителями (матерью, в частности), т.е. система «врач-больной» дополняется еще одним участником – родителем, и представляет собой уже не диадку, а триаду.

При этом в результате корреляционного анализа с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявлена положительная умеренная связь между блоками ПИ и ПУ ($R_s=0,319$ при $p=0,000$), т.е. чем выше у будущего врача сте-

Таблица 2

**Выраженность копинг-стилей у студентов 6 курса лечебного
и педиатрического факультетов, в % (n=168, смешанная выборка)**

Копинг-стили/субстили	Выше нормы		Норма		Ниже нормы	
	Лечебный фак-т	Педиатр. фак-т	Лечебный фак-т	Педиатр. фак-т	Лечебный фак-т	Педиатр. фак-т
Проблемно-ориентированный копинг (ПОК) (норма = 58,01)	18,8%	28,9%	67,1%	65,1%	14,1%	6%
Эмоционально-ориентированный копинг (ЭОК) (норма = 43,17)	11,8%	12,0%	52,9%	62,7%	35,3%	25,3%
Копинг ориентированный на избегания (КОИ) (норма = 41,88)	56,5%	45,8%	38,8%	47,0%	4,7%	7,2%
Отвлечение (норма = 18,41)	54,1%	39,8%	36,5%	43,4%	9,4%	16,8%
Социальное отвлечение (норма = 15,34)	40,0%	37,3%	52,9%	60,3%	7,1%	2,4%

Таблица 3

Сравнение выраженности стилей и субстилей совладающего поведения у студентов педиатрического и лечебного факультетов (n=168, смешанная выборка)

Копинг-стили/субстили	Педиатрический фак-т (n=83)		Лечебный фак-т (n=85)	
	Ср. значение	SD	Ср. значение	SD
ПОК	61,576	8,376	59,306	7,074
ЭОК	41,663	7,552	39,906	8,954
КОИ	49,204	8,839	50,341	8,545
Отвлечение	20,819	5,698	22,024	5,334
Социальное отвлечение	18,289	3,462	18,459	4,176

пень сформированности блока ПИ, характеризующего степень включенности коммуникативной составляющей в профессию, тем лучше он овладеет профессиональными коммуникативными навыками и умениями. А с помощью однофакторного дисперсионного анализа было выявлено влияние блока ПИ на блок ПУ, отражающий уровень развития профессиональных коммуникативных навыков и умений ($F(1,168)=33,585$, при $p=0,000$). Вероятно, объясняется это тем, что осознание важности включения коммуникативных ценностей в профессиональную деятельность приводит к более мотивированному освоению специальных коммуникативных навыков и умений (блок ПУ).

Результаты исследования копинг-стилей у студентов 6 курса лечебного (85 чел.) и педиатрического факультетов (83 чел.) представлены в таблице 2.

Доминирующей копинг-стратегией у студентов обеих групп является проблемно-ориентированный копинг (79,1% и 94% соответственно).

Сравнение выраженности стилей и субстилей совладающего поведения у студентов лечебного и педиатрического факультетов представлены в таблице 3.

Наиболее выражены у студентов педиатрического и лечебного факультетов ПОК ($m=61,576$, $m=59,306$) и субстиль социальное отвлечение ($m=18,289$, $m=18,459$). При этом необходимо отметить, что наибольший разброс у студентов педиатрического факультета наблюдается по стилям ПОК и КОИ, а у студентов лечебного – ЭОК и КОИ. Разницы в выраженности копинг-стилей не выявлено (по критерию Колмогорова-Смирнова), что говорит о том, что в целом студенты-выпускники медицинской академии справляются с жизненными трудностями.

Исследование корреляций копинг-стилей с блоками коммуникативной компетентности у будущих врачей проводилось с помощью не-

параметрической процедуры вычленения корреляционных связей с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (R_s). Выявлена статистически достоверная средняя силы корреляционная связь между ПОК и блоком ПУ ($R_s = 0,508$, $p \leq 0,001$), т.е. у респондентов с развитым ПОК более высокая степень сформированности профессиональных коммуникативных навыков и умений. Кроме того, определена умеренная отрицательная значимая связь ЭОК с блоками ККВ: ПУ ($R_s = -0,345$, $p \leq 0,001$) и ПИ ($R_s = -0,342$, $p \leq 0,01$). Вероятно, это объясняет то, что, чем более эмоционально врач реагирует на трудную ситуацию в виде «погружения» в свои собственные переживания (ЭОК) или выброса эмоций, тем труднее ему сосредотачиваться на построении программ и тактических планов общения с больным, переводе врачебных задач в коммуникативные (блок ПИ) и применении коммуникативных умений и навыков в своей профессиональной врачебной деятельности (блок ПУ).

Используя множественный регрессионный анализ, отметим только наиболее выраженные и значимые закономерности изменения одной переменной под воздействием другой. Выраженность блока КУ определяется следующими предикторами (предсказывающими факторами): ЭОК, ПОК, социальное отвлечение и отвлечение ($R=0,47$, $R^2=0,23$ при $p=0,0004$), то есть данная закономерность проявляется у 23% респондентов общей выборки. Наиболее весомым отрицательным предиктором является ЭОК ($\beta=-0,30$ при $p=0,005$). Следовательно, предпочтение ЭОК в трудных жизненных ситуациях препятствует формированию общих коммуникативных навыков и умений (блок КУ). Значимыми положительными предикторами выступают субстиль «социальное отвлечение» ($\beta=0,23$ при $p=0,03$) и ПОК ($\beta=0,25$ при $p=0,02$). Использование человеком социального отвлечения и ПОК в качестве преобла-

дающих стилей совладания способствует развитию блока КУ. По отношению к блоку ПУ предикторами выступают следующие копинг-стили и субстили: ПОК, ЭОК, социальное отвлечение ($R=0,58$, $R^2=0,34$ при $p=0,0000$). Данная закономерность характерна для 34% общей выборки, то есть проявляется у каждого третьего респондента. Наиболее весомым положительным предиктором является ПОК ($\beta=0,47$ при $p=0,0000$). Испытуемые с доминирующим стилем ПОК имеют более развитые профессиональные коммуникативные навыки и умения (блок ПУ), чем те, кто предпочитает другие стили совладания. Значимым отрицательным предиктором является ЭОК ($\beta=-0,27$ при $p=0,004$). Респонденты, преодолевающие трудные жизненные ситуации с помощью ЭОК, имеют менее сформированный блок ПУ, чем те, у кого преобладает ПОК.

С помощью однофакторного дисперсионного анализа было выявлено достоверно значимое влияние ПОК на блок ПУ, определяющий уровень развития профессиональных коммуникативных умений и навыков, дающий представление о «технической сущности» профессионального общения ($F(2, 165)=4,44$ при $p=0,01$). Испытуемые с высокой степенью выраженности ПОК имеют более сформированный блок ПУ, чем те, у кого ПОК на среднем и низком уровне. Кроме того, отмечается достоверно значимое влияние ($F(2, 165)=3,34$ при $p=0,04$) степени выраженности ЭОК на блок КИ. Респонденты с низким и средним уровнем ЭОК имеют более сформированный блок КИ, чем те, у кого высокий уровень развития эмоционально-ориентированного копинга. Вероятно, это можно объяснить следующим образом. При низком уровне ЭОК человек не способен «отреагировать» свои переживания в стрессовой ситуации, он фокусируется на собственных негативных эмоциях, предпочитает «замкнуться», что препятствует формированию субъективной значимости общих коммуникативных ценностей в жизни (блок КИ). Но и высокий уровень ЭОК, характеризующийся чрезмерным проявлением своих собственных переживаний, не способствует развитию этого блока. Наиболее оптимальным для формирования общих коммуникативных ценностей (блок КИ) является такой уровень ЭОК, который соответствует нормальному показателю, что позволяет осуществлять целенаправленное регулирование отрицательных эмоций.

Таким образом, для данной выборки можно сделать вывод о том, что показатели коммуникативной компетентности будущих врачей коррелируют со стилями совладающего поведения: наиболее сильными и значимыми являются связи между ПОК (положительная) и ЭОК (отрицательная) и сформированностью профессиональных коммуникативных навыков и умений (блок ПУ ККВ). При этом копинг-стили выступают предикторами блоков ККВ. Наиболее весомыми по отношению к блокам ККВ, характеризующим уровень общих (блок КУ) и профессиональных (блок ПУ) коммуникативных навыков и умений, являются эмоционально-ориентированный копинг-стиль (отрицательный предиктор) и проблемно-ориентированный копинг-стиль (положительный предиктор). Копинг-стили ПОК и ЭОК оказывают наиболее существенное влияние на уровень сформированности соответственно блока ПУ и блока КИ, определяющего сформированность общих коммуникативных ценностей. Копинг-стиль, ориентированный на избегание, не имеет ни корреляционных связей, ни влияния на выраженность блоков ККВ как наименее продуктивный и неэффективный способ поведения будущих врачей в стрессовых ситуациях.

Библиографический список

1. *Васильева Л.Н.* Исследование коммуникативной компетентности студентов-медиков на стадии завершения обучения в вузе // *Личность в современных исследованиях: Сб. науч. тр. Вып. 11. Материалы VIII международной научно-практической конференции «Проблемы развития личности: психологическое консультирование и психотерапия».* – Рязань: ООО «Копи Принт», 2008. – С. 159–164.
2. *Ефименко С.А.* Социология пациента: Автореф. дис. ... д-ра социолог. наук. – М., 2007. – 46с.
3. *Кашницкий В.И.* Диагностика базового уровня коммуникативной компетентности личности // *Психология и практика: Сб. науч. тр. Вып. 2. / отв. ред. В.А. Соловьева.* – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2002. – С. 79–84.
4. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения: Монография. – Кострома: «Аванти-тул», 2004. – 344 с.
5. *Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 60 с.

6. Решетников А.В. Медико-социологический мониторинг. – М.: Просвещение, 1995. – 192 с.

7. Урванцев Л.П. Некоторые психологические аспекты профессиональной подготовки врача // Психологические проблемы рационализации деятельности / отв. ред. А.В.Карпов. – Ярославль,

1987. – С. 33–41.

8. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 1994.

УДК 159.9:316.6

Т.В. Гущина

АДАПТАЦИЯ К ДРУГОЙ КУЛЬТУРЕ КАК ТРУДНАЯ ЖИЗНЕННАЯ СИТУАЦИЯ И СОВЛАДАНИЕ С НЕЙ: РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ*

В статье представлены результаты исследования имеющихся у россиян социальных представлений, образов представителей своей и других культур, восприятия сходств и различий данных образов, оказывающих влияние на качество межкультурной коммуникации, существующих авто-и-гетеростереотипов, претерпевающих изменения в трудных жизненных ситуациях, например, в процессе адаптации к другой культуре.

Ключевые слова: адаптация, межкультурная коммуникация, совладание, социальные представления.

Возрастающая интенсивность межкультурной коммуникации выдвигает на первый план потребность в осмыслении и анализе социального межкультурного взаимодействия, факторов, способствующих его эффективности/неэффективности с целью повышения коммуникативной компетентности субъектов межкультурной коммуникации, улучшения их адаптации в межкультурном пространстве. Мы исследуем особенности представлений россиян о субъектах другой культуры и о себе, гендерный аспект этих представлений через призму семейных отношений, а также представление о жизненных трудностях и совладании с ними у мужчин и женщин, россиян и представителей других культур. Цель нашего исследования – кросскультурное сравнение этих представлений.

Социальные представления, с точки зрения автора концепции – С. Московичи (1984), являются ведущей и единственной характеристикой и общественного, и индивидуального сознания. В понятие «социальные представления» входят и научные знания, теории и обыденные представления, которые тесно связаны друг с другом. Обыденные представления являются источником, основой для научных, влияя на содержание научных концепций. Россия всегда была страной, где преобладали идеи и представления, это свойственно российскому сознанию, поэтому исследова-

ние социальных представлений наиболее адекватно российской выборке.

В поиске понимания поведения представителей различных культур следует помнить о предрасположенности рассматривать и интерпретировать поведение окружающих через собственные культурные фильтры, то есть об этноцентризме. Интерпретации могут быть ошибочными, если поведение, о котором судит индивид, следует иной культурной ориентации, нежели его. Этноцентризм тесно связан с воздействием стереотипов. Многие исследователи считают этнические стереотипы явлением неизбежным, но опасным. Так Д. Мацумото (2002) считает, что стереотипы удобны в придании людям какой-то базы для суждений о выходах из другой культуры. Но они могут быть опасны, когда люди стойко привержены им и переносят их на всех людей из какой-то другой культурной среды, забывая об индивидуальных различиях внутри культуры. Этнические стереотипы имеют ряд существенных свойств: эмоционально-оценочный характер, устойчивость и даже ригидность к новой информации, согласованность, неточность. Обладая данными свойствами, этнические стереотипы как образы этнических общностей отражают, пусть и в искаженном или трансформированном виде, объективную реальность: свойства двух взаимодействующих групп и отношения между ними (Т.Г. Стефаненко, 2007).

* Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ. Грант №08-06-00679а.



Рис. 1. Трудности россиян в период адаптации к другой культуре

Путь к улучшению межкультурной коммуникации начинается с *признания* этнокультурных различий, люди, находящиеся на этом этапе благожелательного этноцентризма, испытывают радость при обнаружении и исследовании различий. Об этнокультурной компетентности свидетельствует тот факт, что на этапе адаптации к межкультурным различиям индивид способен не просто осознавать межкультурные различия, но и вести себя в соответствии с правилами чужой культуры, не испытывая при этом дискомфорта. По мнению Д. Мацумото, все мы в определенной степени этноцентричны, важно осознание этого факта и желание выработать в себе гибкость при взаимодействии с другими людьми, в то же время, понимая и принимая свой собственный этноцентризм.

Этнические стереотипы влияют на психологическую адаптацию в межкультурном пространстве, во многом определяя характер взаимоотношений с представителями других культур. С другой стороны, в процессе адаптации, в результате реальных межэтнических отношений этнические стереотипы претерпевают изменения. Причем изменяются не только гетеростереотипы, но и автостереотипы. Опыт общения с представителями различных культур дополняет, корректирует представления индивида о собственном народе, о себе, как представителе этого народа.

Мы изучали авто-и гетеростереотипы россиян, проживающих и работающих за рубежом, и трудности, с которыми столкнулись наши соотечественники, а также стратегии совладания с этими трудностями. Для исследования были применены следующие методики: интервью, «Опросник способов совладания» (ОСС) Р. Лазаруса, С. Фолкман, адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, 2004, методика определения личностного дифференциала

(Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд, Ленинград, 1983, модифицированная Т.Л. Крюковой, М.В. Сапоровской, Т.В. Гузиной, 2008–2009). В исследовании приняло участие 37 человек: 21 женщина, 16 мужчин. Средний возраст 27 лет. Все респонденты имеют опыт проживания и работы в другой стране от 6 месяцев до 9 лет. Страны проживания: Франция, США, Великобритания, Турция, Венгрия, Бельгия, Италия, Испания, Германия.

В ходе интервью были определены основные трудности, с которыми столкнулись российские граждане, приехав в другую страну: поиск жилья (8%), работы (19%), культурные различия (19%), и незнание языка (54%) (рис. 1).

Все респонденты оценивают свой уровень языка в первые недели пребывания в стране как средний (разговорный + перевод со словарем) или низкий (перевод и разговор со словарем), только один человек оценил свой уровень знаний, как высокий. Люди отмечают, что по прошествии некоторого времени, обычно 6 месяцев, уровень знания языка возрастает, в частности увеличивается словарный запас, повышается уверенность во владении устной речью, а затем и письменной.

Говоря о культурных различиях, респонденты, прежде всего, отмечали различия в выражении эмоций, большую спонтанность, либо, наоборот, большую консервативность в общении у представителей других культур, другой, чем в России, уровень организации деятельности, различия в материальных условиях жизни, инфраструктуре жизни и ценностях. Некоторые испытывали трудности, связанные с культурными различиями на протяжении всего периода проживания в другой стране.

В трудной жизненной ситуации, вдали от дома, все респонденты (100%) рассчитывают на поддержку родных людей, находящихся в России.

Таблица 1

Рейтинг показателей выраженности (средние значения) способов совладания по методике ОСС

Копинг-стратегии	Рейтинг	Средние значения n=15
конфронтативный копинг	7	7,88889
дистанцирование	6	8,16667
самоконтроль	3	12,44445
поиск социальной поддержки	4	10,38889
принятие ответственности	8	6,55556
избегание	5	10
планирование решения проблемы	1	12,94445
избегание	2	12,83334

Наши соотечественники, 44,5% опрошенных, также рассчитывают на собственные силы и на поддержку друзей (38,9%), которые могут находиться как в России, так и в стране пребывания. Анализируя личностные ресурсы, респонденты отмечали черты характера, которые помогают им справляться с трудными жизненными ситуациями. Это, прежде всего, уверенность в себе, вера в светлое будущее, рассудительность, дисциплина, мечтательность, оптимизм, упрямство, настойчивость, наглость, терпеливость, «умение просчитывать на ход вперед».

На данный момент из всех опрошенных – 19 человек остались за границей на постоянное место жительства, остальные вернулись в Россию. Представим ответы первых: «меня все устраивает и мне здесь комфортно», «сейчас я освоился и многое узнал, поэтому чувствую себя более комфортно», «уверенность в появлении новых перспектив и возможности проживания в этой стране длительное время», «мне очень нравится, привыкла уже, домой не тянет», «привыкла, но часто скучаю по родным». Те же, кто вернулся в Россию, разделились на две группы: на тех, кто живет в России и не жалеет что вернулся и тех, кто хочет и делает все возможное, чтобы вернуться.

По мнению А.Е. Лузина (2008), на основе изучения реальных ситуаций межкультурного контакта установлено, что эволюция восприятия человека, попавшего в незнакомую культуру, проходит три основных этапа. Первый этап – «медовый месяц» – знакомство с новой культурой, окрашенное положительными эмоциями. Второй этап – «культурный шок», который возникает в первую очередь в эмоциональной сфере, но не менее важную роль играют и многие социальные факторы, например, такие как неприспособленность и неприятие новых обычаев, стиля поведения и общения. Третий этап предполагает выра-

ботку разных стратегий поведения. В одном случае это «адаптация», когда формируется реалистическая оценка ситуации, возникает адекватное понимание происходящего, возможность эффективно добиваться собственных целей; в другом – «бегство» – полное отвержение новой культуры и неизбежное в этом случае отступление, бегство как в переносном смысле («уход в себя»), так и прямом, физическом смысле. Сменяемость этапов в значительной мере зависит от продолжительности культурного контакта. Пребывание за рубежом в течение полугода и дольше (обучение или работа) позволяет достаточно близко познакомиться с новой культурой и войти в фазу адаптации [3]. Однако за это время может обнаружиться и неспособность человека адаптироваться к меняющейся социокультурной среде, что и подтверждается результатами нашего исследования.

В трудных жизненных ситуациях актуализируется система психологической защиты личности и совладающего поведения. Мы исследовали способы совладания у россиян, проживающих за рубежом. Результаты отражены в таблице 1.

Самыми распространенными у россиян, проживающих за рубежом, способами совладания являются: *планирование решения проблемы* (M=12,9), *положительная переоценка* (M=12,8), *самоконтроль* (M=12,4). Это свидетельствует о том, что в трудной жизненной ситуации наши соотечественники прикладывают усилия для создания положительного смысла ситуации, концентрируясь на росте собственной личности, предпринимают специальные проблемно-сфокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы. Актуализируют самоконтроль к ситуациям, в которых требуется изменить первоначальные мотивы своего поведения, приводящего к конфликтным или нежелательным последствиям, стремятся трансфор-

мировать те переменные, от которых функционально зависит их поведение.

Малоиспользуемым способом совладания с трудными жизненными ситуациями является способ *принятие ответственности* ($M=6,5$). Этот способ заключается в признании своей роли в порождении проблемы и в попытке не повторять прежних ошибок.

Подобный результат может свидетельствовать об активном действии механизмов психологической защиты, в частности *проекции*, роль которой в ослаблении отрицательных эмоций, возникающих при неприязненных отношениях с окружающими. Именно проекция способствует не только сохранению целостности личности, но и усиливает (или формирует) враждебные агрессивные чувства к кому-либо из окружающих, играя роль усилителя внешних конфликтов [2]. Возможно, именно этот механизм психологической защиты, интенсивность его использования лежит в основе проблем адаптации в межкультурном пространстве. Неудачи, трудности межкультурного диалога на первых этапах общения не преодолеваются субъектом, а приводят к формированию образа «врага» и общему негативному отношению к данной культуре.

Кроме того неэффективной является и стратегия *положительной переоценки* ситуации, которая является наиболее используемой. Придание позитивного значения затруднительным обстоятельствам, безусловно, уменьшает дистресс и служит эмоциональному приспособлению к стрессу, но, в то же время, подобный, во многом искусственный, перенос внимания отвлекает от решения конкретных практических проблем. То есть респонденты могут застревать на этапе обдумывания проблемы, не предпринимая конкретных шагов к ее преодолению, а также иметь склонность уходить в фантазирование, снижая возможность адекватной оценки ситуации. Именно поэтому, респонденты в перечислении личностных качеств, помогающих справляться с трудностями, называют мечтательность.

В ходе исследования мы ставили перед собой задачу изучения представлений субъектов о себе, в ситуации адаптации к другой культуре, и о представителях данной культуры, то есть авто- и гетеростереотипы. Нами были получены следующие результаты. Россияне, проживающие и работающие за рубежом, демонстрируют высокие показатели по фактору *самооценки* ($m=16$). Это сви-

детельствует о том, что опрошенные принимают себя как личность, склонны оценивать себя как носителей социально желательных характеристик, удовлетворены собой, несмотря на испытываемые трудности, связанные с проживанием и работой в чужой стране, в другой культуре. Представителей других стран респонденты оценивая значительно ниже, чем себя, часто приписывая им отрицательные характеристики, такие как непривлекательность, эгоистичность, неискренность. Это касается как мужчин, так и женщин.

Фактор *силы* в самооценках является показателем развития волевых сторон личности. Средние значения по данному фактору – $m=12$, что свидетельствует о том, что россияне, прошедшие первичную адаптацию в другой культуре, отмечают в себе уверенность и независимость. Выраженность данных качеств респонденты подтверждают тем, что они смогли сделать сложный выбор в пользу работы в другой стране, в неизвестных условиях, смогли закрепиться в новой роли на достаточно длительное время. Кроме того, они склонны рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях.

Оценивая женщин – представительниц других культур в тех странах, где они работают, по фактору *силы*, респонденты отмечают малую выраженность этого фактора ($m=6$), обнаруживая тем самым собственную доминантность. К местным жителям, особенно женщинам, респонденты относятся с чувством превосходства, вероятно, как носители ценного опыта преодоления трудностей адаптации в чужой стране. Мужчин, представителей других стран, испытываемые так же как себя высоко оценивают по фактору *силы* ($m=11$). Так как большинство респондентов – женщины, положительное восприятие иностранного мужчины как носителя силы и мужества, вероятно, происходит в сравнении с образами мужчин-соотечественников, которые стереотипно воспринимаются как слабые, нерешительные и часто алкогольнозависимые.

Фактор *активности* в самооценках интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности, высокие значения говорят о высокой активности, общительности и импульсивности, низкие значения указывают на интровертированность, определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции. По фактору *активности* респонденты оценивают себя достаточно высоко ($m=11$), такие же оценки были определены и

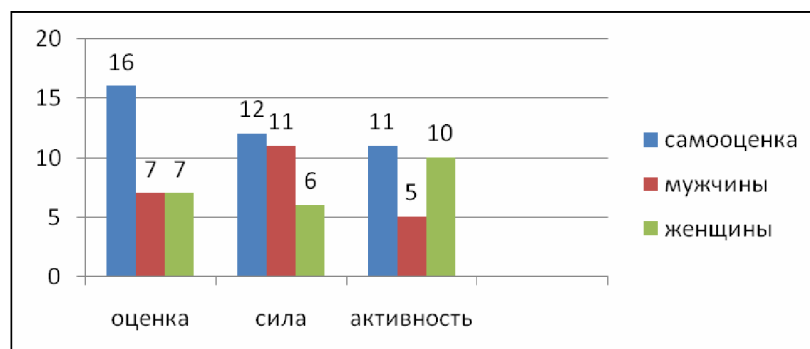


Рис. 2. Результаты диагностики по методике личностного дифференциала (Бажин, Эткинд, 1983, ПНИИ им. В.М. Бехтерева) (m)

представительницам других стран ($m=10$). Тогда как мужчин испытуемые ниже оценивают по фактору *активности* ($m=5$). К этому фактору относятся такие характеристики как: молчаливость, расслабленность, невозмутимость, спокойствие, причем высокий показатель по данным характеристикам свидетельствует о низкой активности, но может являться, особенно в представлении женщин, показателем стабильности и силы представителей мужского пола.

Применив критерий U Манна-Уитни, мы сравнили полученные данные (рис. 2). Россияне, работающие за рубежом, себя оценивают значимо выше, чем женщин ($U=8,5$; $p=0,00002$) и мужчин ($U=9,5$; $p=0,00002$), других культур, проживающих в других странах. Эти данные можно сравнить с полученными ранее: так респонденты, которые имели недолгий опыт общения с иностранцами, либо вообще не имели таких контактов, значительно чаще положительно оценивают представителей других стран, нежели соотечественников (Гущина, 2009). В ситуации гипотетической межэтнической аккультурации, находясь на территории России, индивиды демонстрирует более высокую готовность к интеграции культур, чем в ситуации пребывания за рубежом. Данный факт показывает некоторую тенденцию к капсулированию исконной культуры в условиях жизни в инокультурной среде [8; 9].

Продолжительный опыт общения с представителями других культур на их территории, корректирует как гетеростереотип, так и автостереотип восприятия субъекта межкультурной коммуникации. Справившись с культурным шоком, россияне критично и, возможно, более точно начинают воспринимать характерные черты представителей другой страны, часто проводя срав-

нение в свою пользу, повышая самооценку и обретая уверенность, необходимые для адаптации. Изменения автостереотипов происходит как под влиянием объективных внешних факторов (реальных достижений субъекта), так и субъективных, как-то – под воздействием механизмов психологической защиты, в частности таких, как проекция, которые бессознательно привлекаются человеком в трудной жизненной ситуации адаптации в межкультурном пространстве.

Сплочение этноса и этноцентризм играют этнозащитную роль, и эти процессы активизируются в условиях противоречий (А.А. Налчаджян, 2004). Попадая в другую культурную среду субъекту необходимо лучше узнать представителей другой культуры, с которыми он может контактировать. Кроме того, обостряется проблема идентичности, которая выражается в двух взаимосвязанных вопросах: кто я, и к какой группе я принадлежу. Групповое объединение является базисом выживания в новых условиях. Если это не возможно в реальности, индивид мысленно осуществляет это объединение, делая акцент на сильных качествах представителей своего этноса. Это, на наш взгляд, необходимый этап межкультурной адаптации, так как исходя из теории Дж. Берри [10], успешная адаптация представляет собой не ассимиляцию с чужой культурой. Межкультурная адаптация представляет собой процесс вхождения в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения. При этом успешность адаптации предполагает достижение социальной и психологической интеграции с другой культурой без потери богатств собственной. Адаптации способствует как уровень осознанности тех трудностей, с которыми субъект может столкнуться, так и соотно-

шение защитного и совладающего поведения субъекта. Осознанность и анализ жизненных трудностей, в том числе и понимание культурных сходств и различий, вероятно, активизирует у субъекта совладающее поведение, которое способствует как преодолению проблем, так и развитию жизнестойкости, как важного фактора адаптации. Неосознанное действие психологических защит, например, проекции, интенсивность которых возрастает в трудной жизненной ситуации, приводит к искажению представлений субъекта о себе и других и снижает эффективность межкультурной коммуникации, затрудняя или делая невозможной адаптацию в межкультурном пространстве.

Таким образом, возникновение ясного чувства личной или культурной идентичности – показатель успешной психологической адаптации индивида. Кроме того, не интеграцию, а именно сопоставление – принятие и признание различий – можно считать наиболее приемлемой формой социального восприятия при взаимодействии этнических общностей и культур на современном этапе истории человечества [7, с. 284]. Поведение людей, принадлежащих к другим культурам, вовсе не является чем-то непредсказуемым, оно поддается изучению и прогнозированию. Изучение иных культур, их особенностей, закономерностей их функционирования и развития обогащает человека, трансформирует его отношение к миру и другим людям, может кардинально изменить его отношение к жизненным ситуациям [3].

Библиографический список

1. *Гущина Т.В.* Этнические стереотипы и их влияние на процесс межкультурной коммуникации // Диалог культур – культура диалога: материалы международной науч.-практич. конф. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 127–130.
2. *Каменская В.Г.* Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта. – СПб.: «Детство-пресс», 1999.
3. *Лузин А.Е.* Межкультурные различия и способы адаптации к ним // Электронный ресурс: www.elitarium.ru [Дата посещения 12.12.2009].
4. *Мацумото Д.* Психология и культура. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
5. *Московичи С.* Общество и теория в социальной психологии // Современная зарубежная социальная психология: Тексты. – М., 1984.
6. *Налчаджян А.А.* Этногенез и ассимиляция (психологические аспекты). – М.: «Когито-Центр», 2004.
7. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Аспект-Пресс, 2007.
8. *Ткаченко Н.В.* Особенности влияния этнонациональных установок на этнические предубеждения в раннем юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009.
9. *Шолохов И.А.* Психологические особенности адаптации учащейся молодежи за рубежом: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002.
10. *Berry J.W.* Immigration, acculturation and adaptation // *Applied Psychology: An International Review*. – 1997.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 316

И.В. Фокин

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЖЕРТВАМИ КАТАСТРОФ: ПЕРЕДОВОЙ ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

В статье раскрыты особенности социальной работы с жертвами катастроф, выделенные из передового отечественного и зарубежного опыта. Дается характеристика следующих особенностей: последствия катастроф, вторичность катастрофы, психическое здоровье клиента, насилие в семье, физическое здоровье, экономические и основные потребности клиентов, специфика фазовой характеристики, долгий процесс выздоровления для выживших, смерть и процесс умирания, деятельность служб восстановления, управление вторичной травмой, работа с группой критического случая стресса, роль СМИ, подготовка к работе, связанной с катастрофами.

Ключевые слова: катастрофа, социальная работа с жертвами катастроф, стресс, психическое здоровье, смерть, травма, выздоровление.

В последние годы и даже месяцы мы стали свидетелями ряда крупных катастроф, чрезвычайных ситуаций, произошедших в разных странах мира: взрыв на Саяна-Шушенской ГРЭС в России, землетрясение на Гаити, пожар в Перми, падение лайнеров в разных странах и др. Среди специалистов, которые помогали жертвам (работники МЧС, МВД, медики, психологи), были и социальные работники. Анализ российского и зарубежного опыта социальной работы с клиентами в экстремальных условиях позволил выделить следующие ее особенности. К ним мы относим: последствия катастроф, вторичность катастрофы, психическое здоровье клиента, насилие в семье, физическое здоровье, экономические и основные потребности клиентов, специфика фазовой характеристики, долгий процесс выздоровления для выживших, смерть и процесс умирания, деятельность служб восстановления, управление вторичной травмой, работа с группой критического случая стресса, роль СМИ, профилактика синдрома эмоционального выгорания, подготовка к работе, связанной с катастрофами.

Последовательно рассмотрим их.

Последствия катастроф. Большинство катастроф, безусловно, приводят к смерти людей, физическим и эмоциональным травмам, к потере работы, дома, близких людей, здоровья. Отличительным результатом драматических событий является потеря способности преодолевать стресс. Катастрофы часто разрушают инфраструктуру и сервисное обслуживание на мест-

ном уровне. Поэтому специалистов, которые работают с жертвами катастроф, часто набираются как добровольцев из профессионалов других регионов. Это могут быть и социальные работники, которые играют важную роль, потому что они обеспечивают 1) службу доставки и систему распределения; 2) помощь в преодолении стресса; 3) необходимые ресурсы.

Вторичность катастрофы. Жертвы катастроф часто сталкиваются с ситуацией, которая получила название «вторичной катастрофы». Так определяется явление, которое обостряет последствия катастрофы и ведет к возникновению новых проблем. Такая «вторичная катастрофа» произошла после удара урагана Катрина в Новом Орлеане, когда в результате обрушения дамбы несколько человек погибли, а тысячи вынуждены были переехать в другие города и штаты. Другой пример «вторичной катастрофы» – заражение питьевой воды, когда люди погибают не при катастрофе, а от ее последствий, в данном случае от обезвоживания или болезней, передающихся через воду.

Чаще всего жертвами катастроф становятся дети, пожилые люди, инвалиды, бездомные и население с низким доходом. Логично, что у людей, имеющих меньшие физические, финансовые возможности и попавших в катастрофу, аварию, последствия оказываются самыми серьезными. Разработка плана подготовки к катастрофе включает в себя обеспечение всем необходимым наиболее уязвимых, лишенных элементарных возможностей членов общества.

Психическое здоровье. Выжившие после чрезвычайных травматических стрессов или происшествий, представляющих угрозу для жизни, подвергаются риску развития посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). Симптомы ПТСР бывают у всех людей, переживших катастрофу. Чрезвычайное происшествие может безвозвратно изменить мировоззрение пострадавшего. Основные симптомы ПТСР: переживание события, отсутствие стимулов, онемение и перевозбуждение. Предыстория травмы, отсутствие социальной поддержки и наличие других психических расстройств могут увеличить риск развития ПТСР.

У многих людей, переживших катастрофу, угрожавшую их жизни, проявляются симптомы сильного стрессового расстройства (ССР). Эти симптомы похожи на симптомы ПТСР, но должны проявиться в течение 4 недель после катастрофы и исчезнуть в течение 4 недель после начала. Если симптомы ССР длятся более месяца, это случай ПТСР. У людей, выживших после катастрофы, вначале могут не проявиться очевидные симптомы ПТСР или ССР, но их можно обнаружить даже в течение последующих 6 месяцев.

У детей эти симптомы проявляются тяжелее, так как они не склонны говорить о том, что их беспокоит. Их переживания можно понять по характеру их игр и поведению. Дети становятся менее активными, у них появляются страхи и соматические жалобы. Детям нужна родительская поддержка, чтобы справиться со страхами и недомоганиями в течение краткого или длительного периода.

У выживших после катастрофы также велик риск появления других расстройств и депрессии. После катастрофы у людей может надолго сохраниться чувство безнадежности, вины и рискованное поведение, что может привести к другим последствиям. Суицидальные настроения и сам суицид широко распространены среди жертв катастроф. Помощь для выживших, имеющих отклонения в психическом здоровье, оказывается социальными работниками и направлена на их психическое выздоровление.

Насилие в семье. Насилие в семье часто увеличивается после катастрофы. В то же время, социальные службы часто переполнены после катастрофы и жертвам насилия не уделяют должного внимания. Поэтому обидчики иногда используют это и остаются безнаказанными, особенно в отношении насилия над детьми.

Вредные привычки. После катастрофы широко развиваются вредные привычки. У одних, это может быть злоупотребление алкоголем, у других, употребление наркотиков. Для того, чтобы сократить их влияние, социальные работники предлагают определенную систему поддержки или альтернативное поведение, мобилизующее ресурсы личности, поскольку та борется за самосохранении.

Физическое здоровье. Процесс реабилитации жертвы катастрофы проходит успешно, если она чувствует себя хорошо в физическом плане. Поэтому социальные работники уделяют большое внимание укреплению физического здоровья клиентов. Оставшихся в живых жертв катастрофы очень важно снабдить всеми необходимыми лекарствами, соответствующим питанием, приобщить к восстановительной физической культуре.

Экономические и основные потребности. Можно выделить и вторичные стрессовые факторы, которые можно добавить к проблемам человека, возникающим после катастрофы. Они включают проблемы с претензиями по страхованию, потерю жилья, работы, уменьшение доходов, отсутствие пищи, потерю документов, необходимых для получения денег или помощи, неудовлетворенные нужды в транспортировке, и т.д. Эти вторичные стрессовые факторы могут значительно ухудшать и так подорванное физическое и психическое здоровье. Чем дольше существуют эти стрессовые факторы, тем больше вероятность депрессии у клиента.

Специфика фазовой характеристики. Существуют некоторые предсказуемые реакции, которые отличаются в зависимости от фазы катастрофы. Например, в первой фазе в начале катастрофы преобладают сильные эмоции с безумным страхом, замешательством и неверием. Вторая фаза, спустя неделю или несколько месяцев, может содержать такие синдромы как ночные кошмары, вздрагивания, соматические симптомы, реакции отдергивания руки. Третья фаза, которая может длиться до 1 года, сопровождается чувством гнева и разочарования или же огорчения и невосприимчивости общества. Четвертая фаза может произойти через несколько лет с намерениями восстановления, переосмысления происшествия и с развитием нового чувства значимости жизни.

Долгий процесс выздоровления для выживших. Несмотря на трагичную природу бедствий, долговременное выздоровление и положитель-

ный исход все же происходит. После восстановления стабильности, переустройства своей жизни и процесса заживления травм после катастрофы некоторые индивиды и семьи могут найти новые цели, возобновить восприятие общества и значительно личностно вырасти. В сущности, некоторые жертвы могут чувствовать и принимать изменения в их жизни после катастрофы как позитивные. Огромная общественная поддержка, поддержка семьи, общественные отношения и сохраненные рабочие места могут быть ценными и стабилизирующими факторами.

Смерть и процесс умирания. Так как катастрофы приносят бесчисленное количество смертей в общество, внимание к таким чрезвычайным потерям требует знаний лучших практик, включая поддержку хосписов и работу по оказанию помощи страдающим. Фазы, ассоциирующиеся с процессом гибели и смерти, также присутствуют в процессе страдания. Американка Кублер-Росс выделила эти фазы как отрицание, гнев, уговоры, депрессия и принятие. В жизни эти стадии не так строги, и не все проходят через них. Однако, когда в катастрофе мгновенно гибнут многие, существует мало, если вообще существует, сколько-нибудь времени для жертв пережить какую-нибудь из этих стадий. С другой стороны, социальные работники, помогающие людям в горе, могут работать с этими стадиями, так как они исследуют травматическое страдание. Такое страдание может быть осложненным, так как включает некоторые преграды выздоровлению в зависимости от типа произошедшего бедствия. Выжившие могут быть не в состоянии жить дальше и восстановить их жизнь после трагической потери. Процесс траура может быть скомпрометирован, так как выжившие не могут оставить своих любимых. Травматическое и осложненное страдание может явиться результатом смертей, которые можно было предотвратить, такие как насильственные и случайные. Осложненное страдание и траур могут служить поводом для вмешательства социальных работников. Общественные трагедии могут также породить осложненную скорбь и переживание чужого горя.

Службы восстановления. Катастрофы создают вынужденные условия, в которых обычные люди оказываются в чрезвычайных ситуациях. Эти ситуации порождают кризис, при котором возникает необходимость ответственных социальных служб и поддержки. После того, как слу-

чается катастрофа, оценка потребностей людей – это первое и нужное для того, чтобы составить план действий. Следствием является возможность требования различных типов ресурсов и поддержки, необходимой жертвам катастрофы.

Выплачивание страховки – так же существенное последствие катастрофы. В данном случае социальной работы внимание уделяется вопросам смерти, ранениям и/или гибели близких людей, ущербу имущества и разрушениям, потере работы, условиям, при которых могла случиться травма, эмоциональному стрессу в таких условиях, ранее существовавшему риску нанесения вреда личности, суициду, текущему затруднительному положению, поддержке, средствам выхода из сложного положения и умению преодоления сложностей.

Большинство жертв катастроф не будут искать служб психологической или социальной помощи. Прибытие этих служб к пострадавшим необходимо без их желания. Большинство людей, помогающих во время бедствий, – по существу работники социально-ориентированных программ. Они могут предоставлять места для проведения программ поддержки, службу по уходу за умственным и физическим здоровьем пострадавших и помощь в конкретной ситуации. В местах восстановления после катастроф социальный работник может предоставлять пищу или денежные выплаты жителям палаточного городка или приюта, в то же самое время, оценивая потребности на восстановление умственного и физического здоровья.

Иногда пострадавшие стараются сами преодолеть трудности сложившейся ситуации и хотят помогать остальным. Такая помощь от пострадавшего пострадавшему, от жертвы жертве может быть очень эффективной.

Большинство социально-ориентированных программ и оценочных работ предлагают так же возможности образования, пока жертвы находятся в условиях выживания. Они могут не иметь доступа к необходимой информации, быть озадаченными тем, как получить поддержку, могут быть не в состоянии предпринять или представить себе свои дальнейшие действия. Часто пострадавшие нуждаются в том, чтобы излить свою злость, неудовлетворенность несвоевременным предоставлением служб и средств помощи. Основным вопросом работы является консультирование и оказание поддержки.

Управление вторичной травмой. Не имеет значения, насколько квалифицированы помощники и добровольцы, подтверждение травмирующим историям, опыту и симптомам выживших влияет на человека, оказывающего помощь. Сочетание этого подтверждения травматическим событиям с выполнением роли, которая требует некоторой ответственности быть полезным и включает обязательство сопереживания выжившим, является причиной вторичного травматического эффекта. Поэтому тем, кто оказывает помощь после катастрофы, как, например, социальные работники, медсестры и другой персонал лечебных и социальных заведений, необходимо включить в свой образ жизни сознание, изобретательность и поддержку равного или наставника, чтобы была возможность обратиться за советом и свести к минимуму вторичный травматический эффект. Способы управления вторичной травмой включают в себя: группы людей, собирающихся, чтобы поделиться своими переживаниями и оказать поддержку, обмен опытом с теми, кто готов помочь, связанный с духовной поддержкой, который происходит в переходный период в конце смены или дня.

В обстановке несчастного случая социальные работники могут быть подвергнуты не только вторичной травме, но и эффекту первичной травмы, так как они становятся прямыми свидетелями смертей и могут найти свое призвание в жизни среди опасных ситуаций как части их работы.

Социальные работники могут быть единственными, кто способен обучить других помощников при несчастном случае, не знающих о вторичной травме. У социальных работников есть этическое обязательство перед людьми, которым они помогают, не воспринимать раны от работы, которую они выполняют. Вторичная травма должна быть направлена так, чтобы ее можно было преобразовать.

Группа критического случая стресса. Группа критического случая стресса (ГКСС) используется, чтобы помочь персоналу скорой помощи восстановиться после многочисленных стрессов и требований, которые появляются в результате долгих действий работы с жертвами катастроф. К общим побочным эффектам накопления стресса и усталости относятся жалобы на физическое недомогание и расстройства сна. Другими предупреждающими признаками постоянного риска являются, депрессия, суицидальные восприятия и злоупотребление алкоголем или наркотиками.

Группа критического случая стресса – это метод, помогающий обеспечить добровольцам, подверженным риску накапливающегося и травматического стресса, получить помощи.

Роль СМИ. Во время катастроф главную роль в информировании отводится СМИ. Предоставленная СМИ информация – своевременное предупреждение, образование и предупредительные меры, сообщения о важных и текущих событиях является быть полезной и даже может сохранить жизнь. Управление информацией может спасти жизнь, следовательно, роль социальных работников в этом случае – убедить людей, что СМИ предоставляет полную/всестороннюю информацию. Социальные работники должны оценивать, как травма влияет на рабочий персонал, который освещает вопросы, связанные с катастрофой.

СМИ положительно влияет на чувство группового выживания. Однако СМИ также предоставляет чрезмерное количество изображений ужасающих событий. Это может создать стресс и массовую панику и привести к косвенной травме.

Профилактика синдрома эмоционального выгорания. Социальные работники, наряду с другими специалистами (сотрудниками МЧС, милиции, врачами, психологами) первыми сталкиваются с проблемами людей, которые обращаются к ним за помощью в кризисных и тяжелых ситуациях. Они достаточно интенсивно, а порой часто и долго общаются с такими клиентами, постоянно сталкиваются с их негативными переживаниями и нередко оказываются в большей или меньшей степени лично вовлеченными в них. Такая деятельность и общение приводят к эмоциональному, физическому, умственному, психическому истощению, к стрессу. В результате переутомленный специалист утрачивает состояние стабильности, необходимое для успешной деятельности. Он становится перевозбужденным, раздражительным, проявляет нетерпение, гнев, т.е. ему самому нужна помощь, поскольку у него явно проявляется синдром эмоционального выгорания. Чтобы этого не произошло, специалисту необходимо освоить технологию профилактики данного синдрома.

Подготовка к работе, связанной с катастрофами. Существует ряд упражнений, который помогают специалистам подготовиться к работе в условиях катастрофам. Оценка и умения вмешательства используются в жилом квартале, на обочине дороги, в полосах, где жертвы ждут пищи

и помощи. Большинство из оценочных работ направлены на то, чтобы узнать, как обходятся жертвы, и что является их нуждами, а так же, чтобы убедиться, что на решение их проблемы направлены силы в наибольшей степени. Информация о восстановительных планах и конкретных нуждах тоже важна. Большинство работ включают в себя обеспечение поддержки, нормализацию состояния выживших и любого рода шаги к восстановлению.

Социальная работа с жертвами катастроф требует наличие организаторских умений и способность направить силы на основные нужды. Имитация происшествий, включая разыгрывание ролей, может помочь студентам в оценке кризисных ситуаций. Группа поддержки тоже может быть смоделирована с разыгрыванием ролей руководителя и выживших. В задачи руководителя команды входит: установка норм, организованность, чтобы все члены команды были утверждены, чтобы они разделяли чувство поддержки и причастности

в случаях успеха и неприятности. В кризисные периоды развития общества особенно возрастает потребность в социально-педагогических услугах. В это время у значительной части населения усиливается чувство страха, одиночества, бессмысленности существования, растет социальное равнодушие. Нарастающая тревожность взрослых, их агрессивность, апатия – все это отрицательно сказывается на самочувствии детей. Негативные ожидания родителей передаются учащимся, в школах резко возрастает количество конфликтов, детских девиаций. Таким образом, в ситуации современного экономического кризиса потенциальная значимость социальной работы в нашей стране резко увеличивается.

Не менее важно, что в игре происходило освоение специалистами многообразных моделей поведения. Для профессионально-личностного развития специалистов включение в их психолого-педагогическую подготовку различных видов игры оказалось весьма полезным и перспективным.

УДК 373.2

С.Е. Градусова

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ В СИСТЕМЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ

Данная статья посвящена методике диагностического обследования дошкольников, воспитывающихся в детском доме. Диагностика проводится Реабилитационной службой, включающей в себя деятельность всех специалистов детского дома, осуществляющих первичное обследование, диагностику по выявлению уровня психофизического состояния ребенка, проведение консилиума, составление индивидуального плана реабилитации для каждого ребенка, отслеживание эффективности применяемых реабилитационных мер.

Ключевые слова: реабилитационно-воспитательная работа, диагностика, реабилитационная служба, консилиум, индивидуальный план реабилитации.

Утрата семьи и помещение в детский дом – тяжелая травма для детей дошкольного возраста, которую они переживают вдвойне: с одной стороны – это негативный опыт жизни в семье (жестокое обращение, унижение, насилие и т.д.), с другой – сам факт их отобрания из семьи (даже неблагополучной). Именно такое состояние дошкольника диктует необходимость срочного оказания помощи ребенку, включения его в систему реабилитационной работы детского дома.

Важность осуществления реабилитации детей дошкольного возраста заключается в том, что

именно в дошкольном возрасте ребенок особенно сенситивен к социальным влияниям, восстановлению утраченных эмоциональных связей, преодолению последствий материнской депривации.

Реабилитационно-воспитательная работа в детском доме осуществляется с момента попадания ребенка в учреждение и представляет собой сложную, специально организованную, многоуровневую систему мер, направленную на преодоление негативных последствий материнской депривации, нарушений привязанности, на восстановление способностей и психических функций ребенка дошкольного возраста, утраченных

социальных связей, а также на восполнение среды жизнедеятельности.

Цель реабилитационно-воспитательной работы детского дома – искоренение последствий имеющегося у ребенка травматического опыта, связанного с неблагоприятными условиями жизни в семье, перенесенного насилия, материнской депривации, предупреждение возникновения рецидивов.

Данная работа осуществляется во взаимосвязанных этапах, каждый из которых представляет собой последовательный процесс, имеющий свои цели и задачи: первоначальный этап (происходит вхождение в детский дом), диагностический (проведение обследования и выбор соответствующих мер реабилитации), основной (реализация процесса реабилитации), этап отслеживания эффективности реабилитационно-воспитательной работы (оценка текущего развития ребенка дошкольного возраста), заключительный (реализация процесса сопровождения).

Одной из важнейших технологий при проведении реабилитационных действий является использование технологии (метода) командной работы. С целью концентрации усилий специалистов на нуждах конкретного ребенка в детском доме создается Реабилитационная служба, которая решает следующие задачи:

- организация и проведение комплексного изучения ребенка дошкольного возраста, оставшегося без попечения родителей, с использованием диагностических методик психологического, педагогического, социального обследования;
- прогнозирование развития дошкольника и составление индивидуального плана развития ребенка;
- оказание профессиональной помощи (медицинской, психологической, социальной, педагогической);
- мониторинг развития ребенка дошкольного возраста (один раз в год);
- осуществление реабилитационной программы ребенка по его успешной адаптации, созданию развивающей среды и системы коррекционно-развивающего обучения.

В системе реабилитационно-воспитательной работы детей дошкольного возраста, воспитывающихся в детском доме, особое место занимает диагностическое обследование, целью которого является определение уровня психофизического состояния ребенка, выбор необходимых мер реабилитации.

Диагностические мероприятия составляют определенную систему в деятельности специалистов, решают специфические задачи на каждом этапе процесса реабилитации.

Важное место в работе Реабилитационной службы принадлежит первичному обследованию, проводимому сразу после поступления ребенка в детский дом, которое носит комплексный характер и осуществляется социальным работником, педиатром, педагогом и дефектологом [2, с. 86].

Социальный работник производит сбор информации о жизни ребенка, истории семьи.

Психолог обследует уровень психического развития (степень задержки психического развития), наличие невротических состояний (нервные тики, аффективные вспышки, заикание и т.д.).

Педагог, дефектолог, логопед изучают уровень интеллектуального и речевого развития.

Медицинский работник предоставляет информацию о состоянии здоровья, физических особенностях ребенка.

Сведения о социальной ситуации ребенка, его жизненной истории и актуальном состоянии – это база, на которой основаны усилия специалистов. После проведения аналитической работы, делаются выводы о проблемах и потребностях конкретного ребенка, и разрабатывается стратегия реабилитации. Сбор информации осуществляется при помощи профессиональной диагностики всеми специалистами Реабилитационной службы, а также анализа социальных данных о ребенке, имеющихся в личном деле, и поиска дополнительной необходимой информации в социальной сети (этим занимается детский социальный работник) [3, с. 37].

Во время сбора информации о семье, психолог осуществляет проработку прошлого опыта ребенка-дошкольника и примерной модели его настоящей жизни.

У дошкольника, пережившего серьезную травму – утрату семьи (даже если она была благополучной), нарушается чувство самоидентичности. Сумма знаний о себе как результат анализа собственного жизненного опыта концентрируется в виде ответов на вопросы «Кто я?», «Какой я?». Но отношение к этому знанию, принятие себя, возникает благодаря соотнесению с системой социальных координат, нормами и ценностями той семьи и того общества, в котором живет человек. У ребенка чувство «Я» вырастает из чувства «Мы», и для него вопрос «Кто я?», по сути,

значит «Чей я?». Принадлежность семье определяет самовосприятие и задает вектор направления жизненного пути: «Откуда я?» – «К чему я иду?». Разлука с семьей приводит не только к разрыву отношений привязанности, но и к перемене социального и психологического статуса. С утратой основных ориентиров (семья и ближайшее окружение) нарушается восприятие себя и собственной жизни – оно приобретает неустойчивый и фрагментарный характер, в результате чего создается ощущение неадекватности. «Я – плохой ребенок, поэтому меня оставили», «Я никому не нужен», «Меня нельзя любить».

На данном этапе специалисты детского дома осуществляют сбор сведений о жизни ребенка (когда начал ходить, говорить, с кем жил, куда ходил гулять и т.д.). Такую информацию сотрудники учреждения получают от всех людей, которые могут рассказать о ребенке. Для психолога сбор анамнеза является, с одной стороны, необходимой частью построения психологической диагностической гипотезы, а с другой – представляет собой систему объективных данных, позволяющих предположить причину и возможные механизмы возникновения рецидивов.

Психолог или социальный педагог помогает ребенку воссоздать «историю жизни» вместе с ним самим. История жизни ребенка может создаваться разными средствами: сбором вещей, памятных ребенку, ведением книги жизни, рисунками, фотоальбомом и т.д. Чаще всего ведется альбом, куда помещаются рисунки, уцелевшие фотографии, записи о важных событиях жизни ребенка. Такой альбом помещается в надежное, но доступное для ребенка место, чтобы, при необходимости, он мог им воспользоваться. Данный альбом помогает ребенку осознать события, которые с ним произошли. «История жизни ребенка» – это инструмент для работы психолога и других специалистов детского дома с каждым конкретным дошкольником.

Работа по сбору информации о жизни ребенка включает в себя не только создание альбома «История жизни», но и позволяет в будущем понять и объяснить многие проблемы, возникающие у ребенка.

Сведения о прошлом опыте дошкольника имеют большое значение для специалистов в составлении модели поведения ребенка, помощи ему в определении своего статуса, места в коллективе.

На данном этапе определенное значение приобретают наблюдения воспитателя (который име-

ет возможность наблюдать за детьми в течение всего дня), ведение им тетради на каждого ребенка, куда записываются основные важные моменты (его поведение в различных ситуациях, во время игры и т.д.). Такие записи очень важны для дальнейшей работы психолога и социального педагога, т.к. помогают объяснить те или иные поступки каждого ребенка, предупредить рецидивы и т.д.

Специалистами (психолог) детского дома разработаны требования к проведению наблюдений воспитателем:

- необходимо только фиксировать поведение, исключая его оценку;

- проводить наблюдение систематически (в течение всего дня, каждый день), отмечая поведение ребенка в различных и повторяющихся ситуациях;

- не вмешиваться в происходящую с ребенком ситуацию (в пределах возможного).

Главным результатом первой диагностики являются не собственно результаты, полученные каждым специалистом, а конкретные практические решения для того, чтобы вывести ребенка из травматического состояния [1, с. 27].

Итогом диагностического обследования является проведение консилиума. Консилиум – организационная форма, в рамках которой происходит разработка и планирование психолого-педагогического и социального сопровождения ребенка дошкольного возраста [3, с. 38].

Цель консилиума – не только оценка степени тяжести соматических, психологических, социальных последствий депривации – получение всесторонней информации о ребенке, но и прогноз его дальнейшего развития, разработка на основе целостного видения ребенка способов совместной работы по реабилитации дошкольника, определение необходимых форм помощи каждому ребенку, составление индивидуального плана реабилитации ребенка-дошкольника.

Консилиум решает следующие задачи:

- определение путей социально-педагогического сопровождения ребенка;

- выработка согласованных решений по определению индивидуального плана реабилитации;

- динамическая оценка состояния ребенка и коррекция ранее намеченной программы;

- принятие различных экстренных мер по выявившимся обстоятельствам;

- изменение направления реабилитационной работы в изменившейся ситуации или в случае ее неэффективности.

В результате деятельности консилиума вырабатывается решение об успешности развития ребенка – дошкольника во всех областях жизни в детском доме, выявляются проблемы и пути их решения. На консилиуме определяются меры необходимых коррекционно-реабилитационных действий. Важным условием эффективности работы консилиума является его независимость в выработке решений [4, с. 52].

Решение консилиума – это итог большой preparительной работы всех специалистов детского дома, педагогов, воспитателей. Каждый из этих специалистов Реабилитационной службы готовит заключение о состоянии ребенка по своему профилю (психолог, врач, логопед-дефектолог, педагог), чтобы информация была наиболее полной.

На основе такого заключения воспитателями и всеми представителями Реабилитационной службы в течение первой недели пребывания дошкольника составляется индивидуальный план реабилитации для каждого ребенка. В дальнейшем в него могут вноситься изменения. Индивидуальный план составляется на основе выявленных потребностей ребенка (как повседневных, так и глобальных – таких, как вид устройства) и фиксирует меры, предложенные специалистами для помощи конкретному ребенку. По форме план развития представляет собой подробное расписание жизни на каждый день недели, где указаны все необходимые ребенку виды активности, включая диагностические, развивающие и коррекционные занятия со специалистами. Динамика состояния детей, находящихся в стационарных группах, еженедельно обсуждается на рабочих встречах Реабилитационной службы (воспитатели и специалисты) и на общем консилиуме. Резуль-

таты диагностики фиксируются в заключениях специалистов.

Таким образом, диагностическое обследование является важным этапом реабилитационно-воспитательной работы. Диагностика позволяет специалистам определить уровень психофизического состояния ребенка дошкольного возраста, выбрать необходимые меры реабилитации. Консилиум, которым завершается этап диагностики, позволяет выработать конкретные пути решения для удовлетворения потребностей ребенка. Данные пути решения отражаются в индивидуальном плане развития каждого ребенка и являются условием реализации реабилитационно-воспитательной работы детского дома.

Библиографический список

1. *Бобылева И.А.* Детский дом – без детей (Модель учреждения нового типа, предоставляющего семейные формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей) / *А.И. Бобылева, Н.А. Зотова, О.В. Петрусенко*; под ред. *А.В. Гаврилина* – М.: Аркти, 2005. – 80 с.
2. *Инновации в работе специалистов социально-педагогических учреждений* / *Л.Я. Олиференко, Е.Е. Чепурных, Т.И. Шульга, А.В. Быков*. – М.: Полиграф сервис, 2001. – 320 с.
3. *Работа детского дома №19 г. Москвы как уполномоченной службы органов опеки и попечительства* / *М.Ф. Терновская, Е.В. Бухман, Е.В. Власова и др.* – М., 2001. – 124 с.
4. *Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних: содержание и организация деятельности: Пособие для сотрудников центров* / под ред. *Г.М. Иващенко*. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 1999. – 256 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ НА ТЕРРИТОРИЯХ С ОСОБЫМИ УСЛОВИЯМИ

В отечественной и зарубежной литературе подростковый возраст традиционно определяется как наиболее сложный с точки зрения социальной адаптации. В современных исследованиях многие авторы связывают сложности социальной адаптации подростков с дефицитностью внешних условий, влияющих на формирование навыка преодоления трудностей [1]. Исследований в отношении этого возрастного периода как самоценного, характеризующегося позитивным разрешением жизненных трудностей, недостаточно. Поэтому в условиях усложнения процесса социальной адаптации представляется чрезвычайно актуальным выявить психологические ресурсы подростков, проживающих на территориях с особыми условиями, в преодолении психологических трудностей и разработать психотехнологии сопровождения и поддержки.

Ключевые слова: подростковый возраст, социальная адаптация, дефицитность внешних условий, психологические трудности, психотехнологии.

С опорой на положения позитивной психологии [2], социальная адаптация подростков, определяется нами как процесс, открывающий возможности и перспективы для развития своих личностных ресурсов и личностного роста посредством активного и конструктивного разрешения возникающих проблем. Выявляя особенности процесса социальной адаптации подростков, проживающих на территориях с особыми условиями, необходимо, во-первых, определить психологическое содержание феномена «особые условия проживания», где жизненная ситуация представлена «особым» типом трудной жизненной ситуации – хроническая трудная жизненная ситуация, влияющая на специфику формирования социальной адаптации, во-вторых, выделить социальную ситуацию развития в контексте преодоления хронической трудной жизненной ситуации, требующей постоянной мобилизации внутренних ресурсов подростков.

«Особый» тип трудной жизненной ситуации, определяемой нами как хроническая трудная ситуация, рассматривается в исследовании с позиции концептуальных положений теории безопасности [3]. Это ситуация, когда у субъекта жизнедеятельности отсутствует безопасность проживания, детерминированная одновременным, непрекращающимся и постоянным воздействием комплекса разнонаправленных факторов (природно-климатических и социально-экономических), угрожающих жизни и здоровью человека, а также ограничивающих качество жизни практически по всем показателям. При этом жизненная ситуация

представляет собой глобальную ситуацию неопределенности, непредсказуемости и неустранимости. Такую ситуацию мы обозначаем как «хроническая» трудная жизненная ситуация, которая в условиях дефицитности внешних ресурсов является вызовом внутренним (личностным) ресурсам человека, его постоянной мобилизации.

Правомерность выделения нового типа трудной жизненной ситуации – хроническая трудная жизненная ситуация – мы объясняем необычностью, не похожими на другие условиями проживания: среди большинства регионов России Камчатский край выделяется многофакторностью – сосредоточением разнообразных факторов, обуславливающих в данном регионе особые условия проживания – процессы активного вулканизма, высокий уровень сейсмичности, суровые климатические условия, удаленность от основных административно-политических центров страны, изолированность региона от культурных, исторических, социальных центров России, экономическая зависимость от центра, наличие факторов высокого экологического риска (повышенный радиационный фон, в некоторых районах – повышенное содержание других химических элементов). Кроме того, Камчатский край имеет статус региона Крайнего Севера, что, с одной стороны, является правовым отражением отдаленности, труднодоступности, с другой – ограничивает ресурсы для проживания.

Опираясь на концептуальные положения теории безопасности, наличие значительных ограничений и различных видов угроз на территории

ях с особыми условиями проживания мы связываем с дефицитностью внешних ресурсов, что создает особую социальную ситуацию развития подростков и актуализирует внутриличностные ресурсы личности.

Анализируя социальную ситуацию развития подростков, проживающих на территориях с особыми условиями, в контексте хронической трудной жизненной ситуации, можно выделить следующие специфические особенности:

- бесперспективность проживания в данных регионах, связанная как с природно-климатическими, так и с социально-экономическими условиями региона обостряет проблему проектирования подростком своих жизненных целей, планов и перспектив;

- значительная удаленность от центра, создающая ощущение замкнутого мира, ограничивающая свободу выбора в сфере образовательных, социальных услуг не обеспечивает «многогранную самореализацию каждого ребенка» [4];

- происходит частичное нивелирование связи между поколениями, нарушение преемственности поколений из-за «вынужденного» разрыва родственных отношений вследствие проживания близких родственников на материке. Это снижает разнонаправленные социальные контакты и ограничивает социальную поддержку подрастающего поколения;

- в большинстве камчатских семей родители не имеют возможности достаточно времени уделять воспитанию своих детей вследствие существования в регионе ряда профессий (рыбаки, военные, геологи, вулканологи и др.), представители которых из-за направленности своей профессии вынуждены подолгу находиться вне дома. Специфика внутрисемейных отношений затрудняет формирование у подрастающего поколения жизненных стереотипов, представлений о социальных ролях, требуя пересмотра установок и отношений [5].

Вышеуказанная специфика социальной ситуации развития подростков на территориях с особыми условиями проживания провоцирует высокий уровень социальной дезадаптации камчатских подростков вследствие незначительного опыта преодоления хронической трудной жизненной ситуации. Вместе с тем, высокий уровень социальной дезадаптации мы объясняем дефицитностью внешних ресурсов для развития личности подростка на территориях с особыми услови-

ями проживания, что предопределяет интенсификацию его обращения к личностным внутренним ресурсам. Это не только предъявляет повышенные требования к личностным ресурсам, но и стимулирует подростка к развитию и личностному росту. Поэтому особые условия рассматриваются не в контексте условий, влияющих на социальную дезадаптацию подростка, в связи с чем возникает необходимость вычленения факторов риска, а в контексте необходимых и достаточных внутренних ресурсов подростка для преодоления хронической трудной жизненной ситуации, что подтверждается рядом исследований, в которых социальная адаптация в подростковом возрасте обозначается в контексте ее позитивного развития путем совладания с жизненными трудностями

Таким образом, социальная адаптация подростков, проживающих на территориях с особыми условиями определяется объективными факторами, детерминированными уникальностью социоприродной ситуации, которую в нашем исследовании мы обозначаем как хроническая трудная жизненная ситуация. Рассматривая исследуемый феномен в контексте интенсификации обращения подростков к внутренним личностным ресурсам при дефицитности внешних ресурсов, мы придерживаемся той позиции, что хроническая трудная жизненная ситуация, предъявляя «более высокие требования к мобилизации личностных ресурсов» [8], открывает более широкие возможности и перспективы для развития своих личностных ресурсов и личностного роста благодаря более богатому репертуару стратегий преодолевающего поведения, позволяющего «более гибко адаптироваться к трудной жизненной ситуации» [8] и к хронической трудной жизненной ситуации, в частности. Это актуализирует необходимость поиска направлений развития психологических ресурсов подростков, проживающих на территориях с особыми условиями, в преодолении хронической трудной жизненной ситуации.

В поиске направлений развития психологических ресурсов, мы исходим из того, что для подростков, проживающих на территориях с особыми условиями важна социально-психологическая компетентность в преодолении хронической трудной жизненной ситуации, которая дает возможность компетентного выбора личностью своего жизненного пути, соответствующего поведения, «не ущемляющего свободы и достоинства другого» и самостоятельного решения проблем [9].

Таблица 1

**Направления развития внутриличностных психологических ресурсов подростков,
проживающих на территориях с особыми условиями**

N п/п	Внутриличностные ресурсы	Направления развития
1	– Позитивное (оптимистическое) мышление; – Эмоциональная устойчивость	– Формирование навыка саморегуляции путем обучения способам и приемам снятия эмоционального напряжения, конструктивного выражения негативных эмоций и т.д.; – Предварительное ознакомление с содержанием и условиями хронической трудной жизненной ситуации, обсуждение возможных трудностей и поисков ресурсов с целью снижения напряжения, панических тенденций и подготовке к преодолению хронических трудных жизненных ситуаций; – Развитие позитивного стиля мышления; – Поддержка в проработке временной перспективы (будущего)
2	– Способность подростка к созданию и сохранению необходимых для него социальных связей; – Наличие умений и навыков внутренней и внешней социальной поддержки	– Для повышения адаптированности подростков в условиях хронической трудной жизненной ситуации следует проводить работу по повышению интенции на поисковую активность, в т.ч. в поиске внешних опор для развития внутренних личностных ресурсов и личностного роста, снижению пассивной установки в создании необходимых для него взаимоотношений; В связи с усилением ориентации в подростковом возрасте на собственные возможности, позволяющие справиться с возникающими трудностями, и снижением ориентации на помощь других людей, содержание программы должно включать: а) развитие способности подростка узнавать и использовать внешние ресурсы; б) обучение поиску ресурсов извне; в) раскрытие и поддержку внутренних ресурсов; г) развитие способности подростка к продуцированию социально-позитивных отношений в условиях хронической трудной жизненной ситуации (поддержка лидера, навыки взаимопомощи и т.д.)
3	– Способность вырабатывать способы и стратегии преодолевающего поведения	– В связи с высокой сензитивностью подростков к формированию способов поведения, необходимо создавать условия для расширения спектра способов и стратегий преодолевающего поведения в условиях хронической трудной жизненной ситуации; – Ознакомление и обучение способам самоанализа в решении хронических трудных жизненных ситуаций; – Развитие навыков эффективного взаимодействия с другими людьми в условиях хронической трудной жизненной ситуации

Формирование социально-психологической компетентности, необходимой для преодоления хронической трудной жизненной ситуации подростков возможно в психолого-педагогических условиях и может состоять из следующих модулей:

1 модуль – помогает управлять эмоциями (эмоциональный компонент);

2 модуль – развивает способность узнавать внешние ресурсы (когнитивный компонент);

3 модуль – развивает способность вырабатывать конструктивные способы и стратегии преодолевающего поведения, выстраивать социальные связи (поведенческий компонент);

4 модуль – закрепляет знания, умения, навыки (практический)

Направления развития внутриличностных ресурсов представлено в таблице 1.

С целью развития внутриличностных психологических ресурсов, повышающих социально-психологическую компетентности в преодолении хронической трудной жизненной ситуации на занятиях могут использоваться имитационные игры (в различных видах); элементы арт-терапии, сказкотерапии, а также притчи и метафоры.

Таким образом, особенности процесса социальной адаптации подростков, проживающих на

территориях с особыми условиями, определяют повышенными требованиями к формирующейся личности, в связи с чем возникает необходимость поиска внутриличностных ресурсов, направленных не столько на преодоление повседневных жизненных трудностей, сколько на преодоление хронической трудной жизненной ситуации, которую мы определяем как тип трудной жизненной ситуации. К тому же особые условия проживания актуализируют внутриличностные ресурсы подростка, что детерминировано дефицитностью внешних условий. Хроническая трудная жизненная ситуация, представляющая ситуацию неустраимости, неопределенности и непредсказуемости, является «вызовом» для подростка, проживающего на территориях с особыми условиями, открывает перспективы для личностного роста посредством активного и конструктивного разрешения возникающих проблем. Это актуализирует необходимость поиска направлений развития внутриличностных психологических ресурсов подростков, проживающих на территориях с особыми условиями и создание системы психологического сопровождения, способствующей процессу социальной адаптации, разворачивающемуся на фоне хронической трудной жизненной ситуации, обеспечивающей ее эффективное преодоление.

Библиографический список

1. Бохан Т.Г. Возрастные и социально-психологические характеристики копинг-стратегий в периодах юности и ранней взрослости // Сибирский психологический журнал. – 2002. – №16–17. – С. 66–72; Десятникова Ю.М. Психологическое состояние старшеклассников при изменении социального окружения / Вопросы психологии. – 1995. – №5. – С. 18–25; Стрельцова И.П. Представления подростков и юношей о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2003. – 193 с. – Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss.aspx?-orig=/03/0708/030708017.pdf>
2. Леонтьев Д.А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Е.Н. Осин, А.В. Плотникова, Е.И. Рассказова // Психологическая диагностика. – 2007. – №1. – С. 8–84.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2002.
4. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. 2-е изд., испр. и доп. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001.
5. Березин Б.Ф. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988.
6. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / пер. с англ. и коммент. Ю.А. Асеева; сост. И.С. Кон. – М., 1988.
7. Бучек А.А. Социально-психологические особенности формирования этнической идентичности коренных народов Камчатки: Монография. – Петр.-Камч.: Изд-во КГПУ, 2004. – 173 с.
8. Ширяева О.С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2008.
9. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2002.
10. Пезешкиан Н. Торговец и попугай: Восточные истории и психотерапия. – М.: Генезис, 2004.

ИГРА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

В статье показаны возможности использования дидактических, ролевых, деловых и интеллектуальных игр в процессе подготовки будущих социальных работников. Использование игры при изучении психолого-педагогических дисциплин оказывает позитивное влияние на развитие у студентов профессионально-личностных качеств: толерантности, ответственности, эмоциональной саморегуляции, креативности, эмпатии. Автор обосновал психологические и педагогические условия эффективной реализации потенциала различных игр. В содержании статьи раскрывается динамика развития качеств, необходимых для успешной деятельности будущих социальных работников.

Ключевые слова: ролевые, деловые, интеллектуальные игры, профессионально-личностное развитие, субъектность, толерантность, ответственность, креативность, эмпатия, эмоциональная саморегуляция.

В кризисные периоды развития общества особенно возрастает потребность в социально-педагогических услугах. В это время у значительной части населения усиливается чувство страха, одиночества, бессмысленности существования, растет социальное равнодушие. Нарастающая тревожность взрослых, их агрессивность, апатия – все это отрицательно сказывается на самочувствии детей. Негативные ожидания родителей передаются учащимся, в школах резко возрастает количество конфликтов, детских девиаций. Таким образом, в ситуации современного экономического кризиса потенциальная значимость социальной работы в нашей стране резко увеличивается.

Социальная работа как специфическое общественное явление характеризуется стремлением оказать помощь отдельным личностям, группам, общностям, испытывающим определенные сложности в социальном функционировании. Для социальной работы характерна ориентация на реальных людей с их жизненными заботами, трудностями, проблемами. Поле деятельности социального работника чрезвычайно широко: он выявляет лиц, нуждающихся в социально-медицинской, юридической, психологической помощи; содействует интеграции деятельности различных государственных организаций; помогает в семейном воспитании; проводит работу с инвалидами, детьми; участвует в создании центров социальной помощи. Социальная работа включает: социальную терапию, направленную на адаптацию и реабилитацию индивида, на помощь в разрешении конфликтных ситуаций; социальную деятельность с группой (дети различного возраста

и различной, часто асоциальной, направленности); социальную деятельность по месту жительства, ориентированную на создание благоприятного микроклимата, укрепление общинных связей, стимулирование социальных инициатив.

Становление социальной работы происходило в России при доминирующей роли социальной педагогики, педагогических аспектов социальной помощи и защиты человека.

Требования к профессионализму социального работника очень велики, а его функции весьма разнообразны:

- координация деятельности различных социальных сфер;
- собственно педагогическая работа с детьми;
- организация взаимодействия с родителями школьников в направлении гармонизации их отношений с детьми;
- профилактическая деятельность по предупреждению «деформации социальных связей» семьи.

Среди аспектов деятельности социального работника наиболее значимы: диагностический, ориентированный на выявление особенностей детей и подростков; аналитический, позволяющий определить корреляцию проблем личностного развития ребенка и социальных факторов; профилактический, связанный с предупреждением асоциальных поступков; коррекционный, помогающий адаптации и развитию детей и подростков «группы риска».

Смысл деятельности социального работника, в самом общем виде, состоит в создании условий для относительно целенаправленной социализации личности вопреки стихийности и неорганизованности этого процесса. Социальное об-

разование предполагает обучение и воспитание личности, готовой к профессиональной деятельности в сфере социальной защиты, к управлению социальными процессами. Важнейшими профессионально-личностными характеристиками такого специалиста выступают субъектность, ответственность, толерантность, креативность, рефлексия, способность к регуляции своего эмоционального состояния.

Спектр основных задач социального работника чрезвычайно широк: оказывать помощь индивиду и группам; диагностировать затруднения личного, социального, духовного характера, помогая личности справиться с этими затруднениями путем поддерживающего, реабилитирующего, защитного, корректирующего воздействия; использовать все средства и источники для социальной защиты.

Специалист должен уметь реагировать на происходящие в социуме изменения, уметь их прогнозировать и проектировать. Способность действовать в ситуации неопределенности, согласовывать и принимать решения, работать в команде – все эти качества социального работника особенно востребованы в современной ситуации.

Обществу нужны профессионалы, способные решать задачи социальной работы не только на нормативно-инструктивном, но и на творческом уровне. Целью профессиональной подготовки будущего социального работника в педагогическом университете является развитие его личностного потенциала, стимулирование профессионально значимых качеств и способностей. Использование различных вариантов и видов дидактических игр в процессе университетского образования позволяет приблизиться к реализации этой цели. Ценность игры заключена в ее диагностическом, развивающем, обучающем, коррекционном, воспитательном, психотерапевтическом потенциале. В игре развивается личностная и профессиональная позиция будущего социального работника, происходит приближение к выбранной профессии. Различные виды игры позволяют создавать квази-профессиональные ситуации, осуществляя пропедевтику будущей социально-педагогической деятельности студентов. Доброжелательность, равенство, атмосфера общей увлеченности и доверия – все это не только благотворно сказывается на успешности обучения, но и помогает повысить самооценку студента, изменить его статус в группе.

Содержание предметов психолого-педагогического и социально-педагогического цикла позволяет многопланово использовать различные виды игры: интеллектуальные, ролевые, деловые, имитационные и другие.

Участие студентов в игровой ситуации помогает им получить опыт групповой работы, поиска, принятия и согласования решений в ситуации неопределенности. Опыт, полученный в игре, может способствовать развитию гуманистической позиции, толерантных моделей поведения будущего социального работника.

Игра оказывает позитивное влияние на развитие компетенций, относящихся к социальному взаимодействию человека с другими людьми: способность конструктивно разрешать конфликты; грамотно общаться с различными группами людей; готовность выстроить толерантные отношения с людьми разных национальностей, религий, этнических групп, политических и идеологических убеждений и др.

В процессе психолого-педагогической подготовки студенты получают собственный субъективный опыт использования интеллектуальных, деловых и сюжетно-ролевых игр. Деловые игры, сочетая социальный и предметный контекст, моделируют условную деятельность, воспроизводят системы многоплановых отношений. Подготовка преподавателя университета к деловой игре является достаточно длительной и многоэтапной:

- выбор объекта игры, определение моделей, сюжетной линии;
- предварительная проработка игрового процесса, адаптация к особенностям студенческой группы;
- выбор и описание ролей;
- разработка приемов стимулирования студентов;
- подготовка необходимых блоков документации и других материалов.

Важной особенностью деловых игр является их многовариантность, высокая степень эмоционального напряжения, личностной включенности участников в игру. Все эти характеристики деловых игр в полной мере проявлялись в процессе совместного со студентами проектирования и проведения таких игр как «Беседа социального работника с клиентом», «Взаимодействие школьного психолога и социального работника», «Социальный работник на родительском собрании», «Социально-педагогический консилиум».

Рольевые игры представляют собой более экономичный и менее трудоемкий вариант игровых технологий. Они стимулируют гибкость, свободу выбора студентами разнообразных ролей, приучают их ответственно действовать в альтернативных ситуациях. Среди ролевых игр, применяемых в процессе лабораторно-практических занятий при изучении курса «Социальная педагогика», такие, как «Конфликтная ситуация ребенка с родителями», «Индивидуальная беседа социального педагога с родителями школьника», «Моделирование социальным работником ситуации успеха для различных учеников», «Организация продуктивного взаимодействия детей в условиях инклюзивного обучения». В одной и той же ролевой игре в течение семинарского или лабораторно-практического занятия можно неоднократно изменять исходные параметры, развивая у студентов не фрагментарное, а целостное восприятие педагогической реальности.

Создавая особую «креативную среду» (В.Г. Рындак), игра имеет существенный потенциал для развития творческих характеристик личности студентов. Ощущение свободы, доброжелательная комфортная атмосфера на занятиях, отсутствие принуждения и давления со стороны преподавателя – все это стимулирует становление и развитие креативности будущих социальных педагогов. На семинарских и практических занятиях по психологии, педагогике, дисциплинам специальности «социальная работа» студенты предлагали и проигрывали нестандартные варианты действий, оригинальные модели поведения социального работника в трудных жизненных ситуациях.

Снять тревожность студентов помогало применение игровой символики и атрибутики: будущие социальные работники с увлечением участвовали в проектировании сценария игры и исполнении ролей. Рольевые ситуации использовались для развития недостаточно сформированных профессионально-личностных качеств будущих социальных работников: субъектности, уверенности, выразительности, ответственности, креативности. Существенна роль игры в развитии способности будущих социальных работников к саморегуляции, к управлению своим эмоционально-психическим состоянием. На практических занятиях по педагогической, возрастной, социальной психологии и социальной педагогике и социальной работе использовались как интеллектуальные («Что? Где? Когда?», «Брейн-

ринг»), так и имитационные игры («Кораблекрушение», «Робинзонада» и другие). Демократичность, открытость, ограниченное время для ответов на вопросы – все это создает значительное интеллектуальное и эмоциональное напряжение участников игры. В интеллектуальных играх студенты могут выполнять роли «эрудита», «генератора идей», «критика», «скептика». Интеллектуальные игры позволяют развивать максимально быструю реакцию студентов в непрогнозируемой ситуации, стимулировать гибкость, вариативность мышления.

В процессе изучения курсов «Педагогическая психология» и «Педагогические технологии» студенты рассматривали психолого-педагогические условия эффективной игровой деятельности, а также знакомились с возможными негативными последствиями игры: дегуманизация межличностных отношений, снижение статуса личности в группе. Жесткая ориентация участников игры на победу может стать причиной межличностного конфликта. Предупредить подобные осложнения позволяют обоснованность игровой позиции, продуманный выбор студентами игровых ролей.

Игра обладает значительными возможностями в развитии рефлексии студентов, в формировании у них умения выходить в рефлексивную позицию. Каждая игра завершалась индивидуально-личностной и групповой рефлексией, студенты учились анализировать свое ролевое поведение в контексте профессиональной этики, выявляя личностные трудности и удачи, выбирая аргументы для обоснования своей позиции. Условность игры позволяла создать рефлексивно-развивающее пространство, стимулирующее включение студентов в диалог. Студенты выступали в критической позиции по отношению к себе как будущему профессионалу. Игра раскрепощает: молодые люди более свободно и открыто выражают свои взгляды и чувства, принимают собственные эмоции и эмоции однокурсника, готовы к более непосредственному эмоциональному реагированию.

В процессе опытно-экспериментальной работы возросло число студентов, которые стали использовать игры в период своей производственной практики. Студенты высоко оценили позитивное влияние игры на характер межличностных отношений в группе, на развитие своих профессионально-личностных качеств. Будущие социальные педагоги и социальные работники отме-

чали, что стали более уверенно и осмысленно использовать игру, учитывая возрастные и психологические особенности детей, свои собственные возможности.

Особенно ценно, что участие студентов в игровой деятельности позитивно сказывается на формировании у них таких качеств как субъектность, креативность, ответственность, выразительность, толерантность, эмпатия, рефлексия. Уровень сформированности профессионально-личностных качеств будущих социальных работников определялся на основе рейтинговых, ранговых методик, самодиагностики и взаимодиагностики студентов, анализа различных социально-педагогических ситуаций. Для оценки эффективности формирования различных качеств исполь-

зовались стандартные диагностические методики, адаптированные к особенностям студенческих групп.

Применение игры в процессе подготовки социальных работников помогало им адресно и целенаправленно включать в производственную практику групповую терапию, методы активного обучения, педагогической коррекции и социальной диагностики.

Не менее важно, что в игре происходило освоение студентами многообразных моделей поведения. Для профессионально-личностного развития будущих специалистов включение в их психолого-педагогическую подготовку различных видов игры оказалось весьма полезным и перспективным.

ДОБРОВОЛЬЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И МОДЕЛИ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются модели социализации молодого человека в процессе добровольческой деятельности и каким образом происходит воздействие общества и культуры на человека в деле его социализации. Рассматривается добровольческая деятельность в контексте инфлюативной типологии социализации.

Ключевые слова: добровольческая деятельность, модели социализации, побудительная социализация.

При изучении процесса социализации важно говорить не столько о том, что такое социализация, сколько о том, какая она бывает. И здесь важно выбрать нужное основание для описания её рядоположных разновидностей. Необходим четкий фундамент для классификации, на котором может выстроиться исчерпывающая палитра феноменологии социализации.

В существующем научном наследии проблематика социализации представлена множеством различных концепций и подходов. Большинство авторов сосредотачиваются на понимании процессов соотношения общества и личности, анализе социокультурных условий, детерминант, критериев успешности социализации и т.п. Среди эвристических концепций выделяется «топологическая» концепция социализации А.В. Мудрика, диспозиционная концепция В. Ядова, И.С. Кона; траекторная концепция А.И. Ковалевой и др.

Для понимания социализирующей роли добровольческой деятельности представляется важным сосредоточиться на одном принципиальном вопросе, каким образом происходит воздействие общества и культуры на человека в деле его социализации? Очевидно, что ответом на этот вопрос послужит поиск различий в самих средствах и способах, которые применяются в практике воспитания и социального становления личности в рамках определенного социума и его институтов.

Данный поиск может быть успешным посредством применения **инфлюативной концепции** (от англ. Influence – влияние, воздействие), которой мы будем руководствоваться в выделении и интерпретации основных моделей социализации.

Инфлюативная концепция рассматривает процесс социализации как непрерывный поток воз-

действий, влияний, взаимодействий и взаимовлияний, проходящих на разных уровнях и с разной силой в матрице социальных связей и отношений, в которую включается каждый человек с момента своего рождения. И по характеру этих оказываемых на отдельного человека влияний, по их эффекту можно судить о характере самого процесса социализации. Согласно данной концепции, для уяснения феномена социализации целесообразно, прежде всего, выяснить, как она работает, т.е. каким образом влияет на развивающегося человека. Тогда возможные разновидности этого влияния укажут на определенные типы или модели социализации.

В целом, если перед культурой поставить вопрос о таких способах влияния, то в унаследованном на сегодня арсенале всех средств и методов социализации можно достаточно отчетливо выделить три большие группы. Они различаются по самому механизму обращения общества к человеку при его социализации – от жесткого давления до содействия росту, и могут быть сведены к практикам принуждения, адаптации и побуждения.

В графическом виде инфлюативная интерпретация процесса социализации и того места, которое занимает в нём добровольческая деятельность, представлена на рисунке 1. На данном рисунке социализация отражена как некий поток социализирующих воздействий. Если этот поток рассматривать сквозь призму его влияния на личность, то «на выходе» мы получим уже некий спектр из трёх ведущих способов и средств социализации.

Первая группа средств направлена на подчинение личности социуму и носит подавляющий характер. Эта группа составляет основу *принудительной модели социализации* (см. рис. 1.).

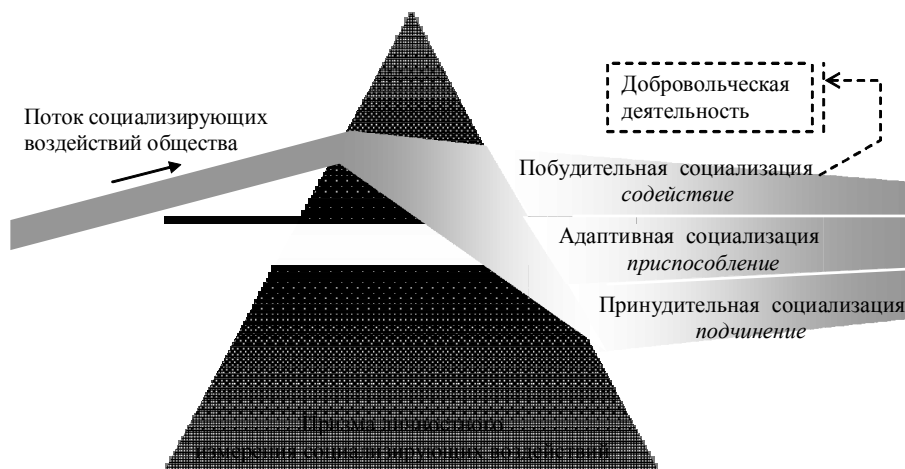


Рис. 1. Добровольческая деятельность в контексте инфлюативной типологии социализации

Вторая группа средств направлена на приспособление личности к социуму и служит проводником *адаптивной модели социализации*.

Третья группа средств социализации направлена на содействие и стимулирование самостоятельной социальной активности личности, полагает сотруди́ческий тип взаимодействия общества и личности, что соответствует *побудительной модели социализации*. Носителем данной модели в полной мере служит добровольческая деятельность (см. рис. 1.).

Принудительная социализация представляет собой модель социального формирования личности, которая опирается на средства принуждения, подавления, угнетения, насилия над индивидом в целях его подчинения и контроля со стороны социума. В этой модели ставится знак равенства между усвоением социальных норм, ценностей и подчинением. То есть если индивид подчиняется, беспрекословно следует социальным правилам и безропотно выполняет свои социальные функции, то значит, он их усвоил, а социализация достигла своего позитивного результата.

Таким образом, в рамках данной модели развивающийся индивид находится под постоянным давлением и рассматривается всецело как объект и даже средство проведения в обществе социальной политики, идеологии в русле подготовки людей с заданным набором стандартных черт и качеств. Эта линия осуществляется властными структурами и авторитетами, игнорируя, как правило, интересы личности.

Принудительная модель социализации исходит из представления о первоначально деструк-

тивной, низкой, асоциальной природе человеческого существа, которая нуждается в своей переломке в процессе социализации. При этом речь идёт не столько о достраивании или развитии новых личностных структур на основе уже имеющихся, сколько о стирании и буквальном изживании всего того, что свойственно человеку от природы и позволяет ему жить полноценной самостоятельной жизнью.

Не секрет, что критический взгляд на глубинные структуры личности издавна присущ культуре. Действительно, в истории религии и науки сложено немало трактатов, учений и теорий о тёмной (греховной, животной, агрессивной, жестокой, подлой, эгоистичной и т.п.) природе человека, которая требует своего очищения в горниле культуры. О «доброй» и «злой» природе человека спорили в Древнем Китае и Афинах, во времена Августина и Руссо, и спор этот уже в иных терминах продолжается и сегодня.

Многие авторы согласны с тем, что самые совершенные религиозные и моральные учения не изменили природы человека. «Многим индивидам, — пишет А.М. Руткевич, — насилие над другими доставляет наслаждение; мы именуем их садистами, «ненормальными», но достаточно посмотреть вокруг, и обнаруживается, что такого рода склонности имеются в чуть менее выраженной форме у слишком многих; более того, если мы достаточно самокритичны, то находим агрессивные желания и фантазии и у самих себя» [4, с. 112–113].

Справедливости ради нужно признать, что в истории человеческого общества данная мо-

дель социализации занимает отнюдь не последнее место. Известный английский методолог и социальный психолог Р. Харре видит истоки понимания социализации как внешнего принуждения в идущей от Р. Декарта оппозиции «внешнее – внутреннее». По мнению Р. Харре, необходимо отказаться от декартовой оппозиции в силу того, что изначально индивидуум не противостоит социальной группе, а неразрывно связан с ней [6]. Принудительная модель социализации, отталкиваясь от указанной оппозиции, не гнушается всякого рода попыток принизить, дискредитировать ценность индивидуальности человека, поскольку она представляет опасность, угрозу деперсонализированному устройству общества.

Принудительная модель основывается на мотивации страха, которую она питает и всячески поддерживает, прибегая к всякого рода запугиваниям и репрессиям. Именно страх становится той мотивационной пружиной, заставляющей индивидов подчиняться и действовать в угоду чужих требований, даже если они идут вразрез с их собственными желаниями. Страх избежать наказания зачастую скрывается за многими формами проявления социальной активности, которые выглядят как добровольные.

В рамках принудительной модели индивиду приписывается внешняя ответственность в виде бесконечного, как правило, неисчерпаемого долга его перед обществом (группой), которому он обязан всем, что имеет (и даже тем, что он живет и дышит). Обращение к индивиду со стороны общества носит императивный характер, в приказной, распорядительно-призывной лексике. В обществе доминирует монолог, поток информации носит дозированный и однонаправленный характер без обратной связи и живой социальной рефлексии.

Таким образом, модель принудительной социализации, по сути, есть проект, созданный индивидами, несамодостаточными, зависимыми, внутренне слабыми для производства себе подобных. Если данная модель доминирует в обществе, если в нем продуцируется бесконечный, порочный круг принуждения и насилия, то такое общество неизбежно порождает жертв социализации. Причём в роли жертв оказываются как объекты, так и субъекты социализации, поскольку и те и другие являются заложниками власти силы и авторитета.

В том случае, когда социум в целях привития социально значимых норм и ценностей пытается

приспособить к ним индивида, для чего проявляет известную гибкость и сам частично приспосабливается к его интересам и потребностям, тогда мы имеем дело с моделью адаптивной социализации. Это модель взаимного приспособления и учета интересов в рамках компромисса между давлением социума и автономией индивида.

В отличие от принудительной модели природа человека рассматривается здесь как двойственная, которой в равной степени присущи как позитивные, так и деструктивные свойства. Отсюда задача общества активизировать и развивать положительные качества, минимизируя и преодолевая действие отрицательных. Исходя из данного обстоятельства, социум стремится с большим вниманием относиться к человеку, стремится изучать его самого, его спросы, потребности и т.д. При этом социум уже более разборчив в средствах и способах воздействия с тем, чтобы они не вызвали в ответ сопротивления и неприятия со стороны индивида, а в определенной мере отвечали его насущным потребностям.

Вместе с тем, в рамках адаптивной модели, как и в принудительной практике, развивающийся индивид рассматривается как объект социализации, требующий постепенного включения в социокультурный процесс посредством обучения и воспитания в рамках установленных социальных нормами и институтами стандартов. В данной модели пара «человек – социум» как главные фигуранты социализации, также как и в предыдущей модели мыслятся изначально разъединенными, удаленными друг от друга, хотя и не обязательно противостоящими друг другу. Упрощенно говоря, социум как субъект социализации рассматривается как основной носитель социального опыта и норм, а индивид как объект есть лицо, усваивающее данный опыт, руководствующееся им и воспроизводящее его в своих действиях. При этом важно подчеркнуть, что человек в данной модели не переходит в разряд полноценного субъекта социализации.

К модели адаптивной социализации можно отнести функционирование всех типов социальных общностей и групп, исповедующих принципы социального договора, демократии, придерживающихся различного рода условностей, соглашений, компромиссов, прав частной жизни, собственности и т.п., а также основных свобод цивилизованного общества. Очевидно, что данная модель выступает сегодня как наиболее

распространенная в развитых обществах с рыночной экономикой, широко представленных в литературе под определением *общества потребления*.

В рамках адаптивной модели индивиду предоставляется некий «социализирующий коридор» норм и возможностей для определения своей идентичности и социальной позиции. А если по каким-либо причинам он всё-таки предпочитает асоциальные или антисоциальные стандарты и образцы жизни (т.е. выходит за пределы коридора), то к нему применяются сначала мягкие меры социального влияния (общественное порицание, снижение материального статуса, сужение возможностей карьерного роста и т.д.), а лишь затем более жесткие меры, аналогичные практике принудительной социализации.

В адаптивной модели доминирует принцип свободы выбора, который рассматривается как высшая ценность и достижение социального развития. Именно в данном принципе видится воплощение идеи *свободы воли*, а его реализация преполагается как *благо*, которое обеспечивает каждому индивиду возможность самостоятельно выбирать и принимать решения о своем устройстве в обществе. Никто не заставляет индивида следовать нормам, не принуждает его подчиняться и сам он действует добровольно, выбирая по своему вкусу и нраву модели и образцы поведения.

Таким образом, на первый взгляд данная модель социализации вполне отвечает принципу добровольной активности. Однако нужно иметь в виду, что отсутствие прямого принуждения ещё не означает, что человек действует по своей воле, и тем более не означает, что его действия идут во благо другим и себе. Нужно понимать, что принцип свободы выбора не может подменить собой и воплотить в полной мере идеи свободы воли и блага. И прежде всего потому, что ситуация свободного выбора задаётся извне, человек сам не участвует в её построении. То есть, по сути, в адаптивной модели социализации также как и в принудительной сам индивид исключён, удалён из процесса формирования обстоятельств своей жизни в обществе.

В адаптивной модели социализации вместо прямого принуждения и давления действует сложная и разветвленная система средств социального подкрепления (положительного и отрицательного), хорошо известная по психологическим разработкам в русле необихэвиоризма Б.Ф. Скиннера как *программированное поведение*. Инди-

вид как бы движется в лабиринте жизни, опираясь на подсказки общества. Оно даёт ему наводящие знаки, сигналы и вознаграждения, и тем самым выводит его в нужном для себя направлении. И то, что часто воспринимается как самостоятельное достижение, на самом деле может быть не более, чем способность умело «читать знаки», т.е. адаптироваться к существующим правилам игры. Технологически задача данной модели состоит в том, чтобы продуцировать как можно больше сценариев для программирования индивидов на «все случаи жизни» с тем, чтобы контролировать, управлять поведением людей.

Таким образом, адаптивная модель также формирует жертв социализации. Мотивационная основа, на которой выстраивается данная модель, представляется потребностями социального признания, стремлением быть как все, боязни изоляции и одиночества, страха лишиться социальных благ и т.п. Но главным мотивационным источником здесь очевидно выступает стремление индивида избежать нелегкого бремени внутренней ответственности за свою судьбу и жизнь в этом мире.

Адаптивная модель социализации допускает возможность добровольческой деятельности и даже широко апеллирует к ней, но только в пределах установленных правил игры, которые отвечают целям лучшего приспособления индивида к заданным нормам и ценностям. Так, известно, что работа на добровольных началах в контексте сформировавшихся на Западе рыночных отношений нашла свою философско-психологическую основу в теории социального обмена, согласно которой люди обмениваются не только материальными благами, но и социальными товарами – любовью, услугами, информацией, статусом. Это означает, что, проявляя добрые чувства по отношению к ближнему, человек производит едва уловимые расчеты о вознаграждении, которые предшествуют действию. В качестве вознаграждения могут выступать соображения карьеры, повышение социальной приспособляемости, уменьшение чувства вины, упрочение своего чувства собственного достоинства и т.п.

Таким образом, адаптивная модель с точки зрения продуктивной социализации являет собой пример полумеры. Центрируясь целиком на задачах социальной адаптации, она культивирует распространение шаблонных образцов и моделей поведения, в том числе и за счёт практики замещённого добровольчества. Приводя индиви-

да к принятию и следованию социальным нормам и ценностям, данная модель не заботится о его развитии как самостоятельной личности, тем самым, останавливаясь там, где должен начинаться процесс собственного личностного роста человека как субъекта социализации.

Выделенные выше посредством применения инфлюативной концепции модели социализации имеют некоторые сходства. Их общим знаменателем выступает следование субъект-объектной парадигме социализации, в которой развивающийся человек так или иначе поставлен в зависимую, ограниченную, неравноправную позицию по отношению к социуму. По сути, индивид в этих моделях является мишенью социализирующих воздействий, а не их целью, и приводится благодаря этим воздействиям к определенному образу-шаблону, который изначально задаётся социумом. Последний же, выступая своего рода демиургом социализирующего пространства жизни индивида, представляется как самодостаточный, самовоспроизводящийся субъект, который не нуждается в участии со стороны человека.

Очевидно, что наряду с уже представленными моделями в культуре социального развития и воспитания выработаны и другие, более продуктивные с точки зрения полноценного формирования человека пути и методы социализации. Всех их объединяет общее стремление вывести входящего в жизнь социума человека в состояние его активного субъекта, сделать его активным участником социального процесса, способного внести свой творческий вклад в развитие культуры и общества в целом.

В этой связи, есть основания говорить о наличии ещё одной модели социализации, которая синтезирует различные способы активизации субъектной позиции развивающегося человека. Такую обобщающую в культуре линию мы условно будем трактовать как модель побудительной социализации. Её главным признаком с точки зрения средств влияния выступает *побуждение* индивида к активным самостоятельным действиям в социуме, направленных на благо других и самого себя. В общем виде данная модель служит задаче *самосоциализации*. Нужно признать, что методы побуждения используются также и в других моделях (особенно в адаптивной), однако они не связаны с формированием внутренней ответственности, не затрагивают личностные структуры, а используются как аттрактивные под-

крепления к действиям по внешне заданным образцам. В отличие от остальных моделей побудительная социализация нацелена на то, чтобы пробудить в человеке его личность, апеллируя к его самосознанию, достоинству, совести, нравственному чувству.

Данная модель исходит из фундаментального положения о единстве социума и развивающегося индивида, который не противопоставлен обществу и не удалён из него, а с самого начала встроен в ткань социальных связей и отношений, преломляет их в своей сущности. При этом, сам человек не растворяется в социуме, а сохраняет свою автономию, выступает носителем своего уникального образа жизнедеятельности. Природа человека в данной модели мыслится не предопределённой наличием злых и добрых начал, а как совокупность способностей, потенций и возможностей развития. «Доброе» и «злое» есть категории нравственные, которые, по сути, не могут задаваться биологически, генотипически и т.п., а складываются в процессе образования внутреннего мира личности в пространстве культуры и социума.

Побудительная модель реализуется на базе ценности *свободы воли* как *позитивной свободы* («свободы для»), а её воплощением выступает *спонтанная активность* личности. Данная модель строится на признании возможности позитивной свободы, в которой, как отмечает Э. Фромм, индивид существует как независимая личность, но не изолированная, а соединённая с миром, с другими людьми и с природой. При этом процесс развития свободы – не порочный круг; человек может быть свободен, но не одинок, критичен, но не подавлен сомнением, независим, но неразрывно связан с человечеством. Эту свободу человек может приобрести, реализуя свою личность, будучи самим собой [5, с. 214–215]. И эта реализация своего «я» достигается не только усилиями мышления, но и путем активного проявления всех сущностных сил и возможностей в мире людей и культуры. Эти возможности есть в каждом человеке, но они становятся реальными лишь в той мере, в какой они проявляются. То есть, позитивная свобода состоит в спонтанной активности всей целостной личности человека.

Спонтанная активность отражает внутренний психологический смысл *добровольчества*, поскольку как указывает Э. Фромм, «...это не вынужденная активность, навязанная индивиду его изоляцией и бессилием, это не активность робо-

та, обусловленная некритическим восприятием шаблонов, внушаемых извне. Спонтанная активность – это свободная деятельность личности, в ее определение входит буквальное значение латинского слова *sponte* – сам собой, т.е. по собственному побуждению» [5, с. 215]. При этом под деятельностью нужно понимать не «делание чего-нибудь», речь идет о творческой активности, которая может проявляться в эмоциональной, интеллектуальной и чувственной жизни человека, а также и в его воле. Предпосылкой такой спонтанности являются признание целостной личности, ликвидация разрыва между «разумом» и «натурой», потому что спонтанная активность возможна лишь в том случае, если человек не подавляет своё «Я» отчужденностью и недоверием к миру и себе самому.

Как отмечает Э. Фромм, спонтанная активность – это единственный способ, которым человек может преодолеть страх одиночества, не отказываясь от полноты своего «я», ибо спонтанная реализация его сущности снова объединяет его с миром – с людьми, природой и самим собой. Главная, важнейшая составная часть такой спонтанности – это любовь, но не растворение своего «я» в другом человеке и не обладание другим человеком. Любовь должна быть добровольным союзом с ним, на основе сохранения собственной личности. Именно в этой полноте и заключается динамический характер любви: она вырастает из стремления преодолеть отдельность и ведет к единению, но не уничтожает индивидуальность. Другая составная часть спонтанности – труд. Но не вынужденная деятельность с целью избавиться от одиночества, и не эксплуатация себя и других. Труд должен быть творчеством, соединяющим человека с природой в акте творения. Спонтанность, утверждая индивидуальность личности, в то же время соединяет ее с людьми и природой. Основное противоречие, присущее свободе, – рождение индивидуальности и боль одиночества – разрешается спонтанностью всей жизни человека [5 с. 215].

При всякой спонтанной деятельности индивид сливается с миром. Но его личность не только сохраняется, она становится сильнее. Ибо личность сильна постольку, поскольку она деятельна.

Побудительная модель социализации, исходя из ценности позитивной свободы и спонтанной деятельности, отражает такие практики воспитания и социального формирования человека, которые в качестве главного способа влияния пола-

гают оказание всестороннего *содействия*, участия, заботы и помощи в проявлении целостности его личности. Данная модель направлена на формирование у человека собственного образа социального поведения и жизни на основе развития самосознания и творческого труда.

Ресурсом побудительной модели социализации выступает не сила власти, соблазна или манипуляции, а сила авторитета и нравственного примера, зовущего человека к полноценной реализации своей личности посредством посвящения себя ценностям добра и блага. Отсюда, данная модель полагает сугубо персонифицированный канал взаимодействия и общения, когда общество в лице власти не прячется от индивида в анонимных каналах СМИ, формальных процедурах и бюрократических нишах, а напрямую обращается к нему как личности и гражданину. При этом информация не искажается и не дозируется, а подается в полном и открытом виде, объективно отражая суть происходящих в социуме процессов.

То есть в рамках побудительной модели социализирующее влияние оказывается по принципу «отраженной субъектности» (В.А. Петровский). Это влияние носит персонифицированный характер и осуществляется таким образом, что общество в лице отдельных личностей, с одной стороны, обращается к развивающемуся индивиду как личности, с другой стороны, апеллируя к его самосознанию, налагивая непосредственное *сотрудничество* и полноценный *диалог* в рамках общих дел на основе взаимного участия и *доверия*. Элементами доверия являются разделяемые людьми взгляды на место человека в обществе, их интересы и интенции, приверженность семейным ценностям, этическим, религиозным и этническим традициям, национальное самосознание и многое другое. Однако доверие – не просто сумма этих факторов, а нечто большее. Доверие – то, что делает общность обществом, подобно тому как, например, законы делают систему управления – государством, поскольку сами по себе законы лишь заполняют вакуум, образующийся в условиях отсутствия доверия.

Мотивационной основой побудительной модели выступает естественное стремление человека к самореализации и *самоактуализации*, а также *любовь* как высшее нравственное чувство. Согласно учению А. Маслоу, смысл потребности в самоактуализации заключается в стремлении человека «стать тем, кем он способен

стать» [3, с. 110]. Самоактуализация трактуется им как высшая потребность, находящаяся на вершине потребностей человека. Ее основные функции состоят в том, чтобы приносить людям добро. Самоактуализирующаяся личность должна стать тем, чем она может стать, т.е. она обязана выполнить свою миссию – реализовать то, что заложено, в соответствии с собственными мета-потребностями: истиной, красотой, совершенством, простотой и др. В целом, тенденция к самоактуализации представляется как возможность выбора, и в частности возможность выбора личностного роста, возможность делать другим людям добро (принуждая других, нельзя делать добра).

Побудительная модель социализации выступает непосредственной основой и смысловым полем развития добровольческой деятельности. Она стремиться побудить и подвигнуть личность действовать творчески, нешаблонно, нестереотипно. В известном смысле эта модель побуждает человека к проявлению *надситуативной, неадаптивной* активности.

Подлинно добровольное действие – это не простой произвольный акт, а всегда осмысленное самостоятельное действие, которому, как правило, предшествует глубокая внутренняя работа, связанная с определенным выбором, с принятием решения и т.д. Можно сказать, что добровольное действие происходит не из прихоти, а по убеждению. В этой связи, феномен добровольности имеет глубокий психологический смысл, поскольку представляет поступковый план развития личности и её самосознания.

В целом, для построения продуктивной практики социализации индивида в логике побудительной модели необходимо четко понимать тот факт, что человек сам сотворяет в себе личность, воспринимая то личностное, что свойственно только ему в живой природе. При этом основным источником и механизмом, порождающим все личностное в индивидуальности, является *сознание* – высшая, свойственная только человеку форма понимания себя и окружающей действительности. Сознание – это не только знание, но и сознание,

Таблица

Сравнительные характеристики основных моделей социализации

Сравнительные параметры	Основные модели социализации		
	принудительная	адаптивная	побудительная
<i>природа человека</i>	деструктивная	амбивалентная	позитивная
<i>отношение «человек–социум»</i>	противостояние	компромисс	сотрудничество
<i>способ влияния</i>	принуждение, подавление	манипуляция	содействие, доверие
<i>цель влияния</i>	безропотное подчинение	адаптация	добровольная активность
<i>мотивационная основа влияния</i>	страх наказания	конформизм, страх ответственности	самоактуализация, любовь
<i>культивируемая ценность</i>	власть как ценность	личное благополучие	жизнь как ценность
<i>образ человека</i>	«человек-винтик»	человек – адаптант	социальный субъект
<i>ресурс социализации</i>	опора на силу	обществ. мнение и свобода выбора	нравственный пример
<i>характер контроля</i>	полный внешний контроль	скрытый внешний контроль	самоконтроль
<i>локализация ответственности</i>	внешний долг перед социумом	распределённая ответственность	внутренняя ответственность
<i>форма общения</i>	монолог	коммуникация (обмен информацией)	диалог
<i>способ обращения</i>	приказ	предложение	приглашение
<i>стиль обращения</i>	императивный	соглашательский	живое участие
<i>информирование</i>	ограниченное, дозированное	корректируемое, искаженное	открытое, объективное
<i>уровень активности человека</i>	организмическо-индивидуальный	индивидуальный	личностный

страстное отношение к знанию – о себе и о мире. Содержание сознания – переживание: отчетливое знание того, что человек является тем, кто переживает чувственные и смысловые (умственные) образы, имеющие ценностную основу.

Побудительная модель социализации носит развивающий, рефлексивный характер, сохраняет «ядро» личности и её уникальность, видя в ней культурную ценность, опирается на него, прививая человеку опыт внутренней ответственности и деятельности как субъекта социализации.

В целях систематизации представленного материала можно обобщить характеристики выделенных моделей и свели их в одну общую таблицу, что позволяет наглядно проводить сравнительный анализ данных моделей.

Как следует из данных характеристик таблицы, феноменология добровольческой деятельности относится и служит непосредственным проявлением модели побудительной социализации.

Таким образом, рассматривая добровольческую деятельность и модели социализации молодежи, необходимо понимать роль и место этой деятельности во всём многообразии социализирующих средств, которые вошли в обиход практики воспитания и подготовки будущих поколений к активной общественной жизни.

Представленные три различные модели социализации исходя из инфлюативной концепции: принудительную, адаптивную и побудительную и отдавая отчёт о достаточной условности такого

разделения, можно отразить наиболее выпуклые, выразительные стороны социализирующего влияния общества на человека. Безусловно, в реальности конфигурация и содержание потока социализирующих воздействий гораздо сложнее, богаче и не носит столь однозначного черно-белого характера, какой был показан выше. Вместе с тем, представленная типология позволяет достаточно определенно уяснить место и «пространство действия» такого феномена как добровольческая активность в сложившемся опыте социализации человека.

Следовательно, побудительная модель социализации выступает непосредственной основой и смысловым полем развития добровольческой деятельности.

Библиографический список

1. Ковалева А.И. Социология молодежи: Теоретические вопросы / А.И. Ковалева, В.А. Луков. – М.: Социум, 1999.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник. – М., 2003.
3. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. – М.: МГУ, 1982.
4. Руткевич А.М. От Фрейда к Хайдеггеру. – М., 1985.
5. Фромм Э. Бегство от свободы: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1993.
6. Harre R. Personal being. – Oxford: Blackwell, 1983.

СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 37

Т.В. Трухачева

УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА: ПРИЗНАКИ НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются изменения в условиях, в которых происходила деятельность всесоюзной пионерской организации и развивается детское общественное движение постсоветского периода.

Ключевые слова: дети, детское движение, всесоюзная пионерская организация, права детей.

Можно ли утверждать, что реалии детского движения и сопровождающие их проблемы новые? Скорее нет, чем да. Ведь время летит стремительно и с 1991-го года, года трансформации единой и единственной детской организации (пионерской) в детское движение прошло почти два десятилетия. Выросло поколение, которое узнает о пионерской организации по воспоминаниям даже не родителей, а лишь бабушек и дедушек. Но у значительной части взрослых свежи не только воспоминания. В их жизни незримо присутствует опыт, обретенный ими в детстве в рядах организации. И, как показывает время, опыт этот заставляет задуматься о его ценности.

Именно для тех, кто прошел, пережил, выбрал в себя прежний опыт, нынешние реалии общественной жизни детей – новые. Что касается самих подростков, то здесь имеет место естественная жизнь, в которой есть только настоящее. Каждый день – новое. Но не имеющее прямого отношения к прошлой жизни, прошлому опыту. Их у современных подростков не было.

Размышления о признаках новой реальности возможны лишь на основе сравнения с тем, что было прежде и почему ставшая привычной реальность, новая?

Отличительный признак предшествующей реальности – наличие единой и единственной детской самостоятельной коммунистической организации, в рядах которой было 16 миллионов подростков. Эта реальность представляла собой систему, основными звеньями которой выступали:

Заказ партии на воспитание борцов за ее дело;

Коммунистический союз молодежи – ответственный исполнитель за реализацию этого заказа.

Кадровый корпус в системе образования, включающий:

– вожатого в школе, школе-интернате, детском доме;

– методиста в Доме, Дворце пионеров, который осуществлял повседневно работу с вожатыми;

– методиста в институте усовершенствования учителей, который обеспечивал периодически повышение квалификации вожатых школ и методистов домов и дворцов пионеров;

– преподавателей кафедр в ряде вузов, которые вели подготовку кадров методистов;

– преподавателей кафедр педагогики практически во всех педагогических вузах, которые обеспечивали чтение курса теории и методики пионерской и комсомольской работы.

Кадровый корпус в системе профсоюзов, который естественно продолжал деятельность пионерской организации в условиях специально организованных пионерских лагерей (городских и загородных).

Единое положение о Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина, о старшем и отрядном вожатом, регулировавшее и одновременно регламентирующее деятельность взрослых и деятельность детей – членов организации.

Единые всесоюзные акции: пионерская двухлетка «Пионеры – Родине»; экспедиции «Имя Ленина в сердце каждом, верность Родине делом докажем», а затем – единая всесоюзная программа деятельности отрядов и дружин, получившая название Марш, а также празднование Дня рождения Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина, Дня юного героя-антифашиста, Дня рождения В.И. Ленина и все даты красного календаря.

Базу и одновременно структуру системы образования отряд – класс, дружина-школа.

Базу системы профсоюзов – загородные и городские пионерские лагеря.

Базу коммунистического союза молодежи – «Артек» в Украине, «Орленок», «Океан» – в России, «Молодая гвардия» – в Украине, «Зубренок» – в Белоруссии, «Зеркальный» – в Ленинграде (Санкт-Петербурге) и другие для подготовки актива из числа подростков.

Средства массовой информации: радио – ежедневные радиопередачи включая «Пионерскую зорьку», познавательную передачу «Клуб знаменитых капитанов», радио-театр и другие; телевидение – цикл специальных программ, включая информационно-методическую «Отзовитесь, горнисты!»

Документальный киножурнал «Пионерия» и художественные фильмы, главными героями которых были пионеры и комсомольцы.

Систему музыкального образования, включая детскую секцию в союзе композиторов со специальными циклами песен для детей, которые ежедневно звучали по радио и телевидению, летом – в пионерских лагерях, разучивались на уроках пения.

Газеты и журналы для октябрят и пионеров как Всесоюзного масштаба, так и масштаба республиканского. В Москве – «Пионерская правда», «Пионер», «Мурзилка», «Вожатый», «Юный техник», «Юный натуралист», «Моделист конструктор», «Юный художник», в Ленинграде (Санкт-Петербурге) – газета «Ленинские искры» и журнал «Костер», в Ташкенте – «Дружные ребята» и т.д.

Редакцию пионерской литературы в издательстве «Молодая гвардия», которое выпускало необходимые информационно-методические пособия: Спутник вожатого, Книга вожатого, Товарищ и др.

Единую форму одежды (светлый, белый верх, темный низ), единый значок, галстук, пиолотку. Даже не зная языка, подростки могли узнать друг друга, ощущая принадлежность к одной организации.

Единоновременные акции как результат масштабной деятельности пионеров: сбор металлолома на поезд метро, колонну тракторов из пионерского металла, выпуски газет из макулатуры, собранной пионерами, приглашение пионеров в цеха на специальные пионерские плавки и т.д.

Традиционная причастность пионеров к знаковым событиям в жизни страны: полет в космос пионерского выпела; обязательная встреча космонавтов с пионерами; пионерские приветствия партийным съездам и рабочим собраниям на заводах и фабриках; сбор металлолома для рельсов всесоюзной ударной строки – Байкало-Амурской магистрали и т.д.

При этом (и это нельзя забывать) пионерской реальностью была семья. Уже в 70-е годы минувшего века можно было утверждать: дедушка, бабушка, мама и папа были пионерами. Не быть в пионерских рядах внуку, внучке, сыну, дочке? Такое нельзя было даже представить.

Такая вот реальность пионерского периода, хронологические рамки которого охватывают почти семь десятилетий (1922–1991 гг.). Такая система деятельности и взаимодействия детей и взрослых, партии, комсомола и пионерской организации, творческих союзов композиторов, кинематографистов, писателей, художников, журналистов и пионерской организации, профсоюзов и пионерской организации; образования и пионерской организации.

Постпионерский период охватывает почти два десятилетия. Для истории детского движения и мировой истории срок небольшой. Но какими кардинальными переменами в общественной жизни детей он отмечен!

Пионерская организация в разных масштабах и в разных регионах России и ближнего зарубежья сохранилась. Рухнула система, обеспечивающая ее деятельность и развитие.

Коммунистическая партия сохранила позитивное отношение к пионерской организации. Ежегодно телевизионные съемки приема в пионеры на Красной площади в майские дни подтверждают это. Но практика деятельности пионерских отрядов и дружин, знакомство с документами, регулирующими их деятельность, свидетельствуют, что цель претерпела серьезную корректировку, и уже нет подготовки борцов за дело партии.

Правопреемник Всесоюзного ленинского коммунистического союза молодежи Российский союз молодежи занят решением задач, связанных с участием молодежи в жизни общества и формированием ее активности. Его функционал не предполагает ответственности за создание и деятельность детских общественных объединений, за подбор и подготовку вожатых.

Правопреемником Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина стала международная организация Союз пионерских организаций – Федерация детских организаций, цель которой помочь ребенку познать и улучшить окружающий мир, развивать свои способности, стать достойным гражданином своей страны и мирового демократического сообщества, оказывать

всестороннюю помощь и поддержку членским организациям, укреплять межнациональные и международные связи.

В штатном расписании школ сохранена должность вожатого, но она больше не регулируется Положением, утвержденным в свое время Центральным комитетом комсомола. Ее функционал определяют органы управления образованием.

Сменили свое название пионерские лагеря. Теперь это детские оздоровительные центры.

Прекратился выпуск специальной литературы. Закрыты редакции в издательствах «Молодая гвардия» и «Просвещение». Перестал выходить журнал «Вожатый».

То есть главное отличие, главный признак новой реальности – отсутствие системы, которую представляла собой единая и единственная детская организация и ее государственное обеспечение.

Заказчик другой. Им становится право ребенка. На сохранение своей индивидуальности, создание ассоциаций и мирных собраний, свободу выражения своего мнения. На доступ к соответствующей информации, свободу мысли, совести и религии, свободу ассоциаций и мирных собраний, защиту личной жизни. Право не подвергаться пыткам или другим жестоким, бесчеловечным, или унижающим достоинство видам обращения или наказания.

Все эти гражданские права и свободы – наравне с другими – вошли в жизнь детей России сразу после ратификации ею Конвенции о правах ребенка.

Участие или неучастие в общественном объединении – право ребенка.

Детские объединения, которые уже возникли и продолжают возникать в России, создаются «снизу». То есть там и тогда, где и когда есть взрослый, желающий поддержать стремление подростков к объединению, помочь им самореализоваться, самоутвердиться в кругу сверстников.

Другой отличительный признак новой реальности – законодательная основа, регулирующая отношение государства к детским общественным объединениям. Достаточно вспомнить, что на современном этапе есть Закон РФ «Об общественных объединениях», который устанавливает основные виды общественных объединений и порядок их создания. Закон РФ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» устанавливает отно-

шение органов власти к детским общественным объединениям – поддержка и порядок предоставления поддержки. Наконец, Закон РФ «О гарантиях прав ребенка» подтверждает и обеспечивает права каждого ребенка.

Объединения продолжают формироваться на основе собственного выбора (решения) подростков и, как правило, разновозрастные.

И еще один признак новой реальности. Школа, как и дети, подростки, вправе создавать общественное объединение, но может и не создавать его. Руководитель, организатор, вожатый, инструктор объединения подростков становится таковым по собственному желанию. И следствием этого обстоятельства выступает еще один признак, – расширение круга профессий добровольцев. В настоящее время среди них не только педагоги, но и инженеры, психологи, журналисты, военнослужащие (офицеры).

Свобода создания объединения, выбора участия в них предполагает ответственность создателя. В связи с этим, каждое сформированное объединение само устанавливает нравственные нормы, правила и процедуры своей жизни и деятельности. И это еще один признак новой реальности.

В этих условиях, естественно, у каждого объединения возникает своя программа, свой план или свой проект.

Объединение вправе официально зарегистрироваться и получить юридический адрес, но может – и это тоже его право – не регистрироваться. Оно может расширять свой численный состав, если испытывает в этом необходимость, но может (и так делают многие на современном этапе) сохранять постоянный состав в границах 20–40 человек, а порой и меньше.

Если подводить итог, то можно сказать о постпионерском периоде, следующее.

Это период вхождения международной правовой нормы – Конвенции о правах ребенка, фиксированных в ее статьях гражданских прав и свобод – в жизнь взрослых организаторов (руководителей, вожатых, инструкторов) и детей.

Время становления правовой основы деятельности общественных объединений детей в России, закрепленное такими актами, как Закон «Об общественных объединениях», «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», «О гарантиях прав ребенка»

Это пора смены огосударственного политического статуса присущего пионерской органи-

зации, на основе политических решений на принципиально иной, общественный статус в соответствии с законодательством РФ.

Наконец, это период смены ведущего целевого ориентира. Политический лозунг, заключенный в девизе «К борьбе за дело Коммунистической партии Советского Союза будь готов!» меняется на множество других, неполитических, смысл которых освоение активной жизненной позиции в процессе деятельности.

Вне всякого сомнения, это время осмысления опыта, созданного Всесоюзной пионерской организацией и старта принципиально нового опыта деятельности разнообразных детских объединений.

В целом **это переходный период**, отличительными признаками которого выступают:

- множество малочисленных объединений на месте единой и единственной детской организации (пионерской);

- смена огосударственного политического статуса, присущего пионерской организации на основе политических решений на принципиально иной, общественный статус в соответствии с законодательством РФ;

- расширение пространства базирования детских объединений за пределы школы: по месту жительства, в учреждения культуры, спорта, профсоюзов и т.д. и утрата монополии системы образования на это;

- отторжение и слом государственной системы обеспечения деятельности Всесоюзной пионерской организации, включающей подбор, подготовку, повышение квалификации и возникновение системы государственной поддержки, включающей инициативный территориальный (региональные) опыт взаимодействия государственных учреждений и ведомств с детскими объединениями; и возникновение системы государственной поддержки, включающей инициативные территориальные (региональные) опыты взаимодействия государственных учреждений и ведомств с детскими общественными объединениями;

- формирование корпуса добровольцев, взявших на себя ответственность за создание и организацию деятельности общественного объединения подростков.

Отдельно необходимо сказать о взрослых, непосредственно причастных к детским объединениям. Их отличает:

Добровольный статус, статус служения детскому сообществу по собственному выбору;

Самовыдвижение, проявление инициативы по созданию сообщества детей и подростков с общественным статусом;

Отсутствие требований, предъявляемых каким-либо государственным или общественным институтом;

Отсутствие документов, регулирующих функции взрослого в рамках требований, разработанных каким-либо сообществом взрослых организаторов;

Деятельность в автономном режиме, в формате инициативных программ и проектов;

Приоритет самообразования;

Отсутствие возрастных границ.

Эти отличительные особенности дают основание утверждать, что кадровый корпус общественного института в детской среде складывается в совершенно новых условиях, позволяющих самим взрослым:

- выбирать общественную деятельность в сфере взаимодействия с детьми;

- предъявлять к себе определенные требования и определять самостоятельно круг этих требований;

- выбирать направление деятельности и создавать в рамках избранного курса проекты и программы;

- искать и находить пути для повышения уровня своей компетентности в сфере общественной деятельности;

- добровольно возлагать на себя ответственность за организацию общественной деятельности детей и подростков;

Все это позволяет сделать вывод, что становление общественного института в детской среде осуществляется на демократической основе свободными взрослыми.

В целом, завоевания периода демократические. Но становление новой, демократической реальности сопровождается целым рядом проблем. Разного уровня и масштаба.

Организатор детского общественного объединения столкнулся с тем, что новый статус – общественный – предполагает не выжидательную позицию, а активную позицию, выражением которой является: самостоятельный выбор цели и ее формулирование. Это, как показывают наблюдения, анализ документов, регулирующих деятельность объединения, встречи и беседы – оказывается особенно затруднительным.

Самостоятельная разработка документа, регулирующего или регламентирующего деятель-

ность объединения вызывает затруднения практически у всех взрослых организаторов.

Выбор краткосрочной или долгосрочной программы (плана) деятельности, либо определение ведущих направлений, необходимость участия в конкурсах социальных проектов потребовала разработку таких проектов. Опыт пока отсутствует.

Поиск базы – места расположения объединения тоже проблема.

Регистрация объединения требует тоже определенных подготовки и времени.

Помимо этого, взрослому организатору приходится самому агитировать подростков за участие в его объединении, другими словами вести рекламную кампанию. Но и это не все. Приходится самому искать и находить партнеров для поддержания делового и творческого состояния объединения. Заниматься самообразованием (учеба в каких бы то ни было формах далеко не всегда специально организовывается).

И еще. Особо сложным, мало понятным до сих пор выступает понятие «государственная поддержка».

Небольшая часть методистов, желающих и способных помочь взрослым организаторам в новой ситуации тоже столкнулась с проблемами. Главная – потребность в знаниях и объективной оценке сложившейся ситуации. Не хватает специальной литературы, учеба методистов в части поддержки общественной жизни детей и подростков практически прекратилась. Следствие – недостаток, а порой и полное отсутствие профессионального общения.

Средства массовой информации испытывают недостаток информации о возникающих объединениях подростков, их взрослых организаторах, направлениях деятельности, местах базирования. И это приводило и до сих пор приводит к использованию штампа: любое детское объединение – это не есть хорошо, это, скорее всего, пионерская организация.

В свою очередь государственные деятели, призванные обеспечивать государственную поддержку детских общественных объединений, не могли это сделать эффективно и своевременно в связи с тем, что тоже столкнулись с целым рядом проблем.

Во-первых, в абсолютном большинстве детские общественные объединения не имели и не имеют юридического статуса, а, значит, не имеют возможности напрямую получать финансовую помощь.

Во-вторых, у значительной части объединений нет постоянной «прописки», адреса, по которому можно было его найти.

В-третьих, на первых порах многие объединения не стремились к активному взаимодействию, предпочитая действовать в автономном режиме, что создавало сложности для органов исполнительной власти: с одной стороны, партнеров в детском движении много, а, с другой, партнера организованного и мощного нет. Кому оказывать государственную поддержку в первую очередь, кому – во вторую – не было ясности. Автономный режим деятельности способствовал да и до сих пор способствует тому, что взрослым организаторам не удается создать центр управления движением, что приводит к отсутствию диалога с органами власти, с государственными и общественными деятелями, способными и располагающими реальными возможностями для поддержки. Конечно, кому-то из взрослых руководителей (организаторов, инструкторов, вожатых) удалось найти партнера, кому-то получить разовую поддержку, но в целом партнер «размыт». У нового общественного движения нет своего «лица».

Перенос ответственности за воспитание школьников на семью, вызвал новые в отношении родителей к детским общественным объединениям. На первых порах (не без «рекламы» прессы) – полное отторжение самой идеи участия детей в каких бы то ни было объединениях, а позднее – осознание необходимости вовлечения детей и подростков в эти объединения, но отсутствие информации о деятельности этих сообществ и их взрослых организаторах.

Названные выше проблемы можно отнести к конкретным, частным. Но очевидно существование тех, которые касались всех взрослых организаторов и методистов, журналистов, государственных и общественных деятелей, которые по роду своей деятельности были призваны обеспечивать государственную поддержку.

Появление правовой основы практически сопровождалось правовым нигилизмом. Отсутствие соответствующих необходимых разъяснений и рекомендаций только усиливает его. Тем более, что педагоги и родители, как люди наиболее авторитетные для подростков, не имели в своей практике опыта жизни по закону или с учетом Конвенции о правах ребенка.

Появление нового, общественного статуса без соответствующей разъяснительной работы приво-

дит к тому, что с этим статусом до сих пор отождествляют себя руководители кружков, секций, клубов, будучи обыкновенными структурными подразделениями государственных учреждений и ведомств.

Появление новых взрослых организаторов, выполняющих функции руководителей, инструкторов, вожатых не сопровождается одновременно появлением корпуса учителей – консультантов, методистов – для них, что не способствует повышению уровня компетентности организаторов и становлению эффективного общественно-го института в детской среде.

В целом, формирование в массовом сознании представлений о новой реальности, новом феномене в жизни детей и подростков – общественном объединении, основанном на Конвенции о правах ребенка, Законах РФ «О гарантиях прав ребенка», «О государственной поддержке

молодежных и детских общественных объединений», шло и идет стихийно. Специальная учебно-методическая литература в необходимых объемах отсутствует, учебных центров в масштабах России не создано. Материалы Детского фонда ООН ЮНИСЕФ – в ограниченных количествах.

Одновременно следует признать, что благодаря Интернету, открывшимся информационным контактам, дети, подростки в своих представлениях опережают взрослых. И появилась новая проблема, суть которой заключается в необходимости обеспечивать участие детей в решении вопросов, касающихся их жизни в семье, школе, обществе, государстве, опираясь и учитывая мнение детей, их гражданские права и свободы и учась у них. Для взрослых, в опыте которых не было подобного, это выступило настоящей психологической проблемой.

УДК 329.78

А.Е. Шолыганов

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ И ЕЕ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ УЧАСТИЕМ В СКАУТСКОМ ДВИЖЕНИИ

В статье обсуждаются вопросы социальной компетентности подростков, обеспечения этого личностного качества в системе скаутинга, приводятся данные сравнительного исследования участников скаутских объединений и детей, не принимающих участия в реализации скаутских программ.

Ключевые слова: социальная компетентность, подростки, скаутинг.

Проблема социальной компетентности весьма актуальна в современном обществе, отличающемся переменами и нововведениями в разных сферах, интенсификацией мобильности и быстроты, постоянными социальными контактами, зачастую вынужденными (в транспорте, на улице и т.д.). В этих условиях от человека, особенно молодого, требуются навыки и умения строить взаимоотношения, умения участвовать в социальном общении. Социальный заказ современного общества – активный, адаптивный, толерантный человек, способный противостоять трудностям и справляться с ними, быстро и адекватно реагирующий на изменения социальной среды, готовый к новым задачам и нововведениям, самореализующийся в личностном и профессиональном плане, готовый брать на себя ответственность и исправлять ошибки. Подготовка такой личности напрямую зависит от наличия и развитости у нее качеств социальной компетентности.

Интерес к вопросу социальной компетентности возник не так давно – в 80-х годах XX века и продолжает довольно активно развиваться в отечественной психологии и сегодня. Авторы предпринимают попытки формирования понятийного аппарата, исследования структуры и содержания феномена, основных закономерностей развития (К.А. Абульханова, Л.И. Берестова, В.М. Басова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.А. Климова, А.К. Маркова и другие). Особо актуальными выглядят сегодня вопросы обеспечения социальной компетентности (И.А. Зимняя, 2000, Г.И. Маросанов, 2003, В.М. Басова, 2004, и др.). Социальная компетентность рассматривается как способность и готовность человека целесообразно регулировать собственные отношения с окружающей действительностью и другими людьми (В.М. Басова, 2004), включающая владение приемами сотрудничества, совместной деятельности, общения, лидерства и социальной ответственности за результаты своей деятельности.

Работы зарубежных специалистов (G.A. Almond, J. Gray, R. Morton-Williams, J. Raven, P. Small и др.) ориентированы в большей степени на исследования роли компетентности в управлении социально-организационными системами, исходя из рассмотрения способностей, установок, роли и личностных особенностей субъектов.

Мы понимаем социальную компетентность как интегративное личностное качество, обеспечивающее ситуационную адаптивность и свободу владения вербальными и невербальными средствами общения, возможность адекватного отражения психических состояний и личностного склада другого человека, адекватной оценки его поступков, прогнозирование на их основе особенностей его поведения.

Социальная компетентность личности включает в себя:

- знания об устройстве и функционировании социальных институтов в обществе, о социальных структурах, различных социальных процессах, протекающих в обществе;
- знания ролевых требований и ролевых ожиданий, предъявляемых в обществе к обладателям того или иного статуса;
- навыки ролевого поведения, ориентированного на тот или иной социальный статус;
- знания общечеловеческих норм и ценностей, а также норм, регулирующих поведение в различных сферах и областях социальной жизни;
- умения и навыки эффективного социального взаимодействия;
- знания и представления человека о себе, восприятие себя как социального субъекта.

Обеспечение качеств социальной компетентности подрастающего поколения осуществляют несколько институтов. Традиционно, ведущее место в развитии личности ребенка занимает семья и в дальнейшем – школа. Однако в современных условиях социализирующая функция их снижена. Реальностью современного общества стали частые разводы, неполные семьи, но даже если семьи подростка полные, зачастую родители существенно заняты на работе и уделяют мало внимания детям. Кроме этого, возрастной особенностью изучаемого периода является закономерное снижение авторитета родителей, семьи, а значимой становится группа сверстников и общение в ней. Система школьного образования сегодня предъявляет высокие требования к знаниям и умениям учащихся в процессе изучения

обязательной программы, включающей точные, естественные общественно-гуманитарные науки. Развитию социальных навыков и социальной компетентности школьников уделяется в учебном процессе явно недостаточное внимание.

Одним из средств дополнительно обеспечивающей социально-психологическую компетентность подростков с помощью средств, отвечающих их возрастным особенностям и интересам, являются различные учреждения дополнительного образования, кружки и секции. Довольно эффективной в этом процессе выступает система скаутинга, основанная еще в 1907 году Баден Пауэллом и давно зарекомендовавшая себя как среда социальной компетентности подростков.

Опыт скаутизма, его содержание и методы работы в последнее время получили некоторое освещение в ряде научных публикаций (С.Э. Воздвиженский, Ю.В. Кудряшов, В.А. Кудинов, А.К. Карасев, В.Е. Черных и другие). Однако вопросы особенностей социальной компетентности подростков скаутов, обеспечения этого личностного качества остаются неизученными и, как следствие, недостаточно используются в педагогической практике.

Обеспечение социальной компетентности личности подростка в системе скаутинга осуществляется посредством существующих и работающих в ее программе механизмов. Среди них, в первую очередь стоит назвать личностно-ориентированный подход, означающий принятие каждого участника таким, каким он является, признание уникальности его личности, индивидуального и ценного жизненного опыта, темперамента, способностей, потребностей и интересов. Это достигается путем уважения воли каждого при принятии решения о вступлении в скаутское движение, предложения собственной индивидуальной системы самовоспитания (Б. Пауэлл), побуждением к развитию собственных способностей и стремлений, поощрение индивидуальных достижений, отсутствие сравнения участников.

Особенностями системы скаутского движения являются: скаутский закон и обещание, принцип обучения через дело, командная система, символическая основа воспитания, принцип жизни в гармонии с природой, акцент на личностном прогрессе и постоянная необходимая помощь взрослых. Эти особенности позволяют более эффективно развиваться качеству социальной компетентности подростка. Так, скаутский закон пред-

ставляет собой кодекс жизни участника этого движения, максимально приближенный к повседневной жизни и раскрывающий подростку систему ценностей как основу жизни. Вступая в группу скаутов, подросток дает обещание перед сверстниками (другими словами, берет на себя ответственность) выполнять скаутский закон и прилагать для этого максимум усилий. Тем самым задается групповая система ценностей участника движения, формируется личная ответственность как элементы социальной компетентности личности. Другой принцип движения – обучение через дело, практическую деятельность, позволяет подростку получать знания в реальной повседневной жизни и взаимодействии со сверстниками. Такая ориентация дает возможность принятия навыков ролевого поведения, установления продуктивного и конструктивного взаимодействия, разрешения конфликтов. Этому процессу способствует командная система движения, структурной единицей которой является небольшая группа подростков и взрослого руководителя. Символическая основа деятельности движения (совокупность особых для каждого возраста символов) способствует развитию способности отождествлять себя с группой, делом, ценностями, стимулируя сплоченность группы.

На наш взгляд именно подростковый возраст чувствителен и критичен для принятия качеств социальной компетентности. Это связано со спецификой возраста: выраженной потребностью в общении со значимыми сверстниками и взрослыми, развивающейся социальной активностью с одной стороны, и отсутствием умений и навыков строить конструктивный диалог, слушать другого, выражать свои чувства, реагировать на критику, адекватно относиться к высказываниям и поступкам других (Г.С. Абрамова, 2000; Г. Крайг, 2000).

С целью изучения особенностей социальной компетентности подростков – участников скаутского движения нами было реализовано исследование. Мы предполагали изучить отличия в характеристиках социальной компетентности подростков-скаутов, обусловленные их включенностью в скаутское движение. В исследовании приняли участие подростки, состоящие в Организации российских юных разведчиков (Костромская область, Нижегородская область, г. Москва, Московская область, г. Санкт-Петербург, Курск, Владимир, Анапа, Воронеж, Кемерово, Камчатка, Удмуртия, Польша, Австралия, США, Германия) в количестве 129 человек возраста 12–15 лет и учащихся средней общеобразовательной школы №30 г. Костромы, не состоя-

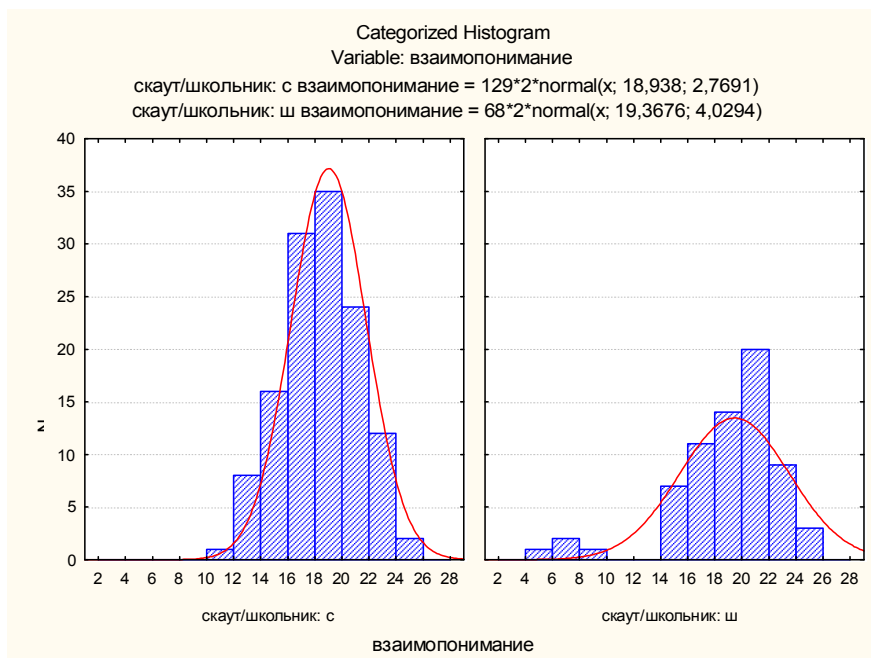


Рис. 1. Различия по шкале *Взаимопонимание* между подростками-скаутами и школьниками, не состоящими в скаутском движении

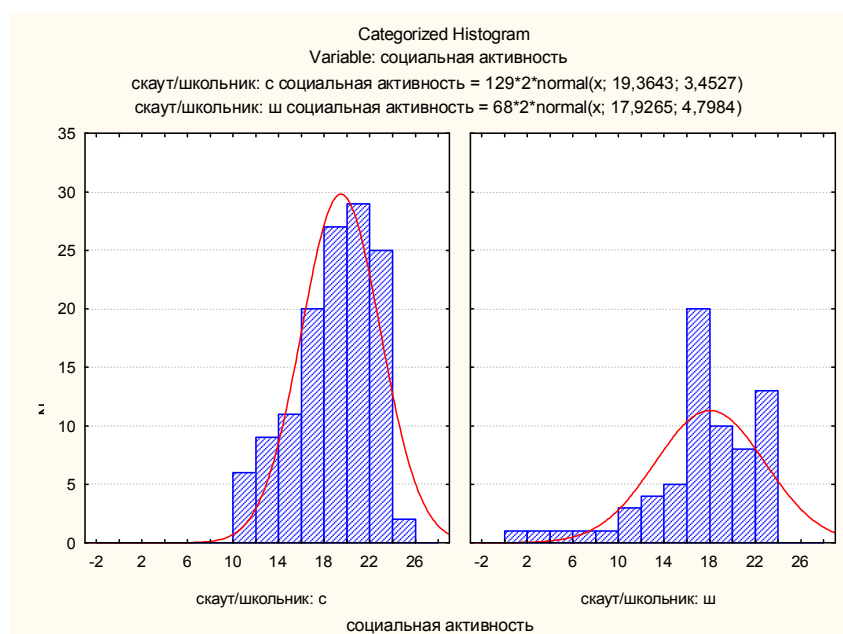


Рис. 2. Различия по шкале *Социальная активность* между подростками-скаутами и школьниками, не состоящими в скаутском движении

щие в скаутском движении, в количестве 106 человек такого же возраста.

Для изучения социальной компетентности подростков мы использовали методику исследования перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н.П. Фетискина) [6]. Методика предполагает исследование социальной компетентности по 7 шкалам: взаимопознание, взаимопонимание, взаимовлияние, социальная автономность, социальная адаптивность, социальная активность и интегративный показатель социальной компетентности. Результаты исследовательской методики обрабатывались при помощи программы STATISTICA 6.0, а именно U-критерия Манна Уитни для изучения различий в выборках.

Результаты сравнения двух выборок показали выраженные различия по двум шкалам. Так оказалось, что у подростков-скаутов значимо выше показатели по шкале *Взаимопонимание* ($U=3639$, при $p=0,04$). Это свидетельствует о более развитой способности понимать точку зрения другого человека, его поведение, чувства в конкретной ситуации. Возможно именно специальная организация взаимодействия, более частые, интенсивные и длительные контакты сплачивают подростков-скаутов, позволяют лучше узнать особенности друг друга, в дружественной обстановке раскрыть свои качества и понять личностные осо-

бенности других членов группы. В групповом плане высокие показатели по шкале *Взаимопонимание* свидетельствуют о большей выраженности общих интересов у скаутов, более низком уровне конфликтности.

Мы обнаружили выраженные различия по шкале *Социальная активность* между подростками-скаутами и подростками, не состоящими в скаутском движении ($U=3670$, при $p=0,058$). Так, скауты показывают большую направленность на группу, большую социальную ориентацию, большую эффективность совместной деятельности. Высокие результаты по данной шкале говорят о преобладании в структуре ведущих мотивов подростка-скаута – социальных мотивов. Большая социальная активность их проявляется и в участии в различных социальных акциях (помощь ветеранам, пожилым людям, детям из домов интернатов и др.)

Значимых различий по другим шкалам методики (взаимопознание, взаимовлияние, социальная автономность, социальная адаптивность) не выявлено. Однако более детальный анализ результатов позволяет сделать некоторые предположения. На рисунке 3 можно заметить, что в среднем результаты по шкале *Взаимовлияние*, отражающей степень значимости мнения других, саморефлексию и коррекцию на этой основе своих поступков, выше и разброс показателей меньше. Иными словами, видна тенденция к больше-

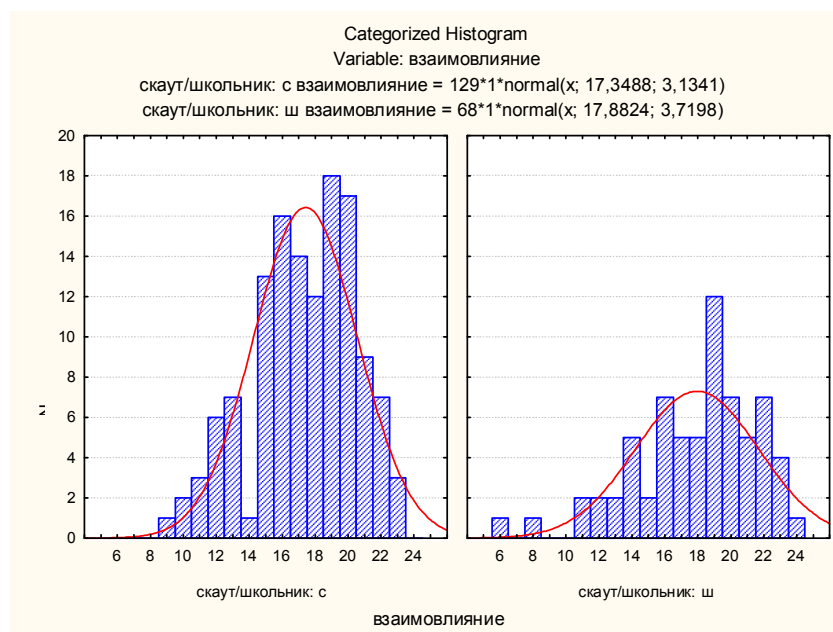


Рис. 3. Различия по шкале *Взаимодействие* между подростками-скаутами и школьниками, не состоящими в скаутском движении

му однообразию с высокими результатами, единству показателей по этой шкале у подростков-скаутов.

Эти данные могут свидетельствовать о большей обусловленности результатов по данным шкалам личностными особенностями, особенностями семьи и воспитания в ней.

Таким образом, проблема формирования социально компетентной личности актуальна в современном обществе и современной психологической науке. Однако, в этом процессе существует много проблем: востребованность качеств социальной компетентности у молодежи со стороны работодателей и недостаточное развитие их в рамках образовательных учреждений и при выпуске, существование программ развития социальной компетентности и малая вовлеченность в них подростков, не учет их интересов и потребностей, наличие довольно большого количества теоретических результатов, положений, выводов, результатов эмпирических исследований и слабая их реализация в реальном педагогическом процессе. С другой стороны, в данной статье мы показали, что скаутский метод, опыт скаутского движения может быть эффективным средством формирования и воспитания социальной компетентности личности подростка.

Библиографический список

1. *Маросанов Г.И.* Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте / Г.И. Маросанов, Н.А. Рототеева. – М.: Когито-Центр, 2003. – 172 с.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М., 2000.
3. *Басова В.М.* Теория и практика формирования социальной компетентности личности: Учебное пособие. – Кострома, 2004.
4. *Калинина Н.В.* Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения // Психологическая наука и образование. – 2001. – №4. – С. 16–21.
5. *Лукьянова И.И.* Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков // Психологическая наука и образование. – 2001. – №4. – С. 41–47.
6. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. 2-е изд., доп. – М.: Психотерапия, 2009. – 544 с.
7. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая Книга, 2000.
8. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
9. Скаутинг: Воспитательная система / Всемирная организация Скаутского Движения; МОД и М «Новая цивилизация»; пер. сангл. А. Ткачева. – М., 1999. – 72 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 008.001

Г. Штрассер

КОНЦЕПЦИИ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА»: ПОДВОДНЫЕ КАМНИ В ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПАУТИНЕ ТЕРМИНОЛОГИИ

Статья посвящена проблемам понятия культуры и культурного многообразия, рассматриваются предпосылки и последствия смешения народов. Статья направлена на интерпретацию таких понятий, как «мультикультурный», «межкультурный» и «транскультурный». Автор рассматривает отличия и особенности этих терминов с целью установления их роли в процессах миграции и национальной идентичности. Он приводит критический взгляд на проблемы, связанные с культурным концептом.

Ключевые слова: культура, многообразие, идентичность, межкультурный, интеграция, нетерпимость, чужой, миграция, мультикультурный, нация, транскультурный, народность.

В последнее время значительно возросла частотность употребления прилагательных «межкультурный», «мультикультурный» и «транскультурный» («interkulturell», «multikulturell», «transkulturell»). В соединении с существительными мы получаем, например, «межкультурная коммуникация», «мультикультурное сосуществование в каком-то районе города», а в сочетании с чувствами, например, выражением радости, мы получаем «транскультурное чувство». Речь идет уже не просто о коммуникации, сосуществовании или чувствах, а о их меж-, мульти- и транскультурных вариантах.

Но что же конкретно отличает и специфицирует этот «межкультурный» вариант в отличие от простой и не отягощенной прилагательным формы? Занимаясь этим вопросом, возникает задача выяснить, что же такое культура, стоящая за всеми этими определениями. Что же кроется за понятиями *интеркультурализм*, *мультикультурализм* и *транскультурализм* (Interkulturalität, Multikulturalität und Transkulturalität)? В Германии дискуссия по этому поводу идеологически насыщена. Властные, политические и медиальные влияния определяют те или иные линии дискуссий. Подчас возникает ощущение, что мы имеем дело с вавилонским смешением языков, так как отдельные понятия наполняются различным содержанием. Если же речь идет об идеологизированных понятиях, то тем более необходимы их контекстуальная разборка и определение четких контуров, для того чтобы они не стали подводными камнями в концептуальном рассмотрении.

Рассмотрим некоторые центральные критические аспекты понятий *интеркультурализм*,

мультикультурализм и *транскультурализм* (Interkulturalität, Multikulturalität, Transkulturalität). Возникающий в этой связи вопрос о том, можно ли отказаться от дискутируемого понятия *культура* в пользу других терминов и категориальных систем (например, пол, возраст, сексуальная ориентация, инвалидность и т.д.), будет затронут, но останется без ответа.

Что такое культура? Едва ли какой-то другой вопрос вызывал в Германии за пределами научной дискуссии за последние 30 лет больше резких политических и идеологических споров и поляризации и осложнял тем самым общественный консенс по данному вопросу.

В 1981 г. в немецком еженедельном журнале появилось заявление к прессе, написанное 15 немецкими профессорами и получившее известность в Европе под названием «Хайделбергский манифест» („Heidelberger Manifest“). Подписавшиеся хотели тем самым предостеречь об исходящей от засилья иностранцев угрозе для немецкого народа, опасности для немецкого языка и немецкой культуры. Этот манифест стал первой после 1945 года публичной расистской и нетерпимой по отношению к иностранцам публикацией.

Свой вес эта публикация приобрела благодаря так называемой научной легитимации преподавателей высшей школы. Влияние ее вышло за пределы Германии. До сих пор правые радикальные круги используют тезисы из этой публикации в качестве аргументативной базы для политических программ, например, чтобы полемизировать против иммиграции.

В манифесте понятиям «культура», «народ», «идентитет» приписываются генетические и тра-

диционно передаваемые системные качества. Общественно-историческая обусловленность и изменимость культур, народов и идентитетов игнорируется в пользу натурализации общества.

«С большим опасением мы наблюдаем за угрозой исчезновения немецкого народа в результате наплыва миллионов иностранцев и их семей, а также за угрозой немецкому языку, культуре и немецкой народности. <...> Народы – это (биологические и кибернетические) живые системы высшего порядка, обладающие качествами данной системы, отличающими их от других систем, и передаваемые генетически и с помощью традиций. Поэтому интеграция больших масс иностранцев, не являющихся немцами, при одновременном сохранении нашего народа невозможна и приводит к известным этническим катастрофам мультикультурных обществ. *Каждый* народ, в том числе и немецкий, имеет природное право на сохранение своего идентитета и своего своеобразия на своей территории. Уважение к другим народам требует их сохранения, а не их смешения, растворения («германизации»). Европа для нас – это организм, состоящий из достойных сохранения народов и наций на основе общей для них истории...» [Dudek, с. 302].

Похожий пример понимания культуры преподнес нам и журнал «DER SPIEGEL». Мартовский номер журнала за 2007 год вышел под заголовком: «Мекка Германия – тихая исламизация». На титульном листе были изображены полумесяц и звезда над Бранденбургскими воротами. Символы полумесяца и звезды мы видим на флагах некоторых мусульманских государств, и они зачастую используются как символы мусульманского мира. Бранденбургские ворота, являющиеся достопримечательностью Берлина, столицы Германии, отображены лишь частично – третья их часть. Бранденбургские ворота в свое время обозначали границу между восточным и западным Берлином, являясь своеобразной границей между государствами Варшавского пакта и НАТО. До объединения Германии они оставались символом холодной войны, а после объединения стали символом единой Германии и демократически единой христианской Европы. Такое образное изображение можно истолковать как мрачный и угрожающий сценарий: изображена темная ночь, а не безоблачное небо. Над символами немецкой и европейской демократии (Бранденбургские ворота) возвышаются символы исламско-

го мира (полумесяц со звездой) [ср.: Spetsmann-Kunkel, Martin].

Таковыми и подобно акцентуированными титульными историями (например, «Scheitern der multikulturellen Gesellschaft» (1997), «Gefährlich fremd» (1998)) «DER SPIEGEL» внес свой вклад в формирование настроенных против ислама взглядов среди немусульманского населения.

За всем этим кроется мышление, которое воспринимает «чужое» или «других» как угрозу и медиально обработанно изображает их. В данном случае это обобщенное представление о воспринимаемой и несовместимой с европейской «исламской культуре».

В данной связи ссылаются и на представления гуманистов, например, Ирэнуса Эйбл-Эйбесфельда [Iränuß Eibl-Eibesfeldt], который делит мир на культурных людей (относящихся к культуре) и на тех, кому она чужда. Ирэнус Эйбл-Эйбесфельд (Iränuß Eibl-Eibesfeldt) пропагандирует «этноплюрализм» как концепцию, в соответствии с которой между людьми существуют «различия», которые должны быть признаны. Многообразие и плюрализм имеют право на существование, но только внутри своего этноса и на своей территории. В этой связи он требует ограничения иммиграции популяций, стоящих в культурном и антропологическом плане далеко от немецкого народа [Iränuß Eibl-Eibesfeldt, с. 182]. Эту позицию можно описать как биологический редукционизм, который исходит из эволюционно-биологического и генетического определения человеческого поведения. Как и в Хайдельбергском манифесте, такая аргументация не упоминает о властно-политических практиках, о политике, направленной на сохранение того, что они считают нормальным и на сохранение идентичности. Эта аргументация состоит из натурализованных неисторических объяснений.

С подобной позицией выступает и Самуэль П. Хантингтон [Samuel P. Huntington]. Он исходит из увеличивающегося числа конфликтов идентичности в глобальном обществе, которые в итоге приводят к возвращению к культурным ценностям, таким как язык, ритуалы, религия и традиции. Это приводит к адаптации и ассимиляции близких собственной культуре элементов и к отторжению чуждых для культуры элементов. Столкновение близких и чуждых культуре элементов происходит между вновь образующимися культурными кругами и центральными государства-

ми – властными центрами культурных кругов. Для западного культурного круга (США – Европа) он видит опасность «культурного самоубийства» из-за «морального упадка» общества.

В Германии с позицией, тезисы которой близки Хантингтону, но со ссылкой на немецкие реалии, выступает Бассам Тиби (Bassam Tibi). В общественной жизни в Германии, в его восприятии все большее место занимают столкновения с исламскими требованиями, направленными на признание их религиозной самобытности. Поэтому он требует «европейскую лейткультуру» [Bassam Tibi]. С ней он связывает консенсус (соглашение) по поводу ценностей, в котором религиозное откровение уступает место разуму и существует строгое разграничение между религией и политикой (Laizismus – антиклерикальное движение за отделение церкви от государства). Тиби выступает против мультикультурализма с произвольными ценностями и за культурный плюрализм, ориентированный на консенсус по поводу ценностей (продолжение в следующем номере).

Библиографический список

1. Dudek Peter, Jaschke Hans Gerd. Entstehung und Entwicklung des Rechtsextremismus in der Bundesrepublik. Zur Tradition einer besonderen politischen Kultur. – Bd. 2 (Dokumente und Materialien). – Dok. 124. – S. 302.
2. Eibel-Eibesfeld Iränu. In der Falle des Kurzzeitdenkens. – München, 1998.
3. Huntington Samuel Phillips. Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. – New York, 1998.
4. Huntington Samuel Phillips. Who Are We: The Challenges to America's National Identity. – New York, 2004.
5. Spetsmann-Kunkel Martin. «Mekka Deutschland» Islamophobie als Effekt der Spiegel-Berichterstattung – Eine Diskursfragmentenanalyse. – Hagen, 2007.
6. Tibi Bassam. Europa ohne Identität? Leitkultur oder Wertebeliebigkeit? – München, 2002.

УДК 008

А.А. Павильч

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКЕ

Статья посвящена изучению и анализу культурологической компаративистики как исследовательской парадигмы в гуманитарном знании. Представлен историко-культурный опыт культурологической компаративистики; определяются основные направления компаративных исследований культуры и возможности сравнительного изучения разных аспектов и явлений культуры. Анализируются взгляды и концепции представителей европейской философской и культурологической мысли с античных времен до XX века. Обосновывается практическая значимость компаративных исследований культуры в проблемном поле межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: культурологическая компаративистика, кросскультурные исследования, сравнение, межкультурные различия, межкультурное взаимодействие, поликультурное пространство.

Культурологическая компаративистика как исследовательское направление формировалась в процессе интеграции достижений разных отраслей гуманитарного знания. В англоязычной традиции аналогичными названиями исследований, нацеленных на сравнительное изучение феноменов культуры, являются: *cultural studies* (изучение культуры), *multi-cultural studies* (изучение культурного многообразия), *cross-cultural studies* (изучение межкультурного взаимодействия). Если рассматривать культурологическую компаративистику как на-

учную отрасль, то в качестве ее синонимичного русскоязычного соответствия часто выступает термин *сравнительная культурология*.

Компаративистика как универсальное научное направление актуальна для многих сфер социального и гуманитарного знания. Она имеет свои традиции, опыт и специальный предмет исследования в лингвистике, литературоведении, философии, истории, искусствоведении, религиоведении, этнологии, антропологии, психологии, педагогике, социологии, политологии, правоведе- нии. Любая отраслевая компаративистика ба-

зируется на использовании общенаучного метода сравнения (компаративного метода), позволяющего выявить сходства и различия языков, социокультурной организации народов, религиозных верований, художественных стилей, направлений и систем, государственно-политических моделей, правовых, педагогических систем, историко-культурных процессов, ментальных схем и стереотипов поведения, коммуникативных характеристик и т. д. Компаративистика как совокупность способов, приемов и принципов конструирования знания апеллирует преимущественно к рационалистическому познанию и логикодискурсивному мышлению.

Обосновывая размежевание научных отраслей, имеющих отношение к сравнительному изучению культурных феноменов, отличительной особенностью этнологии, которая в англоязычной традиции по своему исследовательскому предмету приближается к социальной и культурной антропологии, французский ученый К. Леви-Стросс назвал базирующееся на обобщении сравнение представляемых этнографией фактов [1, с. 8–31]. Он не считал этнографию, этнологию и антропологию разными научными дисциплинами или различными исследовательскими концепциями, а рассматривал их в качестве трех взаимосвязанных, последовательных и взаимодополняющих этапов исследования [1, с. 370]. Давно стало очевидным, что именно этнологический опыт, базирующийся на основе полевых наблюдений, способствует постижению иной социокультурной действительности.

Несмотря на условность названия, обобщенно *сравнительную культурологию* можно определить как сферу культурологических исследований, практикующих изучение сходств и своеобразия отдельных форм, процессов, явлений, социокультурных систем с целью последующего установления закономерностей их функционирования. Наряду с обозначением области культурологических исследований термин *культурологическая компаративистика* (параллельно с определением *сравнительная культурология*) имеет и другие значения: исследовательский комплекс в гуманитарном знании; методология; парадигма исследования культуры.

Культурологическая компаративистика как парадигма в гуманитарном знании представляет собой одновременно модель организации исследований культуры, охватывающую совокупность

теоретических установок, методологических подходов и приемов, и систему фундаментальных знаний, полученных на основе сравнительного изучения феноменов культуры. Элементы культурологической компаративистики как парадигмы обнаруживаются в частных гуманитарных исследованиях и выражаются в целях исследования, методологических подходах.

В англоязычной традиции терминологическим аналогом культурологической компаративистики как отрасли являются *кросскультурные (cross-cultural)* исследования, имеющие давнюю традицию в американской и европейской культурной антропологии. Но культурологическая компаративистика как исследовательский комплекс вряд ли может быть полностью сведена и в содержательном отношении отождествлена с кросскультурными исследованиями. Определение *кросскультурный* адекватно по значению русскоязычному понятию *межкультурный* и в научном употреблении одновременно используется для обозначения характера культурного взаимодействия и методологического подхода в научном исследовании.

Научная литература часто порождает терминологическую путаницу в области компаративистики, которая пока является непреодолимой. К сожалению, употребление определений *сравнительный* и *кросскультурный* в качестве синонимов не всегда является оправданным и логичным. Это особенно касается выражения *кросскультурный метод* (дословно – *межкультурный*). По отношению к названию метода мы считаем более уместным и корректным использование понятия *компаративный* (лат. *comparativus* составляет производящую основу соответствующих терминов практически во всех европейских языках: англ. *comparative*; фр. *comparee*; ит. *comparata*; исп. *comparada*; в немецкоязычной научной традиции преобладает *vergleichende*).

Кросскультурные исследования – это научная сфера, которая не исчерпывается лишь сравнительным методом и использует совокупность разнообразных методов, подходов, способов сбора, анализа эмпирического материала и получения результатов. В кросскультурных исследованиях сравнительному анализу всегда предшествуют опрос или полевые наблюдения. Сравнение же выступает в качестве одного из способов обработки фактического материала. Суть методики кросскультурного исследования чаще всего вы-

ражается в сборе материала в соответствии с системой вопросов, которая в идеале должна отражать критерии сравнения. Иногда за кросскультурные исследования выдают обычный статистический анализ и социологический опрос респондентов, имеющие поверхностный характер и остающиеся без последующего компаративного анализа.

Традиционной тенденцией кросскультурных исследований является установление универсальных категорий культуры и определение особенностей их функционирования в разных социокультурных системах, выявление их специфической окраски и модификаций в разных контекстах. Распространенным направлением кросскультурных исследований является выявление и сопоставление коммуникативных характеристик, моделей жизнедеятельности, личностных качеств представителей различных культурных общностей, исходя из ценностных доминант, детерминированных тем или иным социокультурным окружением (К. Клакхон); определение содержательных принципов и концептов коммуникации, степени активности и динамики протекания коммуникативных процессов, моделирование коммуникативных типов личности (Г. Хофстеде, Р. Льюис); определение принципов мировосприятия, обусловленных разными морально-этическими системами (в том числе и религиозными) (С. Моррис, Е. Протро).

Основу культурологической компаративистики составляют общенаучные логические операции сравнения и сопоставления, которые выступают в качестве универсальных методов осмысления социокультурных феноменов, обеспечивающих их упорядочение, классификацию и выявление культурных различий. Сравнение и сопоставление, как правило, используются параллельно и взаимодополняют друг друга. В широком значении *сравнение* и *сопоставление* – синонимы, но применение их в контексте компаративных исследований дает основание для содержательных различий. В широком смысле сравнение – это соотношение (сопоставление) в целом (ср: англ. *comparison*; нем. *der Vergleich*). В узком значении сравнение – установление черт сходства (параллелей). Поскольку в русском языке корень *равн* имеет значение одинаковый, то, следовательно, сравнение в узком значении предполагает установление равенства, поиск одинаковых характеристик (универсалий).

Условием использования сравнения в практике культурологической компаративистики считается наличие оснований для сравнения, среди которых наиболее важными являются обоснованная целесообразность, определенная степень однородности или сходства сравниваемых объектов. Сравнение предполагает достаточность описательной базы, фактических констатаций, на основе которых происходит соотношение. Подобие сравниваемых объектов может объясняться разными способами: культурными контактами, типологически близкими условиями, генетической связью.

Сопоставление подразумевает своеобразное взвешивание обнаруженных характеристик, определение содержательных несоответствий, выявление специфики, различий (англ. *difference*; нем. *der Unterschied*), которые в компаративистике имеют статус своеобразных опознавательных механизмов и ориентиров. В структуре сравнительно-сопоставительного анализа исследователи различают несколько операций, апеллирующих к следующим понятиям: род (*genus*); вид (*species*); видовое отличие (*difference*); существенный (собственный) признак (*property*); несущественный (привходящий) признак, акциденция (*accident*) или (*praedicabile*) предикабилия [2, с. 205].

Сравнение как научная категория впервые была осмыслена в античной философии. Проблемы сравнимости явлений реконструируются в философском творчестве пифагорейцев, Платона, Аристотеля. Аристотель придавал большое значение философской и поэтической интерпретации сравнения и рассматривал его в качестве логической операции, термина поэтики, формы выражения метафоры и т.д. В сочинении «Категории» Аристотель впервые теоретически обосновал сущность родового понятия и видового отличия как основополагающих параметров, определяющих процедуру сравнения и соотносящихся с общим и индивидуальным (специфическим). Аристотель заключил, что вид и род «обозначают некоторую качественно определенную сущность», но при этом род «дает более общее определение, чем вид» [3, с. 1122], а вид «ближе к первичной сущности» [3, с. 1118]. Философ установил, что только сопоставление является возможным способом выявления отличительных, «различающих» признаков, которым свойственно «разделять друг от друга вещи» [3, с. 1181] и определять индивидуальность вещей на основании обладания их специальными (собственными) свойствами, «собрание

которых никогда не может оказаться тем же самым у другой вещи» [3, с. 1177].

Существенный вклад в обоснование роли сравнительного метода исследования в постижении и осмыслении социокультурной реальности внесли представители немецкой классической философии, которые продолжили теоретическую интерпретацию сущности сравнения, начатую в античной традиции. Основной установкой компаративных исследований культуры И. Канта было признание «неадекватности между различием вещей и познанием различий между ними», при этом способность познавать различия возможна «только посредством суждения» («Ложное мудрствование в четырех фигурах силлогизма») [4, с. 76]. И. Кант установил, что «одна реальность отличается от другой не чем иным, как взаимно зависящими отрицаниями, отсутствием, пределами» («Опыт некоторых рассуждений об оптимизме») [4, с. 43].

Г.В.Ф. Гегель, обосновывая роль сравнительного метода в разных научных сферах, заметил ограниченность его возможностей в отдельных отраслях и полезность на определенных этапах исследования. Гегель подчеркивал, что «одно лишь сравнение не может дать полного удовлетворения научной потребности и что достигнутые этим методом результаты должны рассматриваться как только подготовительные» [5, с. 274]. Сущность сравнения как методологического приема Гегель видел не в формальном рассмотрении вещей как разных, а во взаимном сопоставлении с последующим выявлением сходства и различия. Понимая сравнительный метод не как нечто единичное, а как «все сооружение в целом», Гегель определял различие как «границу существа дела» [6, с. 9]. Истоки и сущность социокультурных различий Гегель видел в том, что «природный дух распадается, прежде всего, на всеобщие различия человеческих рас и в духе отдельных народов достигает различия, которое имеет форму обособления» [7, с. 74].

Продолжая концептуальную линию немецкой классической философии, Ф. Шиллер подчеркивал, что «различать и сортировать — дело рассудка, а не воображения» [8, с. 230]. Он обратил внимание на невозможность абсолютного соизмерения реалий культур, выразил сомнительность в полной объективности и состоятельности критериев их оценки: «Всякая сравнительная оценка величины, будь она духовной или физической,

всеобъемлющей или частичной, устанавливает лишь относительную, а отнюдь не абсолютную величину» [8, с. 235].

Глубокие размышления о целесообразности и своевременности сравнения как логического приема содержатся в творчестве И. В. Гёте. Например, в романе «Годы странствий Вильгельма Мейстера, или Отрекающиеся» (глава «Размышления в духе странников») автор заострил внимание на серьезной теоретической проблеме: «надо ли при созерцании произведений искусства сравнивать или не надо». Свой собственный взгляд Гёте изложил так: «образованный знаток должен сравнивать, потому что перед ним маячит идея, у него есть понятие о том, что можно было бы и следовало бы сделать; для любителя — на пути к образованию — больше всего пользы будет не сравнивать, а рассматривать каждое достижение художника по отдельности: так его чутье и ум постепенно разовьются до общих суждений. Невежда сравнивает лишь ради собственного удобства, чтобы избавиться от обязанности выносить суждение» [9, с. 473–474]. Отсюда следует, что процедура сравнения, будь то специально организованное научное исследование или индивидуальный рефлексивный опыт, всегда предполагает тщательную организацию, включающую обоснование уместности сравнения, обладание достаточными знаниями и аналитическими способностями.

Гёте констатировал, что сравнение как познавательный процесс может сопровождаться дедуктивным и индуктивным путями соотношения реалий. При этом дедуктивный метод (мышление аналогиями) мыслитель признавал совершенно безопасным, находя главное преимущество аналогии в том, что «она ничего не завершает и не притязает на окончательность». Шероховатости индукции Гёте видел в том, что «она имеет в виду предустановленную цель и, стремясь к ней, во что бы то ни стало увлекает за собой и истинное, и ложное» [9, с. 477]. Теоретическую констатацию факта поликультурности мира, выявленного на основе различения, Гёте отразил в следующих поэтических строках:

Что есть всеобщее?

Единичный случай.

Что есть особое?

Миллионы случаев [9, с. 481].

По словам известного американского антрополога Ф. Боаса, «сравнительный метод ищет

причины несомненно схожих и повсеместных явлений и вместе с тем лелеет честолюбивую надежду открыть законы и дать единую картину эволюции человеческого общества» [10, с. 514]. Идентичность или сходство культур, в том числе изолированных регионов, многие антропологи считали «отражением единообразия мыслительной деятельности человека», и это, в свою очередь, являлось основанием для принятия в качестве научной истины того, что «развитие человеческого происходит согласно некоей универсальной схеме, а все его варианты – мелкие детали последней» [10, с. 509].

В научном окружении компаративистов уже давно стало истиной и ведущим принципом исследовательской деятельности мнение о том, что «компаративные исследования должны выводить теоретическую мысль на выявление некоторых универсалий, по которым только и можно проводить общее содержательное сопоставление разных культур» [11, с. 34].

Несомненная прикладная значимость сравнительных исследований культуры выражается в том, что они способствуют «преодолению ряда предвзятых суждений, стереотипов и пренебрежительных оценок иных культур». По оценке ученых, «сравнительная культурология содействует преодолению изоляционизма, обособленности, создает условия для дискуссий и партнерских отношений между странами и народами, расширяет диапазон коммуникаций и общения» [12, с. 7]. Исследователи неслучайно отмечают, что сравнение в науке выполняет функцию «своеобразного третейского суда», позволяющего установить достоверность и актуальность наблюдений, полученных в определенные периоды времени или в рамках определенных социокультурных систем [13, с. 7]. Известный теоретик Б. Вальденфельдс отметил, что «сравнение уже предполагает нечто, к сравнению побуждающее, беспокоя взгляд, притягивая и отталкивая. Сравнение само уже форма ответа, в которой *чужое* изме-

няется *другим* и к *другому* приспособливается» [14, с. 12].

Библиографический список

1. *Леви-Стросс К.* Структурная антропология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с.
2. Семиотика: Антология / сост. Ю.С. Степанов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 702 с.
3. *Аристотель.* Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. – Минск: Литература, 1998. – 1392 с.
4. *Кант И.* Сочинения: в 6-ти т. / под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. – М.: Мысль, 1964. – Т. 2. – 511 с.
5. *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук. Наука логики. – М.: Мысль, 1974. – Т. 1. – 452 с.
6. *Гегель Г.В.Ф.* Феноменология духа. – М.: Наука, 2000. – 495 с.
7. *Гегель Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук. Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – Т. 3. – 471 с.
8. *Шиллер Ф.* Собрание сочинений: в 7-ми т. – М.: Изд-во художественной литературы, 1957. – Т. 6: Исторические сочинения. Статьи по эстетике. – 791 с.
9. *Гёте И.В.* Страдания юного Вертера. Избирательное сродство. Годы странствий Вильгельма Мейстера, или Отрекающиеся. Новеллы. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1998. – 750 с.
10. Антология исследований культуры. – СПб.: Университетская книга, 1997. – Т. 1: Интерпретация культуры. – 728 с.
11. Сравнительное изучение цивилизаций: Хрестоматия. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 556 с.
12. *Иконникова С.Н.* Векторы и ориентиры культурологии в пространстве глобализации // Вопросы культурологии. – 2008. – №1. – С. 4–8.
13. Сравнительная социология. Избранные переводы. – М.: Academia, 1995. – 208 с.
14. *Вальденфельдс Б.* Своя культура и чужая культура. Парадокс науки о «чужом» // Логос. – 1994. – №6. – С. 7–18.

НАСЛЕДИЕ

УДК 008.001

Н.В. Кувшинова

ИСТОРИЯ – ПОЛИТИКА БУДУЩЕГО

Статья посвящена взглядам русского мыслителя Н.М. Карамзина на формирование гражданственности и патриотизма через изучение истории родной страны.

Ключевые слова: история, патриотизм, гражданственность, традиционные ценности, уважение к прошлому, нравственность.

В настоящее время остро встает вопрос необходимости обоснования нового пути развития России, основанного на сочетании традиций и новаций. Президент РФ в Послании Федеральному Собранию РФ 2007 г. подчеркнул необходимость возрождения духовных, нравственных традиций России, заметив, что «отсутствие собственной культурной ориентации, слепое следование зарубежным штампам неизбежно ведут к потере нацией своего лица» [1, с. 3] и призвал для определения правильных ориентиров развития страны «опираться на базовые морально-нравственные ценности, выработанные народом России за более чем тысячелетнюю свою историю» [1, с. 5], такие как патриотизм, «уважение к родному языку, к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей истории» [1, с. 3]. Поэтому вновь становятся актуальны взгляды Н.М. Карамзина, для которого вопросы воспитания патриотизма, гражданственности, возрождения духовных, нравственных традиций России были основными.

Эти проблемы занимали главное место в размышлениях мыслителя, особенно после кровавых событий Французской революции. XVIII век вошел в историю как эпоха Просвещения – казалось, что мир стоит на пороге счастливой эры человечества. К сожалению, европейская идеология пагубно отразилась на нравственном состоянии дворянства – бездумное поклонение западным идеалам привело к утрате народных традиций, обычаев, истории русской земли, даже русский язык был не в почете – дворяне предпочитали изъясняться на французском. Но воплощение на практике идей Просветителей привело к катастрофическим результатам – террор во Франции заставил русское образованное общество пересмотреть самые основы своего мировоззрения. Одним из первых мыслителей, заявивших, что мы не Европа, у нас существует своя история и традиции, был Н.М. Карамзин. Мысли-

тель, решительно отринув западные идеалы, столкнулся с вопросом – где искать нравственную опору и ценностные ориентиры? Взгляд писателя устремился в далекое прошлое России. 31 ноября 1803 года Н.М. Карамзин получает звание историографа и приступает к написанию «Истории государства Российского», работа над которой продолжалась до самой смерти писателя. Главное произведение своей жизни Н.М. Карамзин посвятил проблеме формирования гражданственности, патриотизма, выработке активной гражданской позиции, сплочения русского народа, воспитания гордости за причастность к русским корням. Мыслитель рассматривал историю как политическую науку, которая должна воспитать добродетельных граждан и служить практическим наставлением в общественной деятельности: «История... священная книга народов» [2, с. 30]. Но история – средство воспитания не только «простых граждан», но и властьпредержащих, она должна объяснить им их предназначение и обязанности по отношению к народу. История – политика будущего, в опоре на нее должна строиться последующая жизнь России – «Что есть история? память прошедшего, идея настоящего, предсказание будущего» [3, с. 357]. Положение «прошлое в основу будущего», опора на традиции российской государственности – вот программа царствования. Переход к написанию «Истории государства Российского» обусловлен несколькими факторами:

Во-первых, необходимость «воспитания» самодержца, ведь именно он несет ответственность за достойную жизнь подданных: «Правители, Законодатели действуют по указаниям Истории и смотрят на ее листы, как мореплаватели на чертежи морей. Мудрость человеческая имеет нужду в опытах, а жизнь кратковременна. Должно знать, как искони мятежные страсти волновали гражданское общество и какими способами благотворная страсть ума обуздывала их бурное стремление, чтобы учредить порядок, согласить

выгоды людей и даровать им возможное на земле счастье» [2, с. 30].

Во-вторых, необходимость воспитания подданных истинными гражданами и патриотами России: «Я не верю той любви к Отечеству, которая презирает его летописи или не занимается ими: надобно знать, что любишь, а чтобы знать настоящее, должно иметь сведения о происшедшем» [4, с. 106].

В-третьих, назревшая потребность, несомненно, под влиянием революции во Франции, в нахождении и обосновании особого пути развития России, отличного пути европейского – «русский, по крайней мере, должен цену свою» [4, с. 94]. Карамзин решил дать России собственную историю, показать, что не в отрицании старого, и в бездумном реформировании будущее России, а в опоре на традиционные ценности, главной из которых является российская государственность.

В-четвертых, он надеялся пробудить интерес русских людей к изучению истории отечества, надеясь показать, что «...всякая история, даже неискусно писанная бывает приятна, тем более отечественная» [2, с. 8]. Карамзин не может отделить жизнь русского человека от истории родной страны – ведь только через связь с историей человек сможет осознать себя гражданином своей страны, ответственным за ее будущее. Мыслитель проводит мысль о не меньшей ценности нашей истории по сравнению с иностранной: «Или вся новая история должна безмолвствовать, или российская иметь право на внимание» [2, с. 10]. По мнению Н.М. Карамзина, уважение к прошлому должно стать нравственным императивом российских граждан: «Иноземцы могут пропустить скучное для них в нашей древней истории; но добрые россияне не обязаны ли иметь более терпения, следуя правилу государственной нравственности, которая ставит уважение к предкам в достоинство гражданину образованному?» [2, с. 11]. Государственная нравственность – основа государственного устройства. Безусловно, она заключена в нравственности подданных государства. Государство только тогда существует нравственно, когда чтит память своих предков, их подвиги, их заслуги. Только в истории заложена основа для прочных преобразовательских инициатив, реальные силы, способные воплотить в жизнь идеалы всеобщего благоденствия. История – источник народной нравственности, ее изучение играет важную роль в формировании и развитии нравственности: «Она (история. – Н.К.) питает нравственное чувство и праведным судом своим располагает душу к справед-

ливости, которая утверждает наше благо и согласие общества» [2, с. 30]. Здесь заложен авторский посыл о необходимости воспитания граждан в обществе, ведь именно добродетельные граждане составляют основу идеального государства.

В-пятых, неизбежность появления «Истории государства Российского» Карамзина была предопределена и самим временем – война с Наполеоном послужила дополнительным импульсом обращения к прошлому. Написав историю именно Отечества, Карамзин угадал веяния времени. Духовный подъем русского общества совпал по амплитуде с моментом написания «Истории государства Российского». Карамзин выступил пророком, поистине предугадав запросы общества.

Карамзину удалось доказать, что в истории заложен ключ к судьбе Отечественной и личной. История государства – это образец для духовного, нравственного воспитания гражданина. Основную цель «Истории государства Российского» – объединение русской нации, подъем национального самосознания, формирование гражданственности, патриотизма Карамзин достиг блестяще. Писатель смог доказать на примере своего произведения, что русский народ вправе гордиться своей историей, заставил новыми глазами посмотреть на свое прошлое, и научил гордиться тем, что они русские. «Восклицание известного Федора Толстого (после прочтения Карамзина): «Оказывается, у меня есть Отечество!» – выражает ощущение сотен, даже тысяч образованных людей» [5, с. 45].

Мы пришли к выводу, что изучение истории родной страны, опора на духовные, нравственные традиции и ценности России, является основной нравственной доминантой в формировании гражданственности и патриотизма. Поэтому взгляды Н.М. Карамзина остаются актуальными и востребованными и в условиях современной России.

Библиографический список

1. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации Президента России Владимира Путина // Российская газета. – 2007. – 24.04. – №4353.
2. Карамзин Н.М. История государства Российского: В 3-х кн. – СПб.: Кристалл, 1998. – Кн. 1. – 704 с.
3. Карамзин Н.М. Вопросы и ответы // Вестник Европы. – 1802. – №8. – С. 357.
4. Карамзин Н.М. Избранные статьи и письма. – М.: Современник, 1982. – 351 с.
5. Эйдельман Я.Н. Последний летописец. – М.: Книга, 1983. – 502 с.

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ БЕЛАРУСИ В ПРОСТРАНСТВЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

На основе ретроспективного анализа раскрывается процесс становления и развития системы внешкольных учреждений Беларуси как составного компонента пространства социального воспитания ребенка.

Ключевые слова: внешкольная работа; внешкольное учреждение; внешкольное воспитание; внешкольное образование; внешкольное обучение.

Генезис системы организованного внешкольного воспитания в Беларуси исследовался через фактологический материал, зафиксированный в изданиях органов власти, педагогической периодической печати, детской периодической печати, периодической печати общественных организаций, обобщенных исторических, статистических и педагогических материалах, начиная с 1919 г. по настоящее время.

Этимологически внешкольное образование как термин относится к началу XX в. и обозначал начавшийся до революции (1917 г.) процесс народного просвещения посредством создания сети школ для беднейших слоев неграмотного взрослого населения. В Германии такие школы для крестьян называли дополнительными. Отсчет истории зарождения системы организованного внешкольного воспитания детей в Беларуси следует изучать, как и становление национальной системы образования, – с 1920 г., то есть с периода начала мирной жизни после окончания на территории Беларуси первой мировой войны (1918 г.) и польской интервенции (октябрь 1920 г.), что было официально зафиксировано в резолюции по докладу наркома просвещения А. В. Балицкого на пленуме ЦК Союза работников просвещения СССР в 1926 г. [1]. Важным представляется установление причин возникновения системы организованного внешкольного воспитания детей, которые, на наш взгляд, предопределялись социокультурными условиями Беларуси. Первая мировая война, отделение Беларуси от России и задачи создания белорусского государства, оккупация белорусской территории белополяками, Великая Отечественная война 1941–1945 годов, двухразовое территориальное укрупнение Беларуси (1924 г. и 1939 г.), преобладание сельского

населения страны, 80% неграмотного населения накануне революции, – все это предопределяло особенности образовательной политики, а также особенности зарождения, становления и развития системы организованного внешкольного воспитания детей в республике.

9–13 января 1921 г. в Минске состоялся губернский съезд работников просвещения и социалистической культуры, на котором отмечалось удручающее положение школьного дела: разрушенные здания, библиотеки, инвентарь, отсутствие школьных кадров и работников в Наркомпросе в связи с военной обстановкой, а также отсутствие связи с местами. В документах съезда не упоминается термин «внешкольное образование». И в дальнейшем, до 30-х годов, внешкольная работа с детьми (в значении организации кружков, летних площадок и др. формирований для детей) характеризовалась как культпросвет или политпросвет работа. Значение для дальнейшей внешкольной работы с детьми в Беларуси имеет п. 7 принятой на съезде резолюции: «Работники просвещения и социалистической культуры, которые работают во всех школах, дошкольных и внешкольных учреждениях Белоруссии, должны обратить внимание на бытовые, местные, этнографические и исторические особенности нашего края» [2]. Общая задача белорусизации, стоявшая перед страной и народом, всей системой образования, предопределила появление одного из первых направлений внешкольной работы с детьми – краеведения – и обозначила приоритеты: знание своего языка, традиций, культуры, истории. Логика зарождения будущей сети специализированных детских внешкольных учреждений развивалась от социальной необходимости через идею социального будущего к организационным формам и их нормативному оформлению.

Уже в 1925 г. на 3-м Всебелорусском съезде инспекторов Соцвоса (социального воспитания) большое внимание уделялось краеведению как важному направлению просвещения и воспитания. Определелись направления воспитательной деятельности: сбор материалов и изучение фольклора, культурных памятников, хозяйственной жизни регионов. В 1927 году была создана уровневая структура целенаправленно управляемой воспитательной деятельности, появилась возможность создания сети организаций и учреждений краеведческой работы. Постановлением Наркомпроса №38 от 15 января 1927 г. были утверждены первые нормативные документы по внешкольной работе: устав Общества краеведения, положения о кружках краеведения как организованной внешкольной форме работы с населением в республике, в том числе с детьми, целями которых было всестороннее изучение и исследование своей территории в природно-историческом, общественно-экономическом и культурно-историческом направлениях, привлечение к вопросам краеведения широких кругов общественности [3]. Подчеркивалась необходимость внешней открытости появляющейся системы: популяризации краеведения среди широких слоев населения, расширения контактов между кружками и обществами, возможность вступления в них всех желающих. Была определена головная курирующая организация – Инбелкульт (Институт белорусской культуры).

Таким образом, создавалась структура организованного социального влияния на детей, оформлялось краеведческое направление внешкольной работы с учащимися с явно обозначенным специализированным центром – Инбелкультуром. Внешкольная краеведческая деятельность концентрировалась в школах, народных домах и избах-читальнях.

Понятия «пионердом», «дом пионеров» впервые были введены в 1925 г. на 3-м Всебелорусском съезде инспекторов соцвоса (отделы социального воспитания) в выступлении представителя ЛКСМБ (Ленинского Коммунистического Союза Молодёжи Беларуси) Л. Розенблюма [4] и применялись в связи с идеей преобразования существовавших детских домов в пионердома и пионерские коммуны. Таким образом, впервые обозначилась возможная перспектива создания Домов пионеров. Сравнительный анализ пионерской и комсомольской периодической печати того периода (20–30-е годы) позволяет сделать вывод,

что до 1935–1936 годов ЧЧ в. в Белоруссии, в отличие от России, понятие «дом пионеров» в педагогической теории и практике не закрепились. Общепринятым названием места общего сбора, обсуждения вопросов деятельности и отдыха пионеров Беларуси были пионерские клубы, которые начали появляться с момента создания первых детских общественных формирований в 1922 году и открывались по мере возможности при канцеляриях, военкоматах, школах, клубах для взрослых на производстве. С 1925 года стали появляться центральные клубы как прообразы Домов пионеров. Среди самых крупных за период с 1925 г. по 1936 г. были Центральные пионерские клубы в Речице, в Борисове, Узде, Копыле. В 1928 г. в Минске по ул. Советской в здании бывшей немецкой кирхи открылся Центральный пионерский клуб для пионеров города. Таким образом зарождались Дома пионеров как центры внешкольного воспитания, где в качестве координирующего центра выступал ЛКСМБ и ЦБ ДКО (Центральное Бюро Детской Коммунистической организации). Первый в Беларуси Дворец пионеров и октябрят им. Н.Ф. Гикало был построен и открыт в 1936 г. Это первое внешкольное учреждение в республике, специально построенное для развития талантов детей и организации их культурного досуга и отдыха в г. Минске. Ныне здание является историческим культурным памятником (ул. Кирова, 16), в нем находится Национальный Центр художественного творчества детей и молодежи. В 1937 г. в Беларуси появился второй Дворец пионеров и октябрят в г. Гомеле. Для работы с детьми было отдано поместье князей Паскевичей на берегу реки Сож.

Результаты сравнительного анализа источников показывают, что в 20-х гг. XX в. создавались сельскохозяйственные опытные участки для разработки школьных комплексов (программ обучения), создание которых было продиктовано социально-экономическим развитием страны. При них стали появляться кружки, детские сельхозартели, пионерские сельхозклубы, деятельность которых курировалась Белорусской сельскохозяйственной Академией [5]. Таким образом зарождалось организованное внешкольное воспитание детей натуралистического направления с явно выраженным центром оказания помощи в организации и разработке содержания деятельности юных натуралистов – Горецкой сельскохозяйственной академией.

Общие задачи коллективизации и индустриализации выдвинули лозунг борьбы за техническую грамотность всего населения с первых лет мирной жизни. Это определило развитие внешкольной работы с детьми в области технического творчества. При школах, избах-читальнях, народных домах массово стали создаваться примитивные технические кружки (переплетного и столярного дела, моделирования сельхозтехники). В 1927 г. в прессе выдвигается требование создания в республике центральных детских станций — технической и биостанции юных натуралистов. После выделения в 1928 г. большой площади для Всебелорусской Выставки в районе Слепянки (Великослепянский колхоз), в 1929 г. в одном из помещений разместилась Центральная детская техническая и сельскохозяйственная станция, которая имела два профильных сектора (технический и натуралистический), а также методический сектор. ЦДТС являлась организационным центром развития детского технического и натуралистического творчества в республике.

Детский туризм как самостоятельное направление внешкольной работы в республике долго не имел явного координирующего и организующего центра. Анализ источников свидетельствует, что в 20–30-е гг. XX в. выделялись две ветви детской туристско-экскурсионной работы: а) краеведение как направление обучения и воспитания детей; б) туризм в пионерском движении. Экскурсии, музеи, наблюдения как формы воспитания и обучения развивались в рамках краеведческой, пионерской и комсомольской работы. Детский туризм как направление работы с детьми в Беларуси структурно и системно оформилось позже других форм организованного внешкольного воспитания — в 1938 году.

В 20-е г. XX в. в рамках выполнения задач культурной революции в республике зарождается еще одно направление внешкольной работы, имевшее большое значение для эстетического и культурного воспитания детей. Коллегия Наркомпроса постановила открыть с 1 октября 1928 г. в Минске детский кинотеатр как не коммерческое предприятие, а педагогическое учреждение, обслуживающее детей кинофильмами, которые отвечали педагогическим требованиям. Организованный при кинотеатре кинопедагогический совет, в который вошли педологи, доктора, внешкольные работники, представители литературы и искусства, осуществлял непосредственное иде-

ологическое, художественное и педологическое руководство работой кинотеатра. Координирующим учреждением являлось созданное в республике Белгоскино [6].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что в 20-е годы ЧЧ в. в период зарождения системы внешкольного воспитания в Беларуси при инициативе сверху и снизу зарождались формы работы с детьми во внеурочное время, обладавшие большим воспитательным потенциалом. Внешкольные детские формирования часто не знали о существовании друг друга и действовали в пределах собственной среды дислокации. Задачами внешкольной работы с детьми были: вовлечение в общественную жизнь, борьба с безпризорностью, борьба с неграмотностью, борьба с безнадзорностью, воспитание граждан социалистического общества.

Организованное внешкольное воспитание детей зарождалось и осуществлялось в соответствии со значимыми задачами общества: возрождение национального самосознания, индустриализация и коллективизация страны как пути ее социально-экономического развития, борьба с неграмотностью как условие культурного воспроизводства нации. Организационными формами зарождавшейся системы внешкольной работы с детьми были утвердившиеся формы социальной организации взрослых в Европе и России конца XIX-го — начала XX-го в.: *кружки* как способ объединения по интересам и познавательной деятельности; *клубы* как центры общения и отдыха; *станции* как постоянно действующие целевые формирования, вовлекающие детей в опытничество, исследования, наблюдения за явлениями, демонстрации результатов в какой-то определенной отрасли знаний. Для всех зарождавшихся форм внешкольного воспитания значимыми задачами были организационные, просветительские и политические, направленные на формирование грамотных и культурных граждан республики. В Беларуси организованное внешкольное воспитание зарождалось не как педагогическое или политическое явление, не как результат внедрения заранее разработанной сети детских внешкольных учреждений, а как социальное явление, в которое были вовлечены возможные по тем условиям ресурсы, культурное и грамотное население страны.

Анализ источников показывает, что оформление контуров будущей системы внешкольного воспитания, определение ее значимых элементов,

придание им устойчивости, появление и закрепление базы внешкольного воспитания как необходимого условия развития воспитательной деятельности произошли в 30–40 гг. XX в.

В России стратегия создания государственной сети внешкольных учреждений как приоритетная политическая задача культурного строительства впервые прозвучала на Всероссийском съезде по внешкольному образованию (1919 г.). Н.К. Крупская совместно с Е.Н. Медынским участвовала в разработке доклада «Государственная система учреждений внешкольного образования» отдела внешкольного образования, который в то время она возглавляла. Сам съезд и доклад имели исключительное значение и заложили принципы и подходы дальнейшего построения внешкольной системы, по сути, являлись методологическим проектом системы внешкольного воспитания.

В Беларуси сеть внешкольных учреждений стала складываться позднее. После Всебелорусского партийного собрания, посвященного вопросам народного образования и общекультурного строительства (25 апреля 1930 г.) в республике впервые было принято решение о сети внешкольных учреждений, работа которых должна была быть комплексно увязана со школьным обучением. Формами внешкольной просветительной работы должны были стать: детская библиотека, техническая детская станция, детская агро-био-станция, детский клуб, кино и театр для детей. Таким образом, закладывался первый перечень (номенклатура) необходимых внешкольных учреждений. При этом содержание, формы и методы школьной и внешкольной работы не должны были повторять или копировать друг друга [7].

Другим значимым фактом, повлиявшим на развитие внешкольного воспитания в Беларуси и придавшим ему массовый характер, был приказ по народному комиссариату просвещения от 28.12.1934 «О воспитательной работе». (В России приказ во исполнение Постановления ЦК ВКП (б) «О работе пионерорганизации» вышел в 1932 г.). Приказ ориентировал отделы образования, партийные, комсомольские, профсоюзные организации всех учреждений на создание условий для плановой и систематической внешкольной работы с детьми. Тем самым во внешкольное воспитание детей вовлекались широкие массы населения, все организации и учреждения. Закладывалась сеть внешкольной работы с базой дислокации и методическим обеспечением. Орга-

низация внешкольного воспитания возводилась в ранг государственной задачи. Во всех школах организовывались клубные комнаты с необходимым оборудованием. В Минске, Могилеве, Орше, Борисове, Бобруйске, Полоцке, Слуцке, Дзержинске, Талочине были открыты новые клубы для пионеров и школьников. Рабочие клубы предоставляли отдельные дни и часы для внешкольной работы с детьми. Школьному управлению предписывалось обеспечить все кружки соответствующими программами и методическими указаниями. Всем ДТС (детским техническим станциям) следовало разработать конкретные планы организации помощи техкружкам в школах. Кроме этого предписывалось уделять больше внимания вопросам организации внешкольной работы при преподавании педагогики в педагогических вузах и училищах. Формировались педагогические основы внешкольного воспитания: учет возрастных особенностей детей, их интересов и потребностей; развитие кругозора, «организация мыслей, чувств, настроений в соответствии с задачами коммунистического воспитания», то есть при идеологической доминанте ведущей задачей была реализация личностно ориентированного социального воспитания. В педагогической практике Беларуси этого периода постепенно закрепляется термин «внешкольная работа школ», который отражал направление работы во внеурочное время, не связанное с учебными планами, программами обучения школьников, — клубную работу с детьми. Нехватка отдельных зданий и помещений и необходимость выполнения решений партии и правительства об усилении внешкольной работы породили в педагогической практике термин «внешкольная работа школ» для обозначения специально организованной работы с детьми в их свободное от учебы время. Таким образом, внешкольное воспитание становилось не только социоцентрированным, но и педоцентрированным, когда организация свободного времени школьников имела педагогические задачи и педагогическое руководство [8].

В 30-х — начале 40-х гг. в Беларуси на фоне массового, нерегламентированного, стихийного, экстенсивного роста детских внешкольных формирований происходит оформление контуров будущей системы. Определены ее значимые элементы, появилась и укрепилась база внешкольного воспитания как необходимое условие развития содержательной деятельности и постро-

ния взаимосвязи с другими, схожими формированиями. Заложены основы педагогики организованного внешкольного воспитания: обозначены задачи, определены принципиальные основы деятельности, разработаны организационно-методические основы – первые программы кружков, порядок комплектования, работы, учета и отчетности. Обозначились ведущие центры организации и координации деятельности, создались предпосылки для нормативного закрепления нового структурного компонента системы культурно-образовательного пространства страны.

Становление и развитие системы внешкольного воспитания детей в Белоруссии мы понимаем *в широком смысле* как социальное явление, характеризующееся процессом появления, закрепления и поступательного развития четырех значимых педагогических оснований: а) определенным образом организованной структуры специализированных воспитательных учреждений (организационный, институциональный аспекты); б) местом и ролью в общей системе образования (функциональный, коммуникативный аспект); в) определенным образом организованной системы влияний на формирование личности (исторически и культурно детерминированный содержательный аспект); г) самоорганизующимся педагогическим процессом (регулятивный аспект). Проведенный историко-логический и ретроспективный анализ позволяет сделать вывод, что в историческом контексте (20-е годы XX в. – настоящее время) система внешкольного воспитания развивалась как: 1) процесс, который осуществлялся параллельно или в рамках школьной

системы; 2) организационная институциональная форма, определяющаяся в рамках культурно-просветительной работы с массами; 3) фактор личностного развития и воспитания ребенка с учетом идеологических установок в обществе; 4) способ организации свободного времени школьников и дополнительного образования.

Библиографический список

1. Народная асьвета БССР (3 доклады Народнага Камісара Асьветы БССР т. Баліцкага на Пленуме ЦК Союзу працаўнікоў асьветы СССР) // Асьвета. – 1926. – №7. – С. 3–21.
2. Губернский съезд работников просвещения и социалистической культуры // Школа и культура Советской Белоруссии. – 1921. – №1–2. – С. 87–97.
3. Аб зацвярджанні статутаў таврыства і гуртку краязнаўства пры навучальных установах. Пастанова Народнага Камісарыяту Асьветы БССР // Бюлетэнь СНК Беларускае ССР. – 1927. – №3. – С. 9–19.
4. Буравін Л. Піонэрскі рух і дзіцячы дом // Асьвета. – 1925. – №2. – С. 146–148.
5. Башкевіч В. Юныя піянеры да 10-й гадавіны Кастрычніка // Асьвета. – 1927. – №7. – С. 40–46.
6. Арганізацыя дзіцячага кіно-тэатру ў Менску // Асьвета. – 1928. – №5. – С. 238.
7. Шчарбакоў В. Пытанні народнай асьветы і агульнакультурнага будаўніцтва на ўсебеларускай партнарадзе // Комуністычнае выхаванне. – 1930. – №4. – С. 3–14.
8. Аб вызваўчай рабоце. Загад па народнаму камісарыяту асьветы БССР // Бюлетэнь народнага камісарыята асьветы БССР. – 1935. – №5. – С. 4–9.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Данная статья посвящена истории развития подготовки социальных работников в Великобритании. Социальное образование в Великобритании в настоящее время модернизируется. Существуют факторы, которые определяют тенденции развития социального образования в Великобритании: фундаментальность знаний, компетентностный подход, поддержание высокого статуса социальной работы по сравнению с другими профессиями и публичное признание профессии, определенная маргинальность подготовки к социальной работе в высшем образовании. Социальная работа – это полноправная дисциплина с чётко очерченной предметной областью в учебных заведениях Великобритании

Ключевые слова: подготовка социальных работников, маргинальное положение, курсы патронажа, бакалавриат, защищённая практика.

Социальное образование в учебных заведениях Англии имеет длинную историю и начинает зарождаться в недрах благотворительных организаций. Первое заведение для подготовки социальных работников (и добровольцев) было основано Обществом благотворительных организаций в 1896 г. [1, с. 6]. В 1903 г. Общество благотворительных организаций основало собственную Школу социологии, которая после объединения с Лондонской школой экономики в 1912 г. преобразовалась в департамент социальных наук. [4, с. 574].

После Второй мировой войны и до 1970 г. в Великобритании существовали одно- и двухгодичные курсы социальной работы, которые были организованы в университетах, а также и в других высших учебных заведениях. Особенностью подготовки социальных работников в Великобритании в эти годы было то, что оно проводилось как в университетах, так и вне их. Это были либо общие курсы патронажа, либо более узкие курсы, концентрирующиеся на социальной работе с одной большой группой клиентов.

Начало 70-х годов XX века стало переломным моментом в истории подготовки социальных работников в Великобритании. Изменения в организации социальной работы при местных органах и соответствующих служб после принятия в 1971 г. «Закона о социальных службах при местных органах власти» привели к тому, что почти все узкопрофильные курсы социальных работников превратились в 70-е гг. в общие, так как все они пытались за короткий срок – обычно 2 года – обучить студентов широкой гамме методов оказания помощи разным группам населения [1, с. 8].

В эти годы создаются новые программы для общих курсов. В 1972 году была представлена стандартная квалификация. Этот шаг обеспечивал двухлетние курсы для абитуриента без высшего образования и один год для тех, кто имел учёную степень в социальных науках. Все курсы включали полевою практику. Они были основаны в университетах и других учреждениях высшего образования.

В 1980-е годы было предложено трёхлетнее обучение, ведущее к общей квалификации в области социальной работы, с обязательным конечным годом специализации (CCETSW 1987). Однако правительство отклонило это предложение как слишком дорогостоящее, и в результате было утверждено двухлетнее образование. Слушателям вручается Диплом специалиста по Социальной работе (DipSW), который включает элемент специализации во втором году (CCETSW 1989, 1993). Принятая модель управления была получена от CSS, который был слит с DipSW. Таким образом, курсы подготовки в области социальной работы обеспечиваются консорциумами агентств, в партнёрстве с учреждениями местного среднего и высшего образования. В некоторых областях они включают все возможные колледжи, в других есть несколько консорциумов, каждый со своим направлением и партнёрами.

В 1990 году были созданы консорциумы повышения квалификации, чтобы управлять развитием дальнейшего обучения в областях Англии. Они не имели постоянного успеха, а также были разработаны профессиональные стандарты и определены «компетентности» для других должностей в социальной работе. Обучение обеспечивается для того, чтобы помочь служащим выпол-

нять стандарты. Это требует времени, потому что компетентности требуют детального определения, и поэтому оценка высоко структурирована. А так как большинство рабочих на более низком уровне, вследствие этого не получило бы обучение на основе колледжа и квалификацию, возникло опасение, что много работников социального обслуживания потеряли бы доступ к высшему образованию и профессиональной квалификации.

Одним из наиболее важных решений в области высшего образования в социальной работе в Великобритании стоит назвать решение 1990 года, о выдвигании требований о введении трёхгодичного курса обучения с получением диплома о высшем образовании и обязательной практики, продолжительностью в один год.

Английские исследователи Л. Сайсон и М. - Багински утверждают, что в таком виде деятельности, как социальная работа, особо важную роль играют именно практические умения и навыки, для овладения которыми необходимо в течение определенного времени наблюдать, как это делают другие, и пытаться подражать им [3, с. 48].

Конечно, это требует определенной системы контроля и поддержки практического обучения, однако это решение узаконило практический компонент высшего образования в социальной работе и поставило его в один ряд с академическими элементами курсов.

В 2000 году удалось разграничить предметные области социальной работы и граничащих с ней дисциплин. В настоящее время можно говорить о том, что социальная работа в Великобритании – это полноправная дисциплина с четко очерченной предметной областью.

Ряд исследователей (И.Э. Петрова и др.) отмечают пониженный статус и маргинальное положение социальной работы в высшем образовании. Проблема, в частности, заключается в организационном оформлении и наименовании предмета. Только четверть вузов определили положение социальной работы в своей структуре в виде факультета или школы. Чаще всего социальная работа существует как секция внутри факультета и только в пяти случаях из 64 наименование «социальная работа» внесено в название факультета в «комбинированном титуле»: например, факультет социальной работы и медицины. В большинстве случаев социальная работа существует внутри факультета, в названии которого нет наименования социальной работы.

Существует множество вариаций того, как вузы выстраивают «карту знаний» в области социальной работы. Исследователи показывают, что социальная работа не имеет ясного оформления как предметная область в высшем образовании и в большинстве случаев отдаётся на волю администраций факультета.

В ходе исследований 2000–2001 года К. Лайонс определил, каково число и распределение студентов специальности социальная работа в вузах и как это соотносится с другими предметными областями [2, с. 345].

1. Студенты социальной работы составляют очень маленькую часть всех студентов всех специальностей – 26829 от общего числа 1845757 человек.

2. По отношению к другим специальностям это число значительно меньше числа студентов, обучающихся по специальности медицина, психология и в три раза больше чем число студентов на специальности социальная политика.

3. Число продолжающих обучение после окончания первого уровня (два года), сравнимо с продолжающими обучение по другим специальностям.

Несмотря на сходства, системы и структуры профессионального образования по социальной работе имеют ряд отличий в национальных регионах Великобритании. Так, в сентябре 2003 года в Англии были введены новые правила приёма абитуриентов, однако в других регионах изменения не происходили до 2004 года. Есть более существенные региональные различия. В Северной Ирландии студенты учатся 3 года на бакалавриате, затем работают год на условиях защищённой практики до получения полного профессионального статуса, хотя в Великобритании подобные условия в период первого года работы не предоставляются.

Неизменной остаётся система трёхгодичного обучения на бакалавриате для получения квалификации социального работника. Университеты, будут аккредитованы различными советами по социальному обслуживанию (Care Councils), в каждом из национальных регионов Великобритании. Профессиональная квалификация будет степенью, полученной по результатам обучения в вузе, а не решением профессионального органа, как это было ранее, когда квалификация DipSW присуждалась Центральным советом по образованию в области социальной работы по итогам двухлетнего обучения [5, с. 386].

«Здоровье» социальной работы и квалификация персонала напрямую зависят от положения социальной работы в высшем образовании.

В современных условиях, когда система образования, в современной России, согласно Болонскому процессу, к 2010 году должна перейти на трёхуровневую систему обучения, опыт подготовки социальных работников в Великобритании, является очень важным для нашей системы образования.

Библиографический список

1. Мандей Б. Обучение социальной работе в Великобритании и Северной Ирландии // Социальная педагогика и социальная работа за рубежом. – 1991 – №2. – С. 3–31.
2. Lyons K. Social Work in Higher Education // K. Lyons. – London, 2000. – №24. – С. 345–346.
3. Syson L., Baginsky M. Learning to Practice: A study of practice placements in courses leading to the Certificate of Qualification in Social Work. – L., 1981. – С. 45–53.
4. Фирсов М.В. Социальное образование в Англии в XX веке // История социальной работы. – 2007. – С. 573–576.
5. Шардлоу С.М. Напряжённости и конфликты в образовании по социальной работе в Великобритании // Журнал исследований социальной политики. – Т.2. – №3. – С. 383–398.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

28–30 октября 2009 г. на базе института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе».

Ключевые слова: научно-практическая конференция, высшее образование, профессиональное воспитание.

Учредителями научного собрания выступили администрация Костромской области, Российская академия образования, Российский союз ректоров, Международная академия наук высшей школы, Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова. В работе конференции приняло участие 317 человек из Белгорода, Владимира, Вологды, Ижевска, Елецка, Костромы, Краснодара, Курска, Москвы, Мурманска, Новосибирска, Оренбурга, Приволжска, Перми, Пятигорска, Ростова-на-Дону, Рязани, Самары, Саранска, Саратова, Ставрополя, Твери, Тулы, Тюмени, Хабаровска, Черкесска, Шуи, Ярославля. Кроме того, в конференции приняли участие ученые из Минска (Беларусь), Пиотркова Трибунальского (Польша).

При открытии конференции с приветственным словом к участникам обратились губернатор Костромской области *И.Н. Слюняев*, заместитель полномочного представителя Президента Российской Федерации в ЦФО *С.Н. Самойлов*, архиепископ Костромской и Галичский *Александр*.

Об актуальности темы конференции, ее научной и практической значимости, недостаточности разработки, проблемных вопросах и возможных подходах к их решению, во вступительных докладах на пленарном заседании размышляли: заместитель полномочного представителя Президента РФ в ЦФО *С.Н. Самойлов*, ректор КГУ им. Н.А. Некрасова, профессор *Н.М. Рассадин*, председатель отделения по университетскому педагогическому образованию УМО университетов России, профессор *Н.Х. Розов*, проректор Московского педагогического государственного университета, профессор *Н.П. Пищулин*.

На пленарных заседаниях участники конференции заслушали доклады д. пед. наук *Т.А. Рамм (Новосибирск)* «Профессиональное воспитание: к вопросу о возможности и необходимости», к. пед. наук *Д.В. Григорьева (Москва)* «Преодо-

ление общества потребления: возможности университетского воспитания», д. пед. наук *М.И. Рожкова (Ярославль)* «Экзистенциальный подход к профессиональному воспитанию в высшей школе», ректора православного Свято-Тихоновского университета *В.Н. Воробьева (Москва)* «Преподавание теологии в университете – необходимая альтернатива атеистической парадигме в гуманитарных науках и образовании», д. пед. н. *А.В. Репринцева (Курск)* «Методики и технологии профессионального воспитания будущего учителя: от теории к практике», д. филос. н. *М.Б. Финько (Ростов/Д)* «Организационно-управленческое обеспечение системы оценки качества внеучебной и воспитательной работы в вузе», д. пед. н. *Е.И. Тихомировой (Самара)* «Профессиональное воспитание в высшей школе», д. пед. н. *А.И. Тимонина (Кострома)* «Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студента вуза», д. пед. н. *В.А. Ситарова (Москва)* «О роли преподавателя в профессиональном воспитании студентов».

Работа научного собрания включила 3 секционных заседания: «Совершенствование профессионального воспитания студентов в системе высшего образования» (рук.: профессор *А.И. Тимонин*, профессор *Н.Ф. Басов*), «Профессиональное воспитание и подготовка специалистов в условиях модернизации высшей школы» (рук.: профессор *В.М. Басова*, профессор *Г.Е. Муравьева*), «Особенности педагогического образования в системе классического университетского образования» (рук.: доцент *Б.В. Куприянов*, профессор *Н.П. Пищулин*).

В рамках конференции были организованы демонстрационные площадки по представлению опыта КГУ им. Н.А. Некрасова: «Профессиональное воспитание студентов в ходе реализации комплексной программы Института педагогики и психологии «Палитра Фестивалей», «Профес-

сиональное воспитание студентов через организацию взаимодействия со средой», «Организация студенческого самоуправления как условие профессионального воспитания будущих специалистов».

В заключительный день конференции состоялись доклады ректора МГУ имени М.В. Ломоносова, вице-президента РАН, академика *В.А. Садовниченко* и вице-президента РАО *В.А. Болотова*.

Научное собрание завершилось пленарным заседанием, на котором была заслушана информация об итогах работы секций, а также принята резолюция конференции.

**Резолюция
Всероссийской научно-практической
конференции «Традиции и новации
профессионального воспитания в высшей
школе», прошедшей 28–30 октября в Костроме
на базе Костромского государственного
университета имени Н.А. Некрасова**

Конференция была проведена в развитие предложений, выдвинутых Президентом Российской Федерации в выступлениях перед участниками Российского союза ректоров, прошедшего в марте 2009 съезда. В её работе приняли участие губернатор Костромской области И.Н. Слюняев, заместитель полномочного представителя Президента РФ в ЦФО С.Н. Самойлов, члены Совета Федерации Федерального Собрания, представители Федерального агентства по образованию и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Российского союза ректоров, Международной академии наук высшей школы, академики РАН и РАО, руководители российских и зарубежных вузов.

В ходе обсуждения участники конференции пришли к выводу о том, что несмотря на актуальность и значимость темы «Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе», она не получила достаточного научного осмысления.

Обсуждение на научном собрании позволило наметить основные подходы к современному пониманию сущности профессионального воспитания, подойти к ответу на вопрос о составе нравственных, социальных, культурных и профессиональных ценностей, способах их интеграции в личности выпускника высшей школы. В выступлениях определены новые подходы к организации процесса профессионального воспитания в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, а также обозначена

тематика будущих исследований, направленных на развитие фундаментальных и прикладных проблем профессионального воспитания.

Конференция приняла следующие решения:

1. Подготовить информацию о проведенной конференции в газету «Поиск» и другие СМИ, освещающие события науки и образования.

2. Предложить организаторам конференции организовать публикацию материалов конференции, раскрывающих сущностные аспекты теории и практики профессионального образования. Участникам конференции осуществить подготовку соответствующих статей.

3. Считать целесообразной разработку целевой программы «Профессиональное воспитание в высшей школе». Предложить организаторам конференции сформировать межвузовскую рабочую группу для разработки концепции этой программы.

4. Обратиться в Рособрнадзор с предложением о создании и персональном составе рабочей группы по разработке основного содержания и критериев оценки профессионального воспитания в рамках государственной аккредитации.

5. Рекомендовать Российскому союзу ректоров (В.А. Садовнический) провести выездное заседание президиума РСР совместно с Советом ректоров Центрального федерального округа (И.Б. Федоров), посвященное обсуждению вопросов профессионального воспитания и разработки программ внедрения существующего опыта в практику работы вузов.

6. Отметить большие научно-методические и творческие наработки коллектива Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова по профессиональному воспитанию, значимые для отечественной системы образования, теории и практики организации профессионального воспитания в высшей школе.

7. Рекомендовать Костромскому государственному университету имени Н.А. Некрасова определить в качестве приоритетного направления научно-исследовательской деятельности вуза и его подразделений тему: «Профессиональное воспитание в высшей школе».

8. Направить резолюцию конференции в Совет Федерации Федерального Собрания РФ (С.М. Миронову), аппарат полномочного представителя Президента РФ в ЦФО (Полтавченко), Рособразованию (Булаеву), Рособрнадзор (Л.Н. Глебовой), губернатору Костромской области И.Н. Слюняеву, Российскую Академию Образования (Никандрову), Российский союз рек-

торов (В.А. Садовничему), Международную академию наук высшей школы, председателю совета по педагогическому образованию академику РАН и РАО В.Л. Матросову, президенту РАО «Российские железные дороги» В.И. Якунину, ассоциациям предпринимателей.

Участники конференции отмечают отличную организацию конференции, создание условий для плодотворной работы и выражают глубокую благодарность руководству Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова и всем организаторам конференции.

УДК 329.78

А.В. Малиновский

СЕМИНАР-КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ (Москва – Великий Устюг – Москва)

17–19 ноября 2009 года Международная Ассоциация исследователей детского движения провела свое очередное научное мероприятие – семинар-конференцию «Научная школа исследования детского движения: Становление. Развитие. Результаты». Работа на семинаре-конференции была направлена на оценку стратегии формирования новой области междисциплинарного знания – социокинетики.

Ключевые слова: *детское движение, социокинетика, научная школа.*

Это был очередной шаг к осмыслению процессов развития общегуманитарного знания, становления внутри него новой науки о детском общественном движении, связанной со своеобразием как объекта научного познания – участия детей в решении вопросов, касающихся их жизни в школе, обществе и государстве, так и недостаточную изученность такого явления как научная школа в области изучения общественной жизни детей.

Предварительный анализ проблемы (А.Г. Кирпичник, Т.В. Трухачева, Л.В. Алиева), послуживший первоосновой для обмена мнениями и последующая дискуссия на семинаре-конференции еще раз показали, что в последние годы заметно расширился интерес исследователей к изучению современного состояния, опыта и проблем развития детского движения. Детское движение перестало быть проблемой, представляющей интерес исключительно для педагогики. Значительно расширился объем исследований в психологии, политологии, социологии и других науках. Вокруг ряда исследователей, чьи научные интересы связаны с изучением общественной деятельности детей и подростков, складываются сообщества последователей. В новых общественно-исторических условиях они учитывают предшествующий опыт изучения теории и методики деятельности Всесоюзной пионерской организации, осуществлявшийся в научных школах Б.Е. Ширвидта, В.В. Лебединского, Т.Е. Конниковой, развивают

идеи И.П. Иванова. В начале 1990-х годов в Санкт-Петербурге возникло общественное объединение «Педагогика социального творчества», представляющее по существу уникальную научную школу. В Москве складывается группа исследователей, проявляющих интерес к детским добровольным объединениям, в рамках научной школы академика Л.И. Новиковой. Ее инициаторы Л.В. Алиева, Н.Л. Селиванова. В настоящее время процесс консолидации ученых, студентов, аспирантов, докторантов вокруг актуальных идей набирает силу, что дает основание говорить о рождении интереса к деятельности своеобразных научных школ.

Это позволило сформулировать общий взгляд на социокинетику как научную школу в «широком» и «узком» смыслах.

В «широком» смысле – научная школа – это процесс и одновременно результат длительного планомерного формирования признанным в своей области знания ученым (учеными) интереса к определенной проблеме (теме), мало изученному явлению, углубленному ее (его) изучению и созданию на этой основе сообщества единомышленников, развивающих существующие представления об этой проблеме (теме), об этом явлении.

В «узком» смысле научная школа социокинетики – не имеющая строгого организационного оформления группа ученых из разных отраслей знания по изучению организованного общественного поведения детей и молодежи, «невидимый колледж» (Д. Прайс), объединенных Ас-

социацией исследователей детского движения, группой авторитетных ученых, внесших заметный вклад в методологию, теорию и практику социокинетики. Организация «социокинетического колледжа» – научной школы исследования детского движения, образуется свободно образованными личными контактами, «научными сетями взаимодействия», ученых разных специализаций, в рамках исследования феномена социокинетики.

Научная школа в социокинетике – сообщество ученых, сочувствующих и единомышленников, осознавших наметившуюся деформацию в существующей парадигме научного знания, готовых представить альтернативный вариант стратегии и качества понятий в области формирования знания о общественной деятельности детей и подростков. Основной метод познания – эклектический поиск и научное любопытство, выведение из педагогической области науки об организованной общественной деятельности детей и подростков.

Научная школа не открывается, не объявляется одномоментно. Научная школа складывается вокруг признанного лидера на добровольной основе из числа студентов, аспирантов, докторантов.

Безусловно, научный руководитель обладает способностью прогнозировать процесс исследования мало или вовсе не изученной проблемы (темы), явления, вовлекать в этот процесс новых и новых исследователей из числа студентов, аспирантов, докторантов.

Становление научных школ – серьезный шаг в исследовании детского движения, консолидации сил ученых и практиков.

Ассоциация исследователей детского движения – уникальное в своем роде сообщество, объединившее в своих рядах педагогов, психологов, журналистов, историков, политологов. За годы своей деятельности Ассоциация стала своеобразной научной лабораторией, где обсуждаются ведущие идеи исследователей, презентуются исследования, рекомендации, пособия. У ряда участников Ассоциации сложились свои научные школы. Известны костромская (рук. Н.Ф. Басов, А.Г. Кирпичник), московская (рук. Л.В. Алиева), ростовская-на-Дону (рук. Е.Н. Сорочинская), Челябинская (рук. Р.А. Литвак) и другие. При широте научных исследований в каждой из названных можно выявить проблемы, представляющие наибольший интерес. Для Костромы это сущностно-содержательные аспекты деятельности детских общественных объединений, для Москвы – ас-

пекты, связанные с историей детского движения, его социально-педагогическим потенциалом, для Челябинска – аспекты деятельности и взаимодействия педагогических отрядов, для Ростова-на-Дону – проблемы педагогического сопровождения развития детского движения.

Все вышесказанное позволило сформулировать и реализовать **цель** конференции-семинара – зафиксировать качественное состояние процесса становления социокинетики, как области нового знания об общественной жизни детей и подростков, предполагающего, что Мир, пригодный для жизни детей может быть построен только с их участием.

Выявить возможные модели развития Ассоциации как одного из центров консолидации научных школ исследователей детского движения.

Программа конференции-семинара включала: открытую дискуссию о научной школе в области изучения общественной жизни детей и путей ее развития; научные консультации представителей ведущих ученых Ассоциации исследователей детского движения; принятие кратковременной стратегии деятельности Ассоциации исследователей детского движения.

В ходе научной дискуссии были подняты и обсуждены вопросы о сущности направлений развития научного знания в социокинетике (по концептуальным материалам Е.В. Титовой), сделана попытка ответить на вопрос, что это такое и в чем содержание выделенных направлений.

Методологии науки о детском движении. Это – обоснование и формирование научного статуса социокинетики; обоснование структуры науки (принципы структурирования научных знаний, выявление и установление связей с другими научными дисциплинами и сферой практики детского движения); разработка основ формирования приоритетной проблематики научных исследований; разработка методики организации научных исследований; формирование и разработка понятийного аппарата научной дисциплины;

Теории детского движения. Это – исследование феномена детского движения в различных аспектах; разработка теоретических проблем, связанных с деятельностью детских объединений, изучение закономерностей их возникновения, функционирования, развития;

Методики деятельности детских объединений. Это – накопление и систематизация методических знаний о подходах к организации деятельности дет-

ских объединений, об особенностях форм, способов и приемов организации деятельности;

Истории и историографии детского движения. Это – исторический анализ тенденций развития детского движения, исследования развития исторического знания о предмете науки.

На данном этапе можно говорить о том, что обозначилась дальнейшая дифференциация научного знания. Опираясь на анализ результатов научных изысканий Ассоциации исследователей детского движения, представленных в сборниках научных трудов и других изданиях, обнаруживается несколько *содержательных* направлений, которые можно выделить уже в настоящие и будущие структурные разделы социокинетики. Это, в частности, такие направления, как (*все наименования – условные*):

Аналитической статистики детского движения. Это – раздел социокинетики, в котором обобщается и анализируется систематически обновляемая информация о реальной картине детского движения: о типах и видах детских общественных объединений и организаций, о направленности и содержании их деятельности, о динамике численности, состава, структуры и других показателей жизнедеятельности, а также сравнительный анализ деятельности и развития детских общественных объединений, организаций, движений по различным параметрам.

Правовых основ детского движения. Это – разработка социально-правовых норм взаимодействия детского движения с государством и обществом; поиск действенных механизмов регулирования социальных отношений; выявление потребностей детских общественных объединений в правовом обеспечении и регулировании и т.д.

Социопсихологии взрослых в детском движении. Это – исследование мотивации взрослых – участников детского движения, их роли и позиции в детских общественных объединениях, организациях; разработка типологий руководителей и лидеров; выявление проблем координации их деятельности и возможной консолидации и т.п.

Этнокультурологии детского движения. Это – систематизация накопленных знаний о национальной и региональной специфике детского движения; о культурных традициях, проявляемых в детском движении; о факторах этнокультурной среды, влияющих на состояние и развитие детского движения.

Участники дискуссии особо выделили вопрос о том, что в дальнейшей перспективе развития перед социокинетикой неизбежно встанет пробле-

ма обретения *официального статуса*. Абсолютно «общественное» (как бы неофициальное) существование науки не может обеспечить ей такого статуса. При наличии многих существенных признаков научной дисциплины ей недостает двух, но именно они и являются показателями научного статуса. Это наличие структуризованных научных сообществ и система подготовки научных кадров. Вероятно, статусное оформление социокинетики будет невозможным до тех пор, пока не будут созданы в структурах научно-исследовательских или образовательных учреждений ее специальные подразделения (кафедры, лаборатории и т.п.), а затем на их базе ни начнется подготовка специалистов высшей квалификации – ученых-исследователей по данной научной специальности.

Но отсутствие официального статуса не должно помешать дальнейшему развитию научного знания. *Большую* целенаправленность научному поиску могли бы придать программы развития для каждого из обозначенных структурных разделов социокинетики. Возможно также формирование специального Ученого Совета при Совете Ассоциации, в состав которого могли бы войти «ведущие специалисты» каждого из разделов. Функции такого Ученого Совета заключались бы в совместной выработке первоочередных научно-исследовательских задач, в стимулировании и организации необходимых исследований.

Результатами конференции-семинара стали. Расширение представлений о научной школе в области изучения общественной жизни детей, условиях ее возникновения и развития.

Обмен информацией о результатах научного поиска сообществ исследователей различных регионов страны.

Уточнение сведений о требованиях к завершенным научным исследованиям.

Определение стратегии деятельности Ассоциации на 2009–2010 годы.

Укрепление творческих, научных контактов руководителей научных школ, их участников, и возможная коррекция тем исследований.

Оценку состояния социокинетики, как «предпарадигмального» ожидания формулирования парадигмы научного знания об общественной активности детей, своеобразного ответа на эволюцию педагогического, психологического, политологического, философского, культурологического, религиозного взгляда на роль и статус ребенка в развивающемся обществе.

КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ РАБОТЫ

УДК 378

А.Г. Самохвалова, С.А. Хазова

КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ РАБОТЫ ВЫПУСКНИКОВ ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ КГУ ИМ. Н.А. НЕКРАСОВА (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ПСИХОЛОГИЯ»), ЗАЩИЩЕННЫЕ НА «ОТЛИЧНО» В 2009 ГОДУ

Научные руководители квалификационных работ представляют исследования, посвященные социально-перцептивным проблемам в общении и методам изучения совладающего поведения.

Ключевые слова: социальная перцепция, эмо-подростки, эмо-субкультура, компетентность, метод репертуарных решеток, совладающее поведение.

Эффективное взаимодействие и компетентное общение во многом обусловлено особенностями восприятия и понимания людьми друг друга. Искажения социальной перцепции, ее стереотипы и эффекты значительно затрудняют взаимопонимание, снижают уровень толерантности и рефлексивности личности. Социально-перцептивным проблемам посвящены две квалификационные работы, выполненные под руководством доцента А.Г. Самохваловой.

В исследовании **И.В. Аткиной** была предпринята попытка изучить особенности восприятия эмо-субкультуры как наиболее транслируемой в средствах массовой информации и распространенной среди современной молодежи. Причем выявлялись особенности социальной перцепции эмо-подростков людьми разных поколений (сверстниками, поколениями родителей и прародителей).

В исследовании проверялось предположение о том, что эмо-подростки воспринимаются другими людьми искаженно и стереотипно: характерно негативное, враждебное отношение к ним, восприятие строится на основе их внешнего вида; выявлялись возрастные и половые различия в восприятии эмо-подростков.

Выборка исследования составила 160 человек: 4 группы людей по 40 человек. Первая группа – представители эмо-субкультуры (подростки 14–17 лет); и 3 группы людей, разделенных по возрастному признаку – сверстники (14–18 лет); «поколение родителей» (35–40 лет); «поколение прародителей» (55–60 лет). Каждая группа уравнивается по половому составу (20 мужчин и 20 женщин).

На первом этапе было проведено пилотажное исследование, на котором были опрошены 60 человек и на основе их оценок выявлены характер-

ные признаки, на которых строится восприятие эмо: агрессивность, вспыльчивость, замкнутость. Это позволило сформировать блок *диагностических методик*: методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда, адаптированная Т.В. Снегирёвой, методика личностного дифференциала, адаптированная в НИИ им. В.М. Бехтерева. Методики предлагались людям разных поколений (их задача заключалась в оценке подростков с позиции экспертов) и подросткам эмо-культуры для самооценки. Кроме того, трем возрастным группам предлагалась авторская проективная методика незаконченных предложений, выявляющая специфику восприятия эмо-подростков, а представителям эмо-культуры анкета.

Результаты исследования позволили выявить *специфику восприятия эмо-подростков людьми разных поколений*. Сверстники склонны преувеличенно оценивать эмо как ведомых, пассивных, замкнутых в своей субкультуре, вспыльчивых, неуравновешенных молодых людей, ориентированных на отрицание своей вины в трудностях с окружающими, безответственных за свои поступки, агрессивных. При этом они не подозревают, что эмо-подростки чрезмерно осторожны и недоверчивы к людям. *Поколению родителей* свойственно восприятие эмо-подростков как агрессивной молодежи, демонстрирующей свою обособленность, оппозиционное отношение к окружающим. Важно, что при этом, взрослые недооценивают способность подростков к адекватному взаимодействию, преувеличивают степень их ведомости. *Поколение прародителей* считает, что эмо – это неуравновешенные подростки, спо-

собные оскорбить окружающих, но при этом испытывающие угрызения совести за свое безнравственное поведение.

Выявлены и *половые различия в восприятии эмо-подростков*. Девушки 14–17 лет считают, что эмо постоянно находятся в состоянии внутреннего конфликта, отсутствия эмоционального равновесия, что они не способны к адекватному общению. Наиболее негативные чувства при восприятии эмо испытывают сверстники юноши – презрение, раздражение, отвращение, ненависть, им же свойственно побуждение к физической расправе с эмо-подростками.

Женщины склонны воспринимать эмо более эмоционально-неустойчивыми, импульсивными, безынициативными, нерешительными в отстаивании собственной точки зрения; однако они менее категоричны в оценках эмо, чем мужчины. Девушки-сверстницы и женщины поколения прародителей испытывают чувство жалости к эмо-подросткам. Мужчины поколения прародителей склонны подозревать эмо-подростков в хулиганстве.

С помощью кластерного анализа восприятие эмо-подростков разными поколениями разделилось на два вида: восприятие эмо как адаптированных в обществе подростков, обособленных от других в рамках собственной субкультуры и способных к проявлениям агрессии; восприятие эмо как пассивных, дезадаптированных, не способных адекватно взаимодействовать с окружающими людьми, вспыльчивых подростков.

Для более глубокого понимания эмо-субкультуры были проанализированы особенности оформления интернет-сайта, его содержание, специфика рубрик, сравнивались содержательность личных страниц эмо и обычных подростков, обобщались результаты наблюдения переписки на форумах. Все это позволило заключить, что *стереотипизация и искаженность восприятия* действительно имеет место, восприятие эмо-подростков строится на основе их внешнего вида (самым отталкивающим и интересным одновременно люди считают макияж, причёску, пирсинг и стиль и цвет одежды).

В квалификационной работе Л.В. Хватовой «Влияние психологической культуры преподавателя на восприятие его студентами» решалась проблема обусловленности перцепции преподавателей вуза их профессиональной и коммуникативной компетентностью.

В качестве *гипотез* выступали следующие предположения: психологическая культура пре-

подавателя обуславливает особенности восприятия его студентами; восприятие преподавателей студентами гуманитарных и математических специальностей базируется на различных компонентах психологической культуры педагогов; существует связь между отдельными компонентами психологической культуры преподавателя.

В работе использовался следующий блок *диагностических методик*: методика «Психологическая культура личности» О.И. Моткова; тестовая карта коммуникативной деятельности, разработанная на основе анкеты А.А. Леонтьева; анкета «Учитель-ученик» Е.И. Рогова; авторская проективная методика «незаконченные предложения», выявляющая специфику восприятия преподавателя студентами; психометрический тест Сьюзен Деллингер. Статистический анализ эмпирических данных (SPSS 13) проводился с помощью U-критерия Манна-Уитни для выявления различий в восприятии студентами преподавателей гуманитарных и математических специальностей; критерия Spearman (R) для выявления связи между отдельными компонентами психологической культуры; регрессионного анализа для выявления влияния психологической культуры преподавателя на восприятие его студентами.

Исследование проводилось в Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова, в нем участвовали студенты пятых курсов специальностей «Психология» (25 человек), «Математика с дополнительной специальностью информатика» (25 человек), преподаватели кафедры социальной психологии (10 человек), кафедр алгебры и геометрии, математического анализа, информатики и вычислительной техники (10 человек).

Результаты исследования позволили сформулировать следующие *выводы*. Психологическая культура преподавателя обуславливает особенности восприятия его студентами. Обнаружено отрицательное влияние высокого уровня самопознания преподавателя, его стремления к гармонизирующему саморазвитию и к творчеству на симпатию студентов и реальные взаимоотношения преподавателей со студентами. Саморегуляция и конструктивное общение преподавателя вызывает симпатию у студентов и оптимизирует взаимоотношения с ними.

Преподавателей с высоким уровнем психологической культуры воспринимают как уверенных в себе, дисциплинированных, общительных, легко разрешающих конфликты. Однако многих препода-

давателей с высоким уровнем психологической культуры воспринимают как недоброжелательных, трудных в общении, неуверенных в себе, суетливых, вредных. Такое негативное отношение автор объясняет тем, что студенты боятся компетентных преподавателей, несоответствие по уровню культуры вызывает барьеры во взаимодействии.

Преподавателей с низким уровнем психологической культуры воспринимают как неуверенных в себе, некреативных, застенчивых, при этом добрых, позитивных, легко вступающих в контакт, интересных собеседников. Позитивное восприятие преподавателя в данном случае обусловлено соответствием его уровня культуры с потенциалами студентов, что снижает уровень конфликтности и гармонизирует взаимодействие.

Восприятие преподавателей студентами гуманитарных и математических специальностей базируется на различных компонентах психологической культуры педагогов: *студенты гуманитарных специальностей* больше внимания при восприятии преподавателей обращают на такие характеристики, как творчество, доброжелательность, умение найти индивидуальный подход к обучаемым, гибкость в общении; *студенты математических специальностей* больший акцент при восприятии делают на способность организовать учебную деятельность, уверенность, точность, структурированность, последовательность проведения занятия, логичность изложения материала. Эти различия обусловлены *ведущими компонентами психологической культуры преподавателей физико-математического факультета и факультета психологии*. А именно, у *преподавателей математических специальностей* более развито конструктивное ведение дел (самоорганизация), гармонизирующее саморазвитие; у *преподавателей факультета психологии* более развиты такие компоненты психологической культуры как конструктивное общение, творчество, самопознание.

Важным результатом исследования стал вывод о том, что восприятие преподавателей студентами и самовосприятие преподавателей значительно расходится. Студенты больше ориентируются на внешние признаки педагога (стиль одежды, внешний вид) и на его коммуникативные качества (доброжелательность, гибкость, умение объяснять, способность влияния и др.). При этом сам преподаватель воспринимает себя

через призму глубинных личностных качеств и ценностей.

Были выявлены многообразные связи между отдельными компонентами психологической культуры преподавателя, ее актуальным и идеальным уровнями, что подтверждает многогранность, системность и сложность данного личностного конструкта.

Обе квалификационные работы имеют, несомненно, практическую значимость, поскольку учет результатов исследований поможет оптимизировать межличностные отношения, посмотреть по-другому на людей, с которыми общаешься, открыть в них новые потенциалы, быть более терпимыми и гибкими в коммуникативной деятельности.

Квалификационная работа **О.Е. Дегтяревой «Возможности использования метода репертуарных решеток в исследовании совладающего поведения»** (научный руководитель доцент С.А. Хазова) посвящена актуальной проблеме – апробации надежного и чувствительного индивидуально-ориентированного инструментария для изучения совладающего поведения. Теоретической основой исследования послужила теория личностных конструктов Дж. Келли и созданный им метод репертуарных решеток. В результате автору удалось сконструировать два типа репертуарных решёток, позволяющих получить знания об особенностях применения копинг-стратегий в различных ситуациях. Была установлена взаимосвязь стрессовой ситуации и стратегий поведения. Разработана стратегия обработки эмпирических данных, а именно подсчёт частот использования каждой стратегии в конкретной ситуации и процедура кластеризации данных. Были выявлены и описаны кластеры стратегий, обладающих разной частотой использования, получены группы стратегий, характеризующих поведение в различных сферах жизни респондентов и возникающих в них трудностях (семейной, учебной, материальной, здоровья и др.; конфликт, непонимание, несправедливость и т.д.), отмечены специфические особенности использования некоторых стратегий и их полифункциональность. Результаты диагностики совладающего поведения, полученные с помощью данного метода, предоставляют обширную область для построения различных гипотез относительно эффективности поведения, стилевых и личностных особенностей респондентов, когнитивного оценивания ситуации и т.д.

ОСНОВЫ СОЦИОКИНЕТИКИ ДЕТСТВА: К ПОСТИЖЕНИЮ СУЩНОСТИ

Представляем читателям новую книгу, которая увидит свет в конце 2009 года – Основы социокинетики детства: Пособие для тех, кто обучает взрослых организаторов детских общественных объединений и для тех, кто обеспечивает государственную поддержку развития детского общественного движения / сост., ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2009. – 528 с.

Пособие подготовлено Ассоциацией исследователей детского движения при финансовой поддержке Комитета общественных связей города Москвы и при участии преподавателей Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова, Новосибирского государственного педагогического университета, Российского государственного социального университета.

Ключевые слова: *детское общественное движение, методист, пособие, социокинетика.*

Есть области человеческой деятельности, в которых разбираются все или почти все, без сомнения. И точно знают, как действовать. Трудно себе представить человека, который бы решился давать советы пилоту скоростного лайнера или капитану подводной лодки. Тут, все знают, должен сказать свое слово специалист. Но как только речь заходит о детях, их деятельности, об организации работы с ними в условиях школы или на свободном пространстве, советчиков хоть отбавляй.

Почему мы говорим об этом? Потому что к актуальной, многогранной проблеме, которой посвящено настоящее пособие, отношение именно такое: сложного здесь нет ничего. Речь об участии детей и подростков в общественных объединениях, о детском общественном движении.

Почти два десятилетия действует Ассоциация исследователей детского движения, и чем дальше идет погружение исследователей в этот мало изученный феномен, тем больше приходится убеждаться в его сложности.

Судите сами. Совсем простой вопрос: объединение детей или объединение для детей? Почти одни и те же слова, а насколько разный смысл: проявлять свою активность или принимать ее от кого-то. В детской интерпретации это звучит еще точнее: «Мы хозяева в своем объединении» – «Не мы хозяева в объединении».

В том же ряду другой вопрос: движение или организация? Многие удивляются: а так ли это важно для многих мальчишек и девчонок, включенных в общую полезную работу? Но именно

для них и важно. Включенность в движение предполагает принятие провозглашаемых целей и присоединение к совместным действиям, проводимым акциям. В организации все это тоже имеет место, но с существенной поправкой. В нее вступают, принимая на себя обязательства следовать выработанным нормам и правилам. В движении участвуют, а в организации еще и состоят.

Можно было бы не обращать внимание на такие, как иным кажется, тонкости. Но за их пониманием следуют сугубо практические вопросы: кто, куда, зачем может призывать подростков, что и как делать детскому объединению, какие отношения выстраивать внутри детского сообщества и с его окружением, каковы место и роль взрослого в общественных делах детей.

Кстати о делах. Еще не так давно безуспешно спорили: «дело» или «мероприятие». Теперь все больше говорят о проектах. По сути, спор не о словах. Речь о технологиях. Проект – это документ, отражающий результат определенной последовательности действий (проектирования): рождение и обоснование замысла, определение способов и средств его осуществления, уточнение этапов, форм взаимодействия исполнителей и т.п. Опыт проектирования важен для детей, осваивающих процесс организации деятельности. Проекты необходимы для обоснования необходимости поддержки детского объединения со стороны властных органов или спонсоров.

Не станем приводить примеров больше. Скажем только, что, как в любой другой области знания, в детском общественном движении есть свой

язык, свои технологии и свои лидеры, владеющие тем и другим. И складывалось все это не в одночасье. Да и не завершилось еще это сложение. Как говорится, в процессе. Но сделано уже многое.

Создан первый словарь-справочник, положивший начало осмыслению языка детского общественного движения, некоторых страниц его истории и представивший лишь частично круг исследователей и руководителей детского движения России и Советского Союза. Это одна из самых серьезных коллективных работ Ассоциации. Разработаны отдельные аспекты этого сложного феномена общественной жизни: сущностные основы нового, общественного статуса детских сообществ, особенности лидерства взрослого в детском сообществе, взаимодействие школы и детского общественного движения, семьи и детского общественного движения, стратегии и тактики детского движения и другие. Те, кто всерьез интересуются детским движением, наверняка не пропустили книги по истории детского движения, подготовленные Михаилом Богуславским, Владимиром Кудиновым, Людмилой Алиевой, Ириной Руденко, Николаем Басовым, по технологии деятельности – Еленой Титовой, по осмыслению признаков современного детского движения – Еленой Сорочинской, по проблеме социальных ресурсов детского движения – Анатолием Кирпичником и Олегом Решетниковым, статьи и книги по стратегии развития детского общественного движения, подготовленные Ксенией Радиной и ее последователями – Ириной Кудряшовой, Светланой Качалиной, Зоей Лаврентьевой, Сергеем Бобрышовым, по осмыслению сущности и существования детского общественного движения – Еленой Дмитриенко. Все они – члены Ассоциации исследователей детского движения.

На этот раз группа исследователей (И.С. Зарахович, А.Г. Кирпичник, А.В. Малиновский, О.В. Решетников, Т.А. Ромм, Т.В. Трухачева, В.В. Чекмарев, Л.И. Швецова) подготовила пособие, которое адресовано учителям взрослых организаторов, вожатых, инструкторов, т.е. методистам, осуществляющим их обучение на специальных отделениях в профильных училищах, на факультетах дополнительных профессий в институтах и университетах, на тематических семинарах в учебных центрах и курсах повышения квалификации.

Выбор этого пользователя продиктован, во-первых, нашей уверенностью, что методист – ключе-

вая фигура в развитии детского общественного движения. Он ближе всего к взрослому организатору, вожатому, инструктору детского общественного объединения. Он его учитель, его консультант, а порой и научный руководитель. Компетентный методист – добрая половина успеха в обучении взрослых организаторов, вожатых, инструкторов, которые, в свою очередь, обеспечат эффективность взаимодействия с детьми и подростками.

Во-вторых, выбор этого пользователя продиктован информационным вакуумом. И в пионерский период, и в наступивший постпионерский таких пособий вышло очень мало.

И, в-третьих, встречи и беседы с практиками убедили нас в необходимости создания пособия в таком формате.

Это первое коллективное пособие. Именно потому оно не смогло и не ставило своей целью осмысления всех сторон, всех аспектов сложного феномена и предлагает лишь основы, опорные точки организационных сторон детского общественного движения.

Сущностные признаки феномена. Структура. Деятельность. Взаимодействие. Взрослые. Лидерство. Информация. Имидж. Финансы.

Значима каждая «опора» и нельзя сказать, какая из них важнее. Постигание сущности общественного позволит по другому посмотреть на роль структуры. Постигание участия (деятельности) подростков в решении вопросов, которые касаются их жизни в школе, обществе, государстве, на взаимодействии с семьей и школой. Постигание миссии взрослых – на лидерство. Постигание имиджа – на значение информации в жизни объединения и его, взрослого лидера.

Конечно, можно читать пособие отдельными главами. Но авторы рассчитывают на последовательное знакомство и изучение материалов. Именно изучение. Это не литературное произведение, но и здесь необходимо погружаться в замысел авторов на глубину проблемы. А каждая из выбранных авторами точек – опор, проблема мало или вовсе не разработанная. Да и предлагаемая глава не есть ее полная и окончательная разработка. Это лишь заявка на разработку.

Строительство, созидание общественного института в детской среде – дело новое и не простое. Как утверждает К.Д. Радина, одна из главных причин этой сложности – ситуация, когда общественные идеалы приходят в противоречие с ценностями сегодняшней жизни и их утверждение требует

борьбы. С этим нельзя не согласиться. Можно лишь подчеркнуть, что эта ситуация требует для детского общественного движения взрослого особого типа. Осознающего значение общественных идеалов и готового отстаивать их вместе с детьми. Уважающего права ребенка и способного их отстаивать в необходимых случаях, равно как и формирующего ответственность подростков. Понимающего сложность стоящих перед ним задач и силу партнеров в процессе их достижения, а потому вовлекающего в их решение семью, школу, общественных и государственных деятелей, вместе с которыми только и достигается успех.

Помочь взрослому (организатору, вожатому, инструктору), желающему соответствовать столь высоким требованиям, может более всего методист. В его руках компетентность кадрового корпуса. Потому и адресуется это пособие ему.

Авторы осознают, что пособие не сможет ответить на все вопросы. Не освещены правовые основы. Не раскрыты основы развития. Нет мотивационных основ участия подростков в общественных объединениях. И еще многого, что требует разработки исследователей. Но начало положено. И авторы с нетерпением ждут оценки читателей.

НАШИ АВТОРЫ

БАРБОЛИН Михаил Павлович, кандидат педагогических наук, зав. лабораторией методологии, прогнозирования и управления Института образования взрослых РАО, barbolin333@mail.ru

БЕЛЯЕВА Надежда Михайловна, старший преподаватель кафедры содержания и методов воспитания Академии последипломного образования, Минск (Республика Беларусь), nbbn55@gmail.com

БЕСЕДИНА Олеся Александровна, аспирант кафедры педагогики Белгородского государственного университета, besedinao@mail.ru

БОЛТЫКОВ Олег Вадимович, заместитель начальника факультета по воспитательной работе Военной академии войск РХБЗ и ИВ, аспирант кафедры социальной работы Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, kgu-ipp@yandex.ru

БУЛАТОВА Татьяна Викторовна, аспирант кафедры психологии труда, инженерной психологии, эргономики Тверского государственного университета, 555tv80@mail.ru

ВАСИЛЬЕВА Любовь Николаевна, преподаватель кафедры педагогики и психологии с курсом ФПДО Ярославской государственной медицинской академии, соискатель кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, nicollub@mail.ru

ВОРОБЬЕВА Наталья Александровна, старший преподаватель кафедры массовой информации и коммуникации, соискатель кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета, vnatasha2000@pochta.ru

ВОРОНИНА Эльвира Анатольевна, кафедра биологии и экологии Шуйского государственного педагогического университета, sgpu@mail.ru

ГАЛЕЕВА Миляуша Загитовна, начальник отдела дополнительного образования и социальных программ Министерства по делам молодежи, спорта и туризма Республики Татарстан, Почетный работник сферы молодежной политики Российской Федерации, mzodo@rambler.ru

ГЛУШКОВА Валентина Павловна, клинический психолог областного перинатального Центра и Центра здоровья семьи и репродукции человека, соискатель кафедры психологии Курского государственного университета, info@kurskksu.ru

ГОДЖИЕВА Регина Батразовна, аспирант кафедры педагогики Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л.Хетагурова, godzhief@inbox.ru

ГОЛУБЕВА Надежда Борисовна, старший преподаватель английского языка кафедры страноведения института международного бизнеса государственного университета управления (г. Москва), аспирантка кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета, Varaba6ka87@mail.ru

ГРАДУСОВА Светлана Евгеньевна, аспирант лаборатории социальных проблем детства Института семьи и воспитания РАО, street_4@mail.ru

ГРИШИН Александр Васильевич, профессор, директор института физической культуры Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, grishin@uspu.ru

ГУЩИНА Татьяна Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма Костромского государственного технологического университета, kstu@kstu.edu.ru

ДРЫНОВА Мария Викторовна, медицинский психолог ФМБА ФГУ «Главного бюро медико-социальной экспертизы по Курской области», соискатель кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, satty@inbox.ru

ДУБИНИН Андрей Николаевич, преподаватель МОУ ДОД «Детская художественная школа» г. Вологды, соискатель кафедры педагогики Вологодского государственного педагогического университета, rubl1841@mail.ru

ЕКИМЧИК Ольга Анатольевна, аспирант кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, sozpsi@mail.ru

ЖАЛАГИНА Татьяна Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Тверского государственного университета, zhalaginaT.A.@mail.ru

ЖАРИКОВА Анна Владимировна, учитель русского языка и литературы Смоленского государственного педагогического лицея-интерната им. Кирилла и Мефодия, ассистент кафедры современ-

НАШИ АВТОРЫ

ного русского языка и методики его преподавания Смоленского государственного университета, zharikovaav@gmail.com

ЗАБОЛОТНИ Галина Ивановна, кандидат экономических наук, директор филиала Российского государственного университета туризма и сервиса в г. Самаре, sfingus@land.ru

ИРХИНА Ирина Витальевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета, irhina@bsu.edu.ru

КАШНИЦКИЙ Виктор Ильич, кандидат педагогических наук, профессор кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, kavic45@mail.ru

КИРПИЧНИК Анатолий Григорьевич, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, sozpsi@mail.ru

КОКОРИНА Надежда Васильевна, старший преподаватель кафедры физического воспитания Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, nadegdavas82@mail.ru

КОЛЕСОВ Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры организации кадровой политики и воспитательной работы повышения квалификации работников ФСИН России, директор инновационного центра «Постпенитенциарное образование» Санкт-Петербургской юридической академии, barbolin333@mail.ru

КОМАРОВА Нина Викторовна, ассистент кафедры переводоведения и межкультурной коммуникации Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, ninchonok@mail.ru

КРАВЦОВА Кристина Анатольевна, аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Оренбургского государственного педагогического университета, orenprof@gmail.com

КРЮКОВА Татьяна Леонидовна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, sozpsi@mail.ru

КУВШИНОВА Наталья Владимировна, юрист администрации Шуйского муниципального района, соискатель Шуйского государственного педагогического университета, ksnshuya@bk.ru

МАЛИНОВСКИЙ Андрей Викторович, кандидат психологических наук, доцент, член Ассоциации исследователей детского движения, главный специалист отдела по социальной политике администрации муниципального образования город Александров Владимирской области, soziomalin@mail.ru

МАНАЕНКОВ Борис Сергеевич, соискатель кафедры теории и истории педагогики Липецкого государственного педагогического университета, bmanaenkov@yandex.ru

МАНУЙЛОВ Юрий Степанович, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией среды и средовых исследований в образовании Нижегородского института развития образования, sreda.lab@rambler.ru

МАНУЙЛОВА Виктория Викторовна, заведующая лабораторией диагностики и коррекции детского развития государственного педагогического колледжа № 4 департамента образования г. Москвы, соискатель кафедры логопедии факультета специальной педагогики Московского городского педагогического университета, a-h-a-2000@mail.ru

МАРКОВ Дмитрий Сергеевич, кандидат географических наук, кафедра географии и методики обучения Шуйского государственного педагогического университета, sgpu@mail.ru

МИХАЙЛОВА Екатерина Викторовна, ассистент кафедры иностранных языков Курского государственного политехнического университета, аспирант Курского государственного университета, MichajlovaEkaterina@yandex.ru

НОВИЧКОВ Дмитрий Вадимович, кандидат географических наук, кафедра географии и методики обучения Шуйского государственного педагогического университета, sgpu@mail.ru

ОБНИЗОВА Татьяна Юрьевна, учитель МОУ СОШ «Традиционная гимназия», аспирант Московского городского педагогического университета, obnizovat@mail.ru

ПАВИЛЬЧ Александр Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Минского государственного лингвистического университета (Республика Беларусь), pavilch@tut.by

ПЕРЕЖИГИНА Нина Валерьяновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, yar.perejigin@rambler.ru

ПИЧУГОВА Вера Александровна, соискатель кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена, vpichugova@yandex.ru

ПОДОБИН Алексей Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по воспитательной и социальной работе Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

ПРОХОРОВА Ирина Владимировна, преподаватель Волжского государственного инженерно-педагогического университета (г. Нижний Новгород), Proir73@mail.ru

ПУШКИНА Татьяна Владимировна, старший преподаватель кафедры физического и психического здоровья ребенка, аспирант кафедры педагогики Карельской государственной педагогической академии, kfpzr@kspu.karelia.ru

РАГОЗИНСКАЯ Валерия Германовна, преподаватель кафедры специальной и клинической психологии Челябинского государственного университета, соискатель кафедры психологии и педагогики Санкт-Петербургской государственной медицинской академии им. И.И. Мечникова, sunny_song@mail.ru

РАССАДИН Николай Михайлович, кандидат педагогических наук, профессор, ректор Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, ksu@ksu.edu.ru

САДОВНИЧИЙ Виктор Антонович, ректор МГУ имени М.В.Ломоносова, вице-президент РАН, академик, info@rector.msu.ru

САМОЙЛОВА Ирина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, samirge@mail.ru

СИКОРСКАЯ Лариса Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета, lara.64@mail.ru

ТИХОМИРОВА Дарья Сергеевна, аспирант кафедры педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара, doktorevg@rambler.ru

ТИХОМИРОВА Евгения Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией субъектной самореализации Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара, doktorevg@rambler.ru

ТРУХАЧЕВА Тамара Викторовна, кандидат педагогических наук, вице-президент Ассоциации исследователей детского движения, sozpsi@mail.ru

ФОКИН Игорь Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогических наук, социологии и политологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н.Толстого, tgpu@tula.net

ХАЗОВА Светлана Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, sozpsi@mail.ru

ЦИРИНГ Диана Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Челябинского государственного университета, L-di@yandex.ru

ЧИЛИНГАРЯН Марина Валентиновна, преподаватель кафедры германской филологии Северодвинского филиала Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, аспирант кафедры английского языка Карельской государственной педагогической академии, germfil@sfpgu.ru

ШОЛЫГАНОВ Андрей Евгеньевич, аспирант кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, sozpsi@mail.ru

ШТРАССЕР Герт, профессор, доктор Евангелического университета прикладных наук, г. Дармштадт (Германия), Strasser@efh-darmstadt.de

ЮВЕНСКИЙ Игорь Вадимович, соискатель кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, uvenski@mail.ru

ЮГФЕЛЬД Леонид Александрович, аспирант кафедры педагогики и методик профессионального обучения Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н.Толстого, tgpu@tula.net

**СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА:
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА» В 2009 ГОДУ**

Автор	Название статьи	№
	Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе	5
Абасова Р.Г.	Педагогический потенциал французских афоризмов	3
Агапова А.Ю., Фомина Н.А.	Особенности общительности и лингвистические характеристики речевой деятельности менеджеров и педагогов	3
Агафонов С.Г.	Нравственное воспитание младших подростков в процессе изучения русских сказок	3
Айгубов Н.М.	Физическое воспитание студентов гуманитарного вуза на основе использования средств кикбоксинга	4
Алферьев С.С.	Практико-ориентированная подготовка будущего менеджера в процессе профессиональной подготовки в вузе	2
Аль-Мамари Х.М.	Особенности становления и развития частного высшего образования в мире	2
Амосова Н.В., Зелинская Г.А.	Понятийные карты как средство понимания учебных материалов в вузе	4
Андреева О.Л.	Личностно ориентированный подход в развитии самостоятельности старшеклассников во внутришкольной общественной работе	3
Андреева О.М.	Психологические условия формирования критического мышления будущего специалиста-филолога	2
Архипов А.В.	Роль традиций в воспитании лицеистов	4
Асадчих Л.Е.	Управление формированием инновационной организационной культуры общеобразовательного учреждения	4
Асафова Т.Ф.	Социальное творчество детей в системе дополнительного образования	1
Асесоров А.И.	Профессиональная культура будущего специалиста-дизайнера	2
Бабаян С.С.	Гендер и межкультурная коммуникация: потенциальные поля пересечения	4
Багаутдинова С.Ф., Дорогина Н.В., Рубин Г.Ш., Старков А.Н.	Методика определения базы сравнения для расчета комплексной оценки качества деятельности дошкольного образовательного учреждения	4
Бажилин Р.Н.	О роли воображения при обучении игре на музыкальном инструменте	1
Баканова Ю.В.	Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию межкультурных коммуникативных способностей будущих переводчиков	1
Балакшин М.Е.	Деловые партнерские отношения в психологическом анализе: специфика, оценка, развитие	4
Баранов В.В.	Ценностные ориентиры в воспитании будущих педагогов физической культуры	2
Барболин М.П., Колесов В.И.	Духовно-нравственная идеология воспитания – генетическое и генерирующее ядро устойчивого развития человека и общества в современных условиях рыночной экономики	5
Баркова К.В.	Сказочное пространство и его роль в формировании русской ментальности	1
Баркунова О.В.	Педагогическая практика как средство формирования компетентности социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе	4
Басов Н.Ф., Топка Н.Б.	Изучение представлений о патриотизме современной студенческой молодежи	2
Беклемешев П.Н.	О разработке и использовании фрактального электронного учебного пособия в обучении теории изобразительной грамоты	1
Белая О.П.	Субъект-объектная позиция педагогического коллектива в структуре управления инновационными процессами в вузе	4

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2009 ГОДУ

Беляев Г.Ю.	Инновационные практики деятельности классного руководителя в воспитательной системе лингвистической школы	3
Беляева Н.М.	Становление системы внешкольных учреждений Беларуси в пространстве социального воспитания детей и подростков	5
Блейх Н.О.	Развитие школьного образования на Северном Кавказе в пореформенный период и его роль в становлении просветительства в регионе	3
Бобкова М.Г.	Проблемы взаимодействия и понимания в психологическом консультировании	4
Болотина Е.Е.	Модель становления гражданской позиции подростка в воспитательной среде школы	4
Болтенков А.А.	Реализация потенциала вузовской подготовки студентов – будущих специалистов по социальной работе к пропаганде здорового образа жизни	2
Болтенкова И.Н.	Специфика некоторых видов обычаев избегания в контексте мировой цивилизации	3
Болтыков О.В.	Педагогическое обеспечение социального становления курсантов: сущность, содержание, методика	5
Ботвинкин Г.В.	Воспитание национального достоинства старшеклассников в условиях клуба	3
Варелджян К.Р.	Основные компоненты психологической модели сопровождения трудовой деятельности осужденных женщин	4
Варзин Д.Ф.	Информационная культура как отражение культурно-нравственного содержания личности студента	3
Васильева Л.Н.	Коммуникативная компетентность и совладающее поведение будущих врачей	5
Васькина Н.В.	Обучение профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе на основе учета специфики научно-технического текста	1
Ваулина Л.Н.	Международная неделя «диалог культур – культура диалога» – 2009	4
Вдовенко А.А.	Изучение готовности студентов к включению в гражданское общество	1
Ветрова И.И.	Сравнение динамики психологических механизмов регуляции поведения (совладания, психологических защит и контроля поведения) у подростков в лонгитюдном исследовании и методом срезов	4
Виноградова Н.В.	Роль методической системы в организации педагогического процесса, направленного на развитие художественного восприятия цвета у детей в учреждениях дополнительного образования	1
Винокуров Л.Н.	Решение многофакторных проблем школьной дизадаптации	3
Вискова Т.А., Лебедев Я.Д.	Измерение продуктивности лекционной формы обучения	1
Волков А.В.	Профессиональный интерес – основа процесса формирования профессиональной компетентности курсантов образовательных учреждений МЧС России	4
Волкова Л.А.	Отличительные особенности предшкольного образования	3
Волкова Л.В.	Педагоги как субъекты среднегообразовательного процесса	3
Воробьева И.В.	Толерантность педагога: актуально-исторический аспект	1
Воробьева Н.А.	Формирование готовности будущих педагогов к профессиональной коммуникации в современных социокультурных условиях	5
Воронин С.М.	Интегративный подход к личностно-ориентированной физической подготовке студентов непрофильных вузов	1
Воронин С.М.	Практика реализации личностно ориентированной физической подготовки студентов непрофильных вузов	2
Воронина Э.А., Новичков Д.В., Марков Д.С.	Коррекция естественной параболы развития коллектива студентов	5
Воронов В.К., Геращенко Л.А., Ким Де Чан	Проблема познавательных затруднений студентов вузов в изучении цикла математических и естественно-научных дисциплин	3

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2009 ГОДУ

Воронцова А.А.	Программа психологического сопровождения развития профессионального самосознания в процессе обучения студентов в вузе	2
Гайнутдинова И.Р.	Формирование готовности подростков к социальному самоопределению	1
Галай О.М.	Роль межкультурных контактов в распространении германизмов в славянской лингвокультурной среде	1
Галеева М.З.	Клубные объединения студентов как фактор самореализации будущего специалиста: сравнительно-педагогический анализ	5
Галимова Э.З.	Студенческое самоуправление в вузе как средство подготовки конкурентноспособного специалиста	1
Гвоздкова Т.С.	Модель развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности	4
Герасимова Е.Н., Фаустова И.В.	Основные направления психокоррекционной работы по преодолению эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста	1
Гессманн Х.-В.	Интегрированная системная психотерапия: вклад в межкультурное взаимопонимание	2
Глушкова В.П.	Исследование внешней детерминации процесса социализации подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью	5
Глушковская М.А.	Социально-педагогические условия взаимодействия общественной организации детей и организации педагогов-общественников	4
Годжиева Р.Б.	Воспитание нравственной культуры личности в этнопедагогике осетин	5
Голубева Н.Б.	Взаимообусловленность познавательной обучающей среды и интерактивного обучения в инновационных педагогических технологиях	5
Градусова С.Е.	Методика диагностического обследования в системе реабилитации детей дошкольного возраста, воспитывающихся в детском доме	5
Грушецкая И.Н.	Словарь-справочник по социальной работе и педагогике	1
Гузанов А.Н.	Педагогические основы формирования ответственного отношения к обучению у курсантов военного вуза	1
Гузенко И.Г., Черкасов Р.В.	Педагогические условия повышения эффективности двигательной деятельности будущего учителя	3
Гуменный В.В.	Профессиональная самостоятельная деятельность курсантов как предмет теоретического исследования	4
Гурьянова И.В.	Современные концепции преподавания изобразительного искусства в начальной школе	4
Гущина Г.А.	Некоторые методы реализации рефлексивно-деятельностного подхода при подготовке будущих экономистов в вузе	4
Гущина Т.В.	Адаптация к другой культуре как трудная жизненная ситуация и совладание с ней: роль социальных представлений	5
Даутова О.Б.	Инновации в учебно-познавательной деятельности	3
Двинянинова Е.Н.	Психолого-акмеологический аспект саморазвития личности студента в процессе подготовки к профессиональной деятельности	2
Демакова И.Д.	Идеология, логика и содержание воспитательной деятельности современного классного руководителя	3
Демиденко Н.Н.	Профиль потребностей и типы мотивации личности	4
Димова Т.Н.	Организация теоретического обучения в системе профессионально-технического образования в СССР в период 1958-1984 гг. (на примере Нижегородской области)	1
Драничникова Н.М., Куфтяк Е.В., Соломатова О.М.	Организационная модель территориальной доступности комплексной реабилитации детей-инвалидов с физическими нарушениями	1
Дубинин А.Н.	Педагогический потенциал советской живописи в современном процессе патриотического воспитания учащихся ДХШ и ДШИ	4
Дубинин А.Н.	Конкурсно-выставочная деятельность как ключевое условие патриотического воспитания учащихся ДХШ и ДШИ	5
Дьяченко Л.Г.	Мультимедийные технологии в политехническом образовании	1
Екимчик О.А.	Психологические аспекты любви у взрослых людей	2

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2009 ГОДУ

Екимчик О.А., Крюкова Т.Л.	Кросскультурное сравнение установок на любовь и секс у русскоязычных и американских респондентов (результаты адаптации методики для измерения стилей любви)	5
Ерина С.И., Лисовенко Б.С.	Об особенностях проявления креативности в ситуации ролевого конфликта	3
Ермакова Ю.Н.	Влияние элементов игры в футбол на развитие детей 5-7 лет	4
Ефимова Е.В.	Качественные показатели сформированности предпринимательской культуры у студентов-менеджеров	2
Жалагина Т.А., Булатова Т.В.	Психологические факторы проблем управления педагогическими кадрами на этапе реализации инноваций в системе образования	5
Жарикова А.В.	Формирование коммуникативной компетенции учащихся посредством словарной работы на уроках русского языка в старших классах	5
Жернокова Н.А.	Проблема развития творческого потенциала студентов вуза культуры	2
Жубаркин С.В., Комлева Л.В., Влакунов А.Ю.	Социальное здоровье детского населения села	2
Жубаркин С.В., Тихомолов М.В.	Профессионализм и профессиональное образование в социальном здоровье	3
Заболотни Г.И.	Развитие акмеологической компетентности в процессе профессионального воспитания в высшей школе	5
Зайкова И.В.	Отбор текстов по экономике для обучения студентов специальному письменному переводу	1
Зайцев Д.В.	Педагогические технологии воспитания экологической культуры учащихся	4
Зангиева М.Ж.	Идеал совершенной личности в представлении кавказских народов	3
Заугорова Э.В.	Педагогическая коррекция ценностных ориентаций осужденных молодого возраста средствами искусства	4
Захарова Ж.А., Верина М.А., Незнаева М.М.	Профилактика семейного неблагополучия как гарантия социальной стабильности общества (по результатам квалификационных работ)	3
Золотухина Е.Н., Червова А.А.	Сущность и основные компоненты педагогической культуры преподавателя высшей школы	4
Зубко А.Ю.	Формирование композиционной культуры у будущего учителя изобразительного искусства	1
Зуева В.М.	Вопросы изучения духовного опыта младшего школьника в проблемном поле педагогики	1
Зуева О.Н.	Сравнительный анализ систем профессионального образования Венгрии и России	2
Иванова Н.Л.	Самоопределение личности в бизнесе: проблема типологического анализа	2
Иванова Н.Л., Степанищева А.Н.	Этапы профессионального самоопределения личности в бизнесе	1
Иванова Н.М.	Результаты опытно-экспериментальной работы по воспитанию толерантности у детей в условиях дошкольного образовательного учреждения	4
Иванова С.В.	Педагогический потенциал чувашского устного детского фольклора	1
Игнатова И.Б., Озёрская С.Н.	Учебная практика как условие совершенствования иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности студентов-экономистов	3
Идиатуллина Л.Е.	Мотивация педагога к самообразованию как условие становления профессиональной позиции в воспитании подростков	2
Инякина И.В.	Воспитание лидера: постановка проблемы	4
Ирхина И.В., Беседина О.А.	Генезис идеи педагогического сопровождения в дистанционном обучении студентов	5
Кабинетская Т.Н.	Концептуальные аспекты высшего филологического образования бакалавра педагогики	4

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2009 ГОДУ

Казанкова Т.С.	Методика развития профессионально-педагогических умений будущих учителей черчения	1
Казначеева Т.А., Смирнова С.А., Чистова М.В., Ягодкина О.Н.	Особенности межкультурной коммуникации в Европе (практический опыт)	4
Калугина Е.Л.	Проблемы совладающего поведения в супружеской паре	2
Канаев А.А.	Активизация самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «опасные ситуации природного характера и защита от них»	3
Карачарова Ю.А.	Профессиографическое исследование профессиональной деятельности врача как способ решения проблемы подготовки и психологического сопровождения специалистов в данной сфере	3
Карташова Е.А.	Обучение иностранному языку будущих экологов, как носителей нового типа экологической культуры	3
Кашницкий В.И., Самойлова И.Г.	Теоретико-методологические аспекты исследования духовных практик	5
Келер-Оффирски А.	Национальная культура – это неизменяемая программа?	2
Климонтова Т.А.	Позитивное восприятие другого человека как показатель открытости системы внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков	4
Клюйков В.В.	К вопросу о формировании информационно-графической культуры студентов	1
Кованова И.Г.	Интегрирующая роль истории искусств в формировании изобразительного языка будущего бакалавра художественного образования	2
Козлов В.М.	Молодежные общественные организации как средство развития лидерских качеств студентов	4
Коковина Л.Н.	Ценностно-смысловые ориентации личности	2
Кокорина Н.В., Гришин А.В.	Спортивные танцы, как средство физического развития студентов высших учебных заведений	5
Колдина М.И.	Научно-исследовательская деятельность педагога профессионального обучения	2
Колобов Б.А.	Профилактика девиантного поведения подростков в условиях спортивной школы	4
Коломиец Е.А.	Самоактуализация как фактор формирования установки на альтруизм	4
Комарова Н.В.	История развития подготовки социальных работников в Великобритании	5
Коновалова О.В.	Реализация аксиологического подхода в профессиональной подготовке студентов факультета иностранных языков (на примере преподавания дисциплины «Зарубежная литература и культура»)	1
Коновалова О.В.	Специфика формирования ценностей в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка в ходе изучения дисциплины «Зарубежная литература и культура»	4
Копылова Н.В., Королева А.А.	Психологическое исследование противодействия обучению и акмеологическому развитию	3
Корниенко Д.С.	Роль генетического и средового факторов во взаимосвязях свойств психодинамического и личностного уровней интегральной индивидуальности	2
Коровкин С.Ю.	Инструментальное опосредование в профессиональном обучении и коммуникации: проблемы определения и диагностики	4
Королева С.С.	Аксиологический аспект формирования вторичной языковой личности в процессе обучения иностранному языку	2
Коршунова О.С.	Политическое воспитание и его сущностные характеристики	4
Котова С.В.	Социально-психологическая характеристика межличностного взаимодействия женщин, отбывающих наказание	4
Кошелева А.О.	Педагогическая инноватика как условие подготовки личностно-зрелого специалиста в высшей школе	1
Кравцова К.А.	Теоретико-методологические основы развития способности старшего дошкольника к наглядному моделированию	5

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2009 ГОДУ

Круглова Е.В.	Стиль привязанности и отношения с романтическим партнером у сиб- лингов	3
Крылова Н.Г., Хазова С.А.	Юность в зеркале самореализации	5
Крюкова Т.Л., Дубова О.С.	Культура как фактор сходства и различий в социальных представлени- ях ее носителей	2
Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В.	«Мы» и «они» в межкультурном пространстве коммуникативного про- цесса (на примере России, Германии и Франции)	4
Кувшинова Н.В.	История – политика будущего	5
Кудинов В.А.	Периодизация скаутского движения	3
Куприянов Б.В.	Как взаимодействует классный руководитель? (типология почти по Э.Берну)	1
Куприянов Б.В.	Между тотальным энтузиазмом и тотальным формализмом	3
Курбатова А.В.	Модель методической системы формирования информационной ком- петентности студентов колледжа	3
Курочкина М.В.	Задействование творческого потенциала младших школьников для формирования интереса к обучению	2
Кучина З.Б.	Совладание с экзаменационным стрессом у студентов вуза (на примере интернет-экзамена)	4
Лазарев А.А.	Воспитание у обучаемых ценностного отношения к труду на примере деятельности правоохранительных органов	3
Лазарева М.В.	Возможности культурологического подхода в развитии диалогическо- го мышления старшеклассников	5
Лалиева Н.В.	Проблемы функционирования молодой городской семьи	1
Левченко В.В.	Состязательность и ее психологические корреляты	4
Левшина Н.И., Санникова Л.Н.	Мониторинг, диагностика, экспертиза как методы исследования обра- зовательного процесса	4
Леонтьева О.А.	Историко-культурная обусловленность становления системы художе- ственного воспитания детей в симбирской чувашской учительской школе	4
Лоскот А. Н.	Развитие креативности методами арт-терапии у младших школьников- клиентов социальных служб	3
Лукашин Ю.В., Паринова Г.К.	Основные факторы влияющие на здоровьесберегающее обучение младших школьников	3
Лукичев А.Ю.	Экологическая компетентность специалистов природоохранных служб	2
Лушникова О.Ю.	Организационно-педагогические условия активизации учебно- познавательной деятельности студентов колледжа	3
Люкманова В.Е.	Влияние компьютерных технологий на развитие профессиональной компетенции студентов заочной формы обучения	1
Маленчук В.Ф.	Пути формирования нравственно-психологической устойчивости осу- жденного и ее влияние на успешную ресоциализацию после освобожд- ения	1
Малинкина Н.А.	Реализация основных принципов общей дидактики при изучении мор- фемики и словообразования в школе	2
Малиновский А.В.	Семинар-конференция по проблеме становления и развития научной школы исследования детского движения	5
Манаенков Б.С.	Теоретические аспекты адаптации студентов к предметному иноязыч- ному обучению в педагогическом университете	5
Мануйлов Ю.С.	Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленче- ской практики	5
Мануйлова В.В.	Возможности реализации практикоориентированной модели обучения студентов педагогического колледжа посредством учебной лаборато- рии диагностики и коррекции детского развития	5
Марченко Л.А.	Воспитательные возможности православных традиций воскресной школы	3
Меглинская Л.В.	Формирование межкультурных ценностных ориентаций учащихся в образовательном пространстве школы	1

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2009 ГОДУ

Мелешников А.А.	Роль интерпретации и оценки физического облика при общении на сайтах знакомств	4
Меттини Э.	Социологические аспекты коллективного воспитания по А.С.Макаренко	2
Мигуля Г.А.	О создании и внедрении в учебный процесс регионального компонента истории художественного и художественно-педагогического образования	1
Мизинцева И.В.	Программно-методическое обеспечение процесса воспитания толерантного поведения подростка средствами русской духовной музыки в учреждениях дополнительного образования	2
Миронова Е.Л.	Требования к педагогу-хореографу при организации художественно-проектной деятельности	4
Михайлов А.А.	Подготовка учащейся молодежи в области безопасности жизнедеятельности за рубежом (на примере Израиля и Испании)	4
Михайлова Е.В.	Роль коммуникативных способностей в процессе формирования коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей на основе проблемно-деятельностного подхода	5
Морозова Г.М.	К вопросу о педагогических условиях формирования экономической компетентности специалистов	1
Муртазина Г.Р.	Основные направления музыкально-инструментальной деятельности и их воспитательный потенциал	4
Мясникова Т.И.	Медиаобразование в России – перспективы развития медиакомпетентности студентов университета	4
Немирович Ю.В.	Интеграционный подход к организации самостоятельной изобразительной деятельности студентов-первокурсников художественно-педагогических факультетов вузов	2
Никитина Е.Ю.	О методических путях изучения страхов у взрослых	4
Никитина Н.Н.	Социальное и культурное: точки пересечения в контексте поликультурного подхода к социальному воспитанию	1
Никитская Е.А.	Православная воскресная школа как воспитательная организация	1
Николаев И.Г., Шилков Д.А.	Оценка современного состояния социального и профессионального статуса классного руководителя	3
Новикова Н.Н.	Системно-синергетическая закономерность становления профессиональной готовности будущих юристов	2
Новосельцева О.Н., Артёменкова М.С.	Роль юмора и сатиры в межкультурном общении	1
Обнизова Т.Ю.	Формирование навыка письма у младших школьников с прогрессивной динамикой дисграфии	5
Ольховая Т.А., Погадаева Ю.В.	Аксиологические основы развития субъектной позиции студента университета	4
Павильч А.А.	Теоретическое обеспечение межкультурных исследований в культурологической компаративистике	5
Палёхина С.В.	Функциональное значение социально-профессиональной мобильности учителя иностранного языка	1
Пашевич Н.Л.	Развитие экологической культуры младших школьников в условиях дополнительного образования	2
Пелевина И.М.	Социально-психологическое обеспечение командного взаимодействия в организации	3
Пережигина Н.В., Дрынова М.В.	Система отношений в структуре «Я-концепции» психосоматических больных	5
Петренко Е.Л.	О вариативности воспитательной деятельности классного руководителя	3
Писарь О.В., Татарина И.П.	Безопасность образования – основа жизнедеятельности профессиональной школы	1
Пискарев А.В.	Педагогическое обеспечение жизненного самоопределения курсантов	2
Питерскова Т.А., Юрмашева О.А.	Понятия «профессиональная подготовка» и «повышение квалификации» в российской и немецкой системах послевузовского педагогического образования	3

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2009 ГОДУ

Пичугова В.А.	Психологические технологии сопровождения социальной адаптации подростков, проживающих на территориях с особыми условиями	5
Погодина И.А.	Особенности образовательной среды современной профильной школы	3
Поляков С.Д.	Деятельностно-ценостное воспитание в деятельности классных руководителей: некоторые итоги экспериментирования	3
Полянская Т.И.	О результатах проверки на надежность методики диагностики страхов у взрослых	4
Приходько О.Г.	Особенности познавательного развития детей раннего возраста с церебральным параличом	1
Прохорова И.В.	Технологизация обучения как фактор формирования профессиональной компетентности будущих специалистов	5
Пушкина Т.В.	Компетентность во взаимодействии как важное условие подготовки будущих педагогов дошкольного образования к профессиональной деятельности	5
Пшеничных А.Н.	Развитие у студентов педагогического вуза готовности к профориентационной работе с учащимися	2
Рагозинская В.Г.	Особенности эмоциональных состояний психосоматических больных	5
Радина К.Д.	Детское движение как феномен XX века	1
Рассадин Н.М., Подобин А.Е.	Практическая деятельность в социуме служит воспитанию профессионала	5
Рущак Р.В.	Особенности психолого-педагогического воздействия на личность осужденного в местах лишения свободы в процессе обучения	2
Рябова В.И.	Модель формирования готовности детей к межкультурной коммуникации в учреждениях дополнительного образования детей Казахстана	4
Садовничий В.А.	Ответственнейшая миссия педагогического сообщества (Доклад на Всероссийской научно-практической конференции «Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе»)	5
Садчикова М.В.	Педагогические возможности театрального искусства в развитии коммуникативных способностей у специалистов по связям с общественностью	2
Сайгушев Н.Я., Хасанова Г.Г., Булякбаева А.Б.	Игровые технологии в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов	1
Сакбаев А.А.	Реализация имплицитных представлений как выбор скриптов поведения в процессе поиска решения	1
Самохвалова А.Г., Хазова С.А.	Квалификационные работы выпускников института педагогики и психологии КГУ имени Н.А. Некрасова (специальность «психология»), защищенные на «отлично» в 2009 году	5
Санташова О.В.	Развитие мелкой моторики у младших школьников с нарушениями слуха в условиях школьного учреждения	2
Сапоровская М.В.	Психологические аспекты реабилитационной работы с детьми, пострадавшими от насилия в семье	4
Сатарова Е.В.	Мультимедийное пространство гламура	2
Сацукевич И.В.	Теоретико-методологические аспекты изучения педагогических теорий второй половины XIX – первой четверти XX вв.	2
Сацукевич И.В.	Проблема воспитания воли ребенка в педагогическом наследии П.Ф. Каптерева	4
Селиванова Н.Л.	Реалии и возможности деятельности классного руководителя	3
Семенов А.А.	Технологии обучения студентов в процессе профессиональной подготовки	2
Семенов И.Н.	Экономическое поведение человека как капитала и развитие его рефлексивно-творческого потенциала в поликультурном бизнес-образовании	4
Семенова О.С.	Обучение реферированию иноязычных текстов общественно-политического характера на практических занятиях в вузе (на примере немецкого языка)	3
Сергеев А.Н.	Профессиональное становление личности в региональной системе непрерывного образования	2

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2009 ГОДУ

Сикорская Л.Е.	Кризис институтов социализации современной молодежи	4
Сикорская Л.Е.	Добровольческая деятельность и модели социализации молодежи	5
Смирнов В.Ю.	Космизм как направление философско-педагогической мысли	5
Смирнова О.А.	Система формирования инженерного мышления будущих преподавателей технологии	2
Смолина А.А.	Теоретические предпосылки исследования индивидуально-педагогической помощи в контексте социального воспитания	1
Смолина М.Ю.	Актуальные вопросы подготовки специалистов для сферы туризма	4
Смолонская А.Н.	Социальные аспекты инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья	4
Смышляева Е.В.	Социально-педагогические условия педагогизации среды виртуального общения молодежи	2
Солодовникова Ю.Ю.	Теоретико-методологические основы формирования коммуникативной иноязычной компетенции социального работника	1
Солодовникова Ю.Ю.	Использование нетрадиционных форм организации занятий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции социальных работников	2
Стариченко Д.Е.	Этапы формирования живописного видения у будущих учителей изобразительного искусства	1
Стародубцева Е.В.	Становление педагогики среды в России (конец XIX – первая треть XX вв.)	3
Степанов Е.Н.	Воспитательная деятельность классного руководителя: современная модель	3
Степанов П.В.	Мотивировать или избегать демотивации? (к вопросу о факторах успешной воспитательной деятельности классных руководителей)	3
Степанова Л.К.	Система методической подготовки учителя к внеурочной работе по химии в сельской школе	2
Сысоева Е.А.	Особенности обучения школьников черчению с учетом типов темперамента	1
Тадтаева Л.Х.	Изучение профессионально значимых, личностных качеств среднего начальствующего состава как одного из факторов влияющего на качество деятельности личного состава	4
Татосьян М.М.	Принципы построения и организации процесса преодоления профессионально-коммуникативных деформаций будущих специалистов туриндустрии	4
Ташина Т.М.	Интеграционные процессы в коррекционно-развивающем обучении	2
Теплая Н.А.	Информационная культура в системе профессиональной подготовки студентов технических специальностей	3
Терентьева И.В.	Теоретические основы государственно-общественного управления высшей школой	2
Терещенко В.В.	Дефицитарность отношений взаимодействия «ребенок-взрослый» как условие личностного развития подростка	2
Тихомирова Д.С.	Технологии самореализации студентов в традициях профессионального воспитания	5
Тихомирова Е.И.	Профессиональное воспитание в высшей школе	5
Тихомолов М.В., Жубаркин С.В.	Профессионализм и социальное здоровье	2
Тихомолов М.В., Жубаркин С.В.	Социальное здоровье сельских жителей	3
Тореева Е.А.	Мониторинг деятельности классного руководителя (от эксперимента к конференции)	3
Трифонов Н.Н., Пушкарева И.Н.	Применение силовых упражнений в коррекционно-оздоровительных занятиях со школьниками 10-11 классов специальной медицинской группы	1
Троянская С.Л.	Инновации и ретровведения: создание педагогического музея института и его образы	4
Трухачева Т.В.	Участие детей в жизни общества: признаки новой реальности	5

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2009 ГОДУ

Трухачева Т.В., Кирпичник А.Г.	Основы социокинетики детства: к постижению сущности	5
Уварова Л.Р.	Институт классного руководства: вчера, сегодня, завтра	3
Ульянова Н.А.	Эффективный подход к обучению детей с ранним детским аутизмом	3
Федотовская О.А.	Этнопедагогический компонент профессиональной компетентности педагога по фольклорной деятельности	2
Финагентова Н.В.	Мультимодальный подход и многомерная диагностика в психологическом сопровождении онкологических заболеваний	2
Фокин И.В.	Европейские квалификационные рамки и подготовка бакалавров и магистров по направлению «социальная работа» в России	2
Фокин И.В.	Особенности социальной работы с жертвами катастроф: передовой отечественный и зарубежный опыт	5
Фокина С.Л.	Работа классного руководителя с родителями учащихся (история вопроса)	3
Фомина Н.А., Бакова И.В.	Общительность как системное свойство личности студентов первого курса и особенности их социально-психологической адаптации к условиям обучения в вузе	1
Фрайфельд И.В., Герентьев А.Е.	Организация физкультурно-оздоровительных занятий при формировании эмоционального благополучия дошкольников 3-5 лет	4
Хабибулин Р.Г.	Обоснование модели формирования нравственных качеств будущих офицеров	1
Хазова С.А.	Совладающее поведение старшеклассников, воспитывающихся в школе-интернате	5
Хазова С.А.	Исследование влияния когнитивно-стилевых характеристик познавательной сферы на выбор стратегий совладания	1
Хазова С.А., Золотова И.А.	Особенности гестационной доминанты женщин, не встающих на учет по беременности	4
Халилов Ш.Р.	Сущность и структура профессионально-субъектной позиции учителя	4
Хартунг А.	Категории «Свой – Чужой» с позиции международной службы вуза	2
Хлыбова Е.В.	Особенности социометрического статуса младших и старших подростков	1
Холодцова М.Е.	Анализ самоактуализации социальных работников, работающих в условиях чрезвычайных ситуаций	4
Хуторянская Т.В.	Некоторые аспекты подготовки студентов педвузов к семейно-педагогическому сотрудничеству	4
Царева Я.В.	Особенности формирования исследовательских навыков дошкольников	3
Цветкова С.Е.	Специфика профессиональной направленности в формировании межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей	2
Цветкова С.Е.	Структура и содержание межкультурной коммуникативной компетенции специалиста в сфере экономики и управления	3
Ценарёва Н.Н.	Концептуальные основы организации образовательной деятельности в системе повышения квалификации по развитию профессионализма учителя	2
Циринг Д.А.	Особенности совладающего поведения и психологических защит у подростков с личностной беспомощностью	5
Челнокова Е.А.	Сущность и содержание тьюторской деятельности в условиях профильного обучения	4
Черненко И.И.	Анализ конкретных ситуаций как один из методов подготовки будущих специалистов-агров к управленческой деятельности	1
Черновол-Дубинина Е.Г.	Проблемы профессиональной подготовки студентов факультета физического воспитания	1
Чечурова Ю.Ю.	Психологические критерии оценки деятельности организации как коллективного субъекта труда	1
Чилингарян М.В.	Понятие и принципы формирования региональной языковой образовательной политики	5

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ В 2009 ГОДУ

Шадрина Е.В.	Осмысление подхода к содержанию общего среднего образования в 30-е г. г. XX в.	2
Шакурова М.В.	Классный руководитель как значимый Другой	3
Шапошникова Т.Д.	Особенности коррекции социального поведения воспитанников СРЦ для несовершеннолетних «Феникс»	2
Шарапова С.И.	Характеристика чтения как опосредованного средства коммуникации	1
Шаталина М.А.	Анализ факторов, влияющих на формирование Интернет-аддикции	1
Шилова О.М.	Место курса «история науки» в подготовке аспирантов в контексте компетентностного подхода	1
Шилова О.М., Пундяков А.С.	Региональные условия развития практики социально-педагогического обеспечения детей в 20-е годы XX века в Вологодской губернии	1
Широкова М.В.	Человекоориентированный подход в управлении качеством педагогического образования в США	1
Шмакова О.В.	Профессиональная социализация в логике иноязычного контекстного обучения	2
Шолыганов А.Е.	Социальная компетентность подростков и ее обусловленность участием в скаутском движении	5
Штрассер Г.	Концепции понятия «культура»: подводные камни в идеологической паутине терминологии	5
Ювенский И.В.	Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье у женщин, совершивших мужеубийство	5
Югфельд Л.А.	Игра как средство профессионально-личностного развития будущих социальных работников	5
Ярцев А.А.	Досуговая деятельность как фактор развития социально-профессиональной мобильности будущего социального педагога	3
Ярцев А.А.	Генезис развития социально-профессиональной мобильности будущего педагога	4

CONTENT

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Условия и порядок приема публикаций

1. Журнал «Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова» публикует оригинальные исследования по естественным, гуманитарным и социальным наукам. Редакция принимает к публикации материалы по теме основных рубрик журнала. Научные статьи принимаются в течение года и в случае положительных результатов независимой экспертизы включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.

2. Редакционный совет журнала принимает статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Авторами их могут быть ученые - исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели, студенты.

3. К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями. Материалы, не отвечающие предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются.

4. Основанием для включения статьи в состав содержания «Вестника Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова» является получение положительной рецензии на статью от признанных ученых в данной области научного знания.

5. Окончательное решение о приеме научной статьи к публикации принимается редакционной коллегией «Вестника Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова».

6. Комплект заявки на публикацию включает в себя:
текст статьи (см. также требования к оформлению статей);
рецензию-рекомендацию, подготовленную специалистом в соответствующей области научного знания.

Требования к оформлению статей

1. **Статьи** направляются в редакцию в электронном и бумажном виде в 1 экземпляре. Электронный вариант статьи может быть представлен на CD-диске или вложением в электронное письмо.

2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)

3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующие требования: формат - А4; поля - по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) - Times New Roman; кегль - 14; межстрочный интервал - 1,5; абзацный отступ - 1,25 см. **Максимальный объем** статьи с аннотацией, ключевыми словами, рисунками и библиографическим списком: не более 10 страниц.

4. Построение статьи:

- индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
- автор(ы) (фамилия и инициалы).
- название статьи (аббревиатуры и сокращения недопустимы).
- аннотация, раскрывающая основное содержание работы (цель, актуальность, методика, полученные результаты) - 8-10 строк.
- ключевые слова: 5-6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку.
- текст статьи.
- библиографический список (нумерованный в алфавитном порядке).
- сведения об авторе (авторах).

5. Оформление библиографического списка:

- статья в журнале: Фамилия и инициалы авторов (до 3). Название статьи // Название журнала. - Год. - №. - С. От-до.
- статья в сборнике трудов: Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. - Место издания: Издательство, год. - С. От-до (Тр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. - № вып.).

· монография или книга: Фамилия и инициалы авторов. Название. - Место издания: Издательство, год. - С. От-до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. - Место издания: Издательство, год. - С. От-до (или число страниц в книге __ с.).

· авторские свидетельства и патенты: А. с. номер. Название.

· автореферат: Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук / Назв. учеб. заведения. - Город, год. - __ с.

6. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, с. 25-26].

7. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

8. 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 виде отдельных файлов в формате tif (tiff) (несжатый, оттенки серого (Grayscale), разрешение - не менее 300 dpi).

9. Таблицы. Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word (формат*.doc) и располагаются в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.

10. Математические и физические формулы выполняются в редакторе MS Equation.

11. Сведения об авторе указываются в конце статьи на отдельной странице:

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, ученое звание, должность;
- информация о месте работы или учебы (кафедра, вуз полностью);
- отрасль науки и специальность предполагаемой защиты;
- наличие почетных профессиональных званий (например, «Заслуженный работник высшей школы РФ», «Заслуженный деятель науки РФ»);
- адрес электронной почты;
- почтовый адрес с индексом
- контактные телефоны.

12. На отдельной странице приводятся в переводе на английский язык:

- имя и фамилия автора(ов) (например, Irina Smirnova)
- название статьи
- аннотация
- ключевые слова

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

**ВЕСТНИК
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

Серия:

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

2009 – Т. 15. – № 5

Компьютерная верстка

А.Н. Коврижных

Журнал зарегистрирован
Министерством Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ № 5-0022 от 26 апреля 2000 г.

Подписано в печать 25.11.2009
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 26,6
Тираж 1000 экз.
Изд. № 512

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон/факс: **(4942) 31-65-61.**
E-mail: **zenko@ksu.edu.ru**

При перепечатке ссылка обязательна