

# ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
ИМ. Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
Выходит с 1995 г.

2010 Том 16

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.  
СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.  
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 4

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

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

Учредитель  
Костромской государственный университет  
имени Н.А. Некрасова



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

- 4 **Субботин В.Е.**  
Особенности создания и функционирования инновационной образовательной системы в условиях малого города
- 6 **Облицова З.Г.**  
Структура и специфика учебной деятельности институтов повышения квалификации
- 12 **Ирхина И.В., Буржинская Т.Г.**  
Анализ состояния сформированности методической системы будущего учителя
- 16 **Бурова О.Е.**  
Формирование профессионального интереса к педагогической деятельности у старшеклассников: психолого-педагогический аспект
- 20 **Волкова Л.А.**  
Адаптация ребёнка к изменению образовательной ситуации как общепедагогическая проблема
- 22 **Зенцова И.М.**  
Применение фасетного метода к построению классификации курсов по выбору (на примере дисциплины физика)
- 27 **Иванова Н.М.**  
Результаты опытной экспериментальной работы по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста
- 30 **Петрова Л.Г., Калугина Т.В.**  
Обучение чтению и пониманию смысла текста иностранных студентов медицинского профиля на занятиях по русскому языку: этап довузовской подготовки
- 34 **Полукеева Е.В.**  
Педагогическая диагностика развития у студентов умений профессионально-иноязычной деятельности
- 39 **Тихова В.В.**  
Оценочная речь старшеклассника как элемент его речевого портрета: современное состояние, совершенствование

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- 46 **Максимова Е.А.**  
Социокультурная обусловленность модели специалиста
- 50 **Герасимов П.Е.**  
Психолого-педагогические аспекты формирования у студентов позитивного самоотношения
- 54 **Кудрина Е.В.**  
Структура учебной деятельности студентов вузов в условиях дистанционного обучения
- 57 **Семенова Г.П.**  
Развитие профессионального образования инженерно-технических кадров предприятий без отрыва от производства
- 63 **Хамдохова С.М.**  
Развитие коммуникативных способностей студентов – будущих преподавателей в процессе обучения в вузе
- 67 **Маркова С.М.**  
Концептуальные основы организации научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе
- 70 **Березовский В.А.**  
Влияние творческой художественной среды и структур дополнительного художественного образования на подготовку студентов – архитекторов
- 72 **Ершова Л.В.**  
К вопросу разработки содержания этнохудожественного образования студентов педагогического вуза
- 75 **Ласточкина Л.Б., Румянцев С.Ю.**  
Система мониторинга качества начального профессионального образования
- 77 **Саяпин А.В.**  
Модель подготовки студентов педвуза к развитию творческого потенциала школьников
- 81 **Уварова Л.Р.**  
Программно-информационное обеспечение изучения педагогических дисциплин в вузе
- 86 **Шленков А.В., Табанова Е.В.**  
Система информационного контроля за формированием профессионально важных психологических качеств обучающихся в вузах ГПС МЧС России
- 93 **Полунин В.Ю.**  
Теоретические основы моделирования профессиональной подготовки будущих офицеров спецслужб

## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 95 **Смирнова Е.Ю.**  
Особенности ценностных ориентаций несовершеннолетних правонарушителей
- 98 **Косарева И.В.**  
Тренинговое воздействие на подростков как необходимое условие повышения уровня его социализации в условиях современных семей
- 102 **Гринева Е.А., Заббарова М.Г., Белоногова Л.Н.**  
Модель формирования полиэтнической культуры школьников
- 107 **Карелова И.М.**  
Современные подходы к игровой досуговой программе
- 113 **Попова Е.Н.**  
К вопросу об оценке качества системы патриотического воспитания подростков в общеобразовательной школе
- 120 **Курачинова Ю.Л.**  
Развитие творческой индивидуальности будущего педагога как одна из задач педагогического сопровождения формирования организационной компетентности студентов колледжа
- 124 **Маркова С.М., Седых Е.П.**  
Теоретическое обоснование реализации государственной молодежной политики в вузе

## ПСИХОЛОГИЯ

- 127 **Деменева А.Е.**  
Образ внутреннего мира и особенности его актуализации
- 131 **Голубев В.В.**  
Позитивные мотивационные ожидания личности: особенности актуализации
- 134 **Сизова М.А.**  
К вопросу изучения связи между поколениями в семье
- 140 **Жданова С.Ю., Аликина Е.Л.**  
Особенности представлений матери об индивидуальности ребенка в связи с количеством детей в семье
- 144 **Карабина Ю.С.**  
Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного Я у женщин
- 148 **Малова Т.В.**  
Мужественность как категория гендерного самоопределения личности мужчины и женщины

- 153 **Вертячих Н.Н.**  
Нарушения психической адаптации  
среди трудоспособного населения
- 158 **Донской Д.А.**  
Психосексуальность старших подростков  
с нарушениями общения
- 164 **Хабирова Е.Р.**  
Особенности восприятия и оценки про-  
блемных ситуаций
- 168 **Петрова Н.С.**  
Рефлексия и интеллект как основа форми-  
рования саморегуляции у студентов про-  
фессионального обучения
- 171 **Репина В.А.**  
Понимание рекламы лекарственных препара-  
тов продавцами рекламы и покупателями  
лекарств
- 175 **Нагаева Я.А.**  
Роль значимых характеристик в мотива-  
ции обращения за специальной образова-  
тельной помощью в психологический центр
- 179 **Селиванова Е.А.**  
Проблемы эмоционального развития  
воспитанников детских домов

#### ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

- 185 **Сапоровская М.В.**  
Межпоколенная трангенерация паттернов  
совладающего поведения в семейной группе
- 189 **Кучина З.Б.**  
Психолого-акмеологические аспекты совла-  
дающего поведения студентов вуза на экза-  
менах разного типа
- 196 **Олейник О.Ю., Коренкова Н.Е.**  
Взаимосвязь уровня социально-психологи-  
ческой адаптированности с защитно-совла-  
дающим поведением студентов
- 201 **Самохвалова А.Г.**  
Особенности делового общения руководи-  
телей с различными копинг-стратегиями

#### СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- 208 **Бечвая А.Т.**  
Педагогическая поддержка одаренных детей  
семей группы риска
- 212 **Володина А.С.**  
Нарушения понимания текстового сообще-  
ния и пути их выявления у детей с недораз-  
витием речи

- 215 **Микляева Н.В.**  
Методическое обеспечение коррекционно-  
педагогического процесса по развитию  
языковой способности детей с общим недо-  
развитием речи

#### СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

- 220 **Царева Н.П.**  
Социальная одаренность: штрихи к портре-  
ту лидера общественного объединения  
(гендерный аспект)

#### МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

- 227 **Казначеева Т.А.**  
Практический опыт межкультурной комму-  
никации: Италия
- 232 **Янкина Н.В.**  
Характеристика процесса формирования  
межкультурной компетентности студента  
университета
- 236 **Игнатова И.Б., Бурыкина В.Г.**  
Культурный шок и пути его преодоления  
иностранными студентами

#### ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- 240 **Веселов В.Р.**  
Провинциальная интеллигенция как социо-  
культурный феномен
- 245 **Буторина Т.С., Кабринская Н.И.**  
Состояние образования на территории  
Архангельской губернии в первой четверти  
XIX века

#### НАСЛЕДИЕ

- 249 **Зотова О.А.**  
Идеи воспитания нравственной личности  
немецких педагогов-реформаторов  
в конце XIX – начале XX вв.

#### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- 254 **Ваулина Л.Н.**  
Международная неделя «Диалог культур –  
культура диалога» – 2010
- 260 **СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКО-  
ВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК КОСТ-  
РОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСО-  
ВА: СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛО-  
ГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛО-  
ГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА» В 2010 ГОДУ**
- 270 **SUMMARY**
- 280 **ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ  
РУКОПИСЕЙ**

# ПЕДАГОГИКА

УДК 371

Субботин Владимир Евгеньевич

Волжский государственный инженерно-педагогический университет, г. Нижний Новгород  
parpa@vgipu.ru

## ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В УСЛОВИЯХ МАЛОГО ГОРОДА

*В статье рассматриваются основные направления развития региональной модели инновационной образовательной системы в условиях малого города, факторы и условия ее инновационного функционирования.*

**Ключевые слова:** инновации, образовательная система, малый город.

**А**ктивный процесс реформирования образования в новых исторических условиях актуализирует проблему выявления сущностных черт теории и практики обновления образовательных учреждений с учетом развития экономики и социокультурных особенностей конкретного региона. В современных условиях ведутся интенсивные поиски моделей образовательных систем, наиболее полно удовлетворяющих потребности личности и общества в условиях перехода человечества в постиндустриальную эпоху.

Инновационное образование является основой преобразований общества и экономики, способствует достижению всеобщей социализации и профессионализации, удовлетворению потребностей личности в образовательных услугах, определяя его приоритетность в политике государства и обеспечивая инновационное развитие учебных заведений.

Объектами инновационной деятельности становятся все компоненты образования: цели, содержание, методы, средства, формы организации учебного процесса, организационно-управленческие структуры образовательных учреждений и т.д. Создающиеся образовательные учреждения ставят перед собой, среди многих других, задачу инновационного функционирования.

Изменения в организации и содержании образования создают предпосылки для сочетания общественных потребностей и интересов молодежи. Нововведения, охватывающие целостные педагогические системы и процессы, позволяют совершенствовать общее и профессиональное образование в следующих направлениях: укрепление общенаучного, общетехнического, культу-

рологического базиса; стандартизация образования; интеграция содержания образования; расширение профессиональных профилей; интенсификация подготовки на основе внедрения эффективных педагогических и информационных технологий; комплексное научно-методическое обеспечение; развитие личности.

Основной идеей региональной образовательной системы является идея создания укрупненных образовательных учреждений для реализации образовательных потребностей дошкольников, учащейся молодежи, студентов. Социально-педагогическим обоснованием создания инновационного образовательного учреждения в регионе является изолированность учебных заведений, необходимость обеспечения большей доступности профессионального образования; отдаленность районных центров от крупных областных центров, что вызывает трудности в профессиональном развитии молодежи; необходимость использования потенциальных возможностей обучающихся, их личностного развития в различные возрастные периоды.

Организация инновационных образовательных учреждений в регионе предусматривает преемственность и непрерывность образовательных структур, многопрофильность профессиональной подготовки, социально-культурное и профессиональное развитие личности, внедрение инновационных процессов и др.

Исследование показало, что достижение указанных целей возможно при создании принципиально нового типа учебного заведения – центра инновационного образования, реализующего на практике принципы интеграции, гуманизации, дифференциации, интенсификации, технологизации.

В городе Кстово Нижегородской области при поддержке департамента образования и администрации Кстовского района создан учебный центр «Интеллект» на основе интеграции целей отдельных образовательных структур.

Созданное инновационное образовательное учреждение имеет следующие преимущества:

- наличие наилучших условий для обеспечения взаимосвязи различных видов и форм образовательной деятельности;
- возможность обеспечения в едином центре непрерывного образования (преемственность образовательных структур, гибкая корректировка педагогической и учебной деятельности с учетом индивидуальных особенностей обучающихся).

В ходе исследования было установлено, что при создании инновационного центра необходимо учитывать следующие положения:

- необходимо прослеживать различные плоскости и уровни членения его на структурные элементы;
- необходимо учитывать разнообразные виды деятельности, являющиеся содержанием образовательного процесса социокультурного и профессионального образования;
- образовательный процесс является многофункциональной системой, характеризующейся наличием теоретического и практического обучения.

В процессе создания инновационного центра использована теория педагогического проектирования, которая позволила обеспечить:

- переход на личностно-деятельностное обучение;
- изменение организации процесса обучения путем ориентации его на личностное развитие обучающихся;
- внедрение инновационных технологий в практику образовательных процессов;
- разработка содержания общего и профессионального обучения посредством его систематизации, интеграции, структурирования;
- обеспечение интеграционных процессов в образовательной системе;
- обоснование перспективных форм организации образовательного процесса и эффективных методов обучения.

Инновационный центр образовательной системы в условиях малого города представляет собой региональное интегрированное многопрофильное учебное заведение, ориентированное на представление различных видов образовательных

услуг социокультурной и профессиональной подготовки.

В ходе исследования выявлены основные факторы, обеспечивающие функционирование инновационного центра:

- необходимость создания учебного заведения нового типа для удовлетворения потребностей населения региона;
- социально-экономические процессы, происходящие в обществе, повышают социальную функцию образования как особого социально-педагогического механизма, способствующего формированию новых образовательных структур;
- ведущими компонентами инновационного развития являются социально-педагогические механизмы, обеспечивающие достижение прогнозируемого результата инновационного развития учебного центра (устойчивого развития учебного центра, подготовке конкурентоспособного выпускника, развитию творческого и инновационного потенциала коллектива, развитию социокультурной среды малого города);
- программы и проекты инновационного развития учебного центра устанавливают связь концептуально заданных стратегических целей и специфической социокультурной среды малого города;
- инновационное развитие образовательной системы учебного центра осуществляется на основе концептуальных идей (гуманизации, прогнозности, системности, адаптивности, интегративности, опережающий и региональный характер профессионального образования).

Таким образом, создание региональной инновационной образовательной системы в условиях малого города определяют перспективы его развития как межрегионального, обуславливают прогноз, проектирование и моделирование интенсивных инновационных педагогических систем, адаптированных к социально-экономической, социокультурной, материально-технической, образовательной среде региональных условиях малого города.

#### Библиографический список

1. Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях / Под общ. ред. А.П. Беляевой. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1995. – 230 с.
2. Овечкин О.В. Саморазвивающаяся модель функционирования инновационного центра. – Н.Новгород: ВГИПА, 2002. – 96 с.

Облицова Зинаида Георгиевна

кандидат педагогических наук, доцент  
Институт управления, г. Архангельск  
obot@miuarh.ru

## СТРУКТУРА И СПЕЦИФИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНСТИТУТОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

*Учебная деятельность институтов повышения квалификации носит специфический характер в связи с участием в ней взрослых: преподавателя и обучаемого. Данное обстоятельство определяет структуру учебной деятельности, состоящую из двух основных этапов: анализа потребности и организации учебного процесса, которые взаимосвязаны с целью и задачами, направленными на получение конкретного результата.*

**Ключевые слова:** учебная деятельность, институт повышения квалификации, организация и стратегия учебного процесса, методы обучения.

Учебная деятельность представляет собой, согласно «Большой современной энциклопедии» (с. 1270), деятельность, «направленную на усвоение знаний, приобретение умений и навыков самостоятельно учиться, применять полученные знания на практике, т.е. развиваться». Исходя из данного определения, становится ясно, что в процессе этой деятельности развивается, прежде всего, теоретическое сознание и теоретическое мышление, позволяющие человеку выйти за пределы повседневного быта.

Учебная деятельность имеет непосредственное отношение к процессу образования, неразрывно связанному с усвоением теоретических знаний, являющихся результатом ранее проведенных научных исследований.

В процессе образовательной деятельности существует необходимость согласования «двух разнонаправленных источников знаний: обучения и учения» [8, с. 16], отличающихся друг от друга тем, что обучение представляет собой передачу из поколения в поколение социокультурных ценностей, общественно-исторического опыта, а учение является индивидуальной деятельностью обучаемого, который воспринимает и усваивает те ценности и в том объеме, который считает необходимым. Данное обстоятельство представляет собой одну из особенностей образования взрослых, поэтому обучение в системе ИПК «опирается, прежде всего, на субъективный опыт» (И.С. Якиманская) обучаемого, накопленный не только в процессе обучения, но и трудовой деятельности, общения в социуме.

Реализуя в основном социальную функцию, обучение организуется как система педагогических воздействий на основе заданных нормативов познания в виде обязательного минимума зна-

ний, умений, навыков, утвержденных образовательными стандартами и являющимися обязательными для нормального функционирования всех сфер российского общества.

Исходя из общетеоретических подходов организации учебной деятельности определенных в работах российских ученых (В.Г. Онушкин, И.П. Подласый, И.С. Якиманская и др.) мы можем представить организацию учебной деятельности в виде абстрактной модели, предусматривающую два основных этапа организации учебной деятельности:

- анализ потребности;
- организация учебного процесса.

В связи с тем, что система образования ориентирована на выполнение социального заказа, формируемого в виде государственных образовательных стандартов, законов, правил, действий, обязательных для всех, тематика содержательной деятельности в основном определена. Однако система повышения квалификации, являющаяся частью дополнительного образования, не имеющего четких государственных стандартов, опосредованно подвергается влиянию установленных государством требований, обучая педагогических работников с целью реализации утвержденных стандартов. Тем не менее, учитывая одну из особенностей образования взрослых, состоящую в том, что «ведущая роль в процессе обучения сохраняется за самим взрослым» (В.Г. Воронцова, С.И. Змеев), ИПК в определении содержания учебной деятельности опираются на мониторинг образовательных потребностей своего региона. Исходя из этого, совместно с органами управления образованием определяют основную цель и задачи, учитывающие не только государственный заказ, но и потребности региональной системы образования. Сформулировать цель – зна-

чит указать конкретный результат, который предполагается получить при реализации деятельности. Цель должна быть, с одной стороны, достаточно общей, а с другой – однозначной, четко сформулированной, конкретной.

Цели и задачи взаимосвязаны с таким этапом, как *определение стратегии учебного процесса*, выражающегося в обобщенном замысле осуществления этого процесса. Разработка стратегии начинается с определения ориентировочного времени реализации замысла, его этапов, направления действий, определения новшеств и изменений, по сравнению с предыдущими программами обучения, учитывая реальные возможности достижения поставленной цели.

*Планирование учебного процесса* в системе ИПК имеет специфические особенности не только в силу отсутствия государственного стандарта, но и наличия взрослого обучаемого, имеющего несколько специфических характеристик, выделенных российскими учеными:

- осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью;
- обладает запасом жизненного (бытового), профессионального и социального опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег;
- исходит из стремления с помощью обучения решить важные личностные проблемы и достичь конкретных целей;
- стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств;
- зависит в процессе учебной деятельности от временных, пространственных, бытовых, профессиональных, социальных факторов.

Планирование учебного процесса конкретизирует его содержание, дает ответ на вопрос, чему учить, какие знания отобрать для формирования учебных планов и программ. Термин «процесс» в переводе с латинского языка означает «движение вперед», «изменение», что, несомненно, указывает на динамику учебной деятельности, меняющей содержание на основе научных достижений.

Исходя из основных принципов дидактики, разработанных учеными (И.П. Подласый) содержание образовательного процесса должно формироваться с учетом:

- гуманистичности (приоритет общечеловеческих ценностей), научности (последние достижения научного, социального и культурного прогресса);

- последовательности (каждое новое знание опирается на предыдущее и вытекает из него);

- системности (построение учебных курсов как систем, входящих друг в друга и в общую систему обучения);

- связи с жизнью (верификация с помощью практики);

- соответствия возрастным возможностям и уровню подготовленности обучаемых;

- доступности (способ изложения научных знаний, понятий, терминов).

Перечисленный ряд специфических особенностей организации и планирования учебного процесса находит свое отражение в учебных планах, разрабатываемых специалистами ИПК:

- продолжительность курсовой подготовки в зависимости от категории слушателей;
- полный перечень предметов (дисциплин), входящих в каждый курс;
- распределение часов по каждому предмету для разных категорий слушателей (наличие вариативности);
- структура и продолжительность различных видов практик (семинары, обмен опытом работы, как в группе, так и в базовых образовательных учреждениях);
- деление предметов на обязательные и факультативные и др.

Альтернативность обучения обеспечивается при составлении учебных программ преподавателем ИПК на основе учебных планов. Необходимо подчеркнуть, что учебная программа должна соответствовать определенной структуре, которая при перераспределении часов по вопросам курса и соотношения теоретической и практической частей обеспечивает дифференциацию образования в учебном процессе. Наличие учебных планов и учебных программ позволяет составлять планы-графики курсовой подготовки работников образования конкретного региона с учетом региональных специфических особенностей и общих задач системы образования и повышения квалификации.

*Организация учебного процесса* состоит из ряда обязательных взаимосвязанных организационных моментов. Одним из них является *выбор базы обучения*, который находится в прямой зависимости от категории слушателей. Основной базой обучения выступают непосредственно ИПК, приглашающие в областной (республиканский) центр педагогических работников по согла-

сованию с областными (республиканскими) департаментами образования. Что позволяет ИПК использовать все имеющиеся преподавательские и материальные ресурсы как ИПК, так и опорных образовательных учреждений территории. Однако при составлении плана-графика повышения квалификации работников образования на каждый учебный год, учитываются заявки, поступающие из районов для проведения курсовой подготовки на местах. В данном случае выбор базы и сроков обучения осуществляется по согласованию между РИМЦ (районными информационно-методическими центрами) и ИПК.

*Формирование учебных групп* зависит от цели и задач обучения. Каждый временной период ставит перед системой образования разные цели, которые не могут не учитываться при планировании повышения квалификации работников образования.

Коммерциализация образования, коснувшаяся системы повышения квалификации, оказала влияние на формирование учебных групп и их неоднородность при планировании ИПК бюджетных курсов и курсов на договорной основе, в основном авторских. Тем не менее, основным подходом при формировании учебных групп является учет уровня профессиональной компетентности педагогов, возрастающий по мере участия педагога в инновационной, экспериментальной, исследовательской деятельности и внедрения результатов в педагогическую практику.

*Подготовка преподавателей* к работе с педагогическими кадрами имеет существенную особенность в системе повышения квалификации связанную с тем, что в образовательном процессе участвуют взрослые преподаватели и взрослые обучаемые, что требует дифференцированного подхода к процессу обучения. Характер дифференциации находит отражение в содержании учебных планов и образовательных программ, многоуровневости подготовки, определяемым по следующим критериям:

1. Степень мотивации и уровень квалификации педагогических и руководящих работников.
2. Степень новизны, определяемой соотношением основных блоков образовательных программ:
  - информационно-методический блок;
  - блок обновления содержания соответствующей сферы деятельности;
  - проблемно-исследовательский блок;

– блок авторских технологий.

3. Сфера профессиональной деятельности (гуманитарная, лингвистическая, культурологическая, естественно-научная, физико-математическая, физкультурно-валеологическая, дошкольного воспитания и образования, социально-педагогическая, коррекционно-педагогическая, управленческая, психолого-педагогическая и др.).

Поскольку любая деятельность предполагает свое осуществление с *целеполагания*, подготовка преподавателя начинается с ключевой позиции – предвосхищения будущего общего с обучаемыми результата. Достижение предполагаемого результата координируется управленческими действиями преподавателя, основанными на знании особенностей состава учебной группы (возраст, стаж работы, уровень подготовленности, мотивация и др.), т.е. *диагностировании*. В неразрывной связи с диагностированием осуществляется *прогнозирование* – умение преподавателя предвидеть результаты своей деятельности, оценить свои возможности в конкретных условиях и, исходя из этого, определить стратегию.

*Проектировочная* часть подготовки преподавателя, основанная на выбранной стратегии позволяет построить модель предстоящей деятельности, определить ее этапы, выбрать способы, средства достижения цели, составить *план*, включающий организационные, корректирующие, контрольные, аналитические действия преподавателя, направленные на достижение основных целей обучения – научить овладению основными способами профессиональной деятельности, вооружить методами научного мышления, творческого отношения к познавательной и практической деятельности.

*Апробация и корректировка образовательных программ* осуществляется на стадии реализации образовательной деятельности, в процессе обучения. Содержание обучения требует отражения как текущих, так и перспективных потребностей общества и отдельных индивидуумов.

Как отмечает И.П. Подласый, на формирование содержания образовательных программ оказывают влияние такие системы, как: 1) система принятых целей; 2) социальных и научных достижений; 3) социальных потребностей; 4) личных потребностей; 5) педагогических возможностей и др. При этом приоритетной системой является *система потребностей* (социальных и личностных). Осуществление диагностики учебной груп-



пы, выявление ее приоритетных потребностей в процессе ознакомления с программой, содержанием обучения, апробацией, позволяют преподавателю проявить мобильность, откорректировать образовательную программу на основе ее блочно-модульной системы. Ориентация на удовлетворение не только общественных потребностей позволяет создать условия лично значимого обучения для значительной части участников курсовой подготовки, найти оптимальное соотношение гуманитарных, естественных, математических, биологических и т.д. блоков.

*Выбор форм, методов, технологий* обучения определяются в соответствии с целями и содержанием обучения.

*Формы обучения* определяются Большой современной энциклопедией как «внешнее выражение согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме». Исходя из специфики обучения взрослых в системе повышения квалификации, можно рассматривать формы обучения в нескольких аспектах:

- 1) по месту учебы: очная; вечерняя; дистанционная;
- 2) по количеству слушателей: групповые, микрогрупповые индивидуальные, фронтальные и др.;
- 3) по форме организации занятий: лекции, семинары, круглые столы, практикумы, выездные творческие занятия (ВТЗ), самостоятельная работа и т.д.

*Метод обучения* рассматривается в Российской педагогической энциклопедии [6, с. 566] как

«система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования» и характеризуется тремя признаками:

- обозначает цель обучения;
- способ усвоения;
- характер взаимодействия субъектов обучения.

Метод выступает как связующее звено между спроектированной целью и конечным результатом. Одним из основных структурных элементов метода является *прием* (разовое действие, отдельный шаг в реализации метода).

Другим, не менее важным структурным элементом, является объективная и субъективная части. Объективная часть обусловлена неизбежными положениями, не зависящими от личности преподавателя. Субъективная часть обусловлена личностью преподавателя, особенностями обучаемых и конкретными условиями, при которых используется метод. В зависимости от того, какие стороны процесса обучения, какие классические системы обучения рассматриваются как приоритетные, методы обучения группируются, составляя основу той или иной классификации.

С точки зрения организации обучения взрослых, учитывая разноуровневый подход в организации обучения, нам представляется целесообразным использование классификации методов обучения, разработанной И.Я. Лернером и М.П. Скаткиным, которую можно представить в виде таблицы.

Выбор преподавателем методов обучения зависит не только от целей обучения, но и от:

Таблица

Классификация методов обучения

Методы обучения		Сущность метода
Репродуктивные	<b>Информационно-рецептивный</b> (информация и рецепция, т.е. восприятие)	Преподаватель сообщает готовую информацию разными средствами, а обучаемые воспринимают и фиксируют
	<b>Репродуктивный</b> (воспроизводящий)	Преподаватель организует деятельность обучаемых по воспроизведению усваиваемых знаний. (Применяется во взаимосвязи с информационно-рецептивным)
Промежуточный	<b>Проблемное изложение</b>	Преподаватель ставит проблему и сам ее решает, показывая ход своих мыслей (рассказ-рассуждение)
Продуктивные	<b>Частично-поисковый</b> (эвристический) – метод самостоятельного добывания знаний	Способ поиска решения проблемы определяет преподаватель, но решение отдельных вопросов находят обучаемые
	<b>Исследовательский</b>	Организация творческой деятельности обучаемых по решению новых для них задач (осознание проблемы, выдвижение гипотезы, планирование, анализ, выводы)

- особенностей содержания и специфики изучаемого материала;
- возрастных особенностей, уровня образования, квалификации и т.д. обучаемых;
- материальной базы учебного заведения (базовой площадки);
- психологических особенностей и мотивации обучаемых.

Использование педагогических технологий обусловлено теми же условиями, что и методы обучения, а так же от уровнем профессиональной компетентности преподавателя ИПК.

*Технология* – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (толковый словарь). Определение термина «технология», который используется в педагогике, сформулирован многими российскими учеными (Б.Т. Лихачев, В.П. Беспалько, И.В. Волков, В.М. Шепель, В.М. Монахов и др.). Однако наиболее емким с нашей точки зрения является определение, сформулированное ЮНЕСКО: «Педагогическая технология – это 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».

Рассматривая понятие метода и технологии необходимо выявить отличительные черты технологий от методик. Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием «если» (если талантливый преподаватель, если хорошая группа...) и характеризуется критериями технологичности: концептуальностью, системностью, управляемостью, эффективностью (Г.К. Селевко).

Педагогическая технология выявляет систему профессионально значимых умений преподавателя по организации воздействия на обучаемого. При этом преподаватель должен учитывать множество параметров обучаемых: возрастные особенности, уровень образования, квалификации, эмоционально-психологическое состояние. Выстраивая воздействие на обучаемых, сталкивается с такими проблемами, как умение видеть другого человека, его состояние и отношение к процессу обучения и умение демонстрировать в доступной форме собственное отношение к обучаемым. Воздействие обладает несколькими функциями: инициирование активности обучаемых, оснащение способами деятельности, стимулиро-

вание индивидуального выбора (В.П. Беспалько), что позволяет выделить систему профессионально значимых умений преподавателя, связанных с творческим процессом.

*Аттестация и диагностика результатов* обучения являются завершающим этапом процесса обучения, выявляющим степень достижения поставленных целей.

Диагностика российскими учеными рассматривается в нескольких аспектах: как «прояснение всех обстоятельств протекания дидактического процесса, точное определение его результатов» (И.П. Подласый) и имеет более широкий и глубокий смысл, чем традиционная оценка знаний, что можно признать приемлемым в системе повышения квалификации. Диагностирование учитывает достигнутые результаты в связи с путями и способами их достижения и включает в себя контроль, проверку, оценивание, выявление динамики на основе анализа данных, прогнозирование.

Согласно Междисциплинарному словарю терминологии *диагностика* – это «процедура выявления уровня готовности к какому-либо виду деятельности, в том числе к учебной деятельности определенного содержания и уровня сложности. Основывается на системе тестов, письменных работ, устных опросов и других методов, позволяющих получить картину состояния чьих-либо знаний и умений, их понимания сути дела. В более узком употреблении термин обозначает процедуру и совокупность способов проверки успешности в освоении учебного материала» [4, с. 47–48].

Результаты диагностирования позволяют преподавателю ИПК использовать их для оказания содействия в самоопределении личности, аттестации педагогических кадров, что является важным побуждающим фактором для обучаемых взрослых в условиях конкурентного общества.

Диагностика является той составной частью, на которой основана *аттестация* педагогических работников, которая представляет собой «проверку и подтверждение компетентным органом готовности работника к исполнению трудовых функций определенного содержания и уровня сложности» [4, с. 30].

Рассматривая теоретическую модель организации учебной деятельности ИПК можно предположить, что чем выше профессиональная компетентность преподавателя ИПК, тем более значимым станет приобретаемый социально-культурный опыт для обучаемых.



Рис. Технологическая схема организации учебного процесса в АО ИППК РО

В АО ИППК РО рассмотренная нами модель была использована при построении технологической схемы организации учебного процесса.

Рассмотренные элементы организации учебной деятельности ИПК позволяют выявить ее некоторые специфические особенности:

а) содержание учебной деятельности формируется на основе мониторинга образовательных потребностей конкретного региона, а не на основе утвержденных государственных образовательных стандартов;

б) планирование учебного процесса осуществляется с учетом специфических характеристик взрослого обучаемого, т.е. учение строится с опорой на субъективный опыт обучаемого и сохранении ведущей роли за взрослым;

в) учебный процесс может быть организован как непосредственно в ИПК, так и в опорных базовых учреждениях;

г) исходя из уровня профессиональной компетентности сформированной группы, курсовая подготовка носит дифференцированный (информационно-методический, аттестационный, развивающий, технологический и др.) и вариативный характер;

д) структура образовательных программ представляет собой блочно-модульную систему, что позволяет преподавателю ИПК проявлять мобильность при их корректировке с учетом специфических особенностей учебной группы; е) использование классификации методов обучения, предложенных И.Я. Лернером, М.П. Скаткиным, по-

звolyет преподавателю ИПК применять те методы и технологии, которые соответствуют уровню его квалификации, профессиональной компетентности и принципа разнoурoвневoсти курсовой подготовки педагогических работников.

#### Библиографический список

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Воронцова В.Г. Постдипломное образование педагога: гуманитарно-аксиологический подход: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1997. – 441 с.
3. Змеев С.И. Андрагогика: становление и пути развития // Педагогика. – 1995. – №2. – С. 64–67.
4. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование

взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб.; Воронеж, 1995. – 232 с.

5. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

6. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 1 / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энцикл., 1993. – 608 с.

7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

8. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

УДК 378:37.01

**Ирхина Ирина Витальевна**

*доктор педагогических наук, профессор,*

**Буржинская Таисия Григорьевна**

*Белгородский государственный университет*

*Burzhinskaya@bsu.edu.ru*

### АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*В статье раскрыты сущность, содержание и механизмы формирования методической системы будущего учителя, являющейся фактором подготовки конкурентоспособных, профессионально-мобильных педагогов, умеющих работать в режиме развития обучающихся. Уровни сформированности исследуемого феномена раскрыты с помощью выявленных критериев и показателей. Эффективность формирования методической системы будущего учителя обоснована комплексом выявленных педагогических условий.*

**Ключевые слова:** *будущий учитель, студент, методическая система, профессионально-методическая подготовка в вузе, индивидуальный стиль педагогической деятельности.*

И нновационные процессы, происходящие в образовании, обуславливают необходимость подготовки учителя нового типа, способного работать в изменившихся социально-экономических условиях. Образовательные учреждения нуждаются в учителе, обладающим принципиально новым стилем мышления, владеющим новой методологией, с высоким уровнем общей культуры, с новой структурой психолого-педагогической компетентности, умеющего работать в современном образовательном пространстве, нетрадиционно подходить к решению различных педагогических ситуаций, проектировать и планировать процесс обучения в целом, конструировать его на разных уровнях и этапах, прогнозировать, и анализировать результаты работы с последующей рефлексией и коррекцией своей педагогической деятельности. От

учителя требуется перевод своей деятельности на новый качественный уровень, характеризующийся собственной методической системой, становление которой происходит на этапе профессиональной подготовки в вузе.

Анализ и обобщение существующих определений исследуемого феномена позволил нам сделать вывод о том, что методическая система учителя это профессионально-личностное образование, направленное на реализацию целей конкретного предмета, формируемое на основе профессионального мировоззрения будущего учителя, индивидуального стиля деятельности и имеющегося педагогического опыта.

Структура методической системы учителя представляет собой динамически развивающуюся многоуровневую целостность, образуемую взаимосвязью трех основных компонентов: цен-

ностно-целевого, когнитивно-операционального и рефлексивно-оценочного.

*Ценностно-целевой компонент методической системы* включает в себя мировоззрение, «философию» будущего педагога, целевые характеристики образовательных концепций и технологий, которые он принимает и использует в практической деятельности (в ходе педагогических практик). Ценностно-целевой компонент выступает внутренним регулятором методической системы учителя, моделирующим ее содержание и направленность. Ценности-цели определяют смысл педагогических идей, теорий, концепций, технологий, благодаря чему происходит оценивание и отнесение их в ту или иную ценностную систему. Ценности-цели связаны с переводом ценностных ориентаций будущего учителя в статус руководящей идеи, внутреннего убеждения, регламентирующего методическую деятельность. Ценностно-целевой компонент методической системы учителя можно рассмотреть на четырёх иерархических уровнях: философском, общенаучном, конкретно-научном и на уровне конкретного учебного предмета.

*Когнитивно-операциональный компонент методической системы будущего учителя* составляет совокупность знаний и умений педагога, идей, педагогических концепций, а также приёмов, методов, форм и технологий обучения, выстраивающихся в рамках принятых концепций и теорий, которыми владеет будущий педагог и использует в процессе педагогической практики. Когнитивный компонент методической системы учителя включает в себя: знания в области общей педагогики, психологии, физиологии, гигиены; знания принципов и закономерностей процесса обучения, методических категорий и их технологических характеристик; специальные знания по конкретному учебному предмету; педагогические умения, в том числе методические (по конструированию и организации учебного процесса, управлению учебно-познавательной деятельностью школьников), воспитательные, диагностические, исследовательские.

Операциональный компонент методической системы будущего учителя представляет собой совокупность приёмов, методов, форм и технологий обучения, которыми овладевает педагог и использует их в процессе обучения школьников. Творчество будущего педагога и уровень его профессиональной подготовки проявляется

в умении проектировать операциональный компонент своей методической системы на каждом уроке в каждом конкретном классе, находить и определять оптимальное сочетание различных технологий или их компонентов.

*Рефлексивно-оценочный компонент* исследуемой системы характеризует осмысление, самоанализ и самооценку будущим учителем сложившейся методической системы и ее результатов, позволяет оценить степень реализации желаемых целей методической системы учителя, направленной на раскрытие сущностных сил учащихся в процессе обучения. Рефлексивно-оценочный компонент включает внутренние процессы самоанализа и самооценки характера изменений в компонентах методической системы, уточнение способов и траектории ее развития, оценку соотношения будущим учителем своих возможностей и уровня притязаний.

Анализ учебных планов и программ, а также опыт практической работы в университете позволили нам утверждать, что формирование методической системы будущего учителя имеет доступательный стадийный характер. На наш взгляд, становление и развитие методической системы учителя проходит три стадии непрерывного процесса формирования данного феномена, каждая из которых представляет развитие интегративных свойств личности специалиста. Эти стадии условно названы нами, как пропедевтическая, квазипрофессиональная и профессиональная. Первые две стадии будущий учитель проходит во время профессиональной подготовки в вузе, третью — в процессе выполнения педагогической деятельности, после окончания вуза.

На пропедевтической стадии начинается подготовка к формированию методической системы будущего учителя. По временным рамкам данная стадия совпадает с обучением студентов на 1–3 курсах вуза. Целью стадии является включение студентов в подготовку к профессионально-педагогической деятельности, освоение основных теоретических положений, формирование начальных профессиональных умений. Основное содержание, которое должны освоить студенты, концентрируется в теоретической базе учебных курсов психолого-педагогического блока и специальных дисциплин. Итогом первой стадии является профессиональная социализация, вхождение студентов в профессию учителя, приобретение нового статуса — будущего учителя; овладение ос-

новными знаниями по преподаваемой дисциплине, психологии, педагогике и начальными знаниями теоретических основ методики обучения; формирование начальных методических умений.

Стадия квазипрофессиональной деятельности совпадает с обучением студентов на 4–5 курсах. Основное содержание, которое должны освоить будущие учителя, заключается в теоретической базе учебных курсов – и методике преподавания дисциплин, а также в содержании учебно-методической и стажерской педагогической практики. О формировании методической системы будущего учителя как интегративной многоуровневой профессионально значимой характеристики его личности, обеспечивающей единство психолого-педагогической, методической и предметной подготовки, можно говорить после завершения педагогической практики на 5 курсе. К этому периоду обучения в вузе студент овладевает основными профессиональными знаниями и умениями, начальным педагогическим опытом. Целью этой стадии является становление гуманистической направленности личности будущего учителя, развитие стремления к творческой самореализации, ценностного отношения к профессии; интеграция психолого-педагогических, предметных и методических знаний, знаний о профессиональной деятельности и о роли субъект-субъектного взаимодействия в ней; приобретение опыта профессионально-педагогической деятельности; формирование рефлексии профессиональной деятельности. Итогом квазипрофессиональной стадии формирования методической системы будущего учителя является: устойчивая гуманистическая ориентация, положительная мотивация педагогической деятельности; системный характер профессиональных знаний; овладение приемами рефлексии своей учебной и профессиональной деятельности в соответствии с поставленной целью; овладение нетрадиционными методами обучения школьников.

Третья стадия – профессиональная – не имеет границ, так как реализуется на протяжении дальнейшей профессиональной деятельности педагога (повышение квалификации, переподготовку и самообразование).

В ходе проведенного нами эксперимента изучалось состояние сформированности методической системы будущих учителей-студентов биолого-химического и математического факультетов Белгородского государственного университета.

Анализ данных предварительного анкетирования, интервьюирования, беседы показал, что студенты – будущие учителя имеют определенное представление о методической системе учителя, формах и методах осуществления образовательного процесса. Необходимо отметить, однако, что эти представления носят односторонний характер и в отдельных случаях сводятся к понятиям «профессионализм», «мастерство» и «компетентность».

Под методической системой учителя опрошенные чаще понимают «умение преподавать свою дисциплину», «технология обучения, позволяющую учителю самому приобретать знания и осмысливать их», «хорошее знание своей дисциплины и методики ее преподавания», «знание сущности учебного процесса и форм его организации», «использование инноваций в образовательном процессе».

Интересным представляется тот факт, что большинство будущих учителей (88,5% из числа опрошенных) считают профессионально значимыми для себя знания технологического механизма формирования методической системы учителя. Формирование и развитие индивидуальной методической системы, по мнению респондентов, способствует росту профессионального мастерства педагогов, выявлению и решению возникающих в педагогической деятельности проблем, осмыслению и обобщению своего опыта, что, в конечном итоге, приводит к повышению качества преподавания и создаёт условия для самореализации и самоактуализации учителя в педагогическом коллективе. 86% опрошенных считают, что начинать процесс формирования методической системы надо еще на этапе профессионально-педагогической подготовке в вузе.

Опрос студентов, наблюдения за учебно-воспитательным процессом в ходе педагогической практики, суждение учителей, методистов, преподавателей вузов показали, что будущие учителя в своей учебно-профессиональной деятельности предпочитают использовать традиционные педагогические средства, при этом ориентируются на воспроизводство методических разработок, существующих в практике преподаваемой дисциплины. Часть студентов во время прохождения педагогической практики, руководствуясь опытом работы конкретных учителей, не стремятся к выработке индивидуального стиля деятельности, чаще всего действуя методом «проб и ошибок».

Для определения уровня сформированности методической системы будущего учителя мы использовали следующие критерии и показатели:

1. Мотивационно-ценностная ориентация на профессионально-педагогическую деятельность, раскрывающаяся через следующие показатели: осознание ценностей педагогических знаний; установка на профессионально-педагогическое самосовершенствование; удовлетворенность педагогическим трудом.

2. Технологическая педагогическая готовность выражается в следующих показателях: степень развития профессиональных качеств; развитая способность к профессиональному саморазвитию; способность к творческой активности.

3. Рефлексивная саморегуляция определяется следующими показателями: готовность адекватно диагностировать свой индивидуальный стиль деятельности; гибкость и вариативность; умение адаптировать свой стиль к реальным условиям.

Выделенные критерии и показатели методической системы учителя, позволили выявить и охарактеризовать уровни сформированности исследуемого феномена: адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный.

*Адаптивный уровень:* у студента ослаблена или полностью отсутствует мотивация на профессионально-педагогическую деятельность; педагогические решения принимаются необдуманно, будущий учитель действует сообразно обстоятельствам; отсутствует свобода и надситуативная активность; его технологическая готовность к методической деятельности определяется в основном имеющимся алгоритмом, предоставленным учителем или методистом; индивидуальные возможности либо не используются в полной мере, либо подавлены; ослаблена роль самоанализа и самоорганизации; представления о своем индивидуальном стиле педагогической деятельности случайны и изменчивы, студент не проявляет активности в плане выработки индивидуального стиля деятельности; будущий учитель приспособляется, адаптируется, но данное приспособление полностью обусловлено внешними условиями.

*Репродуктивный уровень:* для студента характерна искаженная ценностная ориентация на профессионально-педагогическую деятельность, ввиду упрощения роли педагога (как правило, только как источника информации); студент не всегда может самостоятельно определить цели

и задачи обучения; будущий учитель оказывается не способным перенести уже имеющиеся знания и умения в новые дидактические условия, студент предпочитает использовать традиционные педагогические средства, при этом ориентируясь на воспроизводство методических разработок, существующих в практике преподаваемой дисциплины, отношение к деятельности выражается в точном следовании полученным рекомендациям, вследствие чего отсутствует стремление к инновациям в педагогическом труде, характерно отсутствие творчества и индивидуального подхода; студент высоко оценивает приобретенное и не желает что-либо менять, развиваться, избегает принятия самостоятельных решений; индивидуальный стиль выбирается из учета удобства для себя и отношения окружающих, нередко маскируя недостатки без возможности компенсации или модификации.

*Эвристический уровень:* у студента развит устойчивый интерес к профессиональной деятельности, выработано ценностное отношение к методическим знаниям; по сравнению с предыдущим уровнем повышается степень самостоятельности и самоорганизации; более гибкое и адекватное использование положительных наработок других учителей и методистов, при необходимости студент производит коррекцию сложившихся способов деятельности; педагогические технологии подвергаются модификации и интерпретируются в зависимости от возможностей, особенностей субъекта и условий образовательной среды; выбор индивидуального стиля деятельности обуславливается рефлексией собственного опыта, стремящегося усовершенствовать, преобразовать отдельные элементы выполняемой деятельности; характерно стремление к самореализации в профессионально-педагогической деятельности; способность учитывать последствия принимаемых решений и прогнозировать возможные изменения в реальных ситуациях.

*Творческий уровень:* характерна постоянная готовность студента к профессиональному самосовершенствованию, стремление обогатить, усовершенствовать педагогическую деятельность в целом; способность раскрыть собственный творческий потенциал; владение педагогической импровизацией; будущий учитель активно реализует технологии, способствующие раскрытию творческой индивидуальности обучаемых; студент не ожидает подробных инструкций, предла-

гает новые идеи, отстаивает свои ценности, самостоятелен в своих действиях; характерно применение профессиональных знаний на высоком уровне когнитивной сложности, поведенческая гибкость и профессиональная мобильность, способность выбирать стратегию обучения и модифицировать ее под влиянием новых требований и с учетом возможностей как своих, так и обучаемых; открытость к изменениям; в нестандартных ситуациях студент способен обеспечивать осуществление адекватного индивидуального стиля деятельности, находя новые ресурсы; наблюдается полноценная творческая самореализация, в связи с чем, развита способность удерживать адекватное соответствие между имеющимся индивидуальным стилем деятельности и реальностями педагогической среды; студент мастерски владеет саморефлексией и саморегуляцией.

Анализ эмпирического материала показал преобладание студентов-будущих педагогов с невысоким уровнем сформированности методической системы (адаптивный уровень – 8%, репродуктивный – 64%, эвристический – 27%, творческий – 1%).

Анализ педагогической практики выявил значительные затруднения будущих педагогов в осмыслении и построении собственной методической системы. Таким образом, выявленное в ходе исследования состояние проблемы, недостаточная готовность педагогов к формированию методической системы актуализировало необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс спецкурса «Методическая система учителя», способствующего интеграции психолого-педагогических, предметных и методических знаний и умений в процессе активного субъект-субъектного взаимодействия в системе «студент-преподаватель».

На основе проведенной экспериментальной работы нами подтверждено, что эффективность формирования методической системы будущего учителя обеспечивается следующей совокупностью педагогических условий: стремление к индивидуально-творческой самореализации будущих учителей; организация субъект-субъектного взаимодействия в системе «ученик-учитель»; развитие рефлексии, становление активной позиции в отношении использования индивидуальных потенциальных возможностей в соответствии с требованиями педагогической деятельности и условиями школы.

УДК 159.9:370

**Бурова Ольга Евгеньевна**

Филиал Дальневосточного государственного  
технического университета имени В.В. Куйбышева в г. Петропавловске-Камчатском  
ariadna0577@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*В данной статье рассматривается вопрос о сущности профессионального самоопределения и профессиональной направленности старшеклассников с позиции известных учёных в области психологии и педагогики. Проанализированы психолого-педагогические аспекты формирования профессионального интереса к педагогической деятельности у старшеклассников.*

**Ключевые слова:** личность, профессиональное самоопределение, профессиональный интерес, профессиональная направленность, деятельность.

**В** перечне поручений Президента Российской Федерации Д.А. Медведева по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по науке, технологиям и образованию от 15 октября 2008 года было предложено Правительству Российской Федерации разработать комплекс мероприятий, направленных на формирование позитивного образа учителя в общественном сознании.

Проблема выбора педагогической профессии является актуальной в современных российских условиях. Социально-экономические изменения в нашем обществе показывают, что кризисные явления нельзя преодолеть без решения проблем образования, науки и культуры. Педагоги вносят значительный вклад в обучение и воспитание подрастающего поколения России, в предотвращение преступности, беспорядочности, наркома-



нии среди молодежи. Поэтому актуальна проблема подготовки высококвалифицированных педагогов как носителей идей гуманизма и психолого-педагогической культуры.

За последние десятилетия профессия учителя значительно потеряла свой престиж в глазах подрастающего поколения. В педагогические вузы сейчас идут больше из необходимости получить высшее образование, нежели по призванию. Не последнюю роль в угасании интереса к педагогической профессии играет и отсутствие систематической профориентационной работы в школе, направленной на профессиональное самоопределение учащихся старших классов.

Возможность выразить себя в какой-либо профессиональной деятельности – основная потребность личности как субъекта. Как утверждает К.А. Абульханова-Славская, ценность деятельности для личности изменяется на протяжении жизни в зависимости от того, насколько с течением времени человек считает, что он уже реализовал себя в профессии, доволен своей позицией в ней, достигнутыми результатами. Особое место в жизненном пути человека занимает выбор профессии, формирование и развитие профессиональной направленности личности [1].

В работах известных отечественных ученых-психологов понятие «личность» рассматривается как сложное структурированное единство, в котором каждый из входящих в него элементов взаимосвязан со всеми остальными и функционально зависим от всей структуры в целом (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Любое личностное свойство или черта личности имеет очень широкий диапазон проявлений, и, выступая в разных структурных сочетаниях, может играть определенную роль в деятельности человека.

В отечественной психологии разработана концепция системно-структурного подхода к пониманию личности (А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.). Так, А.Н. Леонтьев отводит центральное место в концепции структуры и развития личности понятию «деятельность». Основной внутренней характеристикой личности является ее мотивационная сфера. Другое важное понятие в теории А.Н. Леонтьева – «личностный смысл»: на что личность в данный момент непосредственно направлена, ее мотивы, что ее побуждает. Чем шире, разнообразнее виды деятельности, в которые личность включена, чем они более развиты

и упорядочены (иерархизированы), тем богаче сама личность [6, с. 304].

К.К. Платонов пишет, что основными элементами личности как целого являются свойства (черты личности). Все эти свойства могут быть отнесены к одной из четырех ее подструктур или располагаться на их границах.

Первая – исключительно социально обусловленная подструктура личности: направленность (влечение, желание, интересы, склонности, идеалы, мировоззрения, убеждения), отношения (к труду, к людям, к себе) и моральные качества. Эта подструктура формируется путем воспитания.

Вторая подструктура личности: опыт, включающий знания, умения, навыки, привычки, приобретенные личным опытом путем обучения, но уже с заметным влиянием биологических свойств личности.

Третья подструктура – индивидуальные особенности форм отражения (особенности отдельных психических процессов или функций): эмоции, ощущения, мышление, восприятие, чувства, воля и память. Эта подструктура биологически обусловленных особенностей и формируется путем упражнений.

Четвертая – биологически обусловленная подструктура: темперамент и органические особенности. Черты, входящие в эту подструктуру, формируются (переделываются) с помощью тренировки [8, с. 127].

По мнению большинства психологов направленность личности является сложным мотивационным образованием и выступает главной характеристикой структуры личности.

Направленность мы можем осмыслять как систему потребностей (Б.И. Додонов), как систему и совокупность мотивов (Л.И. Божович, Р.С. Немов), как систему, определяющую направление поведения и деятельности человека в социальном плане (В.С. Мерлин).

Направленность личности психологи (С.Л. Рубинштейн и др.) и педагоги (А.Е. Голомшток и др.) рассматривают как внутреннюю позицию личности, осознанную определенность в поведении, избирательное отношение к воздействиям окружающей среды [3, с. 21]. В основе направленности лежат потребности, установки, цели человека, которые становятся мотивами его поведения по мере того, как начинает созреваться реальная ситуация, в которой они могут быть удовлетворены [12, с. 104–111].

Направленность личности может проявляться по-разному, поэтому выделяют разные ее виды, одним из которых является профессиональная направленность. Профессиональная направленность характеризует сферу потребностей и интересов личности в той мере, в которой она связана с поведением человека по отношению к профессиональному труду (А.Е. Голомшток). Можно говорить о профессиональной направленности и в тех случаях, когда человек только намеревается избрать профессию. Профессиональная направленность в этом случае выражена в том, что человек проявляет намерение избрать данную профессию, в мотивах ее выбора и т.д. [3, с. 21]. В этой связи необходимо рассматривать профессионально-педагогическую направленность как важнейшую характеристику личности будущего учителя.

Анализ научной литературы – психологической (Л.И. Божович, И.А. Зимняя, В.А. Крутецкий и др.) и педагогической (А.Е. Голомшток, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.) показал, что становление профессионально-педагогической направленности предполагает, в первую очередь, формирование устойчивого профессионального интереса к педагогической деятельности у старшеклассников. Проблема формирования у старшеклассников устойчивого профессионального интереса тесно связана с другой, не менее значимой проблемой – профессиональным самоопределением молодежи, которая актуализировалась в наши дни. В настоящее время концепция профессионального самоопределения молодежи разрабатывается отечественными педагогами: В.А. Поляков, С.П. Чистякова и др. Согласно данной концепции профессиональное самоопределение молодежи – это «процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной трудовой сфере и способ его самореализации через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей» [9, с. 212–213].

В свою очередь Н.С. Пряжников сущность профессионального самоопределения определяет как «поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [11, с. 7].

Анализ исследований отечественных ученых – психологов (Л.И. Божович, С.П. Круга и др.), показал, что профессиональное самоопределе-

ние часто не имеет непосредственной связи с профессиональными интересами. Однако зрелое профессиональное самоопределение, которое может осуществить только высокоразвитая, зрелая личность, включает в себя и развитые профессиональные интересы. Как в профессиональном самоопределении, так и в профессиональной деятельности большое значение приобретают профессиональные интересы, которые представляют собой одно из самых лабильных психических свойств. Умелое и своевременное воздействие на них является одной из ведущих задач подготовки учащихся к выбору профессии.

Надо отметить, что профессиональный интерес играет немаловажную роль в развитии самой личности. Интерес – это избирательное отношение личности к объекту в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности. Это более высокая и осознанная форма мотивации, выражающаяся в стремлении овладеть каким-либо знанием, навыками, умениями.

В понимании А.П. Сейтешева, профессиональный интерес – это непосредственное эмоциональное практико-познавательное отношение к профессии, при благоприятных условиях переходящее в направленность личности на конкретную профессиональную деятельность, мотивы и цели которой совпадают [13].

По мнению Л.Л. Кондратьевой о развитии профессиональных интересов свидетельствует активная познавательная деятельность в связи с интересующей профессией. При таком подходе профессиональный интерес выступает как результат формирования личности и в то же время как важный стимул её развития [4].

Е.Н. Прошицкая определяет интерес как индивидуальную психологическую особенность человека, которая характеризуется избирательной направленностью к явлениям действительности. Интерес проявляется в положительной эмоциональной окраске и интеллектуальной познавательной активности [10].

Психологические основы теории интереса раскрыты в работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и др. как сложное и очень значимое для человека образование. Интерес имеет множество трактовок, однако ученые отмечают некоторую общность аспектов, из которых особенно четко выделяются эмоциональные, интеллектуальные, регулятивные (внимание, воля) моменты интереса, его включенность в важней-

шие личностные образования, отношения, потребности, направленность личности, активные процессы деятельности.

Анализ трудов отечественных психологов Л.С. Выготский, С.П. Круге, В.А. Крутецкий, С.Л. Рубинштейн и др. и педагогов С.Я. Батышев, В.Б. Бондаревский, Е.А. Голомшток, Г.И. Щукина и др. по проблеме интереса позволил выделить в его структуре три основных взаимосвязанных компонента: эмоциональный, интеллектуально-познавательный, волевой. Интерес может характеризоваться также со стороны содержания, широты, устойчивости, силы и действенности. Содержание интереса (объект, на который он направлен) более всего определяет его общественную ценность.

Интерес носит избирательный характер, выступает одним из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, расширения кругозора, служит важным условием подлинно творческого отношения к работе.

Формирование профессионального интереса к преподавательской деятельности уже в старших классах является задачей, которая требует практического выхода. С этим связана необходимость изучения соответствующей проблемы. В то же самое время это говорит и об её сложности. Система формирования профессионального интереса к учительской деятельности имеет открытый характер. Она связана с внутренней динамикой изменения личности обучаемого и молодого педагога, но по отношению к внешней социальной среде должна анализироваться в статическом приближении [15, с. 36].

Учитель – одна из немногих профессий, где настоящее мастерство определяет, прежде всего, личность, и нигде так успех или неуспех не зависит от особенностей мировоззрения, творческого отношения к своей работе и подлинного интереса к своим подопечным. В современном обществе ситуация в школе такова, что учитель является эталоном для подражания не учеников, желающих стать педагогами; олицетворяя собой тот высокий смысл, который мы обычно вкладываем в слово «учитель». На сегодняшний день становится очевидным, что обществу следует определить приоритетное отношение к образованию, к миссии учителя, поскольку будущее зависит от уровня образования и профессиональ-

ной подготовки современного молодого поколения, его мировоззренческой позиции.

### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. (Воспитательная концепция профессиональной ориентации). – М.: Педагогика, 1979. – 160 с.
4. Кондратьева Л.Л. Психологические вопросы профессиональной ориентации // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С. 133–136.
5. Круге С.П. Психология формирования профессиональных интересов: Дис. ... канд. пед. наук. – Вильнюс, 1982. – 343 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Основы профессиональной педагогики / Под ред. С.Я. Батышева и С.А. Шапоринского. – М.: Высш. шк., 1977. – 504 с.
8. Философия: Учеб. пособие / Под ред. И.И. Жукова. – Мн.: НТЦ «АПИ», 1991. – 367 с.
9. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 309 с.
10. Поляков В.А., Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение // Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – С. 212–213.
11. Прошицкая Е.Н. Выбирайте профессию. – М.: Просвещение, 1991. – 144 с.
12. Пряжников Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). – М.: ВАКО, 2006. – 288 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 322 с.
14. Сейтешев А.П. Пути воспитания направленности личности учащихся и молодых рабочих. – М., 1974.
15. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
16. Черникова О.В. Условия выбора специальности преподавателя // Педагогика. – 2001. – №4. – С. 36–40.

**АДАПТАЦИЯ РЕБЁНКА К ИЗМЕНЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ  
КАК ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*В статье рассматриваются вопросы организационного и содержательного обеспечения адаптации ребенка при переходе с одной ступени образования на другую с максимально эффективным использованием имеющихся ресурсов.*

**Ключевые слова:** образовательная ситуация, адаптация, ступени образования, преемственность.

Развитие педагогической теории и практики привело к четкой фиксации и нормативному оформлению ступеней (этапов) образования (дошкольное, начальное, основное, среднее и т.д.), что породило проблему перехода ребенка из одних условий функционирования, из одной образовательной реальности в другую. Сталкиваясь со сложностями адаптации, многие дети испытывают дискомфорт, ослабевает их мотивация к обучению, ухудшается успеваемость и другое.

Решая задачи педагогического обеспечения перехода ребенка с одной ступени образования на другую в разные периоды, были концептуально разработаны и внедрены в массовую практику такие программы как «профильное обучение», «допрофессиональная подготовка», «предшкольное образование». В муниципальных образовательных системах развертывание названных программ вызвало содержательные и организационные трудности, так как потребовало в каждом случае особой схемы управления значительным количеством ресурсов.

Однако во многих российских регионах муниципалитеты не обладают дополнительными возможностями для решения отдельных задач, более того благодаря управленческой практике, термин «оптимизация» воспринимается зачастую как сокращение бюджетных расходов на образование. Отсюда возникает необходимость организационно и содержательно обеспечить адаптацию ребенка при переходе с одной ступени образования на другую с максимально эффективным использованием имеющихся ресурсов.

В то же время, для разработки такого рода схем управления ресурсами, имеется ряд теоретических предпосылок, созданных отечественными исследованиями: управление ресурсами при решении проблем непрерывного образования (Г.В. Мухаметзянова, А.М. Новиков); развитие

систем образования и их структур (В.П. Беспалько, В.С. Лазарев, И.П. Подласый, В.А. Сластенин); вопросы педагогического обеспечения в исследованиях А.В. Волохова, М.И. Рожкова, А.И. Тимонина, Н.М. Филипповой, других.

Актуальность изучения организационно-педагогического обеспечения адаптации ребёнка к изменению образовательной ситуации детерминирована и наличием передового опыта интеграции образовательных учреждений в рамках отдельной территории (муниципального района, городского округа), а также возможностями для реализации той или иной образовательной программы, призванной обеспечить наиболее безболезненный переход ребенка на следующую ступень образования (Мордовская республика, Московская, Омская, Ульяновская, Ярославская области и ряд других регионов).

Тем не менее, имеющийся в практике опыт муниципалитетов обобщен и изучен в рамках отдельных образовательных программ, рассмотрению же их как разновидностей более крупного явления – обеспечения адаптации ребенка к изменению образовательной ситуации, уделяется недостаточно внимания.

В настоящее время признанной тенденцией является гуманизация отечественного образования, которая предусматривает обращение к индивидуальным обстоятельствам развития ребенка и педагога. Именно поэтому в научной педагогической литературе широкое отражение нашло понятия «учебная ситуация», «педагогическая ситуация», «образовательная ситуация». Руководствуясь основными идеями, сформулированными в работах В.П. Беспалько, С.М. Годника, С.Ю. Головина, В.В. Давыдова, В.Н. Князевой, Е.Ю. Коржовой, Ю.Н. Кулюткина, А.В. Мудрика, М.И. Рожкова, В.В. Серикова, Л.Ф. Спирина, М.А. Степинского, М.Л. Фрумкина, Д.И. Фельдштейна Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина, измене-

ние образовательной ситуации ребенка представляется возможным позиционировать как совокупность условий и обстоятельств, в которые попадает ребенок при переходе от одной ступени образования к другой. Исходя из избранного подхода, изменением образовательной ситуации ребенка называются типичные (проявляющиеся в массовом порядке) обстоятельства, которые связаны со значительными для детей изменениями – переходными периодами между относительно стабильными ступенями образования (дошкольное, общее, профессиональное). Изменение образовательной ситуации фактически означает разрыв между двумя порядками вещей «прошлого» и «будущего». Разными детьми (ввиду разных личностных характеристик и способностей к преодолению возникающих трудностей) изменение ситуации образования на переходах от одной ступени образования к другой воспринимаются как ситуации различного уровня сложности при одинаковых внешних образовательных ситуативных характеристиках. В создавшихся условиях необходима адаптация ребёнка к изменению образовательной ситуации.

Основываясь на исследованиях Я.А. Амвросьева, Д.А. Голодка, И.А. Гусевой, А.Ф. Драничникова, Т.Е. Коровкиной, Г.П. Кузиной, Н.К. Маяцкой, Т.А. Мерцаловой, И.В. Протасовой, А.И. Тимониной, В.В. Федорова, С.В. Филимонова, Н.М. Филипповой, Н.Ю. Шепелевой, Г.П. Шереметовой, предложивших модели «педагогического обеспечения», «социально-педагогического обеспечения», опираясь на подходы М.В. Ворopaева, И.А. Колесниковой, В.В. Краевского, А.А. Остапенко, В.В. Серикова в трактовке педагогической реальности, исходя из понимания А.А. Поповым человеческого потенциала (как способности человека выстраивать рефлексивное отношение к собственным наличным качествам и ресурсам, формировать проект своего настоящего и будущего), представляется возможным определить *организационно-педагогическое обеспечение адаптации ребенка к изменению образовательной ситуации* как комплекс мер по использованию возможностей педагогической реальности для наиболее безболезненного перехода ребенка к субъективно новым для него обстоятельствам образования (в связи с переходом на новую ступень обучения).

Осмысление основных нормативно-правовых документов, регламентирующих современное

отечественное образование, дает право рассматривать организационно-педагогическое обеспечение адаптации ребенка к изменению образовательной ситуации в рамках осуществления образовательных программ дошкольного образования, профильного обучения и совокупности мероприятий, обеспечивающих преемственность между начальной и основной ступенями школьного образования.

Обобщение сложившихся образовательных практик приводит к определению совокупности функций организационно-педагогического обеспечения адаптации ребёнка к изменению образовательной ситуации. Анализ передового отечественного опыта, результатов опытно-экспериментальной работы позволяют утверждать, что содержание организационно-педагогического обеспечения включает такую функцию *как развитие возможностей детей, родителей, педагогов*. Следуя логике, предложенной А.А. Поповым и И.Д. Проскуровской, к развивающимся возможностям участников образовательного процесса, изменяющейся образовательной ситуации, относятся: рефлексия и понимание, техники действий и коммуникаций, возможности интерпретации и мышления, способности к самоопределению, целеполаганию, организации, самоорганизации. Развитие возможностей детей призвано обеспечить успешность в освоении образовательной программы следующей ступени, а родители и педагоги призваны содействовать этому. Следует отметить в качестве функции организационно-педагогического обеспечения *усиление образовательного потенциала семьи*. Как показало исследование, участие родителей в процессе обеспечения адаптации их ребёнка к изменению образовательной ситуации характеризуется недостатком житейского и педагогического опыта, стремлением минимизировать затраты собственных ресурсов, использовать наиболее простые, малозатратные способы участия, пренебрегая интересами ребенка. Важной функцией организационно-педагогического обеспечения является *замещение ресурсов одного социального института ресурсами другого института*. Изучение массового опыта и результаты опытно-экспериментальной работы обнаружили недостаточность внутренних возможностей отдельных муниципальных образовательных учреждений для обеспечения адаптации ребёнка к изменению образовательной ситуации, либо фик-

сировались проблемы с доступностью образовательных программ и возможностей их изучения для детей. В названных обстоятельствах, недостающие ресурсы замещаются ресурсами другого социального института (семьи), либо потенциалом иных образовательных учреждений. Организационно-педагогическое обеспечение адаптации ребёнка к изменению образовательной ситуации предусматривает в условиях муниципального образования (городского округа, муниципального района) *объединение ресурсов образовательных учреждений и концентрацию их для решения приоритетных задач*. Основанием для объединения и концентрации ресурсов становится партнёрство образовательных учреждений, поддержанное муниципальными органами власти.

Обобщая основные итоги исследования, можно констатировать, что результаты теоретической и опытно-экспериментальной работы подтверждают правомочность первоначально

выдвинутой гипотезы и позволяют сделать следующие выводы:

1. Сущность организационно-педагогического обеспечения адаптации ребенка к изменению образовательной ситуации состоит в использовании возможностей педагогической реальности для наиболее «безболезненного» перехода ребенка к субъективно новым для него обстоятельствам образования (в связи с переходом на новую ступень обучения).

2. Функциями организационно-педагогического обеспечения адаптации ребёнка к изменению образовательной ситуации являются: развитие возможностей детей, родителей, педагогов; замещение ресурсов одного социального института ресурсами другого института; усиление образовательного потенциала семьи, детских коллективов, профессиональных сообществ; концентрация ресурсов для решения приоритетных задач; интеграция возможностей образовательных учреждений.

УДК 373.41

**Зенцова Инна Михайловна**

Соликамский государственный педагогический институт  
imzencova@mail.ru

### ПРИМЕНЕНИЕ ФАСЕТНОГО МЕТОДА К ПОСТРОЕНИЮ КЛАССИФИКАЦИИ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ (на примере дисциплины физика)

*В статье приведена классификация курсов по выбору, выполненная фасетным способом. Данный метод построения классификации позволяет предложить большое разнообразие видов курсов по выбору. Статья будет полезна практикующим и будущим учителям в разработке курса предпрофильной подготовки для учащихся девятых классов общеобразовательной школы.*

**Ключевые слова:** курс по выбору, предпрофильная подготовка учащихся, фасетный метод.

**В** современных условиях профильного образования важное значение имеет предпрофильная подготовка, которая направлена на самоопределение учащихся в отношении выбора профиля обучения. Рассмотрим классификации курсов по выбору и элективных курсов в условиях профильного обучения.

В «Рекомендациях об организации предпрофильной подготовки учащихся основной школы в рамках эксперимента по введению профильного обучения учащихся в общеобразовательных учреждениях на 2003/2004 учебный год» и в «Рекомендациях директорам школ, руководителям региональных и муниципальных управлений образованием для использования в экс-

перименте по предпрофильной подготовке (2003/2004 уч. год) указано на два основных вида курсов по выбору: предметно-ориентированные (пробные) и межпредметные (ориентационные) [3, с. 175, 193–194]. В направлении, предлагаемыми представленными документами, проводятся исследования, которые направлены на увеличение числа оснований для классификации и количества курсов по выбору в рамках той или иной классификации.

Классификации курсов по выбору представлены в работах Р.Я. Симонян [9, с. 135–137] (по физике), Л.Л. Куулар [6, с. 68] (по химии), Г.А. Ворониной [2, с. 13] (по биологии и экологии), О.Е. Аверчинковой [1, с. 12] (по биологии).

Несмотря на достаточно большое количество разработанных классификаций курсов по выбору проблема уточнения классификации курсов по выбору по-прежнему остается актуальной. Одним из подходов к поиску новых видов курсов по выбору является анализ сложившейся на сегодня системы элективных курсов. В связи с этим рассмотрим виды элективных курсов.

В нормативных документах, в частности, в приложении к информационному письму №14-51-277/13 от 13.11.2003 «Об элективных курсах в системе профильного обучения на старшей ступени общего образования» по назначению выделяют несколько типов элективных курсов:

- курсы, направленные на повышенный уровень изучения учебного предмета;
- курсы с опорой на межпредметные связи;
- курсы, целью которых является подготовка к сдаче ЕГЭ по предмету на повышенном уровне;
- курсы с ориентацией на достижение школьниками образовательных результатов для успешного продвижения на рынке труда;
- курсы, освещающие области деятельности, выходящие за рамки традиционных школьных предметов [3, с. 216–218].

В направлении, показанном нормативными документами, идут исследования, посвященные увеличению количества оснований, углублению и дополнению классификации элективных курсов.

Классификации элективных курсов представлены в исследованиях В.А. Орлова (по физике) [8, с. 6–7], А.А. Кузнецова (по информатике) [5, с. 21], С.С. Кравцова [4, с. 32].

В вышеперечисленных классификациях курсов как по выбору, так и элективных курсов исследователи применяют только *иерархический метод*. Под иерархическим методом классификации понимается метод, при котором заданное множество последовательно делится на подчиненные подмножества, постепенно конкретизируя объект классификации, при этом основанием деления служит некоторый выбранный признак [13]. Помимо иерархического метода классификации существует *фасетный метод*, который подразумевает параллельное разделение множества объектов на независимые классификационные группировки, при этом не предполагается жесткой классификационной структуры и заранее построенных конечных группировок. Классификационные группировки образуются путем комбинации значений, взятых из соответ-

ствующих фасетов. Последовательность расположения фасетов при образовании классификационной группировки задается фасетной формулой. Количество фасетных формул определяется возможными сочетаниями признаков.

К классификатору, построенному на фасетном методе классификации, предъявляются следующие требования:

- должен соблюдаться принцип непересекаемости фасета, то есть состав признаков одного фасета не должен повторяться в других фасетах этого же класса;
- в состав классификатора должны быть включены только такие фасеты и признаки, которые необходимы для решения конкретных задач.

Используя фасетный метод построения классификаций и предложенные авторами классификации курсов по выбору, а также элективных курсов попытаемся построить обновленную систему видов курсов по выбору по физике. В предлагаемой системе выделяются несколько оснований классификации:

#### 1) по содержанию:

предметные курсы (1.1);

межпредметные курсы (включают интегрированные курсы) (1.2):

– внутрипрофильная специализация (для физико-математического профиля курс, интегрирующий физику и математику) (1.2.1);

– интеграция учебных предметов (например, физика и иностранный язык, физика и биология, физика и экология, физика и астрономия, физика и химия, по истории науки и т. п.) (1.2.2);

– интеграция учебного предмета и внеучебной отрасли знания (например, физика и медицина, физика и техника, физика и музыкальная техника, информатика и музыкальные инструменты, например, «Музыкальный компьютер: новый инструмент музыканта» и т.п.) (1.2.3).

#### 2) по глубине изложения:

курсы в соответствии с уровнем стандарта основного общего образования по физике (2.1);

курсы с углубленным изучением физики (2.2).

#### 3) по охвату учебного материала:

курсы в соответствии с содержанием стандарта основного общего образования по физике (3.1);

курсы по изучению дополнительных разделов физики (3.2).

4) по доминирующей образовательной цели (обучение, воспитание, развитие):

курсы изучения нового материала (4.1);

курсы по систематизации и обобщению знаний (4.2);

курсы для формирования умений (4.3);  
развитие познавательных процессов (4.4);  
профессионально-ориентировочные курсы (4.5);  
общекультурные курсы, способствующие развитию интереса к изучению предмета (4.6);  
комплексные курсы (4.7).

5) в соответствии с уровнями научного познания:

теоретические (5.1);  
эмпирические (5.2);  
смешанные (5.3).

6) по доминирующим методам обучения (и, соответственно, уровню самостоятельности в учебной работе):

репродуктивные (6.1);  
частично-поисковые (6.2);  
исследовательские (6.3).

7) по техническим средствам реализации:

курсы на основе традиционных носителей информации (7.1);

курсы с использованием ИКТ (включая дистанционные средства и CD для поддержки очного и заочного обучения) (7.2):

– курсы, использующие ИКТ для повышения мотивации обучения (наглядность, выразительность) (7.2.1);

– курсы, использующие ИКТ для расширения возможности изучения физических явлений (7.2.2):

\* курсы, использующие инструментальные пакеты для обработки данных, представления информации в удобном виде (7.2.2.1);

\* курсы, использующие электронные учебные издания по физике (на CD) (например, экспериментальные видеозадачи по физике) (7.2.2.2);

\* курсы, использующие компьютеры для проведения эксперимента (для получения экспериментальных данных) (7.2.2.3);

– курсы, использующие web-технологии (7.2.3).

8) по доминирующей форме организации учебных занятий:

курсы, ориентированные на формы теоретического обучения (8.1):

– уроки изучения нового материала (8.1.1);  
– лекции (8.1.2);  
– семинары (8.1.3);  
– конференции (8.1.4);  
– экскурсии (8.1.5);

курсы, ориентированные на формы практического обучения (8.2):

– уроки выработки практических умений и навыков (8.2.1);

– лабораторные практикумы (8.2.2);

– практикумы по решению задач (8.2.3);

– практикумы по техническому моделированию (8.2.4);

– практикумы по моделированию в виртуальной среде (8.2.4);

комбинированные (с использованием комплекса форм организации учебных занятий) (8.3).

9) по месту проведения:

курсы, проводимые в классе (9.1);

курсы, организуемые в домашних условиях (9.2);

курсы, проводимые вне школы и дома (на базе производства, научных учреждений и т.д.) (9.3).

Как видим, фасетный метод построения классификации курсов, позволяет предложить большое разнообразие видов курсов по выбору. Данная классификация охватывает все ранее предложенные исследователями виды элективных курсов. Конкретный вид курса определяется путем комбинации значений, взятых из соответствующих фасетов. Полученных таким образом видов курсов будет очень много, но следует учитывать педагогическую целесообразность данных курсов, поскольку механически составляемые типы курсов не могут быть реализованы или не имеют дидактической ценности.

Преимуществом данной классификации является то, что она является инструментом для поиска новых видов курсов по выбору, позволяет учителю выбрать или сконструировать тот курс, который наиболее полно соответствует возможностям учащихся, их подготовке, обеспеченности, оборудованию. Чем разнообразнее перечень предложенных учащимся курсов, тем более полно и качественно решаются задачи предпрофильной подготовки.

Согласно приведенной классификации можно предложить новые виды курсов по выбору, наиболее значимых для практики работы в школе. Приведем примеры курсов по выбору, при этом покажем последовательность расположения фасетов при образовании классификационной группы при помощи фасетной формулы:

межпредметный курс (интеграция учебных предметов) – в соответствии с уровнем стандарта основного общего образования по физике – в соответствии с содержанием стандарта основного общего образования по физике – для формирования учебных умений – эмпирический частич-



Таблица 1

Классификация курсов по выбору

Название курса, автор	Основные классификации								
	по содержанию	по типу используемых материалов	по соответствию учебной программы требованиям ФГОС	по направленности образовательных технологий	по соответствию учебной программы требованиям ФГОС	по направленности образовательных технологий	по тематическому содержанию	по форме организации учебного процесса	по месту проведения
Физика для физиков С.В. Фесенко [11, с. 6-11]	предметный	курс с углубленным изучением физики	курс соответствует содержанию стандартного образования по физике	курс изучения нового материала	теоретический	частично-поисковый	курс на основе традиционных носителей информации	теоретический (лекции)	курс, проводимый в классе
Экспериментальные задачи А.Цук [12, с. 24-34]	предметный	курс в соответствии с содержанием стандартного образования по физике	курс соответствует содержанию стандартного образования по физике	курс для формирования умений	эмпирический	исследовательский	курс с использованием ИКТ (курс с использованием веб-технологий)	лабораторный практикум	курс, проводимый в классе
Физика: наблюдение, эксперимент, моделирование А.В. Сорокин, Н.Г. Тогучина, Е.А. Ходяков [10]	предметный	курс с углубленным изучением физики	курс соответствует содержанию стандартного образования по физике	курс для формирования умений	эмпирический	исследовательский	курс с использованием ИКТ (курс с использованием электронных учебников по физике (на CD))	практикум по лабораторным физическим процессам и явлениям в виртуальной среде	курс, проводимый в классе
Симметрия вокруг нас А.С. Лыгачев [7, с. 8-13]	курс для разработки практических умений и навыков	курс в соответствии с содержанием стандартного образования по физике	курс соответствует содержанию стандартного образования по физике	курс для формирования умений	эмпирический	частично-поисковый	курс на основе традиционных носителей информации	практикум по решению задач	курс, проводимый в классе

но-поисковый – курс на основе традиционных носителей информации – лабораторный практикум – проводимый в домашних условиях (например, «Физика домашних животных»). Фасетная формула этого курса по выбору: 1.2.2. – 2.1. – 3.1 – 4.3 – 5.2 – 6.2 – 7.1 – 8.2.2 – 9.2;

межпредметный курс (внутрипрофильная специализация) – в соответствии с уровнем стандарта основного общего образования по физике – в соответствии с содержанием стандарта основного общего образования по физике – изучение нового материала – смешанный – частично-поисковый – с использованием ИКТ (использующий инструментальные пакеты для обработки данных, представления информации в удобном виде) – лабораторный практикум – проводимый в классе (например, «Моделирование физических явлений при помощи компьютерных программ»). Фасетная формула этого курса по выбору: 1.2.1 – 2.2 – 3.1 – 4.1 – 5.3 – 6.2 – 7.2.2.1 – 8.2.2 – 9.1

Количество курсов по выбору постоянно увеличивается, особенно много внимания предпрофильной подготовке стало уделяться, начиная с 2004 года, когда были разработаны основные положения профильного обучения. Всего нами было проанализировано 40 курсов по выбору. Некоторые разработанные курсы по выбору по физике в рамках предпрофильной подготовки в соответствии с разработанной классификацией представлены в таблице 1.

Нами проведен анализ конкретных курсов с целью оценки их видового разнообразия на основе представленной выше классификации.

Видовое разнообразие разработанных на сегодня курсов следующее:

*по содержанию:* межпредметные курсы (1.2), 52,5% (интеграция учебных предметов (2.2.2), 61,9% процент от 1.2);

*по глубине изложения:* курсы в соответствии с уровнем стандарта основного общего образования по физике (2.1), 57,5%;

*по охвату учебного материала:* курсы в рамках содержания, соответствующего стандарту основного общего образования по физике (3.1), 92,5%;

*по доминирующей образовательной цели:* курсы для формирования умений (4.3), 37,5%;

*в соответствии с уровнями научного познания:* эмпирические (5.2) 37,5%;

*по доминирующим методам обучения:* частично-поисковые (7.2), 45% и исследовательские (6.3), 40%;

*по техническим средствам реализации:* курсы на основе традиционных носителей информации (7.1), 77,5%;

*по доминирующей форме организации учебных занятий:* практико-ориентированные курсы (8.2) 52,5% (лабораторные практикумы (8.2.1), 71,5%);

*по месту проведения:* курсы, проводимые в классе (5.1), 90%.

Полученные данные свидетельствуют о том, что направления, отраженные в нормативных документах, получают свое развитие:

1. Поддерживаются стратегические линии, выделенные в нормативных документах, данные курсы представлены достаточно широких публикациях:

курсы для формирования умений знакомят со способами деятельности, необходимыми для успешного освоения программы того или иного профиля;

межпредметные курсы знакомят школьников с комплексными проблемами и задачами, требующими синтеза знаний по ряду предметов;

частично-поисковые и исследовательские курсы по выбору реализуют инновационные педагогические технологии.

2. На основе анализа состояния проблемы профильного образования и применения фасетного метода уточнена классификация курсов по выбору.

3. Анализ позволяет определить перспективы разработки новых курсов по выбору, в частности, представляет интерес курсы, проводимые в домашних условиях с использованием ИКТ, как недостаточно разработанные.

### Библиографический список

1. Аверчинков О.Е. Биология. Элективные курсы. Лечебное дело. Микробиология. Основы гигиены. Основы педиатрии. 9–11 классы. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 208 с.

2. Воронина Г.А. Элективные курсы: алгоритмы создания, примеры программ: практическое руководство для учителя. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 128 с.

3. Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. – М.: «5 за знания», 2006. – 256 с.

4. Кравцов С.С. Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 57 с.

5. Кузнецов А.А. Элективные курсы образовательной области «Информатика» // Профильная школа. – 2005. – №3. – С. 19–22.

6. Куулар Л.Л. Организация предпрофильного обучения химии в основной школе с использованием учебно-методического комплекта: На материале школ республики Тыва: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 182 с.

7. Люгаева А.С. Симметрия вокруг нас // Физика. – 2008. – №15. – С. 8–13.

8. Орлов В.А. Элективные курсы по физике // Физика. – 2008. – №44. – С. 6–7.

9. Симонян Р.Я. Методика управления учебно-познавательной деятельностью учащихся по физике в условиях предпрофильного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 247 с.

10. Сорокин А.В., Торгашина Н.Г., Ходос Е.А., Чиганов А.С. Физика: наблюдение, эксперимент, моделирование. Элективный курс: Методическое пособие. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2006. – 175 с.

11. Фесенко С.В. Физика для всех // Физика. – 2009. – №12. – С. 6–11.

12. Физика. 8–9 классы: сборник программ элективных курсов / Сост. В.А. Попова. – Волгоград: Учитель, 2007. – 191 с.

13. Классификатор [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%8B> (дата обращения 02.08.2010).

УДК 373.2

Иванова Наталья Михайловна

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

## РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В статье описаны результаты работы по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в рамках апробации программы «Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста». Программа апробировалась в ходе опытно-экспериментальной работы по воспитанию толерантности у детей старшего дошкольного возраста, проведенной в ряде дошкольных образовательных учреждений г. Костромы.*

**Ключевые слова:** развитие, эмпатия, сопереживание, сочувствие, толерантность, агрессивность.

Проявление эмпатии в старшем дошкольном возрасте мы рассматриваем как способность и готовность ребенка эмоционально реагировать и откликаться на состояние другого человека. Эмпатия дошкольника находит своё проявление в умении правильно распознавать эмоциональное состояние другого человека, выражать сопереживание, сочувствие, стремление к содействию, а также в умении оказывать реальное содействие [1].

При этом эмпатия является один из основных психологических механизмов формирования толерантности.

Работа по развитию эмпатии проводилось в рамках опытно-экспериментальной работы по воспитанию толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

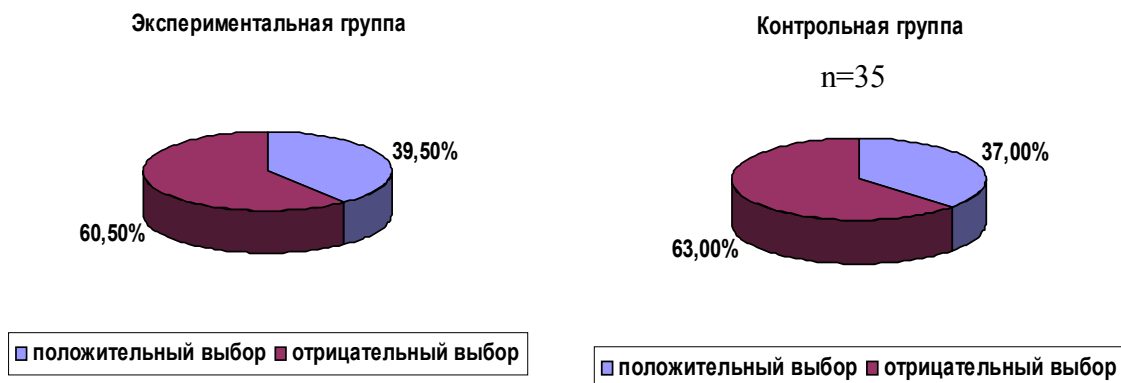
В исследовании участвовал 121 ребенок в возрасте от 5,5 до 7 лет, из них 86 детей в экспериментальной группе, 35 – в контрольной.

Для исследования проявления способности детей к сопереживанию и сочувствию была использована диагностическая методика «Проявление эмпатии у детей старшего дошкольного возраста» (Л.П.Стрелкова). Детям зачитывался отрывок из сказочной повести О. Уайльда «Мальчик – звезда» (основные герои – мальчик-«звезда», мать-нищенка). Далее давалась инструкция для осуществления детьми индивидуального предпочтительного выбора. Выбор предлагалось обосновать.

Предпочтение детьми «звездного» мальчика рассматривалось как проявление слабой эмпатийности (отрицательный выбор), предпочтение матери-нищенки как проявление развитой эмпатии (положительный выбор).

Результаты начальной диагностики представлены в диаграммах (рис. 1).

Как видно из диаграмм, 60,5 % (n=52) детей экспериментальной группы и 63% (n=22) контрольной группы не проявляли эмпатию в данной



**Рис. 1.** Проявление эмпатии детьми старшего дошкольного возраста на начальном этапе опытно-экспериментальной работы

ситуации. Способность к сопереживанию и сочувствию проявили лишь 39,5% (n=34) и 37% (n=13) от общего количества детей экспериментальной и контрольной групп соответственно.

Ответы детей, объясняющих свой выбор, были объединены в несколько групп. Часть детей, выбравших звездного мальчика, сделала свой выбор потому, что «он красивый», «красиво одет», «веселый», «можно с ним весело играть». В данном случае значимым для выбора оказались внешние характеристики объекта. Несколько детей, обосновывая свой выбор, давали весьма показательный ответ: «не люблю старых».

Дети, выбиравшие «мать-нищенку», обосновывали свой выбор следующим образом: «нельзя обижать маму», «мама самая добрая», «без мамы нельзя». Можно предположить, что если бы вместо матери-нищенки был другой персонаж (например, просто старый нищий) дети, отвечавшие подобным образом, сделали бы возможно другой выбор (вероятно, отрицательный).

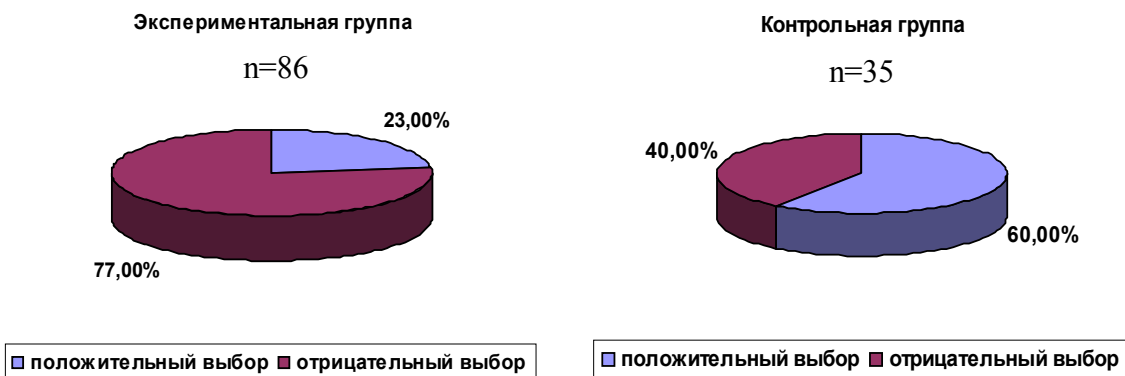
Лишь некоторые из детей, объясняя свой выбор, отвечали, что нельзя кидать камнями в людей и нельзя обижать людей вообще. Подобные ответы старших дошкольников свидетельствуют, на наш взгляд, о том, что у этих детей уже сформированы необходимые обобщенные представления об отношении к людям.

Необходимо отметить, что во всех ответах, объяснявших выбор детей, не прозвучало ни слов сожаления по отношению к персонажу «матери-нищенки», ни слов осуждения действий «звездного мальчика».

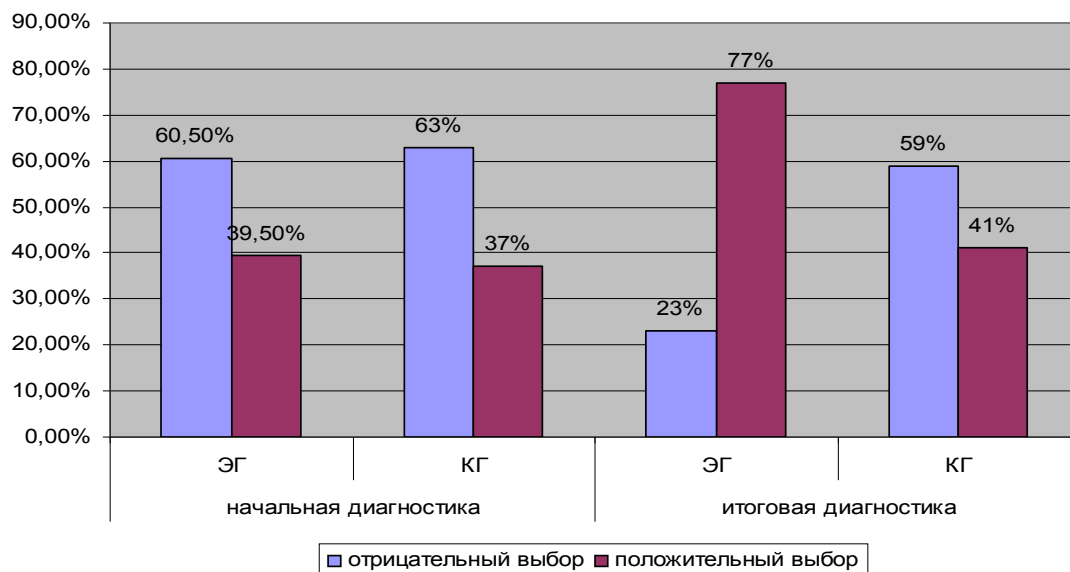
Таким образом, результаты начальной диагностики свидетельствовали о весьма низком уровне сформированности эмпатии у большинства детей старшего дошкольного возраста.

Целью работы по развитию эмпатии у дошкольников стало формирование у них, прежде всего, сопереживания и сочувствия, а также профилактика детской агрессивности. (Известно, что агрессия тормозит формирование эмпатии).

Основными педагогическими средствами реализации стали специально отобранные произ-



**Рис. 2.** Проявление эмпатии детьми старшего дошкольного возраста в ходе повторной диагностики



**Рис. 3.** Сравнительные результаты проявления эмпатии детьми старшего дошкольного возраста

ведения художественной литературы, изобразительного и музыкального искусства, а также общение, игровая, изобразительная, театрально-игровая и проектная деятельность детей.

С целью развития эмпатии у дошкольников была проведена «Осенняя неделя добра». Неделя была приурочена к празднованию Международного дня толерантности 16 ноября. В рамках проведения этой недели дети и взрослые (педагоги и родители) участвовали в конкурсе «Домики для птиц», в акции «Добрые помощники», в семейной акции «Спешите делать добро».

Было специально организовано общение и взаимодействие дошкольников экспериментальной группы со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья, происходившее в условиях детского сада №75, а также в детском саду для детей с нарушениями слуха. Дети сами проводили для сверстников экскурсии по детскому саду, принимали участие в «Веселых стартах». Дошкольники ещё раз встретились на новогоднем празднике, дарили друг другу подарки, вместе смотрели мультфильмы и рассматривали журналы, участвовали в совместных играх.

Сравнительные результаты начальной и итоговой диагностики проявления эмпатии старшими дошкольниками представлены на рисунке 3.

Результаты, представленные на диаграмме, свидетельствуют о достаточно значимых изменениях, которые произошли в развитии эмпатии у старших дошкольников экспериментальной

группы: положительная динамика проявления детьми эмпатии составила 39,5%.

Анализ ответов детей, поясняющих свой выбор, также показал, что ответы существенно изменились. Выбор детьми «звездного мальчика», как и на начальном этапе исследования, в контрольном эксперименте по-прежнему определялся в основном красивым внешним видом персонажа.

Выбор «матери-нищенки» большинство детей мотивировали уже следующим образом: «нужно жалеть тех, кому плохо», «если кто-то плохо одет или бедный, нужно пожалеть и помочь», «я бы дала что-нибудь одеть, это же мама», «если старый и больной, что же, нужно обижать? Нет, надо пожалеть и помочь». Подобные обоснования детьми своего выбора существенно отличаются от тех пояснений, которые давали дети, сделавшие положительный выбор при проведении констатирующего диагностического замера. На заключительном этапе исследования в ответах детей звучало не только сопереживание, но и сочувствие, желание помочь, сделать что-то доброе другому. Это свидетельствует об активном формировании у дошкольников активной эмпатии. Кроме того, большинство старших дошкольников, отдавших выбор «нищенке», высказали отрицательное отношение к действиям «звездного мальчика», назвав его «злым», «недобрым», чего ранее не было.

Таким образом, результаты проведенной опытно-экспериментальной работы доказывают

возможность развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

#### Библиографический список

1. Васильева Е.Н. К проблеме возрастной сензитивности в проявлении эмпатии у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/>.
2. Вайнер М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального разви-

тия дошкольников: Учебно-методическое пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2006.

3. Гайворонская Т.А., Деркунская В.А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности: Методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2007.
4. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелева и др.; под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985.

УДК 811.161.1:378:341.95

**Петрова Лиллия Геннадиевна**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
**Калугина Татьяна Владимировна**  
Белгородский государственный университет  
[jasper80@mail.ru](mailto:jasper80@mail.ru)

### ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ И ПОНИМАНИЮ СМЫСЛА ТЕКСТА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ЭТАП ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*В статье рассматривается ряд вопросов, связанных с обучением чтению иностранных студентов-медиков на уроках русского языка, приводится система заданий, способствующая пониманию читаемого, конкретизируются факторы, влияющие на развитие и поддерживание у студентов данной категории потребности в чтении профессионально ориентированных текстов на русском языке.*

**Ключевые слова:** иностранные студенты – нефилологи, обучение специальности, чтение и понимание текста, потребность в чтении, профессиональная и социокультурная компетенция, профессиональная значимость информации.

Даже сегодня, когда быстрыми темпами развиваются и внедряются инновационные информационные технологии, роль чтения, как посредника в получении информации, едва ли можно переоценить. Без чтения пока трудно обойтись в повседневной жизни, а в образовательном процессе – абсолютно невозможно, ведь чтение выступает как отдельный, самостоятельный вид коммуникативной деятельности, мотивом которой является удовлетворение потребности в информации, заключенной в тексте. Тем более, нельзя недооценивать роль чтения, если дело связано с обучением иностранных студентов русскому языку как специальности или средству приобретения ими профессии в вузах РФ: в этом случае процесс обучения чтению, во-первых, напрямую связан с развитием устной / письменной речи иностранных студентов. Во-вторых, чтение способствует погружению в язык, обогащает словарный запас, открывает возможность познакомиться с аутентичной лите-

ратурой. В-третьих, повышает профессиональную и социокультурную компетенцию студентов, а также расширяет их кругозор.

Кроме того, и это очень важно, именно благодаря чтению иностранцы, вернувшись на родину, имеют реальную возможность сохранять и даже расширять свои знания по русскому языку, знакомиться с печатными материалами на русском языке как в рамках профессионально-научной сферы, так и за её пределами, а впоследствии обмениваться опытом с обучавшимися в России зарубежными коллегами. В последнем случае речь идёт о профессиональной коммуникации (которая, в числе прочего, подразумевает как чтение интересующих материалов по специальности, так и их создание), иными словами, о практическом профессионально значимом уровне владения русским языком, которого можно достичь лишь в процессе речевой деятельности.

Итак, опираясь на цитату И.А. Зимней о том, что «речевая деятельность есть активный, целе-

направленный, мотивированный, предметный процесс выдачи или приёма сформулированной посредством языка мысли, направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» [5, с. 64–72], считаем необходимым уточнить, что в процессе обучения *иностраных студентов-нефилологов* (в нашем случае медиков) русскому языку как языку получения специальности, чтение, а, точнее, чтение *профессионально ориентированных текстов*, является неотъемлемой частью их подготовки к речевой профессиональной деятельности.

Складываясь из двух взаимосвязанных между собой компонентов (непосредственно техники чтения и понимания читаемого текста), чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности и сопрягается (в обычной его форме) с опорой на зрительное восприятие языковых знаков. А с точки зрения психологии, зрительная память, активно работающая при чтении, прочнее слуховой, и при её участии восприятие информации происходит легче. Специфика профессиональной подготовки студентов-нефилологов предполагает постоянное тесное общение с книгой, поэтому данный вид речевой деятельности можно рассматривать как преобладающий для этой категории студентов. Кроме того, для студентов медицинского профиля характерно неотсроченное использование полученных знаний на практике, так как обучение специальности у этой категории студентов постоянно ведётся параллельно с практическими действиями в лечебных учреждениях. Следовательно, определение путей совершенствования навыков и умений чтения, а также мотивированный отбор текстового материала могут повлиять на весь процесс их профессионального образования.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем текст как продукт и как процесс. Последнее предполагает исследование путей, по которым иностранный студент может прийти к той или иной его интерпретации, а в отдельных случаях – к единственно верной интерпретации. Более того, нами учитывается профессиональная значимость информации, заключённой в тексте, и возможность её либо прямого, либо косвенного использования в предстоящей профессиональной / профессионально речевой деятельности.

Остановимся на том, что такое понимание текста, а также понимание его коммуникативного смысла.

Во-первых, что подразумевается под термином «понимание текста»? Мы разделяем утверждение А.А. Леонтьева: «Понятно то, что может быть иначе выражено» [7, с. 142]. Мы бы ещё добавили, выражено иначе адекватно. Следовательно, процесс понимания текста включает перевод смысла этого текста в другую вербальную форму и использование «посреднической» функции языка. При работе с текстом понимание начинается ещё до его непосредственного чтения, разворачивается по ходу чтения и продолжается в размышлениях о прочитанном. С точки зрения лингвистики (теория лингвиста И.Р. Гальперина), понимание текста – это вычитывание разных видов текстовой информации: фактуальной (описание событий, фактов, героев, места и времени действия), подтекстовой (текстовые пропуски, которые студент заполняет, опираясь на имеющиеся знания), концептуальной (система взглядов, мыслей и чувств автора, которые он отражает в тексте). Из этого следует, что текст – это единое целое. Все виды текстовой информации разграничиваются условно: в науке – в исследовательских, а на практике – в учебных целях.

С точки зрения психологии, в процессе, направленном на понимание текста, сливаются внимание и память, воображение и мышление, эмоции и воля, интересы и установки читателя и т.д. Из этого следует, что одна из основных психологических задач обучения пониманию текста – это активизация психических процессов студента во время чтения.

Современная методика по-разному подходит к проблеме понимания коммуникативного смысла текста. Смысл имеет не текст сам по себе, а процесс его создания и восприятия. Смысл как таковой – это отношение мотива к цели [6]. Коммуникативный смысл текста, исходя из этого определения, – это отношение коммуникативного мотива (т.е. предмета сообщения по И.А. Зимней) к коммуникативной цели. Таким образом, понимание коммуникативного смысла заключается в соединении и степени совпадения смысла, который вкладывается в текст, как автором при его создании, так и студентом при его чтении.

На сегодняшний день и лингвисты, и психологи признали, что текст является основной коммуникативной единицей обучения, которую человек использует в речевой деятельности. А что думают по этому поводу студенты?

Среди англоязычных иностранных студентов факультета довузовской подготовки было прове-

дено анкетирование с целью выявления их представлений о процессе чтения. Анализ анкет показал, что подавляющее большинство студентов считают чтение важнейшим процессом как в самостоятельной учебной деятельности, так и под руководством преподавателя, выражаясь их словами, «способом / инструментом добычи знаний».

Однако фактическое состояние дел, а также наблюдение за работой студентов на занятиях позволили выявить следующие проблемы, возникающие у них при чтении:

1. Многие студенты относятся к чтению на русском языке как к чисто техническому процессу, не заботясь о содержании читаемого.

2. Студенты боятся больших по размеру текстов, считая их заведомо трудными.

3. Начинают чтение непосредственно с текста, пропуская заглавие и не обращая на него никакого внимания (связано это и с тем, что многие тексты в различных учебных пособиях по русскому языку даются без названий).

4. Объясняют трудности понимания текста количеством неизвестных слов.

5. Во время чтения часто обращаются к русско-английскому словарю, стараясь найти перевод каждого незнакомого слова. Иногда это создаёт дополнительные трудности, так как английский язык является для них языком-посредником, но не родным, и некоторые слова в силу своей специфики могут остаться для них всё равно непонятными.

6. Рассматривают текст как объект лингвистического анализа, служащего цели пополнения словаря и изучения грамматики.

7. Не задумываются об информативной ценности текста.

8. Не умеют выделять и формулировать основную идею читаемого текста.

9. Не связывают процесс чтения с обучением специальности, а содержание текста – с профессиональной значимостью и компетентностью.

10. Считают многие тексты попросту неинтересными и маловажными и т.д.

Исходя из вышесказанного, считаем, что для того чтобы чтение стало более продуктивным и студентам было легче понимать читаемое, важно с первых уроков обучать их приёмам работы над текстом. Им нужно помочь убедиться в том, что понимание зависит не только и не столько от знания всех лексических единиц текста, сколько от законов их взаимодействия, то есть граммати-

ки текста, а также умения выделить из всей совокупности слов ключевые, которые помогут «открыть» содержание текста. Читая текст, студенты должны научиться улавливать общий смысл текста, находить в нём знакомые слова, по которым можно догадаться, о чём идёт основная речь в тексте. Эти действия развивают способности прогнозирования и догадки, которые необходимы при чтении.

Обучая чтению важно знакомить студентов с элементарными правилами композиции текста, учить следить за логикой повествования. Этому будут способствовать формирование и развитие умений в выявлении ключевой фразы каждой части текста, выстраивании текста в логической последовательности, составлении плана для передачи его содержания, редактировании и т.д. Считаем, что начинать эту работу следует как можно раньше, чуть ли не параллельно с обучением технике чтения на русском языке.

Заметим, что для облегчения понимания смысла текста преподаватель может сам дать ключевые слова и фразы текста (к примеру, предлагается часть фразы, которую учащиеся должны продолжить), передать основной смысл текста, таким образом разъясняя то, о чём предстоит прочитать (он может довести до студентов основную идею текста простыми словами, а может и сохранить ряд трудных для понимания выражений), предварить чтение текста вопросами (в письменной, либо устной форме), на которые учащиеся должны найти ответ. Облегчению понимания читаемого служат иллюстрации, схемы, таблицы; анализ незнакомых приставок слов, времени глаголов, форм падежей, работа с синонимами и антонимами, толкование слов и т.д. Нахождение опор, которые имеются как в самом тексте, так и в личном опыте студента, также способствуют пониманию.

Кроме того, своего рода «катализатором» процесса понимания могут послужить сами тексты, вернее, заключённая в них информация. Читают то, что важно и / или интересно. И запоминают тоже. Поэтому считаем, что специально подобранные, интересные, адекватные изучаемой специальности и несущие профессионально значимую информацию тексты будут выступать дополнительным стимулом, побуждающим иностранного студента к чтению на русском языке, а также способствовать выработке ежедневной привычки, а в дальнейшем потребности чи-



тать по-русски. Каждый прочитанный текст должен «приближать» студента к его профессии. Говоря же о коммуникативном смысле текста, следует заметить, что он может считаться понятным, если студент смог воспользоваться прочитанным текстом в новых коммуникативных условиях, в том числе, связанных с его будущей профессиональной деятельностью.

Приведём примеры заданий, которые мы считаем целесообразным использовать, обучая иностранных студентов-медиков чтению и добиваясь от них понимания читаемого на занятиях по русскому языку. Задания можно выполнять либо устно, работая индивидуально, в парах, группах, в ходе фронтального обсуждения под руководством преподавателя, либо письменно. Выполняющие вспомогательную роль задания могут быть полезны и при внеаудиторной самостоятельной работе студентов:

*Выскажите своё мнение по обсуждаемой теме и ответьте на предложенные вопросы до чтения текста.*

*Прочитайте заголовок текста и предположите, о чём в нём пойдёт речь.*

*Скажите, соотносится ли обсуждаемая вами тема с заглавием текста, рекомендуемого для чтения.*

*Прочтите приведенные ниже утверждения. До чтения текста, судя по заголовку, определите, соответствуют ли данные ниже высказывания содержанию текста. Начните свой ответ со слов: «Это верно» или «Это неверно».*

*Прочитайте текст.*

*Ориентируясь на заголовок, найдите в тексте основные мысли.*

*Перефразируйте заглавие, используя для этого синонимичную лексику из текста.*

*Найдите в тексте объяснения выбранному автором названию текста.*

*Закончите предложенные фразы, используя информацию из текста.*

*Найдите в каждой части текста ключевое предложение. Озаглавьте её.*

*Объедините ключевые предложения в текст.*

*Прочитайте полученный текст. Скажите, соответствует ли новый текст основному заглавию.*

*Найдите информацию, которая конкретизирует каждое ключевое предложение.*

*Прочитайте, а затем вычеркните информацию, которая была вам знакома до чтения текста.*

*Прочитайте и подчеркните (или выпишите) новую для вас информацию. Скажите, расширяет ли полученная из текста информация ваши знания по обсуждаемой теме? Если да, то какая именно?*

*Скажите, с помощью каких фактов из текста вы можете утверждать что...*

*Выделите основные проблемы, затронутые в тексте. Какие из них вы хотели бы обсудить со своими товарищами?*

*Найдите и прокомментируйте часть текста, которую вы считаете наиболее интересной.*

*Подчеркните информацию, соответствующую обсуждаемой теме.*

*Какую из полученной информации вы считаете полезной (актуальной, перспективной)?*

*Какой информацией вы поделитесь со своим товарищем по учёбе, который в силу каких-то причин не читал этого текста? Почему?*

*Скажите, какую из прочитанной информации вы сможете применить в ближайшей практической деятельности, а также в будущем, работая по специальности? Почему?*

Чтобы облегчить понимание смысла текста, преподаватель может предложить студентам своего рода инструкцию, которая, по нашему мнению, может выглядеть примерно так:

1. Прочитав заголовок текста, постарайтесь определить, о чём в нём пойдёт речь.

2. Составьте общее представление о содержании текста по заглавию (таблице, чертежу, формуле, вводной и заключительной частям).

3. Ознакомьтесь с заданиями к тексту.

4. Прочитайте бегло текст, не обращая внимания на незнакомую лексику.

5. Постарайтесь определить общее содержание текста.

6. Обратите внимание на трудные для чтения слова, постарайтесь повторить их за преподавателем, а потом индивидуально.

7. Определите значение слов, мешающих пониманию общего смысла текста, в словаре.

8. Постарайтесь представить основной смысл прочитанного.

9. Найдите главные факты текста. Оформите их в план текста.

10. Постарайтесь пересказать своими словами текст, используя сведения, полученные при чтении.

Разделяя позицию М.Л. Вайсбурд и С.А. Блохиной [2, с. 112–119], полагаем, что научить чи-

тать — значит не столько выработать умение у иностранного студента технически правильно озвучивать текст на изучаемом русском языке, сколько воспринимать содержащиеся в нем мысли, идеи, факты, то есть осмысливать его, оценивать, а также использовать полученную из текста информацию в новых ситуациях и, что самое главное, в своей учебной, а затем и профессиональной деятельности. А из этого следует, что при языковой подготовке иностранных студентов особое значение приобретает тематика предлагаемых для чтения текстов, которая, по нашему убеждению, должна коррелировать с широким кругом вопросов, охватываемых осваиваемой ими специальностью.

Таким образом, текст выступает одновременно как объект читательской деятельности студента, как процесс, который выливается в создание нового текста, индивидуально интерпретированного каждым студентом, а также как продукт речевой деятельности. Залогом успеха этой деятель-

ности является смысловое восприятие текста — понимание. Понимание же читаемого, в свою очередь, является **ключом**, открывающим иностранным студентам (а завтра уже специалистам) дверь в информационное пространство, и далее — в коммуникативную свободу и профессию.

#### Библиографический список

1. Вайсбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Иностранные языки в школе. — 1997. — С. 112–119.
2. Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. — М., 1974. — С. 64–72.
3. Леонтьев А.Н. Некоторые психологические вопросы воздействия на личность // Проблемы научного коммунизма. Вып. 2. — М., 1968.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл, 1997. — С. 142.

УДК 372.881.111.1

**Полукеева Елена Валерьевна**

Волжский государственный инженерно-педагогический университет, г. Нижний Новгород  
polena68@mail.ru

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ УМЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В условиях расширения сфер сотрудничества с зарубежными странами актуальной проблемой профессионального образования становится качество языковой подготовки студентов технических специальностей. В статье рассмотрена диагностическая методика, позволяющая отследить динамику в развитии умений профессионально-иноязычной деятельности у студентов технических специальностей.*

**Ключевые слова:** диагностика, профессионально-иноязычная деятельность, уровни, умения, методы диагностики, критерии.

**В** условиях расширения сфер сотрудничества с зарубежными странами и появления новых средств коммуникации актуальной проблемой профессионального образования становится совершенствование языковой подготовки студентов технических специальностей, будущих педагогов профессионального образования.

Целью данной статьи является рассмотрение опыта педагогической диагностики, позволяющей отследить динамику в развитии умений профессионально-иноязычной деятельности у студентов технических специальностей и подтвердить эффективность технологии многоуровневой языковой подготовки.

Для разработки системы методов и критериев диагностического исследования необходимо, прежде всего, рассмотреть основные компоненты профессионально-иноязычной деятельности студентов, выступающие в качестве объектов диагностики, позволяющей сопоставить результаты языковой подготовки в экспериментальной и контрольной группе.

*Мотивационный компонент* предполагает сформированность мотивационной сферы, наличие у студентов определённых интересов и потребностей в овладении умениями профессионально-иноязычной деятельности.

*Когнитивно-деятельностный компонент* включает в себя коммуникативные умения, со-

ставляющие профессионально-иноязычной деятельности студентов технических специальностей:

– *информационно-аналитические умения* как составляющие *информационно-аналитической иноязычной деятельности*;

– *логико-композиционные умения* как составляющие *композиционно-речевой иноязычной деятельности*;

– *речевые умения* как составляющие *коммуникативно-речевой деятельности*.

*Оценочно-рефлексивный компонент* предполагает наличие у студентов способности к самооценке овладения исследуемыми умениями.

Очевидно, что все выше названные компоненты и, в частности, коммуникативные умения, составляющие когнитивно-деятельностного компонента профессионально-иноязычной деятельности, формируются в процессе любой планомерно организованной языковой подготовки студентов. Однако экспериментальная технология многоуровневой языковой подготовки имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным обучением, которые в своей совокупности, а также при постоянном наличии и реализации детерминируют более стабильное развитие умений профессионально-иноязычной деятельности у студентов экспериментальной группы, нежели у студентов контрольной группы. К ним относятся:

– последовательная реализация принципа многоуровневости при отборе и систематизации речевого материала, а также при определении системы заданий, ориентированных на постепенное и поэтапное усложнение речевых и логико-информационных действий в процессе работы с информацией;

– положительное воздействие на мотивационную сферу студентов за счёт актуализации контекста иноязычной речевой деятельности и применения проблемных и активных методов обучения;

– последовательное введение профессиональной направленности на всех ступенях языковой подготовки с учётом принципа доступности;

– направленность системы заданий на развитие умений поиска, анализа, извлечения и переработки профессионально-значимой информации научно-познавательного характера;

– направленность подготовки на развитие коммуникативно-речевых умений в ситуациях непосредственного межличностного, общекультурного и профессионального общения специалиста технического профиля;

– использование средств информационных технологий и элементов проектной деятельности в информационной среде.

В процессе исследования нами выделены два уровня профессионально-иноязычной деятельности студентов технических специальностей. Предполагается, что по окончании первого курса у студентов в той или иной степени формируется *уровень профессионально-иноязычной грамотности*, по окончании второго курса – *уровень профессионально-иноязычной образованности*.

В ходе экспериментального исследования были определены и использованы методы диагностики, позволяющие получить результаты, являющиеся показательными в плане овладения умениями профессионально-иноязычной деятельности.

Показательными в плане развития *информационно-аналитических умений* являются результаты выполнения письменных тестовых заданий на восприятие, анализ и извлечение фактологических аспектов и причинно-следственных связей в рамках информации соответствующего уровня сложности. Для диагностики умений на уровне профессионально-иноязычной грамотности студентам предлагается информация общекультурного характера, имеющая профессионально-значимую фабулу. На уровне профессионально-иноязычной образованности предлагаются ситуации непосредственного делового общения, имеющие место в рамках профессиональной деятельности инженера, такие как покупка – продажа оборудования, получение и выплата кредита и др.

Выполнение заданий первого уровня сложности предполагает выбор правильного ответа из нескольких данных. Выполнение заданий второго уровня сложности предполагает свободно конструируемые ответы. Для заданий с выборочной формой ответа, мы используем шкалу, состоящую из двух оценок: 0,5 балла – правильно, 0 баллов – неправильно. Для заданий со свободно конструируемым ответом, мы используем шкалу, состоящую из трёх оценок: 1,5 балла – за правильное и полное выполнение задания, 1 балл – за правильное, но неточное выполнение задания, 0 баллов – за неправильное выполнение задания.

Показательными в плане развития *речевых умений* являются результаты выполнения письменных тестовых заданий, предполагающих:

– употребление языковых элементов, составляющих тезаурус профессионально-значимого общения инженера;

Таблица 1

Техника относительной оценки овладения информационно-аналитическими и речевыми умениями

Значение коэффициента овладения	Относительная оценка овладения коммуникативными умениями
$0,9 \leq K \leq 1,0$	высокая
$0,8 \leq K < 0,9$	хорошая
$0,7 \leq K < 0,8$	удовлетворительная
$K < 0,7$	низкая

– восстановление языковых и речевых элементов текста;

– ответы на вопросы без опоры на речевой образец и построение мини высказывания.

Для оценки выполнения заданий первого и второго типа используется шкала, состоящая из двух оценок: 1 балл – за правильное выполнение задания; 0 баллов – за неправильное выполнение задания. Для заданий, предполагающих свободные ответы на вопросы, мы используем шкалу, состоящую из трёх оценок: 1,5 балла за верно построенный ответ на вопрос; 1 балл за ответ, содержащий типичные ошибки; 0 баллов – за неспособность правильно ответить на поставленный вопрос.

Для диагностики развития *логико-композиционных умений* используются задания на создание вторичного высказывания. На уровне профессионально-иноязычной грамотности студентам предлагается составить краткое содержание доступного для понимания профессионально-направленного текста в объёме пятнадцати предложений, с использованием всех ключевых слов, данных на русском языке. Время выполнения задания составляет 30 минут. На уровне профессионально-иноязычной образованности предлагается составить ситуацию, связанную с обсуждением условий кон-

тракта о покупке /продаже оборудования, согласно заданным на русском языке условиям и с использованием данных ключевых слов и клише. Время выполнения задания составляет 40 минут.

Для выявления сформированности *мотивационно-оценочного компонента* профессионально-иноязычной деятельности проводится опрос, в ходе которого студентам предлагается оценить интерес к дисциплине иностранный язык по пятибалльной шкале (М.В.Даричева) [2, с. 136]. Полученные в ходе опроса данные подвергаются количественной обработке, по названному показателю выводится средний балл по формуле:

$$M = \frac{\sum_{i=1}^5 i \cdot n_i}{\sum_{i=1}^5 n_i} \quad (1),$$

где  $M$  – среднее арифметическое,  $\sum_{i=1}^5 n_i$  – общее число студентов, ответивших на данный вопрос,  $i$  – балл по 5-и балльной шкале,  $n_i$  – количество студентов, выбравших данный балл.

Для диагностики *оценочно-рефлексивного компонента* профессионально-иноязычной деятельности используется анкета на самооценку.

Таблица 2

Относительная оценка овладения информационно-аналитическими и речевыми умениями

Умения профессионально- иноязычной деятельности	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Уровень профессионально-иноязычной грамотности					
	L	K	N	L	K	N
Информационно-аналитические умения	66	0,82	54,6	66	0,75	49,5
Речевые умения	49,5	0,82	41	49,5	0,78	39
Уровень профессионально-иноязычной образованности						
Информационно-аналитические умения	33	0,89	29,4	33	0,81	27
Речевые умения	49,5	0,88	44	49,5	0,82	41

Таблица 3

## Относительная оценка овладения логико-композиционными умениями

Относительная степень овладения умениями	Характеристика композиционно-речевой деятельности, направленной на порождение высказывания
хорошая	Студенты не испытывают особых трудностей при выполнении задания. Они легко извлекают информацию, логично строят высказывание, выполняют задание в полном объеме, укладываются в отведенное им время.
удовлетворительная	Студенты испытывают небольшие трудности при выполнении задания. Им требуются подсказки преподавателя и большее количество времени. В отведенное им время задание выполняется не в полном объеме, т.е. приблизительно на 80-90%.
низкая	Студенты не в состоянии выполнить задание без помощи преподавателя. По окончании отведенного им времени задание выполнено меньше, чем в половинном объеме.

Студентам предлагается выбрать одну из данных в анкете характеристик коммуникативно-речевой деятельности как собственную.

Для анкетирования на уровне профессионально-иноязычной грамотности нами разработана следующая анкета.

1. Вы способны сделать сообщение в рамках общекультурной профессионально-значимой тематики, используя план и опорные ключевые слова (*высокая самооценка*)

2. Вы имеете проблемы в плане воспроизведения текста и не способны сделать сообщение без опоры на письменный источник. Но при этом вы можете продемонстрировать детальное понимание информации, не прибегая к опорным записям с переводом (*средняя самооценка*).

3. Вы не способны сделать сообщение без опоры на текст и способны продемонстрировать понимание информации только с использованием списка слов, предварительно переведенных на русский язык в процессе самостоятельной учебной деятельности (*низкая самооценка*).

На уровне профессионально-иноязычной образованности предлагается следующая анкета.

1. Вы способны принять участие и обменяться необходимой информацией в типовых ситуа-

циях делового общения (непосредственного и опосредованного), используя план и опорные ключевые слова (*высокая самооценка*)

2. Вы способны принять участие и обменяться информацией в ситуациях делового общения только с использованием профессионально-речевых образцов. При этом вы не испытываете трудности в плане восприятия и понимания учебной деловой информации (*средняя самооценка*).

3. Вы способны обменяться необходимой информацией только в рамках делового опосредованного общения. При этом вам необходимо наличие речевого образца и соответствующего тематического словаря (*низкая самооценка*).

В ходе экспериментального исследования были определены критерии оценки овладения умениями профессионально-иноязычной деятельности, получены результаты диагностики как показатели эффективности экспериментальной технологии многоуровневой языковой подготовки.

Для относительной оценки качества овладения информационно-аналитическими и речевыми умениями, мы используем коэффициент усвоения, предложенный В.П. Беспалько [1], который адаптируется и определяется для каждого уровня по преобразованной формуле:

Таблица 4

## Успешность овладения логико-композиционными умениями

Степень овладения умениями	Уровень профессионально-иноязычной грамотности		Уровень профессионально-иноязычной образованности	
	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.
хорошая	43 %	34 %	49%	42%
удовлетворительная	33 %	39 %	31 %	36 %
низкая	24 %	27 %	20 %	22 %

Таблица 5

**Самооценка коммуникативно-речевой деятельности студентов  
по результатам промежуточного и итогового контроля**

Уровень самооценки	Профессионально-иноязычная грамотность		Профессионально-иноязычная образованность	
	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.
<b>высокий</b>	<b>31 %</b>	<b>25 %</b>	<b>37 %</b>	<b>30 %</b>
<b>средний</b>	<b>46 %</b>	<b>50 %</b>	<b>44 %</b>	<b>49 %</b>
<b>низкий</b>	<b>23 %</b>	<b>25 %</b>	<b>19 %</b>	<b>21 %</b>

$$K_i = N_i : L_i$$

где  $K_i$  – коэффициент усвоения  $i$ -ого уровня усвоения;  $N_i$  – среднее количество баллов, набранных студентами, за выполнение заданий  $i$ -ого уровня усвоения;  $L_i$  – максимальное количество баллов, которое можно получить за выполнение всех тестовых заданий, включающих в себя задания разного уровня сложности.

Техника оценки овладения информационно-аналитическими и речевыми умениями представлена в таблице 1.

Сравнительные данные об относительной оценке овладения *информационно-аналитическими и речевыми умениями* по результатам промежуточного и итогового контроля представлены в таблице 2.

Согласно значениям коэффициента  $K$ , представленным в таблице 2, степень овладения информационно-аналитическими и речевыми умениями в экспериментальной группе несколько выше, чем в контрольной, как на уровне профессионально-иноязычной грамотности, так и на уровне профессионально-иноязычной образованности. Следовательно, и динамика в развитии этих умений в экспериментальной группе выражена более стабильно и интенсивно, чем в контрольной группе.

В качестве *критериев оценки овладения логико-композиционными умениями* мы используем характеристики композиционно-речевой деятельности. При определении этих характеристик мы берём за основу уровни профессиональной иноязычной деятельности (С.Е. Цветкова) [3, с. 19], переработанные в контексте нашего исследования и в нашей терминологии (табл. 3).

В таблице 4 представлены данные об успешности овладения *логико-композиционными умениями* по результатам промежуточного и итогового контроля.

Представленные в таблице 4 данные о процентном соотношении студентов, показавших хо-

рошие и низкие результаты композиционно-речевой деятельности, свидетельствуют о более стабильном развитии логико-композиционных умений в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой.

Анкетирование, проведенное с целью диагностики развития *мотивационно-оценочного компонента* на уровне профессионально-иноязычной грамотности, показало, что интерес к языковой подготовке, проявляемый студентами *контрольной группы*, находится на уровне ближе к «удовлетворительному». Среднее значение оценки данного параметра соответственно: Минтер. = 3,2. Интерес, который студенты *экспериментальной группы* проявляют к языковой подготовке, находится на уровне ближе к «хорошему». Среднее значение оценки данного параметра соответственно: Минтер. = 3,7.

Анкетирование, проведенное в ходе итогового эксперимента, показало, что по окончании эксперимента у студентов контрольной группы произошло снижение интереса к языковой подготовке: Минтер. = 2,7. Это можно объяснить тем, что традиционные методы обучения, такие как чтение и перевод профессионально-направленных текстов, мало стимулируют студентов к овладению умениями профессионально-иноязычной деятельности. В экспериментальной группе, напротив, произошёл рост интереса к языковой подготовке: Минтер. = 4,3.

Анкетирование, проведенное с целью *диагностики оценочно-рефлексивного компонента* профессионально-иноязычной деятельности, показало, что внедрение экспериментальной технологии обуславливает более стабильное повышение самооценки у студентов экспериментальной группы, нежели у студентов контрольной группы (табл. 5).

В целом сравнительный анализ результатов педагогической диагностики позволяет нам сделать вывод об эффективности технологии много-

уровневой языковой подготовки студентов технических специальностей.

В заключение следует сформулировать теоретическую значимость данной статьи, которая заключается: в разработке диагностической методики, позволяющей отследить динамику в развитии умений профессионально-иноязычной деятельности студентов; в обосновании преимуществ экспериментальной технологии по сравнению с традиционным обучением; в разработке целостной системы методов и приёмов диагностики, в выделении системы критериев оценки овладения умениями профессионально-иноязычной деятельности.

УДК 808.2

#### Библиографический список

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Даричева М.В., Красикова О.Г. Обучение профессионально-иноязычному общению будущих специалистов в области дизайна: Монография. – Н.Новгород: ВГИПУ, 2009. – 179 с.
3. Цветкова С.Е. Профессиональная языковая подготовка студентов – будущих менеджеров средствами информационных технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2004. – 23 с.

Тихова Валентина Викторовна

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
ljalja49@kmt.n.ru

### ОЦЕНОЧНАЯ РЕЧЬ СТАРШЕКЛАССНИКА КАК ЭЛЕМЕНТ ЕГО РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ

*В статье рассматриваются результаты эксперимента по изучению функционирования оценочной речи в коммуникации старшеклассников и их учителей, а также предлагаются апробированные дидактические материалы, способные дать положительную динамику по совершенствованию этой социально значимой стороны общения.*

Социальная среда, с которой взаимодействует и в которой формируется современный старшеклассник, предлагает ему огромное количество ситуаций общения, требующих умений воспринимать и продуцировать оценочную речь. Их коммуникативная суть тесно связана с системой гражданских, нравственно-этических и интеллектуальных качеств юношей и девушек, требует от участников общения глубокого осознания общественной и личностной значимости высказывания, огромной воспитанности, культуры.

В зависимости от цели (дать позитивную/негативную оценку факту, событию, явлению) все жанры оценочной речи можно разделить на «хвалебные» и «хулильные». В обыденном общении к «хвалебным» жанрам относятся похвала, одобрение, комплимент. Их антиподами считаются упрек, выговор, замечание, порицание. В деловом общении известны благодарность, выговор, в научном и публицистическом стилях – отзыв, рецензия, критическая статья. Оценочные жанры могут быть осуществлены как автономное речевое про-

изведение, а также в рамках многих других жанров, например дискуссии, письма и др.

Школьник в повседневной коммуникативной практике имеет возможность и наблюдать все указанные речевые жанры в их живом функционировании, воспринимать, воспроизводить и продуцировать их. Часто это осуществляется в ситуациях, когда к нему с речью обращается непосредственно автор оценочного высказывания. Не реже производителем этого вида речи является непосредственно он сам. Миссия автора оценочной речи особенна как для автора, так и для получателя речи. Не каждый может тактично, не унижая или не льстя, похвалить или выругать: так нелегко оценочное слово. Авторитетная высокая оценка слова, поступка, события может очень много значить для адресата речи. «От других мне хвала – что зола, / От тебя и хула – похвала», – писала А. Ахматова. И, несмотря на то, что любой коммуникант может воспользоваться пушкинским советом «...хвалу и клевету приемли равнодушно и не оспаривай глупца...», редкому человеку удастся именно так воспринимать оценоч-

ную речь в свой адрес. Тот, кому послана оценочная речь, обычно отличается обостренным вниманием к обращенному к нему устному или письменному слову. При этом значимость оценочного слова зависит не только от того, как оформлено высказывание с точки зрения жанра и языка, сколько от того, какая целевая установка управляла организацией речи и отбором языковых средств.

Современный курс русского языка, реализуемый в рамках любой из трех программ, утвержденных на основе Стандарта общего образования 2004 года, не предполагает специального изучения школьниками разговорных жанров оценочной речи и законов ее построения: он уделяет в программе по развитию связной речи место для обучения отзыву и рецензии. В курсе русской литературы подросткам предлагается знакомство с одой, жанром восхваления, активно развивавшимся в эпоху классицизма, и эпиграммой, антиподом оды, занимающим по отношению к ней отрицательную оценочную полярность. В современной художественной литературе оценочная речь редко производится в специальных жанрах, хотя может присутствовать в любом из них. Возможно, именно по этой причине специальное внимание к ней не акцентируется ни современными программами по литературе, ни учебниками. Однако содержание самих учебников по литературе предлагает для осмысления школьниками не только факты из области истории литературы, но и интерпретацию и критический анализ литературных произведений, а также их оценку.

Возможно, существующая невостребованность обучения школьников разговорным жанрам оценочной речи является закономерным следствием ее достаточной освоенности ими? Проверить это нам помогли специальные исследования. В ходе педагогической практики 2004–2009 г. под нашим руководством в школах г. Костромы студентами-филологами было записано более 400 ситуаций общения старших подростков на предмет использования ими оценочной речи в общении на учебные и внеучебные темы. Запись диалогов, полилогов, монологов осуществлялась на диктофон или дословно в протокол в течение педпрактики в каждой из школ без оповещения учителей и учащихся о цели, содержания и способах нашего исследования. Фиксировалось любое общение разнообразных респондентов без выбора. Далее методом случайной выборки нами было отобрано 100 ситуаций учеб-

ного общения, состоявшегося в ходе урока, и 100 ситуаций внеучебного общения учащихся на перемене. Ниже мы кратко представим некоторые результаты проведенного исследования.

Как было установлено, *учебное общение* старшеклассников представляет собой разговоры на разные темы: о предстоящем Едином государственном экзамене, о результатах написанной самостоятельной работы, о способах решения домашней задачи, о проблемах общения с учителями, о готовности к уроку и т.д.

Позиция общения учитель – ученик. Место общения – урок.

Наиболее частотна оценочная учительская речь, жанр которой можно условно назвать *по-рицанием*. Он составляет около 80% от числа исследованных ситуаций, функционирует как в диалогах, так и монологах учителя. При этом порицательные монологи, достаточно развернуты (в большинстве случаев от 0,5 минуты до 1,5 минут), представляют авторитарную позицию учителя, связанную с требованиями к дисциплине, выполнением домашнего задания. *Хвалебные* речи составляют только около 12% от числа исследованных ситуаций. Они обычно внежанровы, коротки и касаются в основном оценки отдельных эпизодов урока или ответов учеников. Чаще всего представлены без использования оценочной лексики, в форме констатации факта, где оценка слышится в подтексте: *с этой работой вы справились; Андрею удалось объяснить написание; Наташа справилась с заданием* и т.д. Используются в качестве оценки и междометные реплики: *Молодец! Прекрасно! Хорошо, хорошо... Ну... И что?* и др., передающие чувства и эмоции учителя при восприятии учебной деятельности разного вида. Встречаются ироничные оценочные реплики: Учитель: *Кто допустил ошибки в примерах с 5 по 10?* – Поднимают руки 17 человек из 23. – *Ну, что ж... Очень хорошо научились!*

Развернутые положительные рецензии учителей на ответы школьников или их письменные работы встретились лишь в 2% случаев (на уроке) и в 5% – при анализе сочинений школьников.

Картину функционирования оценочной речи учителей и учащихся ярко представляют наиболее типичные примеры общения *учитель – ученик*:

**Урок русского языка. 8 класс.**

*Учитель:* Здравствуйте. садитесь... Кто отсутствует?



*Кто-то из класса:* Петров.

*Учитель:* Что с ним?

*Кто-то другой:* Наверное, заболел.

Приходит опоздавший Петров.

*Учитель:* Явился? Как всегда... А мы-то думали: заболел...

**Урок литературы в 10 классе. В классе шумно.**

*Учитель:* Меня кто-нибудь видит? Мы успокаиваемся. В чём дело? Вы хотите весь урок стоять?

*1 мальчик:* А что, неплохая мысль.

*Учитель:* Вон, пошел отсюда. Как дети маленькие...

*1 мальчик:* Я фигею.

*2 мальчик:* Вот блин, а мы уже обрадовались, что весь урок простоим.

*Учитель:* Так, всё. Продолжай фигеть. Здравствуйте. Садитесь.

**Урок обществознания в 11 классе.**

*Учитель:* Попробуйте составить определение культуры. Учебники закрыты!

Мальчик списывает из учебника.

*Учитель:* Я, по-моему, сказала: «Закрыть учебники!» Так и любой дурак напишет определение.

*Мальчик:* А я может и есть дурак.

*Учитель:* Сейчас договоришься, пойдешь за дверь умничать.

**Урок ОБЖ в 10 классе.**

*Учитель:* Скажите мне, сколько дней в неделю у нас в школе работает медицинский кабинет?

*Ученики хором:* Да нисколько.

*Ученица:* Да они вообще не работают. Они бывают часа по два...

*Учитель:* С точки зрения закона они работают правильно.

*Ученица:* Да она даже, когда я пришла к ней вся зеленая, она и таблетки не дала.

*Ученик:* Сучка!

*Учитель:* Так, успокойтесь! Записываем: оказание первой медицинской помощи при порезах.

Приведенные примеры позволяют, кроме всего сказанного выше, увидеть не только речевые, но и социальные портреты учителей и учащихся...

Позиция «ученик – ученик». Место общения – класс, рекреация, зал, коридор. Время общения – перемена. Хвалебные жанры (благодарность, одобрение, поддержка, комплимент), реализованные в полном объеме, не зафиксированы в протоколах ни разу. Хулиганские речевые жанры: порицание, хула, упрек, выговор, замечание настолько часты и органичны в общении старшеклассников друг с другом, что их легко

вычленил почти в каждой ситуации общения. Анализ записанных в протоколы образцов оценочной речи показал: *ни одна из проанализированных ситуаций не отвечает нормам построения оценочной речи и речевого этикета!* Лексическая составляющая диалогов чаще всего находится за гранями нормированной речи: жаргонизмы, вульгаризмы, инвективная лексика перенасыщают речь подростков. Этот факт давно известен, и в литературе о детской речи неоднократно приводились данные о низкой культуре речи школьников старшего возраста, т.е. возраста, когда они *уже должны уметь управлять своим речевым поведением, но не делают этого.*<sup>1</sup> Что следует добавить ко всему ранее известному и ставшему привычным при характеристике речи старшеклассников, а именно при производстве оценочной речи? Старшеклассников переполняет речевая агрессия. Она буквально пронизывает высказывания.

**Перемена. Ситуация 1. В классе. При многих.**

*Юноша:* Дай мне быстренько литру скатать.

*Девушка:* Да, конечно, еще, может, чего? Не дам.

*Юноша:* Да не ж...ся ты! Подумаешь, один раз попросил. Жалко что ли?!

*Девушка:* Не жалко мне, просто не дам. Возьми у другого.

*Юноша:* Да и пофиг на тебя. Обойдусь. Но ты это запомни!

**Перемена. Ситуация 2. В классе. При многих.**

*1 мальчик:* Блин, нам по этому дебильному русскому языку экзамен еще сдавать!

*2 мальчик:* Ага, на фиг нам все это надо.

*1 мальчик:* Вообще не понимаю. Хрень какая-то.

**Перемена. Ситуация 3. В коридоре у окна.**

*Девочка:* Слушай, Леха! Тебе ведь Собчак тоже доклад сказала сделать? (Прим: Собчак – это прозвище учителя русского языка и литературы)

*Мальчик:* Ну. По «Войне и миру».

*Девочка:* Вот и мне тоже надо. А где материал брать, я не знаю.

*Мальчик:* Да не парься ты. Нас...ть на нее. Можно подумать, она будет это читать.

*Девочка:* Я и не парюсь. Сдавать-то все равно придется.

*Мальчик:* Напиши фигню какую-нибудь. Чего найдешь, короче.

**Перемена. Ситуация 4. У лестницы.**

*1 мальчик:* Сука! К родителям намерилась...

*2 мальчик:* Ох...еть... А ты овчару спусти!

В результате проведенных бесед со школьниками удалось установить, что учащиеся применяют хулительную речь, можно сказать, автоматически. После прослушивания или прочтения записей они, не смущаясь, объясняли, что использовали порицание, хулу, осуществленные вне норм этикета и этики, без особых целей оскорбления или унижения собеседников. Так говорить они привыкли, так говорят все, и нет ничего особенного в таком общении. В результате специальных бесед со школьниками обнаружилось, что они не информированы о том, что любой речевой акт это, по крайней мере, четырехтактное действие, что, опираясь только на интуицию, трудно проецировать и контролировать ситуацию общения: цель общения (сообщение, воздействие, общение), его жанр (просьба, порицание, благодарность, жалоба и др.), условия речевого взаимодействия (место, официальность/неофициальность обстановки и др.), характер собеседника (свой/чужой, близкий/далекый, приятный/неприятный, взрослый/ровесник, учитель/ученик и др.). Кроме того, выяснилось, что школьники не владеют умением анализировать речевую ситуацию в той степени, чтобы, опираясь на осознание ее особенностей, эффективно организовывать свое общение на учебные и внеучебные темы на перемене или на уроке, с товарищами или учителем, в диалоге или монологе. Они плохо понимают значимость и необходимость использования «хвалебных» речевых жанров для создания климата доброжелательного общения, который способствовал бы благоприятным межличностным отношениям и др..

Ознакомленные с результатами исследования, учащиеся одной из школ г. Костромы выразили желание обогатить свои знания сведениями об этически позитивном и нормативно этикетном использовании оценочных жанров в речевом общении. Что мы и сделали.

Далее приведем некоторые материалы, которые были нами разработаны и апробированы на классных часах и уроках русского языка в ряде школ г. Костромы и получили положительную оценку учителей и учащихся.

**Задание 1.** Прочитайте пословицы и поговорки о языке. Выберите из них те, которые учат ответственности за высказанное слово. Запишите, расставляя знаки препинания и вставляя пропущенные буквы.

1. Кто много болта...т тот беду на себя накл...к...т. 2. Не бросай слова на ветер. 3. Доб-

рое молчан...е лучше пусто... бормотан...я. 4. За худые слова слетит и голова. 5. Слово не воробей вылет...т не пойма...ш... 6. Не давай волю языку во пиру а сердцу во гневе. 7. Жало остро а язык острее того. 8. Долго думал да хорошо сказал. 9. Выпуст...л словечко не догон...ш... и на крыльчке. 10. Говорит три дня, а все про злыдни. 11. Язык голуб...т язык и губ...т. 12. Язык мой враг мой. 13. За грехи языка губы терп...т.

**Задание 2.** Прочитайте текст. Озаглавьте. Запишите, вставляя пропущенные орфограммы и пунктограммы.

Понимание того что оценочное слово как никакое другое слово само есть действие поступок а также призыв к ответному действию и поэтому человек за него несет особую ответствен...ость формируют поведенческие черты личности которые обеспечивают ком...уникальную комфортность существования ей самой и другим людям. Прежде чем высказать критику в адрес кого-либо или чего-либо необходимо подумать о том какую реакцию она может вызвать.

Услышанное или прочитанное...ое критическое слово как известно очень часто влияет на становление характера и даже судьбу человека. Име...но поэтому нужно обязательно воспринимать критические оценки с учетом особен...ости личности того кто их высказывает и той ситуации в которой они даются.

**Задание 3.** Прочитайте. Установите смысл оценочной речи (хвалебный – хулительный), цель использования, жанр и стиль речевого произведения.

1. <...> И говорит так сладко, чуть дыша: «Голубушка! Как хороша! Ну что за шейка, что за глазки! Рассказывать, так, право, сказки! Какие перышки, какой носок! И, верно, ангельский быть должен голосок! <...> (И.А. Крылов). 2. <...> Как смеешь ты, наглец, своим нечистым рылом здесь чистое питье мутить мое с песком и илом! За дерзость такую я голову тебе сорву! (И.А. Крылов)

– В каких примерах оценочная речь использована по прямому назначению? В каких – с целью речевой манипуляции адресатом?

– В каком из примеров оценка находится в подтексте?

**Задание 4.** Прочитайте фрагмент письма Н.В. Гоголя к М.П. Балабиной. Найдите фрагменты оценочной речи.

Май 30, 1839, Рим.

...В вашем письме еще теплятся следы восторга, чувствованного вами при представлении

«Гамлета». Вы им полны. Впечатления ваши живы и сильны. Так оно и должно быть. Вы смотрели спектакль в первый раз и актер, исполнявший главную роль, должен был вам понравиться совершенно. Таков закон, которому подвергается живая, исполненная чувства душа. Потом вы будете более находить промахов в игре актера. Каратыгин есть один из тех актеров, который вдруг и с первого раза влечет к себе, схватывает нас в охапку и уносит с собой. Но большая часть ролей, созданных Шекспиром, и в том числе Гамлет, требуют тех добродетелей, которых недостает в Каратыгине. Вы можете увидеть это после, по долгом изучении характеров, созданных Шекспиром, и поэтому я не хочу вам говорить об этом. Лучше, если вы дойдете к этому сами... [1].

– Какие речевые возможности использует Н.В. Гоголь, чтобы выразить свое мнение, которое отличается от мнения адресата? С какой целью он это делает?

– Какие черты языковой личности великого писателя раскрывает это письмо?

**Задание 5.** Сотруднику одной из газет поручили выбрать для представления на редакционном совете критическое письмо о телепередаче «Поле чудес». Помогите ему принять решение и выбрать те материалы, которые, на ваш взгляд, более коммуникативно целесообразны.

Первое письмо. Уважаемая редакция! Пишу вам, поскольку очень хочу повлиять на содержание работы первого канала российского телевидения. Особое ваше внимание хочу привлечь к телепередаче «Поле чудес». Пора закрыть это шоу Якубовича. На мой взгляд, оно интеллектуально примитивное, эмоционально разлагающее. Являя собой один из вариантов американской игры «Колесо фортуны», наше шоу, как мне кажется, приобрело черты конкурса подарков, привезенных со всех сторон России и ближайших стран СНГ в Москву ведущему передачи. Их по ходу отгадывания слов, если повезет, тот поменяет на призы. Утюги, кофемолки, миксеры, получаемые с нескрываемой радостью, становятся целью игры. И как зритель я вижу: во всем этом царят не ум и знания, не высокая культура общения и поведения, в образцах которой мы нуждаемся, а примитивный азарт добычи, который подогревается ведущим. Возможно, что мое мнение не совпадет с позицией всех, кто смотрит эту передачу, кто участвует в ней, но во мне оно устоялось.

Второе письмо. Уважаемая редакция! Хочу высказать свое мнение о передаче «Поле чудес». Это шоу, как и все телевизионные игры, украдено у американцев и топорно перелицовано на совковый лад. В нашем глухом краю быстро переняли игры по зарабатыванию очков. Вот только в пятничном зрелище колесо «Поля чудес» практически не крутится, да и угадывание слов – хоть какая-то тень умственной деятельности – отодвинуто на десятый план участниками, увлеченными взаимовручением съедобных и несъедобных предметов. Зрелище это считается культурой – недоразумение совершенно пролетарское. За утюгом, за миксером, за кофемолкой спускаются семьи с гор, из снежных аулов, бредут через тундру, штурмуют поезда, переплывают реки, волокут деток в телевизионный лупанарий. В Москву! В Москву! К колесу! Там их оплюют, обхватают, зато, если повезет, то им достанется целый телевизор! Ага! А в телевизоре – Якубович, а в Якубовиче опять телевизор, а в нем опять Якубович – бесконечная матрешка непотребства [2].

**Задание 6.** Прочитайте предложенные диалоги сначала про себя, а потом по ролям. Они представляют оценочный речевой жанр *комплимент*. Какую коммуникативную цель позволяет он достичь?

1. Наташа, я решил поступать в Московский университет. – Что ж, с твоим умом и упорством можно решиться. Желаю успеха. 2. Серега, ты, как лучший компьютерщик в нашем классе, поймешь, почему я затрудняюсь в составлении этой программы. 3. Ты сегодня замечательно пела. – Брось. Ты это говоришь из вежливости. – Нет, честно. Я думаю, что тебе надо стать певицей. 4. Мне нравится, когда ты сидишь, глубоко задумавшись, и молчишь. – А когда говорю, не нравится? – Это отдельный разговор. Когда ты говоришь, я могу думать только о том, о чем размышляешь ты.

– Какие из перечисленных видов *комплиментов* встретились в упражнении: А. *Комплимент-благодарность*. Б. *Комплимент-похвала*. В. *Комплимент – одобрение*. Г. *Комплимент-признание*.

**Задание 7.** Прочитайте текст. Запишите по памяти приемы, которые могут смягчить критические оценки.

Природе человеческих отношений более соответствует деликатная, доказательная оценочность. Сочувственные суждения о недостатках, даже существенных, принесут больше пользы,

чем категоричная критика, рассчитанная на отторжение читателя или зрителя от предмета анализа. Какие же приемы помогут смягчить критические оценки? *Во-первых, обращение к сведениям из истории вопроса или события:* «В прежних твоих сочинениях было гораздо меньше ошибок. В этом так не получилось...». *Во-вторых, оправданно при отрицательной оценке обратиться к сопутствующим фактам:* «Ты не вернул мне вовремя коньки из-за болезни? Стремление сгладить отрицательный отзыв может сопрягаться с попутной информацией: «Светлана рассказала нам о том, что у нее на душе, но не объяснила причину своего поступка. А нам хотелось понять, что ее побудило поступить так, что всем стало плохо».

*Отвлекают от негативной оценки сравнения предметов, на первый взгляд далеких друг от друга.*

**Задание 8.** Прочитайте текст. Озаглавьте.

Академик В.Г. Костомаров в своей книге «Языковой вкус эпохи» [3] представляет такую ситуацию: «Ребенок, усвоивший, что слова, которые выкрикивает в подворотне пьяный дядя, невозможны в стенах его дома, при маме и сестре, и начинает сомневаться: а почему собственно нельзя?» Позже он начинает копировать речевое поведение чужого взрослого человека. А бывает и так, что ребенок дома слышит такую речь, которую кричит в подворотне пьяный дядя. Потом он начинает повторять услышанное, приносит эту речь во двор, в школу».

Исследователь детской речи Н.В. Аниськина приводит следующие данные: «42% старшеклассников ничего не имеют против употребления мата в их присутствии; 46% считают, что в некоторых ситуациях без него не обойтись, и лишь 12% школьников категорически против употребления мата».

Неужели ситуацию изменить нельзя?

– Прокомментируйте проблему, поднятую в тексте. Расширьте текст вступлением и заключением – ответом на поставленный вопрос. Запишите.

**Задание 9.** В каких из приведенных примеров есть речевая агрессия? В чем это проявляется?

1. Кто-то развязно крикнул мне вслед: «Эй, селезень, чего ты потерял?» 2. «Фандорин пять лет не показывал в Москву носа, – скривив губы, сообщил генерал-губернатор. – Знает, шельма, что у меня в городе ему делать нечего». 3. «Господа, вы нарушили условия сделки. Господину с собачыми бакенбардами доверия больше нет». 4. «...личность подрядчика он описал исчерпывающим образом.

Судите сами: мордатый, глаз прищуренный, рожа бритая, губастая...» (Б. Акунин).

**Задание 10.** Несколько десятиклассников, уставших от бранной лексики, часто звучавшей после уроков на улице и даже на переменах в школе, создали словарь речевых запретов для одноклассников. Они назвали его «Табу» (из полинез. Табу – священный запрет). Запрету в употреблении, с их точки зрения, подлежали выражения двух больших смысловых групп: 1) из латинского *invektiva*. Обличение, оскорбительная речь; 2) из латинского *obscenus*. Отвратительный, непристойный.

– Как вы оцениваете поступок школьников?

– Существует ли необходимость создания такого словаря в вашем классе?

**Задание 11.** Часто вместо бранной лексики мы слышим заменяющие ее слова: *фия, ни фия, блин* и т.д. Это эвфемизмы. Установите по любому словарю значение приведенного термина.

– Позволяет ли замена бранных слов эвфемизмами избежать речевой агрессии?

– Какой должна быть коммуникативная стратегия и тактика того человека, в адрес которого обратились с эвфемистической заменой бранных слов?

**Задание 12.** Составьте антонимические пары, подбирая к данному слову другое слово, которое подскажет поступок, противостоящий речевой агрессии.

1. Насмешка – ... 2. Угроза – ... 3. Приказ – ... 4. Порицание – ...

**Задание 13.** Запишите данные ниже выражения по группам, обозначающим: 1. *Приемы защиты от речевой агрессии.* 2. *Приемы противостояния ей.*

1. Игнорирование агрессанта. 2. Подчеркивание случайности поступка агрессанта. 3. Прямое порицание с использованием «я» сообщений. 4. Косвенное порицание. 5. Перефразировка речи агрессанта в более мягком тоне. 6. Доведение до абсурда агрессивных речевых действий. 7. Частичное согласие. 8. Шутка, юмор. 9. Привлечение союзников.

**Задание 14.** Прочитайте текст, определите его тему.

В телевизионной передаче «Апокриф», которая идет на телеканале «Культура», как-то обсуждалась проблема обиды. Высказывались писатели, ученые, врачи, психологи, актеры. В доказательство своей позиции многие обращались к точкам зрения знаменитостей. Лингвист в доказательство своего тезиса привел высказывание

В.И. Даля: «В словаре Даля написано, что человеческая обида – это всякая неправда». «Слово обижает чаще, чем дело», – продолжил именитый ученый. Священник процитировал Евангелие от Иоанна: «Молись за тех, кто тебя обижает». Его поддержала врач–психиатр, которая познакомила участников дискуссии с авторитетной медицинской точкой зрения: «Обида ломает иммунную защиту клетки. Онкологические больные – это часто люди, которые копили обиду всю жизнь». Известный кинорежиссер напомнил всем народную мудрость: «На обиженных воду возят».

– Установите по аргументам, приведенным в тексте, тезисы, которые высказали участники дискуссии.

– Как следует реагировать, если вас обижают словом?

#### Библиографический список

1. Гоголь и театр. – М.: Искусство, 1952. – С. 397.
2. Толстая Т. Человек!.. Выведи меня отсюда. – День: личное. – М., 2001. – С. 290–291.
3. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. Изд. 3-е. испр. и доп. – СПб.: Златоуст, 1999.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

**Максимова Елена Александровна**

кандидат педагогических наук, доцент  
Саратовский государственный социально-экономический университет  
maksimolena@yandex.ru

## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА

*В статье анализируется зависимость модели специалиста от социальных и культурных условий развития профессионального образования. Сопоставляются некоторые позиции жизни советского и западного вуза середины XX века, прослеживаются изменения требований к идеальному специалисту на примере профессии врача. Делается вывод о социокультурной обусловленности модели специалиста.*

**Ключевые слова:** модель специалиста, требования социального заказчика, профессиональный идеал, социокультурные особенности требований к специалисту.

Реализация социокультурного подхода в профессиональном образовании актуализирует задачу качественно новой подготовки кадров, отвечающих современным требованиям рынка труда, которые, в свою очередь, обусловлены сегодня сокращением периода обновления производственных технологий, который, по оценкам специалистов, составляет не более пяти лет, а в области информационных технологий значительно меньше. Динамика производственных преобразований опережает динамику смены человеческих поколений. Поэтому большая часть работающего населения вынуждена неоднократно осваивать новые виды профессиональной деятельности, постоянно повышать свою квалификацию.

Наблюдаемая тенденция определила необходимость создания международной образовательной среды, в которой установлены новые подходы к достижению профессионализма. Так, в современных педагогических исследованиях нередкой является критика требований к знаниям и умениям специалистов определяемых ГОСами: они имеют размытый характер, не опираются на компетентностный подход к квалификации. Поэтому проектирование современных образовательных программ по уровням профессионального образования предлагают проводить с учетом квалификационных характеристик специалиста, на основе перечня его компетенций. При таком подходе комплекс учебных задач следует представлять как иерархию профессиональных задач, формирующих компетентность специалиста.

Кроме того, изменения в системе профессионального образования связывают и с аспектом оценки его качества. В настоящее время присво-

ение выпускникам квалификации осуществляется корпоративно, комиссиями, в которых доминируют представители данного учреждения профессионального образования. Н.М. Снопко предлагает передать функцию присвоения квалификации автономным межведомственным органам, независимым от образовательного учреждения [3]. Она также считает, что оценку квалификации следует производить не по критерию завершения учебных программ, а на основе проверки профессиональных компетенций, которые должны быть наглядно продемонстрированы выпускником. Это позволит осуществлять аттестацию и присвоение квалификации лицам, имеющим достаточную практическую подготовку и опыт работы.

То есть ожидаемым результатом профессионального образования является некий образ специалиста, обладающего перечнем развитых профессиональных и личностных качеств и сформированными компетенциями. Значимость образа квалифицированного профессионала как желаемого результата образовательного процесса высшей школы обосновала введение в терминологическое поле педагогики понятия модели специалиста.

Согласно определению Большого энциклопедического словаря, под моделью следует понимать любой образ, аналог какого-либо процесса или явления, используемый в качестве его заместителя [1]. В педагогическом энциклопедическом словаре уточняется, что модель воспроизводит какие-либо стороны оригинала, и поэтому возможен перенос результатов, полученных в ходе моделирования, на оригинал [2].

Исходя из данного общего толкования, под моделью специалиста можно понимать его иде-

альный целостный образ. Целостность подразумевает комплекс значимых качеств и компетенций, необходимых для решения профессиональных задач, а идеальность – высокий уровень их сформированности, что определяет конкурентоспособность специалиста и его соответствие требованиям рынка труда.

Применение модели специалиста способно оптимизировать работу учебного заведения – включить в планирование образовательного процесса специалистов профессиональной педагогики и психологии, акмеологии и других научных областей, упорядочить организацию образовательного процесса, учесть при составлении учебных и рабочих программ требования работодателей. Обратим внимание на последнее положение – характер модели специалиста меняется в зависимости от требований социального заказчика, что отражается и на характере учебно-воспитательного процесса в вузе.

Так, например, для советской высшей школы, в ее классическом варианте, был типичен авторитарный характер образовательного процесса: подчинение расписанию занятий и экзаменов, составленному без учета мнения студентов и преподавателей, соблюдение жесткой дисциплины на занятиях, надзор преподавателя за выполнением правил поведения и т.д.

Напротив, в западных колледжах и университетах была характерна свобода студентов в выборе курсов (при оговоренном обязательном минимуме), режима их посещения и свобода преподавателей в определении содержания читаемого курса.

Примечательно, что причиной для отчисления студентов отечественных вузов являлись, и продолжают являться либо пропуски занятий, либо не сданный в срок экзамен (не случайно в студенческом фольклоре появилась шутка «Не хочешь – заставим, не можешь – отчислим»). Причиной же для отчисления студента в западном вузе является нарушение базовых университетских правил, например, плагиат в лабораторных, курсовых, квалификационных работах.

На наш взгляд, такая разница в организации жизни советского и западного вуза может быть объяснена их изначально разными целями – западная высшая школа ориентирована на предоставление возможностей для раскрытия индивидуальных способностей, воспитание социально активного индивидуалиста, готового к конкуренции

и ориентированного на успешность. Поэтому вся организация учебно-воспитательного процесса – возможность самостоятельно выбирать курсы, посещать занятия в удобное время, участвовать в многочисленных студенческих объединениях и т.д. – нацелена на развитие инициативности, самостоятельности, конкурентоспособности, ответственности. Целью же советской школы являлось обеспечение хозяйства специалистами разных отраслей, требующимися в условиях модернизации в огромном количестве (выпуск квалифицированных специалистов, по статистическим данным, составлял около 90% от поступивших на первый курс). Кроме того, задачи развития промышленности, сельского хозяйства, транспорта на территории самого крупного государства мира требовали введения практики трудового распределения, как правило, в отдаленные районы, сельскую местность и т.д. Поэтому требовались специалисты, ориентированные на выполнение плана, соблюдение требований различных программ, готовые подчиняться решениям, зачастую не задумываясь об их целесообразности, что и было отражено в характере образовательного процесса.

Таким образом, разница социокультурных условий жизни советского и западного общества середины XX века обусловила разницу в модели востребованного специалиста.

Следует отметить, что, несмотря на традиционность восприятия модели специалиста как нормативного документа, содержащего перечень необходимых профессиональных компетенций, существуют и иные подходы к определению сущности этого значимого для профессиональной педагогики понятия. В частности, хочется отметить развиваемую С.Л. Фроловой концепцию модели специалиста как образа профессионального идеала [4]. Проанализировав существующую процедуру моделирования, она пришла к выводу, что, несмотря на неоспоримые достоинства использования модели специалиста при планировании работы вуза, существуют и определенные трудности и недостатки. Прежде всего, к ним стоит отнести трудоемкость разработки (стык акмеологии, психологии труда, профессиональной педагогики требует привлечения большого количества специалистов), чрезмерную объемность (невозможность демонстрации модели субъектам образовательного процесса), надличностный характер модели (отсутствие в ее составе эмоционального компонента).

Для устранения данных сложностей С.Л. Фролова предлагает рассматривать модель не с точки зрения нормативного документа, а с точки зрения образа профессионального идеала, что соответствует парадигме личностно ориентированного образования (в пункте наличия личностно значимой цели), обеспечивает сильную мотивацию на качество деятельности и стимулирует заинтересованность в получении лучших результатов.

При таком подходе модель специалиста служит эталоном качества его подготовки, определяет ценностную цель профессионального образования – достижение профессионального идеала. Под профессиональным идеалом в широком смысле понимается представление носителя идеала о высококвалифицированном специалисте, конкурентоспособном и востребованном на рынке труда.

Профессиональный идеал уникален для каждой профессии, но при этом подвижен, поскольку высоко ценимые качества личности меняются в зависимости от социокультурных условий. Рассмотрим, как профессиональный идеал врача, обобщенно представленный в клятве врачей, менялся от Клятвы Гиппократов (V в. до н.э.) до клятвы врача России (1999 г.). Для анализа были взяты следующие тексты: Клятва Гиппократов, Факультетское обещание русских врачей, Присяга советского врача, Клятва российского врача, Клятва врача России (табл. 1). Тексты были сопоставлены по параметрам, характеризующим профессиональный идеал и выделенным в каждом из вариантов Клятвы: исполнение непосредственных профессиональных обязанностей, отношение к жизни, нравственные качества врача, профессиональное совершенствование.

Сопоставление текстов показывает, что в своей общей идее они близки – благо пациента ставится выше собственных интересов, остро выражено уважительное отношение к жизни, большой акцент сделан на нравственных качествах врача (традиционно воспринимаемого как представителя наиболее гуманной профессии).

Одновременно, анализ показывает, что в текстах имеются и различия, обусловленные социокультурными особенностями периода их составления. Так, в Клятве Гиппократов четко прослеживаются признаки традиционного общества: коллективно-родовое сознание (распространение родовых, близких к семейным, отношений в медицинском сообществе), религия как организую-

щий фактор (клятва перед богами, покровительствующими медицине ограничение ответственности (сообразно с моими силами и моим разумением, отсутствие направленности на консультацию с коллегами), отношение к профессии как искусству, образование – на всю жизнь (отсутствие направленности на профессиональное совершенствование, владение профессией – залог счастья и успеха в жизни).

В Факультетском обещании русских врачей совмещены признаки индустриального общества и особенности уклада жизни России конца XIX века: с одной стороны, это опора на науку, вера в ее силу и могущество (даруемые наукой права, содействовать процветанию науки, продолжать изучать науку). Также следует отметить «цеховой» тип сознания – акцент на принадлежности к коллективу (не омрачить чести сословия, в которое вступаю, справедливость к сотоварищам врачам). С другой стороны, текст факультетского обещания, в сравнении с остальными текстами, основан на христианских ценностях, что соответствует вниманию к проблемам духовности и соответствующему укладу жизни российского общества того периода.

Текст присяги советского врача максимально политизирован. В нем отражены актуальные для советского общества проблемы и задачи – напряженная внешнеполитическая обстановка обусловила большую значимость борьбы за предотвращение ядерной войны, чем отказ от эвтаназии или абортов; система распределения выпускников профессиональной школы (бесплатное образование в обмен на труд там, где укажет государство) проявилась в обещании «трудиться там, где этого потребуют интересы общества»; коллективный уровень сознания ясно прослеживается в обязательстве помнить «об ответственности перед народом и советским государством».

Тексты клятв российского врача (1994 г.) и врача России (1999 г.) очень близки, что отчасти объясняется краткостью временного интервала, разделяющего их. По сравнению с предшествующими текстами, обращает внимание акцент немедицинских обстоятельств (пол, раса, национальность, этническая и религиозная принадлежность и т.д.), которые не должны рассматриваться как потенциальные ограничения осуществления профессиональных обязанностей. Вспомним, что середина – конец 1990-х годов – период всплеска конфликтов на национальной и религиозной по-



Таблица 1

## Отражение профессионального идеала врача в текстах Клятвы

Характеристики профессионального идеала	Клятва Гипократа (Vв. до н.э.)	Факультетское обещание русских врачей (конец XIXв.)	Присяга советского врача (1971)	Клятва российского врача (1994)	Клятва врача России (1999)
Исполнение профессиональных обязанностей	Воздержание от причинения вреда и несправедливости; направление режима к выгоде больного	Помощь «во всякое время страждущим»	Посвящение знаний и сил охране, улучшению здоровья, лечению и предупреждению заболеваний	Посвящение себя служению жизни других людей, невзирая на немедицинские обстоятельства	Действовать в интересах больного независимо от пола, расы, национальности, языка
Отношение к жизни	Отказ от абортов и дачи больным «смертельных средств»	Недопущение приготовления и продажи «гайных средств»	Борьба за предотвращение ядерной войны	Отказ от эвтаназии и использования мастерства в ущерб гуманности	Проявление высочайшего уважения к жизни, отказ от эвтаназии
Нравственные качества	Почитание учителя наравне с родителями, безвозмездное обучение его детей врачебному искусству	Справедливое отношение к «сотоварищам»; обращение за советом к коллегам в интересах врачевания	Обращение за советом к коллегам в интересах больного	Благодарность и уважение к учителям; обращение за советом к коллегам в интересах больного	Благодарность к учителям, требовательность к ученикам; обращение к коллегам в интересах больного
	Отказ от несправедливого, от интимных отношений с пациентами	Обязательство не употреблять «во зло» доверие	Руководство принципами коммунистической морали	Руководство этическим кодексом российского врача	Честное исполнение долга
	Не разглашение «ничего касательно жизни людской»	Хранение врачебных и семейных тайн	Хранение врачебной тайны	Хранение секретов пациентов даже после их смерти	Хранение врачебной тайны
Профессиональное совершенствование	Выполнение клятвы – гарант «счастья в искусстве и слава у людей на вечные времена»	Продолжение изучения врачебной науки, содействие ее процветанию	Постоянное совершенствование медицинских познаний и врачебного мастерства	Постоянное совершенствование медицинских познаний и врачебного мастерства	Постоянное совершенствование профессионального мастерства

чве, обострения межэтнической напряженности. Стремление сгладить ситуацию спровоцировало введение данных пунктов в клятву врачей как представителей наднациональной, общегуманитарной профессии. Следует, однако, обратить внимание, что в тексте 1994 года сделан акцент на гуманности (добровольное вступление в сообщество, руководство этическим кодексом, соблюдение норм гуманности, здоровье пациента – выс-

шая награда), в то время как в тексте 1999 года акцентируются профессиональные отношения (исполнение долга, благодарность учителям, требовательность к ученикам).

Подводя итог изложенному выше, отметим, что модель специалиста – категория подвижная. Есть основания изучать ее в контексте квалификационных требований профессии и в этом случае анализировать, как требования социума, ра-

ботодателя влияют на те или иные компетенции специалиста. С другой стороны, имеет право на существование и восприятие модели как личностного образца профессионала, что акцентирует при ее изучении культурную обусловленность идеального специалиста.

#### Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.299.ru>.
2. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
3. Снопко Н.М. Формирование социально открытой системы среднего профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 40 с.
4. Фролова С.Л. Технология разработки модели специалиста как образа профессионального идеала // Человек и образование. – 2009. – №4. – С. 113–118.

УДК 37.013.77

Герасимов Павел Евгеньевич

Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского  
sam28031985@mail.ru

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ПОЗИТИВНОГО САООТНОШЕНИЯ

*Одним из важнейших отношений социального бытия человека является его отношение к себе. Позитивное отношение к самому себе (самоотношение) создает главные предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития личности. Проблема самоотношения и его роли в структуре личности в настоящее время является чрезвычайно актуальной для педагогической и психологической науки.*

**Ключевые слова:** самоотношение, позитивное самоотношение, негативное самоотношение, самосознание, самооценка.

В связи с глубинными социально-экономическими изменениями, происходящими в российском обществе, востребованность в творческой личности на всех ступенях его развития становится все более актуальной [1, с. 129]. В этих условиях образовательное учреждение должно не только создать благоприятные условия для освоения профессиональных знаний, умений и навыков, но и сформировать у будущего специалиста ряд профессионально значимых и социально необходимых личностных качеств. Поэтому одной из важнейших проблем образования становится проблема формирования активной, конкурентоспособной личности, обладающей такими качествами, как: толерантность, гибкость мышления, организаторские и лидерские качества и главное стремление к самообучению, самовоспитанию и саморазвитию. Однако в реальной жизни у студентов крайне редко происходит осознание необходимости саморазвития. Кроме того, современная система образования ориентирована главным образом на реализацию образовательной функции процесса обучения в ущерб воспитательной и развивающей функциям.

Вместе с тем следует отметить, что именно отношение к самому себе (самоотношение) создает главные предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития. Проблема самоотношения и его роли в структуре личности в настоящее время является чрезвычайно актуальной для педагогической науки.

Проблеме отношения к себе – самоотношению студентов – уделялось значительное внимание в работах разных авторов. Ей посвящен целый ряд теоретических и экспериментальных исследований отечественных педагогов и психологов (С.Н. Амбурцев, Б.Г. Ананьев, Б.А. Ашмарин, Б.М. Бахмудов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.Я. Гозман, Е.Г. Еделёва, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Р. Пантилеев, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин, Н.Е. Харламенкова, Ж.К. Холодов и др.), которые рассматривали ее в контексте более общей проблемы – проблемы развития личности. В зарубежной психологической литературе также имеются многочисленные исследования по психологии самосознания и самоотношения. Это работы У. Джеймса, С. Куперсмит, Дж. Маккарти, Г. Марвелла, М. Розенберга, Р. Уайли, Л. Уэллса,

Л. Фестингера, Д. Ходжа и др. Однако анализ современного состояния проблемы показывает, что до сих пор в науке отсутствует систематизация отдельных проявлений отношения к себе и их представление в виде структуры самоотношения [5, с. 99].

Большинство авторов отмечают, что позитивное отношение к себе в основном формируется в связи с когнитивной составляющей самосознания – образом Я. Лишь отдельные ученые напрямую затрагивают взаимосвязь эмоционально-оценочной и поведенческой составляющей самосознания (О.Р. Бондаренко, Р.П. Мильруд, Л.М. Митина, С.Р. Пантеев и др.) [2, с. 134].

Несмотря на существование многочисленных теоретических исследований и практических разработок в области развития самосознания, на наш взгляд, недостаточно изучены и реализуются пути формирования позитивного самоотношения студентов в процессе обучения и воспитания. В настоящее время эта проблема решается в процессе деятельности психолога с использованием активных социально-психологических методов обучения (тренинг). При этом практически не используются возможности учебного взаимодействия преподавателя со студентом с целью формирования позитивного самоотношения. Более того, педагоги в своей работе не уделяют этому вопросу большого внимания по различным причинам, в том числе и из-за недостаточной компетентности в области психологического воздействия.

Все это дает основание говорить о необходимости подготовки преподавателей к овладению системой средств и методов психологического воздействия, повышающего эффективность учебно-воспитательного процесса, а также способствующих формированию позитивного самоотношения, развитию самосознания студентов.

Многие авторы, а именно А.Г. Спиркин, И.И. Чеснокова и др., наряду с самоотношением выделяют и другие аспекты самосознания: самопознание, самоконтроль. Кроме того, самоотношение рассматривается в качестве одного из видов отношений наряду с субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями (В.А. Петровский, В.Н. Мясищев, А.Ф. Лазурский, С.Р. Пантеев, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин и др.).

Эмоционально-ценностный характер самоотношения подчеркивают И.И. Чеснокова, В.В. Столин, Т.В. Архиреева. Показано, что природа самоотношения не замыкается внутренним про-

странством личности и ее самосознания, а через мотивы связывается с реальной жизнедеятельностью субъекта, выполняя одну из своих основных функций – интеграцию отдельных эмоциональных оценок личности и их выражение в виде общего смысла Я.

Известные отечественные и зарубежные ученые (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорни, С.Л. Рубинштейн, Э. Эриксон, Д. Мида, М. Розенберг и Х. Каплан и др.) выделяют четыре значимых для понимания природы самоотношения моменты:

1) ведущую роль в развитии самоотношения имеет степень соответствие образов реального и идеального Я, именно это соответствие и служит показателем уровня развития самоотношения личности. Данная точка зрения отражена в работах К. Роджерса, К. Хорни и др.;

2) основным механизмом формирования самоотношения является интериоризация отношений значимых других. Наиболее подробно данное положение отражено в работах по символическому интеракционизму Д. Мида и его последователей. По мнению авторов данного направления, в процессе социального взаимодействия индивид «применяет» к себе отношение окружающих, усваивает его, и в результате этого процесса у него формируется отношение к себе;

3) индивид формирует отношение к себе через призму своей идентичности. Данное положение разработано в эпигенетическом подходе Э. Эриксона;

4) устойчивость самоотношения поддерживает Р. Бернс, объясняя это самонаправленностью эмоций, связанных с образом Я. Сходных взглядов придерживаются М. Розенберг и Х. Каплан, которые полагают, что устойчивость самоотношения личности обеспечивают два основных внутренних мотива: мотив самоуважения, обеспечивающий поддержание самоуважения личности на относительно высоком уровне, и потребность в устойчивости образа Я [2, с. 135].

В связи с этим важно перечислить следующие функции самоотношения:

– функция «зеркала» (отображения себя). Человек со способом своей жизнедеятельности не только отражается в сознании окружающих, но и это «зеркало» переносится вовнутрь, отображая личность как во внешнем (физическое самоотображение), так и во внутреннем плане. Роль этой функции особо наглядна в онтогенети-

ческом развитии человека. Более того, физическое зеркало во многих исследованиях применялось в качестве экспериментального средства изучения генеза самосознания;

- функция самовыражения и самореализации. Система самоотношения выполняет главную роль в активности личности, направленной на самовыражение и самореализацию;

- функция сохранения внутренней стабильности Я. Эта функция самоотношения осуществляется по мере и в силу той тенденции к внутренней согласованности к конгруэнтности, которая свойственна когнитивным представлениям о себе, эмоциональным реакциям относительно своих проявлений и действий, адресованных себе;

- функция саморегуляции и самоконтроля. Лишь имея сложившиеся представления о себе и определенным образом относясь к себе, личность способна регулировать и контролировать свою деятельность;

- функция психологической защиты. При получении информации, представляющих угрозу сложившимся представлениям о собственном Я, и при жизненной неудаче или различающихся по степени интенсивности психотравмах защитные механизмы личности могут быть направлены на рационализацию, создание образа «фальшивого я» и т.д.;

- функция интракоммуникации. Социальная природа личности включена в процесс постоянного взаимодействия с социальным миром, но и для себя самой личность выступает в роли социума, взаимодействуя с самой собой и «разыгрывая» коммуникационные процессы на «сцене» внутренней жизни. Базой для таких интракоммуникационных процессов является система самоотношений [4, с. 147].

В общем виде Р. Бернс определяет самоотношение или интегральную самооценку, как аффективную составляющую установки на себя, имеющую устойчивый характер и обладающую различной интенсивностью в зависимости от контекста и когнитивного содержания образа Я.

Несмотря на общее сходство структурных компонентов самосознания, представленных в работах разных психологических школ, зачастую их смысловое содержание отличается. Под структурой самосознания личности понимается совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и тождественность самому себе. Российские исследова-

тели (В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.) выделяют трехуровневую структуру самосознания. Так, И.И. Чеснокова считает, что в структурном отношении самосознание представляет собой единство трех сторон: познавательной (самопознание), эмоционально-ценностной (самоотношение) и действенно-волевой, регулятивной (саморегуляция) [1, с. 130].

Именно отношение личности к себе, возникающая как результат деятельности самосознания, является одним из фундаментальных ее свойств, значительно влияющих на формирование содержательной структуры, и создает главные предпосылки для формирования саморегуляции, самоактуализации и саморазвития. Каждый акт самосознания – это взаимодействие самопознания и самоотношения. С одной стороны, отношение личности к себе возникает и формируется в процессе самопознания на разных его уровнях, с другой – самоотношение существенно влияет на весь процесс самопознания, определяя его специфику, направленность и индивидуальный, личностный оттенок. Сформировавшееся самоотношение играет большую роль в восприятии человеком других людей, создавая избирательность восприятия и внимания при их оценке. И именно эмоционально-ценностное отношение к себе детерминирует развитие регулятивного компонента самосознания, а также обуславливает индивидуальный стиль поведения личности [4, с. 143].

Анализ литературы по проблемам формирования позитивного самоотношения студентов показал, что остаются неизученными механизмы психологического воздействия на самоотношение студента в условиях учебно-воспитательной деятельности, а также другие актуальные вопросы, требующие дальнейшего изучения.

Изучение проблем формирования позитивного самоотношения студентов позволило выявить следующие противоречия:

- между необходимостью формирования личностно-профессиональных качеств студентов вузов, успешно продвигающихся на рынке труда, оптимизации учебно-воспитательного процесса в современных условиях развития общества и недостаточностью использования в образовательном процессе системы средств и методов, психологического воздействия на личность с целью развития этих качеств;

- между имеющимся образовательным потенциалом вуза и отсутствием научно обоснован-

ных подходов к процессу формирования позитивного самоотношения студентов.

Важное значение в формировании отношения к себе придается позитивному самоотношению, которое интегрирует в себе самопринятие, самооценку, отраженное самоотношение, интерес, самоуверенность и др. В системе позитивного самоотношения выделяется две подсистемы: система самооценок, основанная на сравнении себя с другими (самоуважение) и система эмоционально-ценностного отношения к себе, основанная на сравнении себя с самим собой (аутосимпатия). При неблагоприятном течении обстоятельств возможно развитие противоположных характеристик – неприятия себя, неуважения, отсутствия интереса к себе, нарастания внутренних конфликтов и чувства вины, которые в целом интегрируются в негативное самоотношение [1, с. 135].

На основе изучения литературы по исследуемой проблеме, было сформулировано следующее определение самоотношения: отношение к себе – самоотношение – это эмоциональный компонент самосознания, в котором выражается общий интегрированный смысл Я субъекта. Оно рассматривается как многомерное динамическое образование, в структуру которого входят такие компоненты как «позитивное отношение к себе» (самоуважение и аутосимпатия) и «негативное отношение к себе» (самоуничижение).

Следовательно, самоотношение студентов можно рассматривать как многомерное динамическое образование, которое понимается как выражение смысла Я для субъекта, устойчивое позитивное или негативное чувство по отношению к своему Я. При этом под позитивным самоотношением студентов понимается принятие субъектом собственной личности в целом, переживание чувства уверенности в себе, ощущение

ценности своего Я. Негативное самоотношение сопровождается стремлением индивида поставить себе в вину свои промахи и неудачи, выраженной внутренней конфликтностью, неадекватной самооценкой, интенсивным использованием защитных механизмов.

Итак, теоретический анализ позволил нам систематизировать сведения о формировании у студентов позитивного самоотношения, накопленные зарубежной и отечественной психологической наукой. Стало очевидным, что процесс формирования позитивного самоотношения у студентов нуждается в дальнейшей разработке и конкретизации, и особенно важно его изучить и описать в период интенсивного формирования самосознания в старшем юношеском возрасте.

#### Библиографический список

1. Давиденко Л.В. Формирование самоотношения личности учителя в ВУЗе // Гуманитарные и социально-экономические науки. Спецвыпуск «Педагогика». – 2006. – №2. – С. 129–136.
2. Давиденко Л.В., Цедринский А.Д. Психологические проблемы субъектного самоотношения студентов педагогического ВУЗа // Студент как субъект образовательного процесса: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Краснодар: «Экоинвест», 2005. – С. 132–136.
3. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М.: МГУ, 1991. – 110 с.
4. Портнова Ю.М. Индивидуальные особенности самоотношения студентов вузов // Приволжский научный журнал. – 2008. – №3. – С. 142–149.
5. Рубченко А.К. Самоотношение как фактор формирования отношения к родителям в период поздней юности // Теоретические и прикладные проблемы психологии личности: сб. матер. междунар. науч.-практ. конф. – Пенза, 2004. – С. 98–100.

## СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Несмотря на то, что дистанционное обучение активно внедряется в практику высших учебных учреждений, само понятие «дистанционное обучение» относительно новое и динамически развивающееся. Цель данной статьи – уточнить понятие «дистанционное обучение» и рассмотреть структуру учебной деятельности студентов вузов в условиях данного вида обучения.*

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, информационно-образовательная среда, структура учебной деятельности.

Одним из аспектов информатизации образования, в том числе и российского, стала конвергенция очной и заочной формы получения образования на базе средств информационно-коммуникационных технологий, которая выразилась в зарождении и развитии новой формы получения образования – дистанционного обучения [1, с. 28–29].

Несмотря на то, что дистанционное обучение активно внедряется в практику высших учебных заведений, само понятие «дистанционное обучение» относительно новое и динамически развивающееся. Основываясь на определениях понятия «дистанционное обучение», сделанных рядом ученых, проанализировав его сущностные характеристики и организационно-дидактические особенности [1; 2; 4; 6], мы посчитали возможным представить следующее определение:

*Дистанционное обучение* – это форма организации учебного процесса, характеризующаяся тем, что обучающиеся отделены от преподавателя и друг друга пространством и/или временем, в то же время все субъекты учебного процесса имеют возможность интерактивно (в режиме реального времени) обмениваться информацией с помощью средств информационно-коммуникационных технологий.

В силу инновационности дистанционного обучения педагогической наукой ведется детальная проработка нормативного, учебно-методического и организационно-дидактического обеспечения учебного процесса в условиях дистанционного обучения. В частности, одним из направлений научных изысканий является уточнение структуры учебной деятельности студентов вузов в условиях дистанционного обучения.

Обращаясь к концепции учебной деятельности, которая является одним из подходов в психо-

логии и педагогике к процессу учения, можно выделить следующие особенности, присущие учебной деятельности [3, с. 35–37]:

1. В отличие от подавляющего большинства других видов человеческой деятельности (практической, научной, художественной и т.д.), где деятельность направлена на получение «внешнего» по отношению к субъекту результата (материального или духовного), учебная деятельность субъекта направлена «на себя», на получение «внутреннего» для субъекта результата.

2. Результатом учебной деятельности в каждый момент времени является приобретаемый опыт, зафиксированный в виде знаний и умений; развитые познавательные способности; эмоционально-ценностные приращения.

3. Учебная деятельность всегда инновационна и исключительно трудна для обучающихся в силу того, что она постоянно, от часа к часу, изо дня в день направлена на освоение нового для обучающегося опыта.

4. Учебная деятельности парадоксальна, так как, хотя обучающийся и признается активным субъектом процесса учения, но цели учебной деятельности чаще всего задаются извне (учебным планом, учебной программой, учителем).

Анализируя научные труды П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, А.М. Новикова, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина, посвященные учебной деятельности, можно заметить, что проводимые теоретические разработки базировались в основном на материалах средних учебных заведений, в которых не нашла отражения специфика высшей школы. Так, например, для высшей школы весьма существенным является тот факт, что учебная деятельность студентов вузов в условиях дистанционного обучения протекает в специфической информационно-образовательной среде,

которая представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения. При этом информационно-образовательная среда обеспечивает открытый доступ к распределенным учебно-методическим, интеллектуальным, информационным и материально-техническим ресурсам системы образования [4, с. 129].

В связи с вышесказанным считаем необходимым рассмотреть структуру учебной деятельности студентов вузов с учетом специфики дистанционного обучения.

В педагогике и психологии до сих пор нет единого мнения относительно основных структурных компонентов учебной деятельности. Каждый из исследователей определяет структуру учебной деятельности в соответствии с научной парадигмой, целями, возможностями и характером своей работы. Вместе с тем, основываясь на работах [2; 3; 5], можно выделить следующие инвариантные компоненты учебной деятельности: потребность, мотив, цель, учебные задачи, учебные действия и операции, контроль и оценка, результат. Раскроем содержательный смысл каждой компоненты с учетом специфики дистанционного обучения.

Согласно Н.Ф. Талызиной деятельность субъекта учения всегда отвечает какой-то его *потребности* и направлена на предмет, способный удовлетворить эту потребность. Предмет побуждает и направляет деятельность субъекта. Поэтому учение только тогда является деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность. Знания, на овладение которыми направлено учение, в этом случае выступают в качестве *внутреннего мотива*, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность субъекта, и одновременно выступают как *цель* деятельности учения. Таким образом, внутренний мотив – это опредмеченная потребность, побуждающая субъекта стремиться к достижению единственной цели – получению знаний. Однако субъект может учиться не только ради удовлетворения познавательных потребностей. В этом случае знания, являясь целью учения, выступают в качестве *внешнего мотива*, так как процесс учения побуждают не они, а то, ради чего субъект учится [5, с. 26–28].

В нашем случае субъектами учебной деятельности, протекающей в условиях дистанционного

обучения, выступают студенты вузов, мотивационно-целевой компонент деятельности которых можно подразделить на: *учебно-познавательный* – связан непосредственно с удовлетворением потребности студентов в новых знаниях из некоторой предметной области; *социально-профессиональный* – связан с удовлетворением потребности студентов в получении профессионального образования и самосовершенствовании, в улучшении социального статуса и материального положения в обществе.

Опираясь на исследования [1; 2; 4; 6] можно сделать вывод, что в условиях дистанционного обучения на первый план выходит социальная мотивация. Это объясняется тем, что дистанционное обучение, по своей сути, направлено на решение ряда социально-экономических проблем в обществе: расширение доступа населения к качественному образованию на протяжении всей жизни; возможности получения образования лицами с физическими недостатками, не имеющими возможность обучаться в традиционной системе; снижение социальной напряженности, связанной с миграцией молодежи (в том числе и не достигшей совершеннолетия) с целью получения образования в ведущих вузах страны и многое другое.

*Учебная задача* – это не простое задание, которое выполняет субъект учебной деятельности во время занятий или дома, это цель по овладению обобщенными способами действий, задача, которая ставится перед субъектом в форме проблемы. Учебная задача отличается от конкретно-практической задачи тем, что целью второй является получение результата-ответа, а целью первой является овладение субъектом общим способом решения всех задач данного вида. Решение учебных задач осуществляется с помощью *учебных действий*, требующих от субъекта учебной деятельности в явном виде – проведения исследования, анализа, самостоятельного изучения каких-то явлений, фиксации результатов в виде моделей этих явлений и способов их изучения. Учебные действия, с помощью которых решаются учебные задачи, совершаются с помощью многих различных *учебных операций*. Для того чтобы субъект учения овладел способами выполнения учебных действий, необходимо сначала выполнять эти действия при полной развернутости всех операций, входящих в состав этого действия. А затем, по мере отработки тех или иных

операций, процесс выполнения действия свертывается и, в конце концов, выполняется сразу как единое действие [2; 5].

Применительно к дистанционному обучению можно выделить следующие виды учебных задач, которые выполняются студентами в информационно-образовательной среде вуза и сети Интернет [1; 2; 4]: сбор и изучение информации; выполнение предметно-тематических заданий; публикации; общение.

Действия по сбору и изучению информации предполагают тематический поиск в базах данных, справочных системах информационно-образовательной среды вуза и сети Интернет; изучение материалов электронных лекций; прослушивание аудио-лекций; просмотр видео-лекций.

Предметно-тематические задания предполагают выполнение студентами различных заданий и упражнений, в том числе в тестовой форме; письменное изложение усвоенного материала в виде курсовых работ, рефератов, эссе, аналитических справок, составление аннотированных ссылок, презентаций и т.д.

Действия, связанные с публикациями, предполагают создание тематических веб-страниц (индивидуальных или групповых) и размещение на них уже подготовленных курсовых работ, рефератов, эссе и т.д.; создание тематических банков данных, сетевых фотоальбомов, мультимедийных ресурсов; рецензирование материалов, опубликованных в информационно-образовательной среде вуза и сети Интернет.

Действия, связанные с общением, реализуются в виде on-line и off-line переписки с помощью чатов, форумов, электронной почты, а также с помощью аудио- и видео-конференции, что позволяет организовать консультации, тематическое обсуждение, виртуальные встречи и ролевые игры.

В состав перечисленных выше учебных действий входят операции, которые можно разделить на две группы [5]: *общие (неспецифические)* – умение запоминать, наблюдать, быть внимательным, сравнивать, подводить под понятие, выделять следствие, делать выводы, классифицировать, обобщать и многое другое; *специфические* – отражают особенности изучаемого предмета, например, умение переводить числа из одной системы счисления в другую, умение искать информацию в сети Интернет и т.д.

Особое место в структуре учебной деятельности занимают *контроль и оценка*. Это обус-

ловлено тем, что любое учебное действие становится произвольным и регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Различают виды контроля: текущий, периодический, итоговый, каждый из которых решает свои задачи. Текущий контроль призван вносить улучшение в организацию учебной деятельности студентов, периодический – способствует анализу какого-то важного направления в учебной деятельности студентов, итоговый контроль сопоставляет достигнутые результаты учебной деятельности с запланированными. Все виды контроля преследуют две задачи: оценить учебные достижения студентов и скорректировать учебный процесс в целях его оптимизации. Таким образом, контроль включает в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки. Основой для оценивания являются итоги (результаты) контроля, а оценка – это показатель усвоения, под которым понимают соотношение между фактически усвоенными знаниями, и умениями и объемом этих знаний и умений, предложенных для усвоения.

Контроль и его функции в управлении учебной деятельностью достаточно полно рассмотрены в работах Н.Ф. Талызиной, И.П. Подласого и П.И. Пидкасистого. Однако следует отметить, что в условиях дистанционного обучения роль оценки усиливается. В силу того, что общение между педагогом и студентом происходит посредством информационно-коммуникационных технологий, оценка, выставленная преподавателем, выполняет не только функции обратной связи, мотивационную и стимулирующую, но и психологическую – призванную снять эмоционально-психологическую напряженность, связанную с отсутствием «живого» общения с преподавателем.

Как мы отмечали ранее, результатом учебной деятельности является новый опыт, зафиксированный в виде знаний и умений; развитие познавательных способностей; и эмоционально-ценностные приращения.

В качестве значимых составляющих приобретаемого опыта можно отметить: опыт познавательно-репродуктивной деятельности, зафиксированный в форме знаний и умений, определенных образовательным стандартом; опыт творческой деятельности, зафиксированный в форме проблемных ситуаций и учебных задач, определенных предметной областью; опыт самостоятельной деятельности, зафиксированный в форме способов и при-



емов самостоятельного приобретения знаний, необходимых для самосовершенствования.

Перечисленные составляющие не являются специфичными для дистанционного обучения. Специфика дистанционного обучения проявляется в эмоционально-ценностных изменениях, произошедших в личности студента, к которым можно отнести: снятие психологических и эмоциональных барьеров, связанных с обучением в дистанционной форме; принятие личной ответственности за построение индивидуальной образовательной траектории и результаты обучения; осознание необходимости непрерывного (пожизненного) обучения с целью сохранения или улучшения социального статуса и материального положения в обществе.

Предложенная структура учебной деятельности студентов вузов в условиях дистанционного обучения не претендует на полноту раскрытия. Содержание каждого компонента данной структуры может быть дополнено с учетом предметной области, в рамках которой разворачивается учебный процесс, а также с учетом особеннос-

тей информационно-образовательной среды вуза, на платформе которой организуется дистанционное обучение.

#### Библиографический список

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / Под ред. М.В. Моисеевой. – М.: Издательский дом «Камерон», 2004. – 216 с.
3. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005. – 176 с.
4. Преподавание в сети Интернет: Учеб. пособие / Отв. ред. В.И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003.
5. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
6. Трайнев В.А., Гуркин В.Ф., Трайнев О.В. Дистанционное обучение (Обобщение методологии и практики использования). – М.: Дашков и К°, 2006. – 294 с.

УДК 378

**Семенова Галина Петровна**

кандидат экономических наук, доцент  
Северо-Западный государственный заочный технический университет  
galina\_semenova@nwpi.ru

### РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ КАДРОВ ПРЕДПРИЯТИЙ БЕЗ ОТРЫВА ОТ ПРОИЗВОДСТВА

*В статье показано, что основным условием реализации системы непрерывного профессионально-технического образования в форме безотрывной подготовки, наряду с созданием эффективных методик и методов получения моделей личности специалиста, моделей деятельности, моделей рабочих мест, является разработка и внедрение автоматизированных систем управления инженерно-технической подготовкой и профессиональным использованием инженерно-технических кадров предприятий реального сектора экономики.*

**Ключевые слова:** профессионально-техническое образование, образование взрослых, непрерывное образование, безотрывное образование, моделирование профессионального соответствия и профессиональной деятельности.

**В**озрастание роли человеческого фактора в решении социально-экономических задач обуславливает необходимость дальнейшего совершенствования всей системы профессионального образования. Как известно, подготовка профессиональных кадров, особенно для реального сектора экономики, – сложный и дорогостоящий процесс. Его сбалансированность и стабильность – залог хорошего

качества профессионального образования. Наряду с этим образовательные учреждения профессионального образования должны готовить специалистов не только успевающих за жизнью предприятий, но и с учетом перспективы, обеспечивая их должную профессиональную мобильность на рынке труда. Это основное противоречие, требующее от профессионального образования стабильности и мобильности одновременно. Дан-

ное противоречие с каждым днем становится все более ощутимым, обуславливает непрерывное совершенствование всей системы профессионального образования и ее связи с практической деятельностью взрослых на предприятиях реального сектора экономики и в виртуальных средах, выступающих новой областью производства и потребления.

Поэтому совершенствование системы профессионального образования традиционными методами уже не может дать нужных результатов. Несмотря на предпринятые усилия, развитие непрерывного профессионального образования осуществляется медленно. Из-за слабых связей научного сектора сферы образования с реальным сектором экономики, а также организацией и педагогическим обеспечением образовательной деятельности в виртуальных электронных средах и информационных пространствах, определяющим фактором в постановке и достижении целей профессионального образования взрослых по-прежнему являются возможности образовательных учреждений профессионального образования. Вышеперечисленное обуславливает, в свою очередь, несоответствие уровня обучения и качества воспитания требованиям и реалиям практики, неоправданное дробление специальностей профессиональной подготовки, неэффективное использование взрослых, обладающих определенной квалификацией и профессиональным образованием. Недостатки в изучении необходимого уровня профессионального образования взрослых, особенно в сфере реального сектора экономики и виртуальных информационных средах, приводят к значительным потерям квалифицированных специалистов из-за низких мобильных качеств. Имеют место и другие, хорошо известные негативные явления в использовании профессионального потенциала взрослого населения. О недостаточности связи научных исследований с работодателями и бизнесом говорит известный академик РАО Е.В. Ткаченко [1].

В последнее время нет недостатка в декларациях и общих рассуждениях о необходимости новых подходов, комплексном характере перестройки начального, среднего и высшего профессионального образования. Ликвидацию негативных явлений часто связывают с переходом от существующей системы профессионального образования к непрерывному образованию. Однако известно, что в мире, в том числе и в нашей стра-

не, нет единой концепции практической реализации непрерывного образования, и ее разработка, а тем более внедрение, – дело исключительно сложное. Тем не менее, учитывая специфические условия развития российской экономики, в отдельных секторах производства и сбыта уже назрела объективная необходимость и предпосылки к разработке локальных концепций непрерывного профессионального образования взрослых. Понятно, что реализация отраслевой концепции непрерывного профессионального образования взрослых неизмеримо проще, чем аналогичное мероприятие в масштабах страны. Тем не менее, представляется, что опыт, накопленный в результате локальных экспериментов, будет иметь определенное позитивное значение [2].

В условиях конкуренции и рыночной экономики непрерывный характер производства требует непрерывности в подготовке, повышении квалификации и переподготовке взрослых, занятых в реальном секторе экономики без отрыва от производства. Создание условий непрерывности подготовки рабочих кадров возможно на основе интеграции системы дополнительного (послевузовского, постдипломного) образования и производственной деятельности работников предприятий реального сектора экономики.

Разработка теории и методики интеграции системы дополнительного образования и производственной деятельности кадров реального сектора экономики выступает актуальной теоретической и практической задачей модернизации отечественного образования и обновления отечественного производства.

Актуально и научное обоснование организации и обеспечения непрерывного профессионального образования взрослых без отрыва от производства.

Предлагаемый подход позволяет рассмотреть лишь некоторые вопросы, связанные с обоснованием перспективной системы безотрывной подготовки кадров для предприятий реального сектора экономики. Основное внимание в нем уделено совершенствованию управления профессиональным образованием в условиях информационного общества. Рассматриваются также подходы, связанные с формированием целевых аспектов системы непрерывного профессионального образования взрослых на основании комплексного изучения (моделирования) деятельности взрослых, занятых в реальном секторе эконо-

мики, проблемы изучения личностных качеств и оценки профессионального соответствия кадров, совершенствования управления профессиональным образованием и профессиональным использованием взрослых, занятых в реальном секторе экономики.

Предлагаемые подходы носят достаточно общий характер и их фрагменты уже сегодня могут быть использованы заинтересованными специалистами в интересах совершенствования существующей системы профессионального образования.

Как известно, проблемами оптимизации подготовки взрослых занимаются представители различных областей знаний: педагоги, психологи, специалисты по управлению и обработке данных и т.д. Каждая из перечисленных категорий профессионалов применяет свой специфический понятийный аппарат, а то и просто жаргон, что затрудняет взаимопонимание между ними, вносит путаницу в используемую терминологию. Однако для успешного решения стоящих проблем такое взаимопонимание необходимо и одна из целей работы состоит в том, чтобы способствовать его установлению.

Это вполне закономерно, и проводимые автором исследования являются попыткой систематизировать богатейший опыт, накопленный в столь разнородных научных областях, таких, как педагогика, психология труда и управления, профессиональная психология и педагогика, социология и кибернетика. Тем не менее, подобный опыт объективно нуждается в обобщении, выводы которого могут оказаться полезными для широкого круга лиц, занятых в сфере профессионального образования.

Эффективность решения социально-экономических задач взрослым населением, несущим основную социальную нагрузку и ответственность за обеспечение и поддержание детей и нетрудоспособных и престарелых родственников, — может быть обеспечена за счет совершенствования профессионального образования взрослых, повышения их профессиональной компетентности. Рынком труда востребован взрослый, способный создавать и реализовывать товары и услуги. Кроме того, взрослый человек должен поддерживать всех зависимых от его труда лиц — детей и собственных родителей. Также от участия взрослого человека в общественной жизни зависит качество построения гражданского общества

и эффективность реализации конституционных прав и свобод. В этой связи одним из приоритетных направлений развития педагогической науки является поиск путей для эффективного решения проблем совершенствования системы профессионального образования и профессионального использования взрослых, повышения действенности правового, гражданского и нравственного воспитания граждан. Именно здесь необходим решительный отказ от устаревших подходов, осуществление мер по упорядочиванию всего процесса профессионального образования.

Профессиональное образование и профессиональная деятельность работников предприятий должны рассматриваться как единый и непрерывный процесс повышения профессиональной квалификации взрослых. Речь идет, по сути, о создании на базе существующих систем подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров предприятий реального сектора экономики системы непрерывного профессионально-технического образования взрослых без отрыва от производства. В наиболее привычной трактовке смысл непрерывного профессионально-технического образования взрослых сводится к постоянной адаптации инженеров, рабочих и служащих предприятий реального сектора экономики к изменяющимся требованиям деятельности, запросам рынка труда, производства и сбыта товаров и услуг.

В широком понимании непрерывное профессионально-техническое образование взрослых представляет собой единство профессиональной подготовки и повышения квалификации, единство обучения и практической деятельности взрослых на производстве. Это единство предполагает внедрение элементов виртуального пространства и реальной производственной деятельности в систему профессионального образования уже на самых первых ее этапах, и, наоборот, активное проникновение обучения в практическую деятельность взрослых, занятых в реальном секторе экономики и секторе виртуального производства и потребления информационной продукции и услуг. Тем самым профессиональное образование становится действительно непрерывным процессом, в котором сама профессиональная деятельность служит повышению квалификации взрослых, другими словами, является элементом системы непрерывного образования, в том числе профессионально-технического образования.

Основной задачей непрерывного профессионально-технического образования взрослых является обеспечение воспроизводства работников с требуемыми характеристиками. Ее создание представляет собой комплексную научную проблему. Основными идеями концепции непрерывного профессионально-технического образования взрослых являются:

- равная ответственность образовательного учреждения и предприятий за формирование специалиста;
- интеграция подготовки и профессионального использования специалистов инженерно-технического профиля;
- идея последовательности и преемственности подготовки на различных этапах жизненного цикла специалиста инженерно-технического профиля;
- идея управления развитием личности взрослого на всех этапах инженерно-технической подготовки;
- идея активности личности в процессе реализации конституционных прав и свобод (позиция субъекта деятельности – взрослого);
- идея интеграции усилий всех лиц, задействованных в системе профессионального образования и профессиональной деятельности, по изучению и формированию личности взрослого как субъекта профессиональной деятельности;
- идея этического регулирования социально-экономических отношений [3].

Существующая система профессионального образования не является в указанном смысле непрерывной. Несмотря на предпринимаемые усилия, подготовка в образовательных учреждениях профессионального образования все еще имеет недостаточную практическую направленность, в большей степени ориентирована на потребности и возможности самого образовательного учреждения (преподавателей, изучаемые дисциплины и т.д.), опирается на его собственные представления о том, какой специалист нужен для социально-экономической сферы и рынка труда. Организация профессионального образования в образовательных учреждениях также далека от совершенства. Ее планы и программы слабо увязаны с реальными запросами производства и социально-экономической практики взрослых. Повышение квалификации носит эпизодический характер, не охватывает всех категорий взрослых, занятых на производстве. Все эти недостатки обусловлены, с одной стороны, конкурен-

цией и разобщенностью всех участников социально-экономических отношений, ориентированных в основном на достижение личных материальных и финансовых результатов, с другой стороны – слабой разработанностью со стороны педагогической науки многих теоретических и практических вопросов, связанных с подготовкой и использованием взрослых.

Для перехода от существующей системы профессионального образования к системе непрерывного профессионально-технического образования взрослых, на наш взгляд, необходимо обеспечить выполнение ряда предпосылок, важнейшей из которых является постоянная и объективная оценка их профессионального соответствия на всех этапах жизненного цикла функционирования специалиста.

Под термином «профессиональное соответствие» будем понимать категорию, отражающую, насколько качества (свойства) человека удовлетворяют по наличию и уровню развития требованиям, предъявляемым к нему профессиональной деятельностью. Он интуитивно понятен всем специалистам, занимающимся человеческим фактором, и является, по сути дела, обобщением известного термина «профессиональная пригодность», который традиционно употребляется в том же смысле лишь применительно к отдельным этапам функционирования специалиста, например к этапу комплектования образовательного учреждения высшего профессионального образования. Термин «профессиональное соответствие» более общий, поскольку подразумевает оценивание взрослых на всем протяжении их жизненного цикла.

Необходимость оценить насколько качества человека удовлетворяют требованиям действительности (учебной, профессиональной, информационной) или, другими словами, оценить его профессиональное соответствие, возникает при решении различных проблем развития отечественного производства, профессионального обучения и воспитания. Это проблемы модернизации производства и повышения конкурентоспособности создаваемых товаров и услуг, проблемы организации сбыта продукции и экспортозамещения и т.д.

Создание на базе существующей системы профессионального образования перспективной системы непрерывного профессионально-технического образования взрослых, и соответствен-

но, системы прогнозирования профессионального соответствия работников предприятий и учреждений (как необходимого условия для перехода к системе непрерывного профессионально-технического образования взрослых) предполагает, в свою очередь, выполнение следующих условий.

Во-первых, постоянное отслеживание динамики требований к личностным качествам технических работников, служащих и специалистов (инженеров) на предприятиях в реальном секторе экономики на всех этапах их жизненного цикла.

Во-вторых, создание методик и организационных форм для объективной оценки уровня развития личностных качеств взрослых, занятых в реальном секторе экономики.

В-третьих, разработку научно-методического аппарата для оценки и прогнозирования того, насколько структура качеств личности конкретных работников, служащих и специалистов предприятий реального сектора экономики адекватна требованиям рынка труда и спроса на производственные товары и услуги.

Особенности и требования профессиональной деятельности к взрослым, занятым в производстве, выявляются путем ее моделирования. Объекты, функциональный состав, условия, в которых она протекает, и т.д. находят отражение в модели деятельности, а требования к знаниям, умениям, уровню развития личностных качеств взрослых – в модели специалиста. Обе эти модели составляют обобщенную модель деятельности взрослого, занятого в реальном секторе экономики. Данная модель разрабатывается для различных периодов его жизненного цикла, соответственно трансформируясь в модели обучающегося образовательного учреждения начального и среднего профессионального образования, обучающегося образовательного учреждения высшего и дополнительного профессионального образования, работника предприятия, пенсионера, а также в модели деятельности по рабочим местам.

Методы изучения профессиональной деятельности для разработки модели специалиста многообразны. Они включают анализ регламентирующих профессиональную деятельность документов, наблюдение, трудовой метод (изучающий выполняет функциональные обязанности рабочего, служащего, специалиста), описание деятельности работника предприятия, отчета работников, коллективное оценивание экспертами, бесе-

ды с работниками, анкетирование и объективную регистрацию процесса труда и сбыта продукции и услуг, выделение и анализ типовых ситуаций и т.д. Комплексное применение перечисленных методов обеспечивает разработку модели специалиста практически с любой заданной степенью детализации, зависящей от специфики решаемых с помощью моделей задач.

Задачи моделирования полифункциональны. Важнейшей из них является определение целей и параметров управления профессиональной деятельностью как процессом, протекающим в системе непрерывного профессионально-технического образования взрослых и обеспечивающим заданный уровень профессионального соответствия взрослого, занятого в реальном секторе экономики. Цели выступают как основные критерии отбора всех средств и методов организации управления профессионально-техническим образованием взрослых. В этой связи моделирование деятельности должно осуществляться с некоторым «упреждением». Например, управление профессионально-техническим образованием в образовательном учреждении профессионального образования должно строиться на базе моделей рабочих мест, куда попадут выпускники и куда в перспективе могут попасть. В соответствии с изменением требований к специалисту модели специалиста должны обеспечивать корректировку учебных планов и программ. Создание системы прогнозирования профессионального соответствия взрослого, занятого в реальном секторе экономики, требует постоянного функционирования системы моделирования профессиональной деятельности в реальном секторе экономики.

Оценивание уровня развития личностных качеств специалиста, а также его знаний, умений и навыков, должно выполняться в системе моделирования личности и предполагает разработку соответствующих моделей – моделей личности специалиста или моделей рабочих мест. Структура конкретных моделей личности специалиста определяется соответствующими моделями специалиста. Иными словами, модели специалиста задают что (какие параметры) необходимо оценить применительно, например, к конкретным условиям функционирования по рабочим местам в реальном секторе экономики и сфере сбыта произведенных товаров и услуг, на которые предполагается трудоустройство выпускника. Учитывая сложности в прогнозе распределения

выпускников, корректно описывать модель специалиста применительно к модели конкретного рабочего места, уже занятого взрослым, проходящим обучение без отрыва от производства. Модели личности специалиста представляют собой, по сути, «портреты» взрослых, получаемые с помощью разных диагностических методик и методов оценки уровня подготовленности к работе в условиях рынка противоречивых интересов участников производственной и сбытовой деятельности.

Оценка того, насколько структура качеств специалиста удовлетворяет требованиям профессиональной деятельности, запросам рынка труда, особенностям производства и сбыта, специфике конкуренции, или насколько достигнуты цели управления профессиональной деятельностью, протекающей в системе непрерывного профессионально-технического образования взрослых, должна осуществляться с помощью методов моделирования профессионального соответствия профессиональной деятельности, и предполагает разработку соответствующих моделей профессионального соответствия.

Решение всех перечисленных выше проблем по созданию системы непрерывного профессионально-технического образования взрослых как основной формы подготовки кадров для реального сектора экономики сопряжено с необходимостью получения и обработки больших объемов информации (о характеристиках деятельности взрослых, занятых на производстве и самих взрослых), осуществить которые практически невозможно без использования средств автоматизации и информатизации. Отсутствие последних не позволит внедрить новые методы управления кадрами реального сектора экономики, и, следовательно, перейти от существующей системы профессионального образования к систе-

ме непрерывного профессионально-технического образования взрослых, занятых в реальном секторе экономики, без существенного отрыва их от производства.

Таким образом, основным условием реализации системы непрерывного профессионально-технического образования взрослых в форме безотрывной подготовки, наряду с созданием эффективных методик и методов получения моделей личности специалиста, моделей деятельности, моделей рабочих мест, является также разработка и внедрение автоматизированных систем организационного управления инженерно-технической подготовкой и профессиональным использованием инженерно-технических кадров предприятий реального сектора экономики.

Практическая задача организации непрерывного профессионально-технического образования состоит в том, чтобы соединить учебную, воспитательную, профессиональную и предпринимательскую, а также гражданскую деятельность в единое целое, придав их нравственную направленность [4].

#### Библиографический список

1. *Ткаченко Е.В.* Повышение качества организации и проведения научно-исследовательской деятельности // Профессиональное образование. Столица. – 2009. – №11.
2. *Чигирев В.А., Селегень В.П., Крюков М.П.* Концепция локальной системы непрерывной подготовки кадров. – М., 1990.
3. *Юнацкевич П.И., Чигирев В.А.* Этическое регулирование социально-экономических отношений. – Минск, 2009.
4. *Семенова Г.П.* Теоретические основы проектирования образовательной среды безотрывной подготовки взрослых: монография. – СПб., 2008.

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

*В статье раскрывается актуальная проблема повышения качества коммуникативной подготовки современных специалистов. Целью исследования является разработка технологии развития коммуникативных способностей студентов в процессе профессиональной подготовки. В результате исследования экспериментально апробирована технология развития коммуникативных способностей студентов.*

**Ключевые слова:** коммуникативные способности, тренинговые технологии, мониторинг.

На современном этапе развития российского общества произошла смена парадигм образования от традиционной к личностно-ориентированной. В процессе подготовки в вузе студентов – будущих преподавателей главную роль играет ориентация обучения на развитие самой личности. Так, в Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.», Аналитической ведомственной целевой программе «Развитие научного потенциала высшей школы», в «Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в РФ на 2008–2015 гг.» отмечается, что преимущества высоко развитого государства обеспечиваются его человеческим потенциалом, что во многом определяется содержанием и качеством образования, которое должно развивать способности личности быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции, содействовать формированию ее социальной и профессиональной мобильности.

Модернизация российского образования требует от высшей школы совершенствования подготовки специалиста, становления его как профессионала, глубоко знающего свою профессию и легко ориентирующегося в новейших достижениях в области своей профессиональной деятельности, имеющего высокий уровень развития коммуникативных способностей. В связи с этим перед высшим образованием ставится проблема повышения качества коммуникативной подготовки современных специалистов. Эффективность профессиональной деятельности зависит от многих факторов, а среди них особое место занимает успешная коммуникативная деятельность специалиста как основа продуктивных взаимоотношений, достижения взаимопонимания и реализации целей и задач профессиональной деятельности и всей жизнедеятельности, как способ самосо-

вершенствования, самореализации и преодоления личностных кризисов.

Коммуникативная деятельность в самом широком смысле выступает как социальный процесс установлений связей и отношений между людьми на основе обмена различными видами деятельности, продуктами и результатами деятельности, информацией, идеями ценностями, то есть является системно-интегративной, что особенно отчетливо проявляется в образовании и профессионально-педагогической деятельности.

Коммуникативная деятельность – сложная многоканальная система взаимодействия и взаимоотношений субъектов педагогического процесса, включающая взаимовосприятие, живой обмен информацией, выработку единой стратегии, общения, смены позиций, принятия решений, преодоления конфликтов, определяемых потребностями образовательной деятельности [1, с. 89–92].

В науке педагогическая коммуникативная деятельность представлена совокупностью различных видов деятельности, мотивы которых определяют мотивационно-ценностную составляющую профессиональной коммуникативной деятельности педагога, которая в исследовании представлена с позиции гуманистической направленности, свойств самоорганизации, саморазвития и самосовершенствования.

Взаимодействие с учетом норм и принципов функционирования окружающей среды является неотъемлемой частью развития профессионализма будущих преподавателей, для которых коммуникативное образование станет фактором успешной самореализации личности. Поэтому в современных условиях коммуникативное образование приобретает особое значение, оно становится действенным механизмом адаптации и социализации студентов, обуславливающим ресурсы личности, ее интеллектуальный и профес-

сиональный потенциал. В связи с этим остро встает проблема коммуникативного образования студентов – будущих преподавателей.

Развитие коммуникативности будущего преподавателя – сложный многокомпонентный процесс, где главное – формирование гуманистического коммуникативного ядра личности, предполагающего достижение такого уровня отражения любого человека, отношения к нему и поведения, когда он воспринимается как самая большая ценность [2, с. 126].

Продуктивность коммуникативной деятельности имеет прямую зависимость от уровня развития коммуникативных способностей. В науке коммуникативные способности определяются как комплексное многоуровневое личностное образование, совокупность коммуникативных характеристик личности, а также ее социально-перцептивные и операционно-технические знания и умения, обеспечивающие регуляцию и протекание деятельности общения. В структуре коммуникативных способностей выделяют следующие блоки: личностный блок; социально-перцептивный; операционно-технический блок. Все структурные компоненты коммуникативных способностей выступают в нерасторжимом единстве в комплексе, обеспечивая регуляцию процесса общения. В исследованиях показано, что развитие коммуникативных способностей осуществляется в двух направлениях: первое направление включает овладение системой теоретических понятий о структуре и месте коммуникативных способностей в педагогической деятельности, роли речевого этикета в овладении коммуникативными способностями, различных стилях речевого этикета, выбор которых зависит от характера речевой ситуации, речевого общения. Второе направление заключается в создании практических ситуаций, формирующих осознанное стремление к овладению речевым этикетом как одним из элементов коммуникативных способностей в условиях практической речевой ситуации.

С целью повышения эффективности профессионально-педагогической подготовки студентов особую актуальность приобретает поиск продуктивных технологий развития коммуникативных способностей студентов – будущих преподавателей в процессе обучения в современном вузе. Тренинговые технологии (тренинги деловой коммуникации, личностного развития), игровые, интегративные и диалогические методы: групповые

дискуссии, «кейс-стадии» (обучение с использованием конкретных учебных ситуаций), диалогические лекции – наиболее результативные технологии, которые могут быть использованы для развития коммуникативных способностей будущих преподавателей.

В рамках нашего исследования была разработана и апробирована технология, направленная на развитие коммуникативных способностей студентов – будущих преподавателей в условиях обучения в вузе.

При разработке тренинговой технологии развития коммуникативных способностей студентов – будущих преподавателей, мы опирались на следующие принципы: Принцип целостной системы стратегии предполагает использование в процессе развития коммуникативных способностей будущих преподавателей совокупности средств, методов, организационно-методических форм, представляющих собой целостную педагогическую систему, охватывающую своим воздействием всю сложную структуру коммуникативной деятельности с учетом всего объема и уровня значений показателей и факторов, влияющих на ее формирование. Принцип социально-групповой и индивидуально-личностной дифференциации определяет содержание и состав педагогических средств, методов развития коммуникативных способностей студентов, показателей и факторов, используемых для мониторинга, в зависимости от особенностей конкретного контингента студентов. Принцип культурно-коммуникативной интеграции определяет организационно-методические формы и педагогические условия формирования коммуникативных способностей.

Следующие принципы определяют тактические стороны технологии проведения тренинговых мероприятий: принцип положительной мотивации познания, направленный на систематическое и целенаправленное формирование мотивационной основы развития коммуникативных способностей; принцип непрерывности и поступательности, обеспечивающий системную организацию развития коммуникативных способностей студентов; принцип проблематизации, предполагающий потенциальную избыточность образовательной информации и обеспечение максимального стимулирования рефлексивной деятельности студентов, активизацию познавательных процессов; принцип диалогизации, предполагающий преобразование суперпозиции препода-



давателя и субординированной позиции студента в личностно равноправные позиции сотрудничающих друг с другом людей; принцип индивидуализации и социализации, обеспечивающий создание на занятиях условий, позволяющих студенту выбрать стратегию развития коммуникативных способностей, определить личную значимость достижения результатов.

Реализация проблемно-коммуникативного подхода обеспечивается следующими условиями: создание на занятиях эмоционально-ценностного фона, включение в содержание тренинговых занятий проблемного контекста, актуализация субъектного опыта в сфере коммуникативной деятельности и расширение субъектных функций студентов, построение последовательности этапов формирующего воздействия, наращивающего потенциал саморазвития на основе достигнутого уровня сформированности коммуникативных способностей.

Эффективность включения проблемно-коммуникативного подхода в процессе проведения тренинговых занятий по развитию коммуникативных способностей студентов обеспечивается системным использованием соответствующих его сущности методов, форм и средств.

Использование проблемно-коммуникативного подхода обеспечивает развитие у студентов умений самостоятельно ставить коммуникативные проблемы, переносить знания, умения и навыки в новую ситуацию, продуктивно решать коммуникативные задачи и на этой основе более продуктивно формировать компоненты коммуникативной деятельности.

Эффективность разработанной технологии проверялась в ходе формирующего эксперимента в рамках обучения студентов по программам высшего профессионального образования с целью получения второго высшего образования по специальности «Преподаватель высшей школы». Оценивались количественные и качественные характеристики изменения уровня развития коммуникативных способностей будущих преподавателей, а также степень их субъективной удовлетворенности от участия в занятиях.

Эмпирическое исследование особенностей формирования коммуникативных способностей студентов будущих преподавателей проводилось с целью определения исходного уровня их развития. Цель и задачи формирующего эксперимента состояли в апробации поэтапной технологии

развития коммуникативных способностей будущих преподавателей, включающей: адаптивно-репродуктивный этап (формирующий уровень базовых знаний и умений, лежащих в основе общей, социально значимой коммуникативной компетентности), где создавались оптимальные условия для адаптации студентов и осуществлялось целенаправленное вовлечение студентов в активный процесс самопознания, изучения реального состояния уровня развития коммуникативных способностей; стимулирование мотивации, формирование профессионального образа, коммуникативного идеала; индивидуально-личностного саморазвития, самовоспитания коммуникативных способностей. Следующий этап включал проведение обучающих занятий о сущности и содержании коммуникативных способностей, а так же семинаров, повышающих готовность студентов к педагогической практике. На этих занятиях анализируются результаты первого этапа; углубляются знания о сущности коммуникативных способностей, корректируются программы саморазвития и самовоспитания. На основном этапе студенты вовлекаются в учебно-профессиональную коммуникативную деятельность, повышающую их активность в проявлении коммуникативных способностей имитационные, деловые, сюжетно-ролевые игры, «кейс-стадии», диалогические лекции и самостоятельная профессиональная деятельность во всем многообразии ее видов и реализации всей структуры коммуникативной компетентности будущего преподавателя (учебно-воспитательная деятельность, коммуникативный анализ уроков учителей, студентов, самоанализ уроков, обсуждение результатов педагогической практики).

Этапы объединены единой логикой, целью направленной на постепенное повышение уровня развития коммуникативных способностей, самостоятельности коммуникативной деятельности студентов.

На каждом этапе осуществлялся мониторинг. В качестве диагностического инструментария применялись стандартизированные методики, анкетирование, тестирование, наблюдение, метод экспертных оценок. Были использованы следующие методики: тестовая карта коммуникативной деятельности, разработанная на основе анкеты А.А. Леонтьева, «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский), «Исследование уровня эмпатийных тенденций» (И.М. Юсупов), проектив-

ная методика «Направленность личности на общение» (С.Л. Братченко), тест «Креативность» (Н.Ф. Вишнякова). Анализ развития коммуникативных способностей студентов по принятым показателям и факторам осуществлялся путем применения метода математической статистики – многофакторного корреляционного анализа. Уровень корреляции оценивался по значению коэффициента  $r$  в соответствии с принятыми математическими критериями ( $t$ -критерий Стьюдента). На основе корреляционных матриц строились таблицы, плеяды, корреляционные модели. Особое значение в организации исследования придавалось сбору и анализу эмпирического материала. Студенты привлекались к определению содержания, способов оценки показателей и уровня развития коммуникативных способностей, сбору данных и обсуждению результатов.

Работа по развитию коммуникативных способностей включала методы и методики, объединяющие все организационно-методические формы в единую педагогическую систему. Составной частью выступала организация исследования реального состояния и мониторинг развития коммуникативных способностей студентов как составляющая учебно-воспитательного процесса;

Были введены дисциплины педагогического цикла и курсы «Коммуникативная деятельность и педагогическое мастерство учителя», «Педагогическое общение», «Культура речи педагога», обеспечивающие целевую интеграцию коммуникативной подготовки студентов;

Важным компонентом являлась педагогическая практика как условие формирования и саморазвития коммуникативных способностей в реальной профессионально-педагогической деятельности студентов.

Всего в исследовании приняли участие 76 студентов будущих преподавателей, из них 40 входил в экспериментальную группу, 36 – в контрольную группу. В экспериментальной группе тренинговые мероприятия осуществлялись в соответствии с разработанной программой, в контрольной группе занятия проводились на основе традиционных коммуникативных технологий.

На основании применения тестовой карты коммуникативной деятельности, нами были получены сравнительные данные развития коммуникативных способностей в экспериментальной и контрольной группах до и после внедрения программы тренинга.

Так, до начала эксперимента средний уровень развития коммуникативных способностей в обеих группах существенно не отличался. И составлял 34,6 баллов в экспериментальной группе, 39,4 балла – в контрольной группе. В результате, по окончании эксперимента в экспериментальной группе уровень развития коммуникативных способностей существенно поднялся до высокого (64,2 балла). В контрольной группе повысился незначительно, оставаясь в пределах среднего (46,3 балла). Проведенный корреляционный анализ на основании  $t$ -критерия Стьюдента показал наличие значимой связи между признаками. Так, в экспериментальной группе выявлены статистически достоверные сдвиги в сторону увеличения ( $t=5,01$  при  $p \leq 0,05$ ), а в контрольной группе не произошло значимых изменений ( $t=0,76$  при  $p \leq 0,05$ ).

Динамика развития общительности изучалась с помощью методики «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский). Было выявлено, что у членов экспериментальной группы по окончании эксперимента повысился показатель, свидетельствующий о нормальном уровне общительности, сократилось количество некоммуникабельных студентов и студентов с чрезмерной общительностью. В контрольной группе показатели нормального уровня общительности повысились лишь на 5%. Достоверность различий определялась по параметрическому  $t$ -критерию Стьюдента при уровне значимости менее 0,05 ( $p < 0,05$ ). Все изменения достоверны.

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют сделать следующие выводы. Коммуникативные способности являются важным условием формирования, развития и реализации профессионализма будущего преподавателя.

Целенаправленное формирование коммуникативных способностей является приоритетным направлением личностного развития и профессиональной подготовки педагога. В результате исследования нами выявлено, что существует необходимость развития коммуникативных способностей студентов, которая определяется повышением требований к качеству коммуникативной подготовки специалистов, модернизацией и интеграцией отечественной системы образования в европейское образовательное пространство, что требует максимального использования ресурсных возможностей образовательных стандартов и воспитательного потенциала культурно-коммуникативного пространства вуза.

### Библиографический список

1. Аухадеева Л.А. Коммуникативная культура студентов педагогического вуза. – М.: ВИНТИ,

2006. – 224 с.

2. Бодаев А.А. Психология общения. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 265 с.

УДК 001.89

**Маркова Светлана Михайловна**

*доктор педагогических наук, профессор  
Волжский государственный инженерно-педагогический университет, г. Нижний Новгород  
marka@vgpu.ru*

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

*В статье раскрываются особенности научно-исследовательской деятельности (сущность, структура, функции, свойства, методологические признаки); рассматриваются концептуальные идеи организации научно-исследовательской деятельности педагога в вузе.*

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, профессиональное образование, научное обеспечение, организация научно-исследовательской деятельности.

Ориентация образовательных систем на стратегию социально-экономических изменений, интеграция и дифференциация профессионально-педагогических систем требуют изменений в деятельности педагогов высших учебных заведений, обеспечивающих подготовку специалистов, способных осуществлять самостоятельную поисковую деятельность, принимать ответственные решения, прогнозировать их возможные последствия, способных к сотрудничеству, отличающихся мобильностью, динамизмом, конструктивностью. В современных условиях ставится задача не столько подготовить специалистов определенной квалификации, сколько сформировать у них такие характеристики, как способность приобретать новые знания, творческая активность в принятии решений, широкая прогностическая ориентация и др.

Условием, обеспечивающим ее решение, является развитие научно-исследовательской деятельности педагогов.

Как известно, основной функцией университетов является организация активной научно-исследовательской деятельности, решение интеллектуальных и образовательных задач на основе исследовательской деятельности с целью получения нового знания.

Развитие высшего профессионального образования, поставившее своей целью подготовку высококвалифицированного и высокообразованного специалиста на основе исследовательско-образовательной деятельности в университете, позволило сделать вывод, что проблема орга-

низации научно-исследовательской деятельности педагогов становится весьма актуальной и строится на принципах: универсализации высшего образования; регионализации университетского образования; развития исследовательских и интегративных социокультурных функций университетов, развития информатизации и внедрение информационных и инновационных технологий и коммуникаций в исследовательскую деятельность.

Развитие исследовательской деятельности как функции педагогов вуза начинается с XIX века до начала XXI века. Анализ исследовательской функции деятельности преподавателя вуза, позволил выявить основные теории педагогического труда, его специфические особенности, критерии эффективности в 1920–1930-е годы (работы М. Беляева, С. Гусева, Е. Качарова, Ф. Королева, К. Кутепова, Н. Левитова, Т. Маркарьяна, П. Парибока, Г. Прозорова, Л. Раскина, М. Соколова, С. Фридмана, Т. Чугуева и др.).

В 1930–1960-е годы исследовательская функция преподавателя вуза не являлась предметом глубокого теоретического анализа, и только начиная с 1970-х годов, включая 1980-е годы в исследованиях Е.В. Бондаревской, Т.Ф. Белоусовой, М.С. Бургина, Ф.Н. Гоноболина, Э.А. Гришиной, И.Ф. Исаева, Ф.Ф. Королева, Н.В. Кузьминой, Н.Г. Кушкова, Н.Д. Левитова, З.И. Равкина, В.А. Сластенина, В.Э. Тамарина, А.И. Щербакова и др., исследовательская функция преподавателя вуза и учителя рассматривается в культурологической парадигме и предполагает связь на-

учных исследований с проблемами гуманизации высшего образования.

В 1990-е годы формируется также и науковедческий подход к пониманию исследовательской функции преподавателя вуза, что предполагает глубокий теоретический анализ массива научной информации, идей, гипотез и концепции в информационном обществе. Развитие науковедческого направления в понимании исследовательской деятельности позволяет выявить следующие ее функции в деятельности педагогов:

- аналитическую: осмысление реальной действительности, ее анализ, оценка;
- ориентационную: осведомленность в условиях реальной жизни, практике, в человеческих отношениях, политике, религии, выбор оптимальных из них;
- прогностическую: предвидение изменений в природе и обществе, в человеке и познании;
- информационную: обеспечение связи и взаимопонимания между странами, общественными системами, отраслями производства, наукой, культурой и др.;
- инновационную: проникновение открытий в науку, общественную практику, культуру, здравоохранение, образование;
- моделирующую: создание идеальных схем, моделей происходящих процессов и явлений, прошлого, настоящего и будущего;
- системообразующую: образование из разрозненных сведений, фактов – системы знаний, представлений в виде концепций и теорий, определяющих сознание и самосознание человека и человечества;
- оптимизирующую: обеспечение оптимального решения проблем, возникающих перед человеком и обществом [1].

Научно-исследовательская деятельность в вузе отражает в себе свойства и особенности развития научных знаний:

1. Их расширение чаще всего осуществляется, с одной стороны, за счет саморазвития педагогической науки (обогащение терминологии, аппарата, модельное циркулирование информации, взаимосвязь идей).
2. Их объективизация обусловлена триадой: практической необходимостью, значимостью в качестве интеллектуальной единицы культуры, закономерностями развития изучаемого явления или процесса.
3. Их актуализация зависит от коллективного научного сотворчества (международное сотруд-

ничество, научные школы, научные сообщества, взаимодействие отдельных ученых).

4. Их внедрение в практику непосредственно связано с деятельностью исследователя в конкретном научном коллективе, научной программе.

Научное исследование – это особая форма отражения действительности и духовного освоения мира, вид познавательной деятельности как процесс целенаправленного поиска, систематического изучения объектов педагогической действительности и выработки новых научных знаний об этих объектах. Это форма осуществления научного познания, функцией которого является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний об окружающей действительности.

Выделяются следующие свойства научно-исследовательской деятельности:

- целенаправленность, то есть процесс, направленный на достижение поставленной цели и решение четко сформулированных задач;
- поиск нового – открытие неизвестного метода, выдвижение и обоснование оригинальных идей и поиск путей их реализации, новое освещение уже известных явлений и событий и пр.;
- системность – приведены в систему и задачи, и процесс исследования и его результаты;
- строгая объективность, воспроизводимость, доказательность, обоснованность обобщений и выводов.

К научно-исследовательским умениям педагогов можно отнести:

- уметь выдвигать идеи, ставить проблемы и находить эффективные и оптимальные способы их решения;
- вести поиск, заглядывать в будущее, опираясь на реальные достижения науки и практики;
- искать и находить ответы при решении сложных теоретических и практических задач;
- быть объективным и беспристрастным к фактам на первый взгляд малозначительным или косвенным, «нулевым» или «отрицательным» результатам;
- мало выявить новый научный факт, новую закономерность, взаимосвязь явлений или разработать новую систему, важно дать им научное объяснение и обоснование, показать социальное, научно-теоретическое и практическое значение и применение нового;
- выделить специальный объект и предмет исследования;

– отобрать и применить специальные средства познания объекта;

– научные знания фиксировать в общепринятом лексиконе научной области, в рамках которой проводится исследование, соблюдая требование терминологической однозначности [2].

Так как научное исследование – это процесс поиска и формирования нового педагогического знания, то основными составляющими такого исследования являются:

– определение темы исследования и обоснование ее актуальности;

– выделение объекта и предмета исследования;

– постановка цели и формулировка задач исследования;

– анализ имеющейся информации в науке и практике о способах решения рассматриваемой проблемы;

– формулировка исходной гипотезы;

– экспериментальная проверка гипотезы;

– анализ и обобщение полученных результатов;

– формулировка выводов и разработка рекомендаций для практики.

Методологами установлен необходимый перечень методологических признаков научного исследования (В.В. Краевский, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин и др.), по которым оценивают процесс его проведения и полученные результаты при завершении такой работы. К ним относятся: проблема и тема исследования, актуальность, объект исследования, его предмет, цели и задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики. Обратимся к их особенностям [3].

Проблема в очень большой степени определяет стратегию и направление научного поиска. Чаще всего проблема – это какая-то область нерешенных практических задач, для решения которых необходимо обращение к научным знаниям, отечественному и зарубежному опыту, которые необходимо осмыслить, систематизировать и выделить то, что помогает решить сформулированную конкретную практическую задачу и затем использовать для совершенствования педагогической практики.

*Тема исследования* отражает и конкретизирует проблему исследования.

*Актуальность выбранной темы* исследования раскрывает, почему нужно изучать объект, отражая потребности практики и пробелы в науке при решении выбранной проблемы исследования.

*Предмет исследования* – это один из аспектов, какая-то часть объекта исследования, устанавливает границы научного поиска.

*Замысел исследования* – это основная идея работы. В замысле выстраивается в логический порядок: цель и задачи, гипотеза исследования; критерии и показатели оценки изменения исследуемого явления, процесса или системы; методы и последовательность их применения; процедура управления, накопления, регистрации и обобщения исследовательского материала.

*Цель и задачи исследования.* Цель – это ожидаемый результат, задачи – шаги и действия для ее достижения. Последовательность сформулированных задач отражает логику исследования.

*Гипотеза* исследования – предположение, сделанное интуитивно как ответ на поставленные задачи, требующее доказательства эффективности, результативности предлагаемого нового в работе педагога.

*Новизна* – это содержательное раскрытие, изложение полученного нового знания о методе, системе, способе деятельности и пр.

*Значение полученного результата* для науки определяется тем, в какие проблемы, концепции, теории, методики, отрасли педагогического знания вносятся дополнения или изменения, пополняющие, обогащающие или обновляющие их содержание. Значение полученных результатов для практики связано с тем, как и для каких практических целей можно использовать полученные результаты.

Анализ педагогических трудов по данной проблеме (Б.С. Гершунский, Н.В. Бордовская, Г.М. Добров, В.И. Загвязинский и др.) позволил выявить два аспекта компонентного состава научно-исследовательской деятельности: методологический и процессуальный. Характеризуя состав методологического компонента научно-исследовательской деятельности, в ее составе выделяются цели, задачи, гипотеза исследования. С позиции инварианта процессуального состава деятельности ее элементами являются: целеполагание, содержание, исполнение, рефлексия, оценка, а также логика научного исследования, программа.

Рассмотрение сущности научно-исследовательской деятельности позволило научно обосновать процесс организации научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе.

Основными ведущими идеями организации научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе являются следующие:

– идея органического единства образовательной и научно-исследовательской деятельности;  
– идея научного обеспечения научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе;  
– идея науковедческого подхода к пониманию научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе;

– организация научно-исследовательской деятельности представляет собой сложную взаимосвязанную систему, обладающую свойствами полисистемности, многокомпонентности, комплексности, динамичности, целостности, функциональности;

– организация научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе требует опоры на индивидуальное и коллективное взаимодействие ученых по развитию научных знаний, создание объективных представлений о реальной действительности.

Названные ведущие идеи выполняют свои системообразующие функции не только целостного процесса организации, но и отдельных его

подсистем, целей, содержания, этапов и механизмов реализации.

Они выражаются через: создание иерархической структуры организации научно-исследовательской деятельности; преемственность и непрерывность целей и содержания, методов и средств организации научно-исследовательской работы, путем проектирования прямых и обратных связей между структурами в непрерывном организационном процессе; разработка научно-методического обеспечения организации научно-исследовательской работы педагогов в вузе.

#### Библиографический список

1. *Беляева Г.А.* Методология и теория профессионального образования. – СПб.: Институт профессионального образования РАО, 1999. – 480 с.
2. *Добров Г.М.* Актуальные проблемы науковедения. – М.: Знание, 1968. – 45 с.
3. *Загвязинский В.И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2008. – 208 с.

УДК 378

**Березовский В.А.**

*Костромская государственная сельскохозяйственная академия  
vadim\_berezovskiy@rambler.ru*

### ВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СРЕДЫ И СТРУКТУР ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОДГОТОВКУ СТУДЕНТОВ – АРХИТЕКТОРОВ

*В статье проводятся результаты анализа влияния художественной среды на процесс подготовки студентов специальности «Архитектура», содержатся предложения и выводы по организации самостоятельной работы студентов.*

**Ключевые слова:** Мотивация к обучению, формирование творческой личности, профессиональные навыки, художественная среда, творческие союзы, творческое содержание профессии.

Одним из наиважнейших аспектов высшего образования в творческой сфере, в частности художественного образования, к которому, несомненно, относится специальность «Архитектура», является формирование у учащихся устойчивой мотивации к обучению и, прежде всего к самообучению.

Помимо мотивации прагматического толка, основанной на практических резонах (выгодности материальной отдачи, востребованности, моды), у будущего художника и архитектора должны с первых шагов на профессиональном поприще формироваться такие качества, которые затрагивают такие понятия, как художественность,

художественный образ, романтика художественного творчества, формирование вкуса, понятие профессиональной школы, художественного стиля, художественного открытия – сродни научному, в конечном итоге стремление к формированию зрелой творческой личности, обладающий системой понятий, профессиональных навыков и критериев оценки того или иного художественного произведения или художественной идеи.

Только в процессе обучения в ВУЗе сформировать эти качества не возможно и по этой причине, дабы избежать непрофессионализма и узости художественных представлений, необходимо формирование широкого художественного кру-

гозора, начиная с довузовских структур – художественных школ, студий, спецклассов с привлечением музеев, творческих союзов, художественных изданий и сайтов в интернете.

Формирование устойчивой мотивации к профессиональному обучению на основе своеобразного погружения учащегося в художественную среду затрагивает весь комплекс художественного воспитания, относящийся к изучению изобразительного искусства и архитектуры, а именно:

- музеи, выставочные комплексы с размещенными в них экспозициями, мастер классы, практикуемые в современном выставочном деле. Иными словами все то – где можно воочию увидеть результат творческих усилий, само произведение или проект (сейчас термин «проект» стал применяться очень широко, иногда к совсем несоответствующему его содержанию предмету), где возможно самому прикоснуться к творческому процессу и стать его участником;

- общение с мастерами художественного творчества и архитекторами, посещение их творческих мастерских, предприятий, изучение творческих биографий мастеров, оставивших свой след в истории искусства и архитектуры;

- художественные школы, студии, специализированные классы, образовательные структуры, где учащиеся могут получить начальные знания и навыки по изобразительному творчеству, необходимые для вхождения в особый мир художественных образов;

- наряду с образовательными структурами, столь же значимо знакомство с деятельностью профессионального цеха – творческими союзами, их традициями, общественным статусом, выставочной работой и издательской деятельностью.

К сожалению, ряд профессиональных изданий невозможно приобрести в провинциальном учебном заведении. Положение в некоторой степени поправляют Интернет-сайты и страницы с информацией по работе творческих союзов.

Правильно определить направление и грамотно вести работу по формированию устойчивой мотивации к творчеству, а, следовательно, и к процессу обучения творческой профессии, задача наиважнейшая. В современной ситуации сложившего прагматизма и насилия продуктов массо-

вой культуры это особенно актуально. По результатам небольшого исследования с помощью анкетирования, проведенного на кафедре «Архитектура и изобразительные дисциплины» КГСХА, можно отметить такие особенности – большинство анкетированных (студенты I и III курсов) на вопрос: «Что вас привлекает в профессии архитектора?», отметили в предлагаемых ответах – творческое содержание данной профессии, в противовес популярности, моде на профессию, возможности хорошо зарабатывать;

- первичные знания о профессии большинство получили в структурах довузовского художественного образования (художественных школах и студиях).

В то же время не все правильно ориентируются в специфике профессии ее личностным и предметным содержанием. Вопросы, казалось бы, близкие по смыслу, но имеющие различное концептуальное содержание вызывают затруднение с выбором варианта ответа. Это относится к предмету деятельности архитектора, личностным качествам этой профессии и факторам их формирования.

Вопросы: что, на ваш взгляд, является главным предметом деятельности архитектора; какие качества человеческой личности в большей степени соответствуют профессии архитектора; какие факторы оказывают наибольшую помощь в освоении профессии и формировании личности будущего архитектора, – вызвали затруднения, что говорит о несформированности представлений о профессиональном содержании выбранной творческой специальности. Это является следствием недостаточно глубокой воспитательной работы в этом направлении. По этой причине значительная часть учащихся продолжают обучение в ВУЗе по стереотипу образовательного процесса средней школы.

Изменить эту ситуацию под силу хорошо продуманной системе самостоятельной работы студентов, желающих раскрыть свои творческие возможности. Обучение в творческой среде дает возможность студенту делать самостоятельные художественные открытия, формировать вкусовые предпочтения, проникнуть в сферу профессиональной интеллектуальной деятельности.

Ершова Людмила Викторовна

*доктор педагогических наук, профессор  
Шуйский государственный педагогический университет  
ershova\_l@bk.ru*

## К ВОПРОСУ РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*В статье раскрывается сущность процесса этнохудожественного образования, которая состоит в постижении этнохудожественной культуры от искусства своего региона, края, области к искусству общенациональному и от него – к мировому художественному наследию, вовлечение личности в творческую деятельность по освоению художественно-образной системы разных пластов этнохудожественной культуры, включение ее в процессы сохранения, созидания и распространения художественной культуры своего народа. Акцент сделан на разработке содержания этнохудожественного образования, как условия повышения качества вузовской подготовки специалистов и научно-педагогических кадров для системы этнохудожественного образования.*

**Ключевые слова:** *содержание этнохудожественного образования, этнохудожественная культура личности, принципы этнохудожественного образования, задачи этнохудожественного образования, структура содержания этнохудожественного образования.*

В настоящее время достаточно широко исследуются процессы становления системы непрерывного этнохудожественного образования: разработана концепция этнохудожественного образования в России (Т.И. Бакланова, Т.Я. Шпикалова, Л.В. Ершова), проектируются и внедряются в реальный образовательный процесс модели системы федерального значения и вариативные системы регионального уровня. Тенденции регионализации проявляются в разработке программ на уровне разновозрастных ступеней образования, а также разработки целостных региональных образовательных систем, технологий. Подобные программы реализуются почти в каждой территории России, во многих регионах, автономных областях или республиках (Урал, Чувашия, Дагестан, Белгородская, Нижегородская, Смоленская, Архангельская, Новгородская, Орловская, Ивановская области, и др.). Идеи этнохудожественного образования не только распространяются, охватывая все более широкое образовательное пространство. Идет активный процесс их теоретического осмысления, конкретизации целей, задач для разных возрастных подсистем, уровней (дошкольного, общеобразовательного, дополнительного, среднего специального, высшего, поствузовского), осуществляется разработка содержания образования, его научного и учебно-методического обеспечения с учетом федерального компонента и что особенно важно, национально-регионального.

В ГОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет» эта деятельность осуществляется в рамках проблемной научно-исследовательской лаборатории этнохудожественного образования (науч. руководитель Т.Я. Шпикалова), созданной в целях широкого привлечения профессорско-преподавательского состава, докторантов, аспирантов, студентов вуза и факультета искусств к разработке фундаментальных проблем в области непрерывного этнохудожественного образования. В числе основных направлений деятельности лаборатории:

- проведение научных исследований в области разработки модели системы этнохудожественного образования и изучения необходимых условий ее реализации; координация работы вуза, общеобразовательных и средних специальных учебных заведений, учреждений дополнительного образования по реализации задач этнохудожественного образования;

- разработка, апробация и внедрение программно-методических и учебных материалов для образовательных учреждений России, осуществляемых на основе выполненных в лаборатории исследований.

Одним из ведущих направлений деятельности лаборатории и всего преподавательского состава факультета является разработка содержания этнохудожественного образования, повышение качества вузовской подготовки специалистов и научно-педагогических кадров для системы этнохудожественного образования. На



факультете искусств ШГПУ осуществляется реализация образовательных программ по ряду специальностей, в том числе, «Изобразительное искусство» с дополнительными специальностями и специализациями, «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» со специализациями, «Народное художественное творчество». Специфика каждой ООП отражается в содержании дисциплин профессиональной и специальной подготовки. Вместе с тем, едиными выступают базовые установки, подходы, принципы этнохудожественного образования, которые пронизывают весь спектр учебно-воспитательной, научно-исследовательской, внеучебной деятельности.

Этнохудожественное образование нами трактуется как **система**, непрерывный **процесс** вхождения личности в пространство художественной культуры своего народа, как **результат** формирования этнохудожественной культуры личности, посредством освоения ценностей, прежде всего отечественной, а также лучших достижений мировой художественной культуры. Постигание этнохудожественной культуры от искусства своего региона, края, области к искусству общенациональному и от него — к мировому художественному наследию, вовлечение личности в творческую деятельность по освоению художественно-образной системы разных пластов этнохудожественной культуры, включение ее в процессы сохранения, созидания и распространения художественной культуры своего народа — суть понятия «этнохудожественное образование».

В своей работе коллектив ученых руководствуется следующими принципами: воспитательная и развивающая направленность этнохудожественного образования; приоритет российских этнохудожественных традиций по отношению к зарубежным; вариативность содержания этнохудожественного образования, гибкое сочетание в нем монокультурного и поликультурного компонентов; непрерывность и преемственность различных уровней этнохудожественного образования; интегративность, (внутрипредметный — художественно-эстетический синтез разных уровней, видов и типов художественного творчества; междисциплинарный — гуманитарный синтез разных видов искусства; универсальный — синтез разных областей человеческого знания).

Система этнохудожественного образования в университете решает ряд *задач*, в том числе:

- воспитание этнохудожественной культуры личности, развитие особых качеств личностного самосознания, национального сознания, культурно-исторической памяти, культуры межнационального общения;

- формирование нравственно-эстетической сферы личности на основе развития этнохудожественных потребностей, интересов, ценностных ориентаций, суждений и оценок, творческих способностей, потребностей в саморазвитии, способности к самоактуализации;

- формирование и развитие этнохудожественной компетентности личности в области народного и профессионального искусства, овладение знаниями о специфике, формах, многообразии видов и жанров этнохудожественной культуры, о носителях и хранителях духовных традиций — школах народного мастерства;

- развитие творчески активной личности, находящейся в определенных связях с коллективным опытом народа; формирование умений активно участвовать в процессах поддержания и обновления этнохудожественной культуры;

- подготовка кадров к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в сферах этнохудожественного образования во всех звеньях образовательной системы.

Обоснование содержания этнохудожественного образования студентов осуществляется в нескольких аспектах. Во-первых, при его отборе предполагается единство монохудожественного подхода (освоение студентами этнохудожественной культуры своего народа) и полихудожественного подхода (изучение, сравнительный анализ нескольких этнохудожественных культур, выявление в них общего и особенного).

Во-вторых, структура содержания этнохудожественного образования рассматривается, подобно структуре социального опыта (по Лернеру). Исходя из структуры социального опыта, в содержание этнохудожественного образования включено: когнитивный опыт личности; опыт практической деятельности; опыт творческой деятельности и опыт отношений личности.

Когнитивный опыт, приобретает студентами через познание базовых единиц культурологических, искусствоведческих, художественно-эстетических, этнопедагогических знаний. Помимо фундаментальных гуманитарных знаний будущие специалисты познают специфику народного и профессионального искусства как само-

стоятельных и тесно взаимосвязанных типах художественного творчества, развивающихся по собственным законам, творческим принципам. Сравнительное изучение базовых различий между этими типами творчества, выявление общего между ними позволяет студентам осваивать народное искусство во взаимосвязях с классическим и современным искусством, в диалектическом взаимодействии их неспециализированных и профессиональных форм, понять специфические особенности формирования художественного образа в народном искусстве (видовой образ, образ-символ, знак, архетипические, концептуальные образы), специфику формирования художественного образа в профессиональном искусстве (образ – тип, оригинальность замысла, новизна и неповторимость, отрицание канонов, типичность и т.д.). Через познание многовековых традиций быта, семейного уклада, праздничной культуры закладываются основы формирования национального самосознания.

Опыт художественно-практической деятельности студенты приобретают в процессе освоения способов изобразительной деятельности, овладения общими умениями, навыками художественной деятельности, работы различными художественными материалами, и инструментами, использования средств художественной выразительности разных видов искусства. Особое место в этом компоненте содержания образования отводится овладению специфическими умениями и навыками деятельности в области народного декоративно-прикладного (на основе повтора) и профессионального искусства (работа с натуры, по памяти). Это позволяет освоить своеобразие эстетических единиц в разных видах народного искусства и школ народного мастерства (материалы, способы обработки; мотивы, образы, колористика), видах и жанрах профессионального искусства.

Опыт творческой (художественной) деятельности в содержании этнохудожественного образования включает освоение народного художественного творчества на уровне принципов вариации и импровизаций известных элементов народного искусства, ведущих к развитию народных традиций, к творческому проявлению лич-

ности; освоение профессионального искусства на основе переноса известных художественных знаний и умений в решении новых задач по созданию художественного образа; самостоятельное комбинирование известных способов художественной деятельности, трансформирующихся в новые способы. Освоение опыта творческой (педагогической) деятельности осуществляется в процессе выявления единой духовной сущности различных проявлений народного и профессионального искусства: единства жизни человека и природы (архетипы, народные календари и космология); исторической народной памяти и смысла индивидуальной человеческой жизни (художественные традиции, семейно-обрядовое творчество, эпос, сказка).

Четвертый элемент содержания этнохудожественного образования – опыт отношений личности состоит в формировании мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений к миру, к деятельности, к людям. Искусство, народное и профессиональное как сфера духовной деятельности, вобравшая в себя все многообразие эмоций, чувственных переживаний, способно вызывать ответные эмоционально-чувственные реакции человека, формировать культуру его духовного мира, оценочное отношение ко всем явлениям окружающего мира, к себе, к другим людям.

Следует подчеркнуть, что выделенные компоненты содержания этнохудожественного образования в вузе реализуются посредством нескольких уровней: теоретического, научно-исследовательского, методического, художественно-практического, краеведческого, досугово-праздничного. Все эти уровни в реальном образовательном процессе переплетаются на интегративной основе, что осуществляется за счет организации особого педагогического пространства в стенах вуза: этнохудожественная насыщенность и направленность специальных дисциплин в единстве теоретических и практических форм обучения; органичное сочетание аудиторных, внеаудиторных форм деятельности; вовлечение студентов в активную научно-исследовательскую деятельность по проблемам этнохудожественного образования детей; вовлечение студентов в этнохудожественную творческую и досуговую деятельность.

**Ласточкина Людмила Борисовна**

*Профессиональное училище № 27 г. Нерехты Костромской области,*

**Румянцев Сергей Юрьевич**

*Костромской областной институт развития образования*

*sur712@yandex.ru*

## **СИСТЕМА МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье предлагается практический материал – модель осуществления системы мониторинга качества начального профессионального образования. В ходе реализации данного проекта использовались методы моделирования, проектирования, проводились диагностические исследования. Полученные результаты позволили управлять достижением требуемого заказчиком образовательных услуг качества подготовки специалиста.*

**Ключевые слова:** квалиметрия, управление качеством образовательного процесса, мониторинг в образовании, критерии мониторинга, показатели мониторинга.

**С**оздание системы мониторинга качества начального профессионального образования обусловлено необходимостью реализации на практике квалиметрического подхода, позволяющего выстраивать информационные потоки для принятия адекватных управленческих решений.

Квалиметрия – научно-обоснованная оценка и системная диагностика профессиональной деятельности [1, с. 80].

Квалиметрический подход применительно к условиям образовательного учреждения предполагает решение следующих задач:

1. Определение системы принципов и требований как концептуальной основы исследования.
2. Выявление и описание понятия «качества» и его структурирование.
3. Измерение и оценивание качества, что включает в себя отбор показателей измерения, шкалирование, сбор данных измерения, обработку полученных результатов и их интерпретацию.

В работе мы рассматриваем качество с позиции системного подхода, расчленяем качество на составляющие, что предполагает формирование его иерархической структуры по различным основаниям (по видам деятельности, свойствам, морфологическому составу, управленческому циклу и т.д.), решаем задачу анализа и оценки качества на основе формализованных и экспертных методов оценки.

Вторая задача, которую нам предстояло решать, направлена на иерархическое построение функциональных и морфологических составляющих.

Качество образования можно определить как совокупность свойств, которая обуславливает его

приспособленность к реализации социальных целей по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств [3, с. 20].

В.П. Панасюк под управлением качеством образовательного процесса понимает комплексное, целенаправленное, скоординированное воздействие как на образовательный процесс в целом, так и на его основные элементы, с целью достижения наибольшего соответствия параметров его функционирования и результатов необходимым требованиям, нормам, стандартам и ожиданиям [3, с. 63].

Инструментом реализации квалиметрического подхода является система мониторинга качества начального профессионального образования.

Мониторинг в образовании – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательной системе или отдельных ее элементах, которая ориентирована на информационное обеспечение управления, позволяет судить о состоянии объекта в любой момент времени и может обеспечить прогноз его развития [2, с. 153].

Мониторинг в образовательном учреждении начального профессионального образования – это системное понятие, которое охватывает все аспекты деятельности и связано с оценкой образовательной деятельности и здоровья.

Наша модель мониторинга качества начального профессионального образования включает в себя два критерия как меры отражения целостности свойств объекта, обеспечивающая его существование [3, с. 65]: мониторинг условий и мониторинг результатов образования.

К мониторингу условий мы отнесли следующие показатели, как конкретные измерители критерия, делающие его доступным для наблюдения, учета и фиксации [3, с. 65]: кадровый потенциал; материально-техническая база; учебно-методическое обеспечение; внутренние и внешние нормативы; социально-психологическую атмосферу; менеджмент и качество управления; технологии.

Мониторингом результата, на основе целей и задач, является подготовленный специалист. Показателями условий мониторинга являются:

*Кадровый потенциал:* возрастной состав; образовательный уровень; квалификация; результаты аттестации; профессионализм, методическая компетентность; соответствие квалификационным требованиям; система повышения квалификации; текучесть кадров; перспективы роста.

*Материально-техническая база:* характер финансирования; эффективность использования финансовых средств; оснащенность кабинетов, мастерских, спортивных сооружений и помещений, библиотек; наличие, модернизация и обновление конкретного технологического оборудования (машин, земли, животных – по профилю специальности); наличие оргтехники, программ, мультимедийных средств обучения, условий для дистанционного образования; условия для дополнительного образования; условия для сохранения и укрепления здоровья, в том числе организация питания; наличие общежития, условия в нем; безопасность.

*Учебно-методическое обеспечение:* состояние учебного плана и рабочих программ; отражение в учебном плане требований заказчиков образовательных услуг; кадровое и методическое обеспечение учебного плана; наличие учебно-методических комплексов; ориентация на базовые академические навыки; программное обеспечение информационных систем и технологий, электронные учебные пособия; программное обеспечение краткосрочных и среднесрочных курсов, дополнительного образования, новых дисциплин, дистанционного образования и подготовки.

*Внутренние и внешние нормативы:* характер оперативных распорядительных актов; наличие постоянной обратной связи с органами управления, реализация внешних нормативов; степень сформированности нормативно-правовой базы учебного заведения (Устав, локальные акты, образовательная программа, программа развития).

*Социально-психологическая атмосфера и позиция педагогического коллектива, коллектива обучающихся:* внимание администрации к организации, условиям труда и обучения; наличие программы развития учебного заведения; отношение администрации к инновационной деятельности; характер предоставляемых образовательных услуг; закрепление молодых преподавателей и специалистов; сохранение контингента обучающихся; информированность об условиях, состоянии и результатах образовательного процесса; участие членов педагогического коллектива и обучающихся в управлении учебным заведением.

Менеджмент и качество управления: эффективность (целевая, ресурсная, социально-психологическая, технологическая); соблюдение принципов демократизма; создание условий для образовательного процесса; реализация базовых управленческих действий (планирование, организация, руководство, контроль); маркетинговые исследования, изучение социального заказа; развитие государственно-общественных форм управления.

*Технологии:* состояние преподавания; организация входного, промежуточного и итогового контроля усвоения программ обучения.

Мониторингом результата является подготовленный специалист и показателями его готовности являются:

- 1) соответствие требованиям государственного стандарта по профессиям и специальностям;
- 2) соответствие дополнительным к минимальным требованиям работодателя;
- 3) трудоустройство;
- 4) участие в творческих конкурсах, конкурсах по профессии, научно-практической деятельности и др.;
- 5) реализованные проекты;
- 6) мотивация к непрерывному образованию (в т.ч. на более высокой ступени);
- 7) состояние здоровья, отношение к здоровью;
- 8) социальная адекватность.

Реализация системы мониторинга качества начального профессионального образования создала информационные потоки на уровне педагог – учащийся, педагог – методическое объединение, педагог – администрация, что позволило реализовывать нормы и требования и принимать своевременные, адекватные решения. Мониторинговая деятельность осуществляется

на основе оценки, сравнения с теми или иными нормами и требованиями. В ходе создания мониторинга качества начального профессионального образования были разработаны локальные акты: модель выпускника, включающая профессиональную подготовку, общеобразовательную подготовку, социализацию и формирование здорового образа жизни; экспертная карта эффективности деятельности преподавателя, мастера; требования к осуществлению лабораторных работ и производственной практики и ряд других регламентирующих документов, которые позволили реализовывать цели и задачи данного мониторинга.

Реализация системы мониторинга качества образования создала условия:

- повышения уровня профессиональной подготовки с 85% в 2007 году до 89% в 2010 году;
- качество обученности – с 62% до 89%;

– получение повышенного квалификационного разряда учащимися – с 45% до 47%;

– увеличение доли аттестованных педагогов на высшую и первую квалификационную категорию с 70% до 78% соответственно.

Наличие данных результатов способствовало переходу училища в другой статус – государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Нерехтский политехнический техникум» Костромской области.

#### Библиографический список

1. Крыжко В.В., Павлютенков Е.М. Психология в практике менеджера образования. – СПб.: КАРО, 2002. – 304 с.

2. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании: Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.

3. Панасюк В.П. Школа и качество: выбор будущего. – СПб.: КАРО, 2003. – 384 с.

УДК 378. 147. 015.31

**Саяпин Алексей Васильевич**

Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского  
aleckseysay85@gmail.com

### МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ

*В статье представлена модель подготовки студентов педвуза к развитию творческого потенциала школьников на основании рассмотрения моделирования как распространенного общенаучного метода педагогического исследования и технологизации исследуемого процесса через заранее спланированное систематическое и последовательное воплощение на практике системы способов и средств достижения целей. Инвариантными структурными компонентами модели являются целевой и результативный блоки, а вариативными – содержательно-процессуальный и критериально-диагностический блоки.*

**Ключевые слова:** модель, развитие творческого потенциала школьников, профессиональная подготовка.

Современный период развития общества характеризуется изменениями во всех сферах жизнедеятельности человека, скорость протекания которых достаточно высока. Быстрый темп социально-экономических преобразований в стране, увеличивающийся объем информации и наметившиеся тенденции к расширению использования инноваций в профессиональной деятельности человека обусловили изменение требований, предъявляемых обществом к системе высшего и общего образования. В связи с этим исследователи О.М. Железнякова, А.М. Новиков и другие акцентируют свое внимание на соотношении скорости происходящих изменений в обществе и результатов, возможностей профессиональной подготовки будущих учи-

телей, предполагающих принципиально иной характер знания и качество оперирования им по сравнению с настоящим [4; 6].

Смена образовательной парадигмы высшей школы связана с тем, что сегодня необходимо осуществить переход «от человека образованного к человеку творческому» [3]. Все это ведет к постановке в профессиональной подготовке будущих учителей чрезвычайно важного вопроса об их готовности к творческому труду, к использованию новаторства в профессиональной деятельности, их способности применять появляющиеся новые образовательные и воспитательные модели, технологии, ориентированные на раскрытие творческого потенциала школьников и его развитие, в системе общего образования.

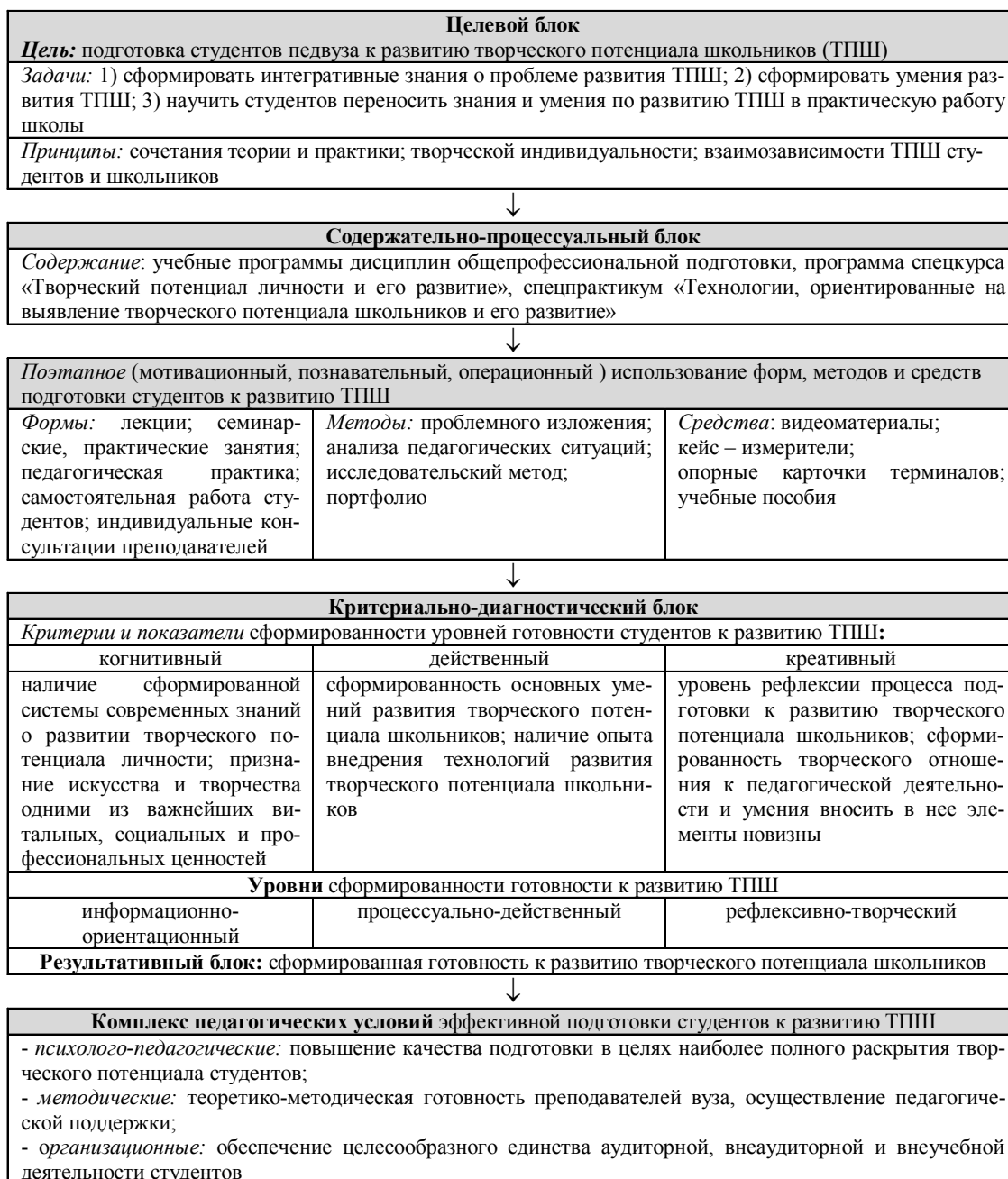


Рис. 1. Модель подготовки студентов педвуза к развитию творческого потенциала школьников

В этих условиях ценность подготовки студентов педвуза к развитию именно творческого потенциала школьников (ТПШ) как творцов нашего общества резко возрастает и заключается в поиске и становлении новых целей, отборе содержания образования и технологий подготовки, позволяющих реализовать требования государства, общества, рынка педагогического труда и самой личности студента.

Логика исследования процесса подготовки студентов к развитию творческого потенциала школьников потребовала изучения вопросов, касающихся моделирования как научного метода познания и разработки модели, соответствующей изучаемому процессу. Источником методологических знаний при ее создании явились философские, общенаучные, междисциплинарные, соб-

ственно педагогические идеи, подходы, принципы, а также положения, формирующиеся на основе интерпретации результатов исследования и их рефлексии.

Данная модель представлена на рисунке 1.

Целевой блок модели предполагает обеспечение эффективного протекания процесса подготовки студентов к развитию творческого потенциала школьников и ставит следующие задачи: сформировать интегративные знания о проблеме развития ТПШ; сформировать умения развития ТПШ; научить студентов переносить знания и умения по развитию ТПШ в практическую работу школы.

Постановка таких видов целей, как стратегические, тактические и оперативные (В.А. Сластенин и др.), также имеет место в процессе осуществления названной подготовки студентов [7]. Их формулирование связывается с социальным заказом общества, основными направлениями деятельности педагогического вуза, требованиями, предъявляемыми к выпускнику педвуза, а также с интересами, запросами каждого из субъектов образовательного процесса.

Достижение обозначенной цели и задач осуществляется посредством реализации основных принципов. Опираясь на исследования И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, в которых принципы педагогического процесса рассматриваются как основные требования к организации педагогической деятельности, указывают её направление, а в конечном итоге помогают творчески подойти к построению педагогического процесса, в описываемой модели в качестве основных принципов выступают следующие три принципа [7].

*Принцип сочетания теории и практики* акцентирует внимание, помимо знаниевой составляющей данной подготовки, на активное овладение студентами умениями, навыками, опытом развития творческого потенциала школьников и их применение в системе общего образования.

*Принцип творческой индивидуальности* предполагает владение студентами умениями обучать школьников с учетом их индивидуальных способностей и возможностей, т.е. их потенциала; содержания образования, отраженного в стандарте общего образования; образовательных потребностей и запросов самих учеников посредством использования индивидуального образовательного маршрута в процессе обучения, в осмыслении понятия которого мы опирались

на позиции авторов С.В. Воробьева, А.П. Тряпичиной и др. [9].

*Принцип взаимозависимости* между состоянием развитости творческого потенциала самих студентов, их отношением к педагогической деятельности, по своей природе имеющей творческий характер, и уровнем развития творческого потенциала школьников.

*Содержание подготовки* в рассматриваемой модели представлено программами дисциплин общепрофессиональной подготовки педвуза, программой спецкурса и спецпрактикума, в совокупности направленными на формирование системы структурированного современного знания о развитии творческого потенциала личности, умений оперировать им в практической деятельности по развитию творческого потенциала школьников в соответствии с технологией творчества.

Проведение спецкурса «Творческий потенциал личности и его развитие» обеспечивает получение, закрепление и обобщение знаний, касающихся содержательного наполнения понятия «творческий потенциал личности» и особенностей его развития у школьников в их учебной и внеучебной деятельности.

Спецпрактикум «Технологии, ориентированные на выявление творческого потенциала школьников и его развитие» способствует формированию у студентов умений пользоваться современными моделями и технологиями учебно-воспитательного процесса, умений правильно выбирать их для каждой конкретной ситуации, умений диагностировать, прогнозировать и проектировать у учащихся развитие творческого потенциала заданного уровня и качества.

*Мотивационный этап* предполагает в процессе подготовки студентов создание установки на творчество, осознание ими смысла творческой природы педагогической деятельности, необходимости повышения уровня развития своего творческого потенциала. Данный этап основывается на ознакомлении студентов с формированием у школьников опыта выполнения отдельных поисковых действий и использования эвристических приемов на основе анализа объектов, явлений, процессов, ситуаций, а также определении логики поиска решений нетиповых задач. Предметным содержанием выступают реальные проблемы педагогической деятельности в учреждениях высшего и общего образования.

*Познавательный этап* направлен на формирование знания основ теории педагогического творчества; определение значения творчества в профессиональной деятельности учителя; выделение особенностей творческого педагогического процесса; рассмотрение общих характеристик творческой личности, творческого процесса и мыслительной деятельности; осознание необходимости введения инноваций в педагогическую деятельность. Этап характеризуется практическим освоением студентами основных умений и конкретных действий по развитию у школьников их творческого потенциала, приобретением в период прохождения педагогических практик опыта внедрения различных технологий, способствующих развитию творческого потенциала школьников, в педагогический процесс общеобразовательных школ.

*Операционный этап* предполагает выполнение студентами индивидуально-творческой работы, основанной на способах творческого проектирования; обеспечение рефлексии протекания исследуемого процесса. Деятельность студентов нацелена на проведение проектирования, испытаний, экспериментирования по проявлению у учащихся творческого потенциала, посредством включения их в различные виды деятельности и его развитие.

Взаимодействие преподавателей и студентов осуществляется посредством комплекса форм и методов, реализуемых преподавателями в процессе профессиональной подготовки в педвузе. В качестве форм обучения применяются разнообразные виды лекций с изложением учебного материала, содержащего различные аспекты изучаемой нами проблемы; практические занятия, предполагающие выполнение студентами индивидуальных заданий проблемного характера; самостоятельная работа студентов; индивидуальные консультации с преподавателями.

В рамках *критериально-диагностического блока* модели на базе теории уровневого подхода к педагогическим исследованиям авторов В.П. Беспалько и других нами были разработаны критерии и показатели, на основе которых дано качественное и количественное описание уровней сформированности готовности студентов к развитию творческого потенциала школьников: информационно-ориентационный, процессуально-действенный и рефлексивно-творческий.

*Результативный блок* представлен сформированной готовностью студентов к развитию творческого потенциала школьников.

Разработанная модель внедрялась в образовательный процесс педагогического вуза согласно созданным нами *педагогическим условиям*. В работах В.И. Андреева, В.В. Краевского и других авторов понятие «педагогические условия» определяются как совокупность факторов, обстоятельств, внешних и внутренних требований и параметров [1; 5]. Рассматривая педагогические условия, М.М. Поташник справедливо отмечает, что необходимым условием развития творческих способностей у личности обучающегося является создание специальных учебных дисциплин, которые бы позволяли обучать творческой деятельности [5]. Под созданием педагогических условий мы понимаем совокупность организационно-педагогических мероприятий, выполнение которых обеспечит достижение определенного профессионального уровня готовности у студентов педагогического вуза, необходимого для осуществления развития творческого потенциала школьников.

Анализ теоретических и методических исследований в рамках теории и практики исследуемой нами подготовки студентов из всего многообразия условий с учетом ее особенностей позволил выделить комплекс педагогических условий, оптимальных для реализации авторской модели, которые также представлены на рисунке 1.

Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности данной модели проводилась на базе Педагогического института СГУ имени Н.Г. Чернышевского. В качестве контрольной и экспериментальной групп были определены группы студентов отделения немецкого языка факультета иностранных языков и факультета педагогики, психологии и начального образования соответственно. Анализ хода и результатов внедрения модели в образовательный процесс педвуза показал на основании их сопоставления эффективность предложенных теоретических и прикладных решений организации процесса подготовки студентов педвуза к развитию творческого потенциала школьников.

#### Библиографический список

1. Андреев В.И. Педагогика. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977. – 304 с.
3. Библер В.С. Диалог культур (философия, психология, педагогика) // Первое сентября. – 1998. – С. 10–23.



4. Железнякова О.М. Дополнительность как метапринцип педагогики. – Ульяновск: Сибирская книга, 2006. – 186 с.

5. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М.: Знание, 1977. – 64 с.

6. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы). – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. – 134 с.

7. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов и др. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

8. Потапчик М.М. Профессиональные объединения педагогов. – М.: Наука, 2002. – 234 с.

9. Тряпцына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников. – Л., 1989. – 91 с.

УДК 378

**Уварова Любовь Рудольфовна**

кандидат педагогических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
ksu@ksu.edu.ru

## ПРОГРАММНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

*В статье представлены обучающие компьютерные программы по педагогике, которые позволяют решать задачи информатизации, интенсификации, повышения эффективности процесса обучения\*.*

**Ключевые слова:** информатизация, педагогические технологии, электронный самоучитель, интерактивный словарь.

В современных условиях педагогу необходимо ориентироваться в широком спектре инновационных подходов к конструированию учебных материалов нового поколения. В проекте «Информатизация системы образования 2005–2010 гг.» указано: «Решается проблема создания широкого спектра учебных материалов «нового поколения» и поддержки развития творческой работы педагогов и педагогических коллективов для эффективной работы с этими материалами». Использование информационных технологий в учебном процессе позволяет повысить качество и эффективность подготовки специалистов, дает возможность осуществлять дифференцированный подход к обучению студентов с учетом их индивидуальных особенностей. Средства информационных технологий позволяют осуществлять взаимодействие между преподавателем и студентом в диалоговом режиме. Такое взаимодействие облегчает процесс обмена информацией. Сочетание традиционных методов и средств обучения с современными компьютерными технологиями способствует повышению успеваемо-

сти студентов, стимулирует развитие самостоятельной работы.

В процессе самоподготовки современные студенты широко используют информационные ресурсы, которые можно получить с помощью компьютерных технологий. К ним относятся учебные материалы кафедр, ресурсы Internet, электронные пособия и хранилища электронных библиотек, которые могут быть просмотрены с помощью удаленного доступа. В процессе использования мультимедийных программ у студентов повышается уровень активности, интерес к самому предмету. Опыт использования таких программ позволяет сделать вывод о том, что они являются важным средством самоорганизации труда и самообразования студентов. Студенты с помощью данных программ могут восстановить пропущенный и забытый материал, могут работать и во внеурочное время. Самостоятельная работа является обязательным элементом любого обучения. К знаниям и умениям будущих специалистов предъявляются новые требования в достижении высокого уровня квалификации. При современных темпах развития информаци-

\* Программы выполнены студентами физико-математического факультета специальности «Информатика» Н. Архиповой, А. Виноградовым, Т. Коноваловой, А. Ополовниковым, М. Панковой, М. Пешковым при осуществлении научного и методического руководства преподавателя Л.Р. Уваровой.

онного пространства это возможно при изменении процесса обучения и самообразования. Ориентация на самостоятельную работу студентов при хорошо организованном и научно обоснованном методическом обеспечении повышает качественные показатели образовательного процесса, дает новые возможности для творчества. Познавательный интерес способствует развитию самостоятельности, реализует принцип активности в учении.

Преподаватели вуза в своей практике пока редко используют компьютерные технологии обучения. Возникает противоречие между имеющимися современными технологиями обучения, которые изучаются студентами теоретически и не использование их в процессе обучения в вузе. Проанализировав рынок программного обеспечения в сфере образования, мы выяснили, что обучающих программ для вузов крайне мало, а по гуманитарным предметам, и в том числе по педагогике, их просто нет.

Своей работой мы попытались подойти к решению данного противоречия – разработать обучающие компьютерные программы по педагогическим курсам. С этой целью логично было обратиться к когнитивной стратегии обучения. Она нацелена на развитие педагогического мышления на материале изучения педагогических технологий. В нашей практике это разработка обучающих компьютерных программ «Педагогические технологии», «Самоучитель по подготовке к государственной аттестации по педагогике» и «Интерактивный электронный словарь-самоучитель по педагогике». Работа осуществлялась в сотрудничестве преподавателя педагогики и студентов старших курсов физико-математического факультета специальности «информатика».

Студенты 4 курса М. Панкова и М. Пешков, выполняя выпускную квалификационную работу, разработали в 2007–2008г. обучающую компьютерную программу по курсу «Педагогические технологии». Другая группа в составе Н. Архипова, А. Виноградов, Т. Коновалова (2009 г.) разработали для помощи студентам педагогических специальностей вуза «Самоучитель по подготовке к государственной аттестации по педагогике». Создание А. Ополовниковым «Интерактивного электронного словаря-самоучителя» (2010 г.) сохраняет преемственность и является продолжением созданных в 2007–2009 годах компьютерных обучающих программ. Эти программы готови-

лись целенаправленно для применения в преподавании педагогических дисциплин.

Обучающая компьютерная программа по курсу «Педагогические технологии» нацелена на изучение раздела технологий обучения. В программе даются блоки в виде основной (вводной) информации, схем, дополнительных текстовых пояснений, промежуточного тестирования, успешное прохождение которого позволяет перейти к получению следующего блока информации. Предлагаемые пути прохождения программы могут быть выбраны индивидуально. В завершении изучения предлагается пройти итоговый (зачетный) тест. Представляемая программа предусматривает 3 режима работы: описательный, обучающий, контролирующий. Режимы вызываются пользователем в произвольном порядке. 1. В описательном режиме осуществляется вывод текстовой и графической информации, введение пользователя в изучаемый курс, вывод основных теоретических понятий. 2. В обучающем режиме осуществляется демонстрация пользователю видео материалов по применению технологий обучения и технологий воспитания на практике. 3. В контролирующем режиме осуществляется тестовый контроль знаний. Система осуществляет выбор тестовых вопросов произвольным образом из числа имеющихся.

Вся информация хранится в базе данных, что значительно облегчает ее редактирование и дополнение при необходимости. Программа предусматривает возможность одновременной работы с ней нескольких пользователей при условии использования базы данных на основе MS SQL Server.

Данная программа может выступать также в роли справочника. Если студенту нужно найти информацию по какой-либо теме, то, пользуясь представленной схемой можно вывести информацию о нужном объекте. Предлагаемые материалы могут быть использованы студентами для самостоятельной работы в изучении теоретических материалов программы с последующим самоконтролем (что особенно важно для студентов заочной формы обучения). В последствии на практических занятиях под руководством педагога можно потренироваться в применении, опробовании технологий или их элементов. Компьютерная программа не может полностью заменить живое преподавание материала педагогом. Дополнительные пояснения и приводимые на лек-

ции примеры очень важны для понимания и усвоения материала. В то же время вариант самостоятельного ознакомления с учебным материалом и последующим закреплением на занятии под руководством педагога значительно повышает эффективность обучения даже при сокращении количества занятий в учебном плане.

Интерактивный электронный словарь-самоучитель по педагогике – компьютерное, педагогическое программное средство, дополняющее печатные издания, служащее для группового или индивидуального обучения и позволяющее контролировать полученные знания и умения обучающихся. Усвоение категориального аппарата является основой изучения любой учебной дисциплины в любой научной области. Работа по созданию программы строилась на основе изучения психологических особенностей восприятия и памяти.

Интерактивный словарь-самоучитель представляет собой полный набор терминов по пяти основным педагогическим дисциплинам: «Введение в педагогику», «Теория обучения», «Теория и методика воспитания», «Педагогические технологии», «Управление образовательными системами» – всего 350 терминов. В словаре термины представлены блоками по названным дисциплинам. Для подготовки и подбора учебного материала использовались учебники педагогики, рекомендованные Министерством образования и науки РФ, педагогическая энциклопедия, педагогические словари, лекции и рекомендации преподавателей кафедры теории и истории педагогики. Каждому термину дается определение, а к наиболее сложным для понимания определениям *курсивом приводится дополнительная информация*, необходимая для пояснения, но не обязательная к заучиванию. Каждый блок информации по терминам сопровождается блоком контроля – тесты открытого и закрытого типа, всего три варианта проверки. В **первом** варианте – необходимо выбрать для данного определения соответствующий термин. Это самый простой, но самый распространенный вид проверки, допускающий возможность случайного успеха. Во **втором** варианте проверки в данном определении пропущены ключевые слова, которые должен вписать тестирующийся. В этом случае необходимо осмысление, более глубокое понимание. В **третьем** варианте проверки компьютер используя генератор случайных чисел, выдает на экран монитора термин, которому тестирующийся дол-

жен дать (набрать на клавиатуре) точное определение. Этот вариант повышает эффективность обучения, требует не механического, а осознанного воспроизведения, поскольку термины предлагаются не в том порядке, который был при заучивании, случайный выбор требует более быстрой и уверенной ориентации в материале. Программа учитывает возможность использования наиболее часто используемых студентами синонимов, не искажающих смысл определения. Например, при использовании в определении термина «воспитание» слов «ребенка», «воспитуемого», «детей» любой выбор будет верным, если только он написан без орфографических ошибок. В каждом из вариантов тестирования заложены возможности просмотра верных и ошибочных ответов для дальнейшей повторительной работы. В тесте второго и третьего варианта, допущенные в определении ошибки, в том числе орфографические, подчеркиваются, студент может наглядно видеть свои ошибки и поэтапно добиваться улучшения качества знаний. Словарь с перечислением определений педагогических терминов внесен в программу в двух вариантах. Первый – для работы программы тестирования, где устанавливается связь данных в тесте студентом ответов с образцом определения в словаре. Второй – для индивидуализированной работы по изучению определений. В зависимости от преобладающего вида памяти – зрительной, слуховой, моторной – человек строит процесс усвоения учебного материала с преобладанием того или иного средства. Особенности запоминания были учтены нами при создании словаря-самоучителя. В соответствии с индивидуальными особенностями восприятия студент может менять шрифт, размер и цвет текстов, осуществлять повторный набор изучаемого определения и стирать его после заучивания (для обладателей моторной памяти).

Усвоение терминов является основой изучения любой учебной дисциплины в любой научной области. Владение категориальным аппаратом становится основой усвоения учебного материала, грамотного изложения своих знаний в письменной и устной форме.

Работа по созданию обучающей компьютерной программы «Самоучитель по подготовке к государственной аттестации по педагогике» строилась на основе программы итоговой аттестации разработанной и утвержденной на кафедре

ре теории и истории педагогики. Программа состоит из 24 вопросов по ключевым разделам педагогических дисциплин: «Введение в педагогику», «Общие основы педагогики»; «Теория обучения»; «Теория и методика воспитания. Педагогика межнационального общения», «Педагогические технологии», «История образования и педагогической мысли», «Управление педагогическими системами. При проектировании программы в нее были заложены технологические характеристики, позволяющие впоследствии сделать учебно-воспитательный процесс максимально эффективным. При создании пособия использовались и учитывались:

- различные источники информации по предмету;
- удобная компоновка материала и наличие карты ссылок;
- два уровня проверки (вопросы для устной самопроверки и тестирование);
- возможность обновления материала – адаптивность его под обучающегося;
- возможность системного усвоения знаний, наличие схем к вопросам, что обеспечивает наглядность материала;
- возможность обращения к словарю.

Программа представляют собой учебные материалы, структурированные особым образом и записанные на магнитные носители (дискеты или компакт-дискеты) или доступные через компьютерную сеть (локальную или *Internet*). При этом реализованный в них гибкий сценарий способен подстраиваться под потребности и возможности конкретного обучаемого и развивать его потенциальные способности.

Гиперссылки позволяют естественным образом увязать различные материалы, предоставив обучающемуся возможность обращения к необходимой теоретической информации при изучении конкретного вопроса. Прочитав теоретический материал, студент проходит тест. Это позволяет ему понять, насколько хорошо был усвоен материал, достаточно ли времени было уделено на его изучение и стоит ли снова обратиться к содержанию вопроса. Наличие всех верных ответов говорит об отличном знании темы и о возможности перехода к следующему вопросу. Наличие ошибок сообщает о недостаточном углублении в содержание материала и позволяет студенту повторить прохождение теста.

В данных программах предусмотрены различные виды самопроверки. Один из них – тестиро-

вание. Созданные тесты позволяют проверить уровень теоретических знаний по данным вопросам. Студент может пройти тест столько раз, сколько ему необходимо для достижения требуемого результата. Он может остановиться на полученной оценке, а может совершенствоваться по данной теме до получения отличной оценки. Тест позволяет выявить пробелы в каждой теме. Он доступно показывает, на какие вопросы были даны верные ответы, а в каких допущены ошибки. Неверные ответы могут быть скорректированы путем повторения материала и повторного прохождения теста.

В настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что в условиях информатизации образования меняется парадигма педагогической науки, изменяется структура и содержание образования. Новые методы обучения, основанные на активных, самостоятельных формах приобретения знаний и работе с информацией, вытесняют демонстрационные и иллюстративные традиционные методы, широко используемые традиционной методикой обучения, ориентированной, в основном, на коллективное восприятие готовой информации. Представленные пособия были апробированы на физико-математическом, музыкально-педагогическом и историческом факультетах. Полученные результаты подтвердили эффективность использования электронных пособий в процессе обучения и в самостоятельной работе. В настоящее время разрабатывается обучающая компьютерная программа по курсу «Управление образовательными системами» и «Электронное информационно-методическое пособие для классного руководителя».

В целях интенсификации, активизации и дифференциации учебного процесса, повышения его эффективности и качества, рационально и своевременно использование электронных пособий. В результате проведенной работы можем сделать следующие выводы.

Информационные технологии позволяют заниматься наращиванием потенциала знаний в любое удобное время. В процессе использования представленных программ эффективно реализуются следующие цели: индивидуализация и дифференциация процесса обучения; осуществляется самоконтроль и самокоррекция учебной деятельности; осуществляется тренировка в процессе усвоения учебного материала и самоподготовка студента.

Таким образом, можно говорить, что интеграция информационных технологий в образовании позволяет осуществить личностно-ориентированный подход в обучении студента. Использование информационных технологий в обучении позволяет создать условия для самостоятельного приобретения студентом знаний за счет:

- автоматизации контроля результатов обучения, что позволяет индивидуально каждому студенту иметь полную и объективную информацию о ходе процесса усвоения знаний в реальном временном масштабе (т.е. о его достижениях в ходе занятия);

- технических возможностей компьютера, как дидактического средства обучения, позволяющего обеспечить эффективную реализацию развивающего обучения;

- развития способностей к творчеству и формирования психологической готовности к самореализации.

Использование информационных технологий позволяет реализовать такие развивающие цели обучения, как развитие мышления (пространственного, алгоритмического, интуитивного, творческого, теоретического), формировать умения выбирать оптимальное решение из возможных вариантов, развивать умения осуществлять экспериментально-исследовательскую деятель-

ность (например, за счет реализации возможностей компьютерного моделирования), формировать информационную культуру, умения осуществлять обработку информации. Это приводит к ускорению темпа обучения, высвобождает время, следовательно, интенсифицирует процесс обучения.

Для использования представленных программ студенту необходимо иметь первичный уровень компьютерной грамотности и культуры, который обеспечивают курсы информатики, входящие в учебные планы и школ, и всех факультетов вуза. Одной из трудностей в применении компьютерных технологий является, помимо отсутствия компьютерной базы во многих школах и вузах, отсутствие преподавателей способных и заинтересованных в работе с обучающими программами. Другая трудность в том, что часто обучающие программы имеют недостатки в плане соответствия дидактическим, психолого-педагогическим требованиям. Для разработки качественной обучающей программы необходимо сотрудничество как минимум учителя-предметника, программиста, психолога и педагога. Каждая программа – единое произведение науки и искусства, значит желательно сотрудничество со специалистами по музыкальному и художественному оформлению. Это трудоемко, но окупится качеством работы.

**Шленков Алексей Владимирович**

кандидат психологических наук, доцент,

**Табанова Елена Виловна**

Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России

3896981@mail.ru

## **СИСТЕМА ИНФОРМАЦИОННОГО КОНТРОЛЯ ЗА ФОРМИРОВАНИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ ГПС МЧС РОССИИ**

*Рассмотрена проблема информационного психологического обеспечения формирования профессионально важных психологических качеств (ПВПК), с точки зрения системного подхода. Опора на данный подход позволяет более точно определить качество подготовки выпускников вуза к предстоящей профессиональной деятельности, степень овладения ПВПК и соответствие их профилю программ должностей по которым ведется подготовка в вузе.*

**Ключевые слова:** профессионально важные психологические качества, профессионализм, информационное психологическое обеспечение, внешняя среда, внутренняя среда.

В основу системного подхода в рассмотрении проблемы информационного психологического обеспечения формирования профессионально важных психологических качеств (ПВПК) слушателей в вузе должно быть положено общепризнанное положение, что обучающийся является упорядоченной системой взаимосвязанных элементов. Фундаментальными категориями общей теории систем являются понятия системы, ее реакции и состояния [1; 2]. Понятие состояния позволяет описать систему (обучаемого), представляемую множеством пар вход (внешние факторы среды) – выход (личностные характеристики обучаемого), в виде множества зависимостей выходных характеристик системы от входных и множества состояний. Как следствие этого, появляется возможность установления взаимосвязей между состояниями системы, принадлежащих различным моментам времени, что создает предпосылки изучения эволюции поведения систем, изменяющихся во времени, то есть временных систем (обучаемых, формирования их ПВПК).

В связи с особенностями предмета рассматриваемого в статье, особый интерес представляют временные системы, в которых дополнительные структуры можно вводить, не делая новых предположений, а основываясь лишь на наблюдениях вход-выход, определяющих саму систему. Такой способ задания временных систем и последующий процесс исследования их свойств на базе исходной информации допустим для, так называемых, предопределенных систем [1].

Данные типы временных систем позволяют эффективно реализовать их реакцию на воздействие факторов внешней среды в виде определенной процедуры (психологического обеспечения процесса обучения) путем введения вспомогательных функций перехода между состояниями системы в смежные моменты времени.

Анализ свойств различных уровней системы формирования ПВПК курсантов и слушателей, как социально-психологических систем, проведенных в исследовании и рассмотренных в литературе, показал, что несмотря на сложность и многообразие присущих им свойств обучаемые в вузе обладают рядом особенностей, которые характерны для большинства объектов социальной природы, например, [3]:

- уровень подготовки и личностных характеристик обучаемых;
- значения морфологических характеристик физического развития;
- целенаправленность обучения и профессиональной деятельности;
- закономерность социально-психологических и иных изменений в личности обучаемого;
- временная изменчивость;
- зависимость от окружающей среды и т.п.

Эти и другие особенности обучаемых можно свести в три большие группы:

- 1) изменение закономерностей функционирования обучаемого в зависимости от этапа его обучения и воспитания;
- 2) наличие качественных состояний системы формирования профессионализма слушателей

(их ПВПК), личности обучаемого и свойственных им закономерностей;

3) изменение индивидуальных характеристик обучаемого и смена состояний его личности, определяемые действием внешних факторов.

Это позволяет говорить об обучаемом как о разновидности временных систем – развивающейся системы с течением времени. Поэтому в дальнейшем термины «обучаемый» и «развивающаяся система» будем считать синонимами.

Построение системы информационного психологического обеспечения формирования ПВПК слушателей в рамках современной науки, в частности, разработка содержательного наполнения алгоритмов информационного психологического обеспечения, имеют прямое отношение к исключительной сложности и методологической не разработанности количественного описания структурных явлений [4; 5]. Под описанием мы понимаем то, что обычно понимается в теории классического информационного психологического обеспечения, а именно: установление каких-то операторных, в частном случае функциональных, зависимостей между исследуемыми множествами переменных.

Рассматриваемое обеспечение может заключаться просто в количественном наблюдении естественного функционирования системы формирования ПВПК слушателей, их деятельности или познавательного процесса. Но, не мешая естественному функционированию системы, мы можем получить количественное выражение этого функционирования и зависимости от внедренных в образовательный процесс системы психологических мероприятий направленных на целенаправленное развитие системы. Однако, далеко не всегда между рассматриваемыми количественными характеристиками можно установить функциональные, в том числе и статистические зависимости. Поэтому полагаем целесообразным ограничиться констатацией наличия общих взаимоотношений между данными, получаемыми при визуальном наблюдении функционирования системы и результатов психологических исследований.

Под информационно психологическим обеспечением системы формирования ПВПК слушателей мы понимаем просто ее отображение в некоторую совокупность информативных характеристик. Эта совокупность должна наилучшим образом дифференцировать одно структурное целое от другого. Нахождению таких характерис-

тик существенно помогает тому, что они могут выбираться не заранее, а в процессе самого функционирования системы. Заранее лишь регистрируются длительные естественные отрезки поведения, заключающиеся в отображении различных проявлений со стороны рассматриваемой системы. Эти объективные проявления, не являющиеся еще характеристиками, пригодными для количественного (информационного психологического) описания системы.

В связи с этим, следует привести мнение Р. Эшби [6], который отметил, что «самым фундаментальным понятием кибернетики являются понятия «различия», означающие, что-либо две вещи ощутимо различны, либо одна вещь изменилась в течение времени». Таким образом, не понятия «обратная связь», «информация», «система», а понятие различия считается самым фундаментальным в кибернетике. Эту оригинальную концепцию Р. Эшби следует назвать концепцией различия. Ее с полным основанием следует считать и основополагающим принципом в системном подходе к проблеме формирования ПВПК слушателей. Действительно, от того, какой вклад вносит система характеристик в различие состояний системы, зависит и наше понимание роли этих характеристик в исследовании процессов ее функционирования.

Системный подход к организации информационного психологического обеспечения рассматриваемой системы позволяет с помощью вычислительных алгоритмов экспериментально проверить, насколько используемая система характеристик достаточна полна для описания.

Резюмируя сказанное, следует понимать под системным подходом к проблеме информационного психологического обеспечения формирования (ПВПК) слушателей следующее:

- выделение целостных структурных явлений в системе, подлежащих количественному описанию;
- количественное описание системного целого с помощью информативных характеристик, которые могут выбираться не заранее, а в процессе функционирования системы;
- объективный процесс классификации, при котором проверяется, насколько удачно были отобраны информативные характеристики для анализа функционирования системы.

Хотя адекватное описание многочисленных свойств рассматриваемой системы и представляет весьма трудную задачу, необходимость в та-



Рис. 1.

кого рода исходных данных очевидна, так как без этого невозможно формулировать гипотезы и проверять их на практике. Исследования показывают, что трудности здесь определяются наличием ряда проблем, в частности:

- технической сложностью измерения большого числа характеристик системы;
- трудностью выявления и оценки множественных взаимозависимостей между характеристиками;
- сложностью доказательства полноты совокупности характеристик описывающих процесс функционирования системы.

Системный подход к организации информационного психологического обеспечения системы формирования и развития ПВПК позволяет так планировать мероприятия, чтобы можно было осуществить поиск информативных параметров в процессе функционирования системы.

Основываясь на описанных выше положениях нами проводилось исследование, целью кото-

рого стало: изучение сформированности ПВПК слушателей 5 курса Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, выявление степени их профессионально психологической готовности к профессиональной деятельности (рис. 1).

Задачи исследования:

- выявить особенности интеллектуально-мнестической сферы выпускников;
- изучить эмоционально-личностные характеристики слушателей;
- выявить мотивационно-волевые особенности выпускников;
- сравнить полученные показатели с данными профессионального психологического отбора кандидатов на учебу 2005 года набора (т.е. данными респондентов на момент поступления), выявив динамику формирования системы профессионально важных психологических качеств в течение пяти лет обучения в университете.

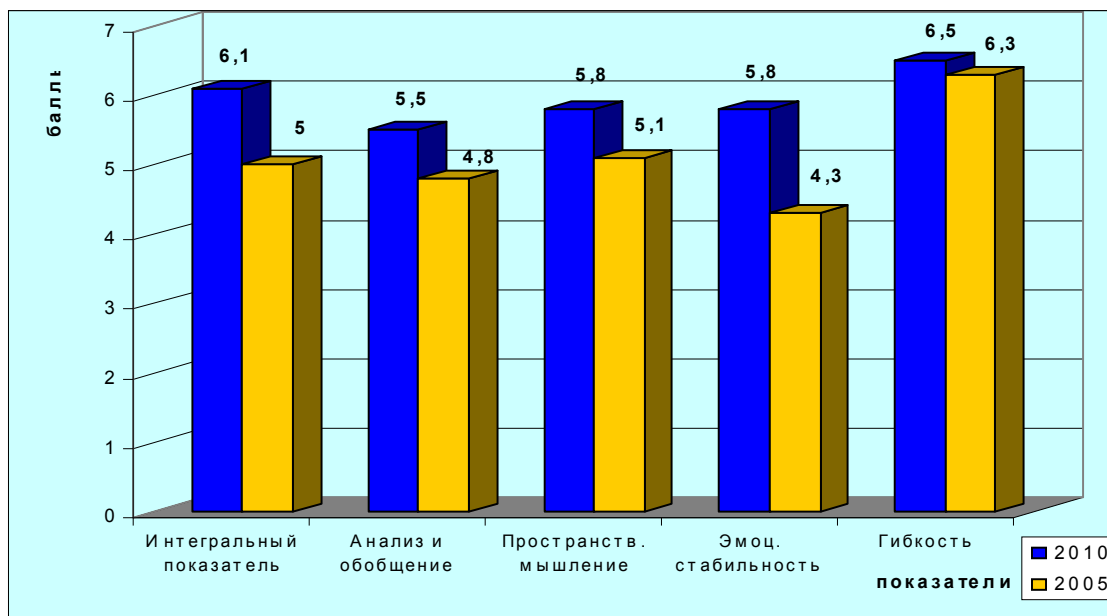
Данный тест (таб. 1) позволяет получить информацию об общем уровне интеллектуально-

Таблица 1

Краткий ориентировочный тест (КОТ)

№ п/п	Выраженность интегрального показателя интеллекта	2010 (%)	2005 (%)
1	Очень высокий (1 категория пригодности)	60,7	26,6
2	Высокий (2 категория пригодности)	12,9	15,4
3	Выше среднего (2 категория пригодности)	8,5	16,5
4	Средний (3 категория пригодности)	10,9	28,7
5	Ниже среднего (3 категория пригодности)	7	4,8
6	Низкий (4 категория пригодности)	0	3,7
7	Очень низкий (4 категория пригодности)	0	4,3





**Рис. 2.** Динамика изменения показателей интеллекта слушателей 5 курса по сравнению с годом поступления в вуз

го развития обследуемого и уровне его осведомленности.

Как следует из таблицы 1, интегральный показатель интеллекта с выраженностью «очень высокий» повысился с 26% до 60%, соответственно остальные показатели значительно уменьшились. Это говорит о повышении общей осведомленности выпускников и более развитых интеллектуальных процессах по сравнению с результатами, полученными от них при поступлении в вуз в 2005 году. Более высокие интеллектуальные показатели позволят улучшить надежность адаптационных процессов к профессиональной деятельности, повысить качество выполняемых профессиональных задач, уменьшат количество ошибочных действий.

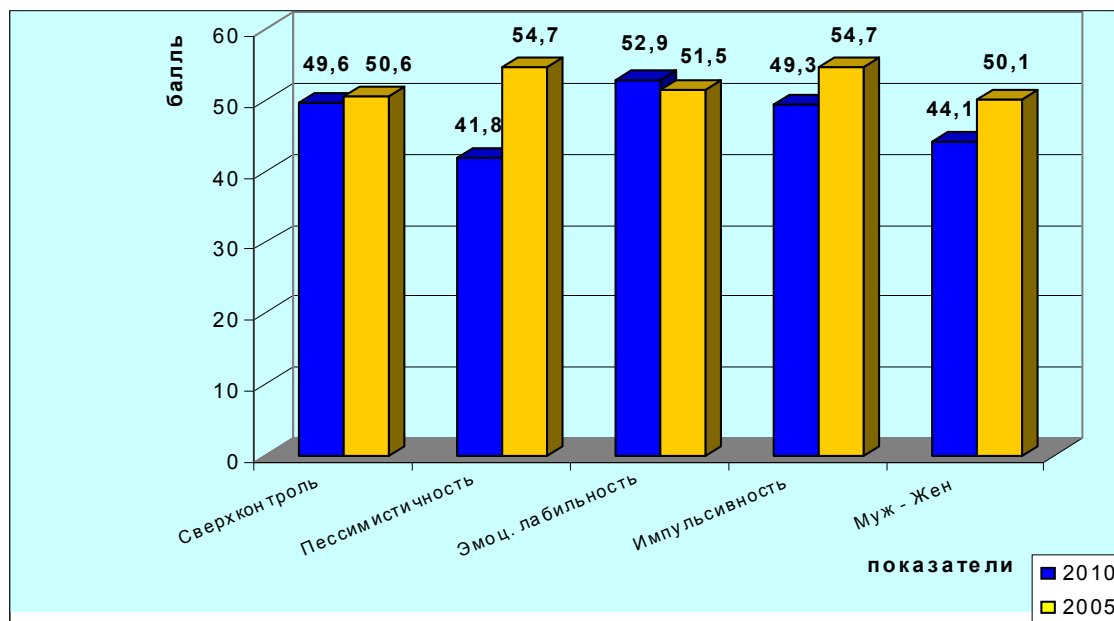
Рисунок 2 демонстрирует динамику изменения некоторых показателей интеллекта слушателей. На диаграмме представлены средние значения показателей во время поступления слушателей и в настоящий момент.

Из результатов исследования видим, что возросли способности к анализу и обобщению информации, улучшился прогноз последствий собственных действий, улучшилось пространственное мышление, возросла гибкость мышления, что является результатом развития умения выбирать и строить оптимальные стратегии решения поставленных задач, легкость переключения с одной задачи на другую.

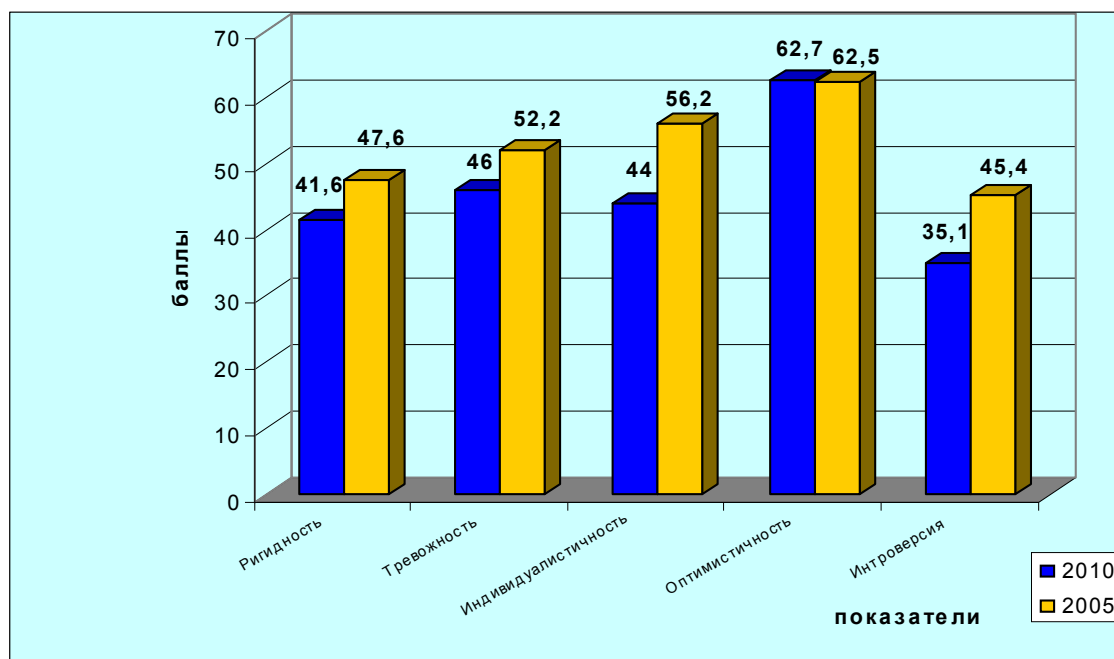
В процессе исследования было установлено изменение личностных особенностей у выпускников за 5 лет обучения в университете. Рисунок 3 демонстрирует изменения по таким показателям, как «сверхконтроль», «пессимистичность», «эмоциональная лабильность», «импульсивность», «мужественность – женственность».

Следует подчеркнуть, что на диаграмме представлены средние значения показателей. Все они находятся в рамках нормы. по сравнению с данными за 2005 год, снизились средние значения такого показателя как «пессимистичность», что можно интерпретировать как увеличение к 2010 году у респондентов таких качеств как оптимистичность, активность, уверенность в себе, повышение самооценки. также снизилась импульсивность, что может быть свидетельством не только взросления личности, но и влияния условий обучения и несения службы в университете. у выпускников в большей степени выражены черты мужского полоролевого поведения, по сравнению с данными за 2005 год: они стали более активными, решительными, уверенными в себе, возросла склонность к доминированию и соперничеству, произошло снижение чувствительности, склонности к рефлексии.

Снизилась такие показатели как ригидность, тревожность, индивидуалистичность, интроверсия (рисунок 4).



**Рис. 3.** Динамика изменения личностных показателей выпускников по тесту ММИЛ, по сравнению с годом набора в вуз



**Рис. 4.** Динамика изменения личностных показателей выпускников по тесту ММИЛ, по сравнению с годом набора в вуз (продолжение)

Таблица 2

Представление о службе в ГПС МЧС России выпускников университета 2010 года выпуска

№ п/п	Представления о службе в ГПС МЧС России	Число	%
1	Карьерный рост, стабильность, уверенность в будущем	54	26,9
2	Положительное отношение к службе, все устраивает	47	23,4
3	Перспективы, возможности, престижность	14	7
4	Радость от того, что учусь и буду служить в МЧС России	11	5,5
5	Помощь людям, достойная профессия	11	5,5
6	Высокоорганизованная структура, гордость за принадлежность к МЧС России	8	4
7	Планирование дальнейшей службы в МЧС России	8	4

Таблица 3

Оценка позитивных и негативных сторон дальнейшей службы выпускниками университета 2010 года

№ п/п	Оценка дальнейшей службы	Число	%
<i>Позитивные стороны</i>			
1	Стабильность и уверенность в завтрашнем дне	55	27,4
2	Благородная профессия, возможность оказания помощи людям	53	26,4
3	Наличие перспектив, возможность карьерного роста	38	18,9
4	Социальный пакет, льготы, пенсия	23	11,4
5	Государственная служба	18	9
6	Хорошая заработная плата	11	5,5
7	Ответственность	10	5
8	Престижность, востребованность профессии	9	4,5
<i>Негативные стороны</i>			
9	Низкая заработная плата	37	18,4
10	Наличие опасности (страх погибнуть на пожаре)	7	3,5
11	Не ответили	16	8

Таблица 4

Представление выпускников 2010 года о своей профессиональной деятельности через 5 лет

№ п/п	Оценка дальнейшей службы	Число	%
1	Карьерный рост в системе МЧС России	47	23,4
2	Перспектива занять высокую руководящую должность	34	17
3	Служба в МЧС России	33	16,4
4	Достигнуть благополучия в профессии и создать семью	32	15,9
5	Получить дополнительное образование	8	4
6	Иметь социальную стабильность	7	3,5
7	Иметь стабильную заработную плату	6	3
8	Заниматься и интересной работой	5	2,5
<i>Неопределенные планы</i>			
9	Затрудняюсь ответить	15	7,5
10	Не ответили	18	9

В настоящее время слушатели характеризуются как более общительные, способные легко устанавливать и поддерживать контакты с окружающими, стремящиеся к широкому кругу общения. Также показатели характеризуют слушателей как более уверенных в себе, способных находить правильные решения в сложных ситуациях, в условиях ограниченного времени, способными проявлять «гибкое» поведение в зависимости от сложившейся ситуации.

Данные качества активно воспитывались не только в процессе обучения, но и в процессе использования системы тренинговых мероприятий проводимых психологами на протяжении всех лет обучения.

В таблицах 2–4 представлены результаты исследования, рассматривающие мотивацию выпускников к продолжению службы по выбранной профессии, их осведомленность и готовность к преодолению трудностей профессиональной деятельности. Четверть выпускников указали на возможность карьерного роста, стабильность, уверенность в будущем.

В подтверждение полученных выводов мы видим, что в таблице 3 также четверть опрошиваемых указали на стабильность в завтрашнем дне и что характерно «благородная профессия». Как негативные стороны опрошиваемые указали низкая заработная плата, и незначительное количество (8%) риск, возможность погибнуть.

В качестве высокой мотивации к продолжению профессионального роста, можно выделить следующее, четверть опрошенных указали на такие возможности в предстоящей профессиональной деятельности как карьерный рост в системе МЧС, возможность занять высокую должность, служба в МЧС, достигнуть благополучия в профессии и создать семью. Принимая во внимание, что данные формулировки выбрали разные опрошиваемые, то количество выпускников имеющих высокую мотивацию к продолжению службы по выбранной специальности достаточно большое (подавляющее большинство). Затруднились ответить 7.5% от опрошиваемых, не смогли

предположить какая в дальнейшем будет их профессиональная деятельность.

### Выводы

1. На основе представления системного подхода к проблеме информационного психологического обеспечения формирования профессионально важных психологических качеств, разработана система средств и методов психологического контроля за процессами формирования профессионально важных психологических качеств обучающихся под воздействием внешних и внутренних факторов. Данная система контроля рассчитана на последовательность переходов между их состояниями, относящихся к смежным моментам времени.

2. Предложенная система контроля за формированием ПВПК выпускников, позволяет корректно оперативно и системно контролировать качество формирования ПВПК, сопоставляя с имеющимися профессиограммами основных должностей пожарной охраны.

3. Проведенное исследование показало достаточное владение выпускниками Университета ГПС МЧС России, необходимым набором ПВПК, наличие у них выраженной мотивации к продолжению службы по выбранной профессии.

### Библиографический список

1. Акоф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. – М., 1974.
2. Берталанфи Л. Общая теория систем (критический обзор) // Исследования по общей теории систем. – М., 1969.
3. Кикоть В.Я. Информационно-аналитическое обеспечение образовательного процесса в ВУЗах МВД России. – СПб.: СПб. Академия МВД, 1997. – 54 с.
4. Артамонов В.С. Основы теории автоматизации профессионального отбора в высшие военные и специальные учебные заведения. – СПб.: СПбЮр. институт МВД РФ, 1995. – 213 с.
5. Марков М. Теория социального управления. – М., 1978.
6. Эшби У.Р. Введение в кибернетику. – М.: Изд-во «Иностр. лит.», 1959.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ СПЕЦСЛУЖБ

*Статья посвящена специфике военно-специализированного образования, определяющей структуру и содержание моделирования профессиональной подготовки специалистов спецслужб.*

**Ключевые слова:** военно-специализированное образование, профессиональная подготовка, национальная безопасность.

Современный этап развития общества, связанный с глубокими социально-экономическими преобразованиями в государстве, актуализирует проблемы реформирования специализированного военного образования.

Опыт профессиональной подготовки в специализированном учебном заведении подтверждает объективную потребность переосмысления целей и сущности изменений в среде обучения будущих специалистов спецслужб, научного обоснования, прогнозирования интенсивных педагогических систем.

Результаты профессиональной подготовки характеризуются уровнем профессионализма, который отражает объективную подготовленность и субъективную готовность специалиста к решению профессиональных задач, к продуктивной профессиональной деятельности.

Возникает противоречие между требованиями социального заказа на формирование личности специалиста-профессионала и отсутствием научно обоснованной системы профессионального обучения. Перед педагогической наукой и практикой стоит проблема поиска новых форм, способов, средств обучения, нацеленных на профессиональное развитие будущих специалистов спецслужб.

На развитие системы специализированного военного образования большое влияние оказывает современная ситуация в стране, которая обусловлена: развитием национальных интересов России, расширением спектра внешних и внутренних угроз Российской Федерации, непрерывным развитием военной техники и способов ее производства, динамичными изменениями социально-экономических, демографических, экологических и др. условий развития общества и государства, достижениями научно-технического прогресса.

Развитие национальных интересов России делают значимой проблему обеспечения национальной безопасности Российской Федерации и, как следствие, проблему обеспечения государства высококвалифицированными специалистами спецслужб. Опираясь на тенденции развития профессионального образования, концепцию национальной безопасности Российской Федерации, особенности военно-специализированной деятельности, выявлены основные приоритеты военного специализированного образования:

- обеспечение единства нормативно-правовой, оперативно-служебной подготовки;
- усиление взаимосвязей между военно-специализированным образованием и общественными, государственными и личностными потребностями;
- повышение качества профессиональной подготовки курсантов в условиях специализированного учебного заведения для успешного выполнения профессиональных задач;
- разработка новых форм, способов, средств обучения и их внедрение в процесс профессиональной подготовки курсантов;
- ориентация военно-специализированного образования на обеспечение национальных интересов России (реализация конституционных прав и свобод в обеспечении личной безопасности, в повышении качества и уровня жизни, в физическом, духовном и интеллектуальном развитии человека) и национальной безопасности Российской Федерации (прогнозирование и выявление внешних и внутренних угроз, обеспечение национальной безопасности в экономической, культурной, экологической, внешнеполитической, военно-профессиональной, социальной деятельности).

Моделирование профессиональной подготовки курсантов в специализированном учебном

заведении возможно на основе интегративной педагогической теории, базирующейся на совокупности социально-экономических, социально-педагогических, профессионалистических подходов, отражающихся в содержании и процессе профессиональной подготовки курсантов.

Современная военно-специализированная подготовка должна сохранять свои сильные стороны, быть гибкой и адаптивной, чтобы в изменившихся условиях существования военно-специализированной школы отвечать интересам государства, общества и личности.

Поиски дальнейших путей совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов спецслужб привели к необходимости решения широкого круга проблем: от определения концептуальных основ военно-специализированной подготовки до разработки и внедрения комплекса мер по повышению качества и уровня профессионального обучения курсантов в условиях специализированного учебного заведения.

Исследование профессиональной деятельности офицера спецслужб позволило выявить доминирующие факторы, создающие психологическую нагрузку на личность: внезапность, новизна действий, опасность, дефицит времени для принятия решения, интеллектуальная сложность, недостаток информации, неумение быстро реагировать и систематизировать знания, заторможенность мыслительных действий на способы и средства принятия правильных решений.

Усиление спектра внешних и внутренних угроз национальной безопасности Российской Федерации, анализ функциональных обязанностей сотрудников спецслужб определили следующие требования к личности и деятельности специалиста спецслужб:

- осознание специалистом своих потребностей, требований, предъявляемых к нему обществом;
- осознание целей, решение которых приведет к выполнению военно-профессиональных задач;
- овладение профессиональной компетентностью (сочетание теоретических знаний и практической направленности специалиста, его способность осуществлять все виды профессиональной деятельности);
- способность к творчеству в решении профессиональных задач (умение ориентироваться в нестандартных ситуациях, анализировать проблемы, разрабатывать план действий и др.);
- устойчивое позитивное отношение к своей профессии, стремление к непрерывному развитию;
- владение методами анализа результатов профессиональной деятельности.

Выявлено, что национальные интересы России, развитие личности будущего специалиста спецслужб с необходимым набором социально и профессионально значимых личностных качеств и уровнем профессиональной подготовки является основанием для моделирования профессиональной подготовки будущих офицеров в специализированном учебном заведении.

Таким образом, моделирование профессиональной подготовки будущих офицеров спецслужб направлено на организацию системной целостности, основанной на перспективном видении ее развития и личностно-ориентированном и личностно-деятельностном подходах. Целостность системного качества организации профессиональной подготовки обеспечивается на четырех уровнях: логики построения системы, осуществления процесса, систематизации содержания и организации педагогической деятельности.

# СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 011/016

Смирнова Елена Юрьевна

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

## ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

*В статье представлены результаты исследования ценностных ориентаций несовершеннолетних правонарушителей. Рассматриваются особенности ценностных отношений к жизни, к людям, к самим себе.*

**Ключевые слова:** подростковый возраст, ценностные ориентации, правонарушители.

Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации ему «транслирует» именно общество, исследование системы ценностных ориентаций личности представляется особенно актуальной проблемой в ситуации серьезных социальных изменений, когда отмечается некоторая «размытость» общественной ценностной структуры, многие ценности оказываются порушенными, исчезают социальные структуры норм.

В кризисные периоды состояния общества подростки оказываются, как отмечают ученые В.Г. Алексеев, Б.С. Волков, И.С. Кон и др., – самыми социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными и не защищенными. Современные подростки испытывают острый кризис в процессе формирования их ценностных ориентаций. Прежде всего, он проявляется в отсутствии у большинства из них базовых ценностей (смысл жизни, понятие о жизни, духовность, патриотизм и многое другое) это в первую очередь характерно для несовершеннолетних правонарушителей.

Как отмечает Б.С. Волков, – взросление из «ребенка в подростка» неизменно сопровождается стремлением более углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Именно в подростковом возрасте начинает устанавливаться определенный круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость. Этот круг интересов является психологической базой ценностных ориентаций подростка. В этом возрасте происходит переключение интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, религии,

морали, эстетики. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным [3, с. 102].

Социальное становление человека происходит в течение всей жизни и в разных социальных группах. Семья, детский сад, школьный класс, студенческая группа, трудовой коллектив, компания сверстников – все это социальные группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей. Такие группы, задающие систему внешней регуляции поведения индивида, называются институтами социализации и являются факторами, оказывающими влияние на формирование ценностных ориентаций личности. Для правонарушителей характерна социальная группа, в которой они находятся, совершая преступления и в которой отбывают наказание.

Ценностные ориентации как одна из составляющих структуры личности изучаются в рамках общей психологии, психологии личности, социальной психологии. Многие ученые (Б.Г. Ананьев, Т.М. Андреева, Л.И. Божович, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, Т. Здравомыслов, А.Ф. Лазурский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Г. Олпорт, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин, В. Франкл, В.А. Ядов) рассматривают проблему ценностей в связи с источниками активности человека – потребностями, предметами этой активности – мотивами и механизмами регуляции активности.

Большой вклад в исследование ценностных ориентаций внесли А.В. Мудрик, И.С. Кон, В.М. Кузнецов, И.С. Артюхова, Е.К. Киприянова и др.

Под *ценностными ориентациями* мы понимаем систему личностных установок по отношению к существующим в данном обществе материальным и духовным ценностям.

Таблица 1

**Показатели устойчивости желательных ценностных отношений  
правонарушителей к жизни, к людям, к самому себе**

Оптимистическое отношение к жизни	12%
Счастливая, хорошая жизнь	6%
Духовное отношения к жизни	11%
Не значимость материального благополучия в жизни	7%
Решительное отношение к жизни	2%
Самоопределение в жизни	5%
Стремление к достижениям в жизни	5%
Хорошее отношение к людям	11%
Коллективистическое отношение к жизни	9%
Альтруистическое отношение к людям	5%
Значимость дружбы	11%
Значимость учения	8%
Значимость труда	5%
Значимость соблюдения законов	3%

В социальной психологии понятие «Ценностные ориентации» используется в двух значениях, как: 1) «идеологические, политические, моральные, эстетические и др. основания оценок субъектом действительности и ориентации в ней; 2) способ дифференциации объектов по их значимости. ... Формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и др. проявлениях личности» [1, с. 373]. Только социально зрелая личность может осознанно сделать свой выбор.

Чтобы реализовать ценностные предпочтения человек нуждается в предмете, имеющем цену. Не смотря на то, что существует большое количество отличий между двумя этими понятиями, цена и ценность напрямую связаны средствами реализации и средствами укрепления ценностного отношения.

Ценности включают пять необходимых черт:  
а) они всегда есть представления или верования;  
б) знания о состояниях, которых желательно достичь;

в) следы специфических ситуаций;

г) содержат возможность селекции каких-то событий в жизни человека или в эволюции его поведения;

д) имеют некоторую степень важности.

Выделение этих характерных черт ценностей весьма продуктивно для понимания их роли в социальном познании: во-первых, потому что сами ценности трактованы как когнитивные элементы («знания», «представления»), а во-вторых, потому что обозначен механизм их воздействия на сам процесс познания (возможность селекции каких-то событий).

Цель нашего исследования – определить уровень нравственной воспитанности несовершенно-

Таблица 2

**Показатели устойчивости нежелательных ценностных отношений к жизни, к людям, к самим себе**

Пессимистическое отношение к жизни	4%
Осторожное отношение к жизни	15%
Бездуховное отношения к жизни	4%
Материальное благополучие в жизни	10%
Трудная, сложная жизнь	6%
Отсутствие самоопределения в жизни	10%
Отсутствие стремления к достижениям в жизни	4%
Плохое отношение к людям	1%
Индивидуалистическое отношение к людям	14%
Паритетное отношение к людям	3%
Не значимость дружбы	3%
Не значимость учения	4%
Не значимость труда	8%
Не значимость соблюдения законов	14%



нолетних правонарушителей, находящихся в Костромской воспитательной колонии.

Для изучения ценностных ориентаций несовершеннолетних правонарушителей мы использовали методики:

- «Пословицы» С.М. Петровой,
- «Ценностные ориентации» М. Рокича.

В исследовании участвовало 40 юношей из Костромской воспитательной колонии.

#### **Выявление особенностей ценностных отношений к жизни, к людям, к самим себе**

Для выявления особенностей ценностных отношений к жизни, к людям, к самим себе использовался опросник «Пословицы».

Результаты представлены в таблице 1 и 2.

Анализ результатов показал, на первых местах в желательных ценностных отношениях стоит оптимистическое отношение к жизни (12%), хорошее отношение к людям и духовное отношение к жизни, значимость дружбы (1 %), затем следуют коллективистское отношение к жизни (9%) (табл. 1).

В нежелательных ценностных отношениях на первом месте осторожное отношение к жизни (15%), на втором индивидуалистическое отношение к людям и не значимость соблюдения законов (14%) и на третьем – отсутствие самоопределения и материального благополучия в жизни. Что свидетельствует о недоверии к людям данной категории подростков. Показатель нравственной воспитанности средний (табл. 2).

#### **Исследование иерархии ценностных ориентаций у подростков**

Для выявления особенностей ценностной сферы подростков использовался опросник М. Рокича «Ценностные ориентации».

В результате проведенного исследования выяснилось, что иерархия ценностных ориентаций у несовершеннолетних правонарушителей выстраивается следующим образом: 1 – «счастливая семейная жизнь» (12 чел., 40%), 2 – «интересная работа» (7 чел., 23%), 3 – «любовь» (5 чел., 17%), 4 – «наличие друзей» (4 чел., 13%), 5 – «творческая деятельность» (2 чел., 7%). Такие предпочтения можно объяснить возрастными особенностями обследуемых. Ценность «счастливая семейная жизнь» может быть обусловлена осознанием ее наличия и необходимости. Ценность «интересная работа» и ее высокая значимость может быть связана с высокими запросами реали-

зации себя в профессии, потребности самоопределения в этом возрасте. Такие ценности как «любовь» являются специфическими для этой группы обследуемых, по сравнению с нормальными детьми. Такой выбор, возможно, обусловлен тем, что чувства имеют огромное значение в данном возрасте, а также связано с ограниченностью в общении и в отношениях вообще. У несовершеннолетних правонарушителей значимой является такая ценность как «наличие друзей» – вероятно, это связано с ведущей потребностью в интимно-личностном общении, друзья являются значимыми в данном возрасте, а также это обусловлено ограниченным общением и отсутствием близкого человека. Ценность «творческая деятельность» – может быть обусловлена тем, что подростки пытаются реализовать себя в различных видах деятельности, в том числе и в творчестве.

Подростковый возраст является периодом становления характера – в это время формируется большинство характерологических типов. Именно в этом возрасте различные преобладания черт характера выступают наиболее ярко, так как черты характера еще не сглажены и не скомпенсированы жизненным опытом [3, с. 223–228].

При исследовании ценностных ориентаций были выявлены следующие результаты. У несовершеннолетних правонарушителей корыстного типа, выстраивается следующая цепочка ценностных ориентаций:

- 1 – «счастливая семейная жизнь»,
- 2 – «интересная работа»,
- 3 – «любовь»,
- 4 – «наличие друзей»,
- 5 – «творческая деятельность».

Таким образом, структура ценностных ориентаций несовершеннолетних правонарушителей может измениться при проведении психокоррекционных мероприятий. Практическая ценность, проведенного исследования заключается в том, что показала действенность целенаправленной воспитательной работы профориентационной и духовно-нравственной направленности на формирование и изменение ценностных ориентаций правонарушителей.

#### **Библиографический список**

1. Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учебник для вузов. – М.: Трикста, 2006. – 256 с.
2. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 3.

3. Раутина М.С. Сравнительный анализ ценностно-смысловой сферы у подростков различных социальных слоев // IV Всероссийская науч.-практ. конф. «Забайкальские социологические

чтения»: материалы конференции. – Чита: ЧитГУ, 2008. – С. 223–228.

4. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 1998. – С. 755.

УДК 316.61:159.98

**Косарева Ирина Владимировна**

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова  
koska@xaker.ru

## ТРЕНИНГОВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ПОДРОСТКОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЕГО СОЦИАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СЕМЕЙ

*Проблема социализации в современном обществе является актуальной проблемой для изучения в рамках отечественной и зарубежной психологии. В статье излагаются результаты авторского исследования влияния различных типов семей, выделенные по структурным и социальным признакам, на процесс социализации подростков. Приводится тренинговая программа, включающая в себя в качестве элементов: тренинг мотивации успеха; тренинг коммуникативной компетентности; тренинг социально-психологической адаптации.*

**Ключевые слова:** социализация, семьи, подростки, тренинговое воздействие, компетентность, мотивация, адаптация, шкалы.

**П**роблема социализации подростков в условиях семьи входит в число актуальных проблем современной отечественной и зарубежной психологии. Основными сферами социализации являются деятельность, общение и самосознание, поскольку основу социализации составляет взаимодействие человека с социальной средой [1, с. 339]. Это требует изучения не становления личности самой по себе, но становления личности, включенной в различные системы отношений и взаимоотношений, в процессе ее активной деятельности.

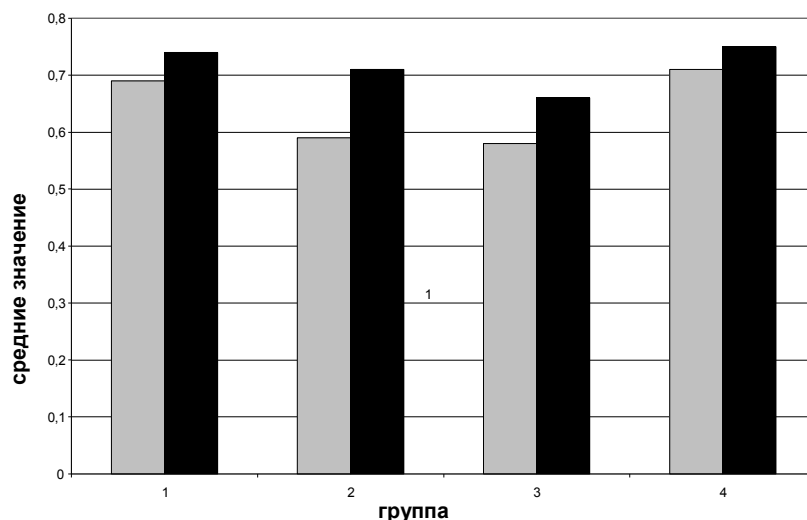
Актуальность, теоретическую значимость и практическую необходимость работы в области изучения специфики влияния семей на социализацию подростков в современном российском обществе подтверждают результаты исследования, проводимые автором с 2007 года.

В ходе одного из исследований, проведенного по таким методикам как методика диагностики родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина, пятифакторный личностный опросник МакКрае-Коста [2, с. 198–205], методика исследования коммуникативных и организаторских способностей (КОС) [6, с. 129–133], методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса [4, с. 105–106] и методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда [3, с. 193–197]), была выявлена зависимость между личностными качествами подростков и их

социально-психологическим статусом в малой группе, с одной стороны, и структурно-функциональными характеристиками их семей, с другой стороны.

Результаты проведенного эмпирического исследования показали, что различные типы семей, выделенные по структурным и социальным признакам, по-разному влияют на процесс социализации подростков. Подростки, воспитывающиеся в семьях с определенными психологическими дисфункциями, уступают своим сверстникам, воспитывающимся в «полноценных» семьях по целому ряду социально-психологических параметров, отражающих степень их социализированности, в частности, по следующим показателям: адаптивность; коммуникативные способности; мотивация успеха. Особое значение так же имеет и различие по шкалам всех методик между группами испытуемых, принадлежащих к семьям с разными структурными характеристиками: по составу родителей; по количеству детей.

На основании данных результатов, автором была определена проблема дальнейшего исследования влияния типа семей на социализацию подростков, т.к. наблюдается устойчивое противоречие между необходимостью оказания своевременной психолого-педагогической поддержки подростков и наличием устойчивых проблем в отношении возможностей семейного воспитания в процессе их социализации. Для решения



**Диаграмма 1.** Сравнительный анализ средних значений по шкале «Коммуникативные способности» методики КОС до и после тренингового воздействия

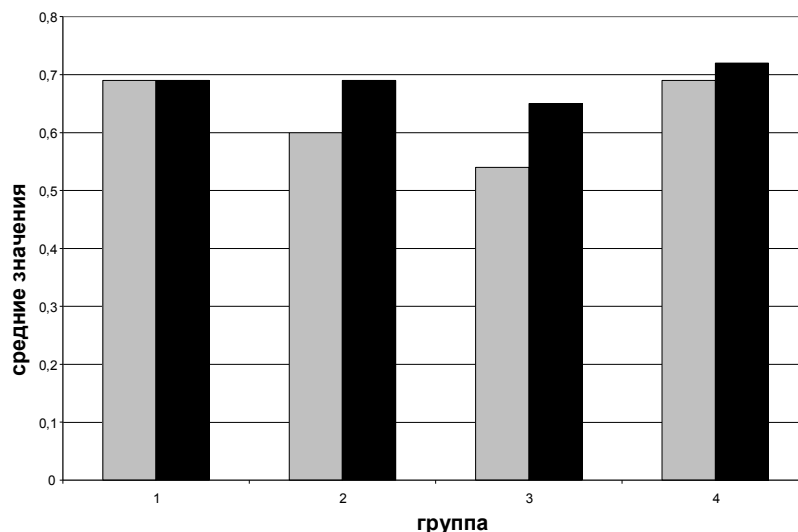
данной проблемы автор предлагает использовать специфическую программу тренинговых занятий для подростков по воздействию на них как необходимого условия повышения уровня их социализации, включающую в себя в качестве элементов: тренинг мотивации успеха; тренинг коммуникативной компетентности; тренинг социально-психологической адаптации.

Основная цель тренинга заключалась в определении возможностей социально-психологического тренинга в решении задачи развития личностных качеств подростков, отражающих степень

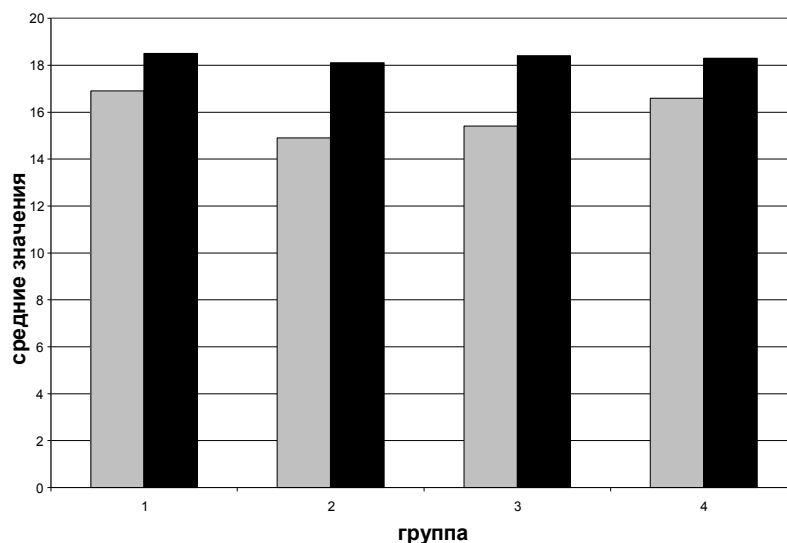
их социализации. Основным механизмом заключался в осуществлении контролируемого воздействия на экспериментальные группы испытуемых в рамках социально-психологического тренинга и анализ результатов этого воздействия.

В тренинге принимали участие 56 человек – студенты 1-го курса Ярославского градостроительного колледжа, поступившие в колледж после окончания 9-го класса общеобразовательной школы в возрасте от 14 до 16 лет.

Диагностика результатов тренинга (изменений личностных качеств подростков, отражающих



**Диаграмма 2.** Сравнительный анализ средних значений по шкале «Организаторские способности» методики КОС до и после тренингового воздействия



**Диаграмма 3.** Сравнительный анализ средних значений по шкале «Мотивация успеха» методики Элерса до и после тренингового воздействия

степень их социализации) была направлена на выявление изменений следующих социально-психологических характеристик участников тренинга: адаптивность; коммуникативные способности; мотивация успеха.

Анализ средних значений по всем шкалам эмпирических методик до и после тренингового воздействия приведен в диаграммах 1–4.

Результаты сравнительного анализа (диаграмма 1) показывают, что в результате тренингового воздействия во всех группах испытуемых произошли существенные изменения средних значений по шкале «Коммуникативные способности», а именно:

- группа № 1 (испытуемые, принадлежащие к семьям с полным составом родителей) среднее значение увеличилось с 0,69 до 0,74;
- группа № 2 (испытуемые, принадлежащие к семьям с неполным составом родителей) среднее значение увеличилось с 0,59 до 0,71;
- группа № 3 (испытуемые, принадлежащие к семьям с одним ребенком) среднее значение увеличилось с 0,58 до 0,66;
- группа № 4 (испытуемые, принадлежащие к семьям с 2 и более детей) среднее значение увеличилось с 0,71 до 0,75.

Следует отметить, что наибольшее увеличение средних значений по шкале «Коммуникативные способности» (на 0,12) произошло в группе №2 (испытуемые, принадлежащие к семьям с неполным составом родителей).

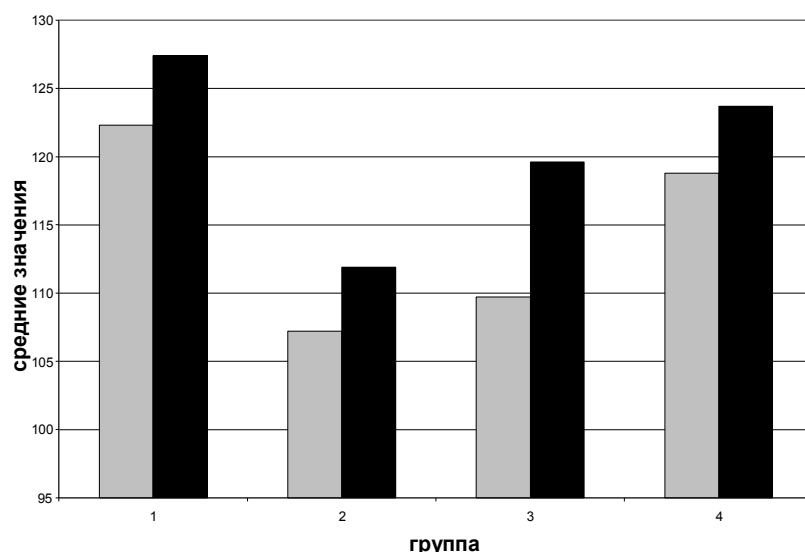
Результаты сравнительного анализа (диаграмма 2) показывают, что в результате тренингового воздействия в большинстве групп испытуемых произошли существенные изменения средних значений по шкале «Организаторские способности», а именно:

- группа № 1 (испытуемые, принадлежащие к семьям с полным составом родителей) среднее значение не изменилось (0,69 до и 0,69 после тренинга);
- группа № 2 (испытуемые, принадлежащие к семьям с неполным составом родителей) среднее значение увеличилось с 0,60 до 0,69;
- группа № 3 (испытуемые, принадлежащие к семьям с одним ребенком) среднее значение увеличилось с 0,54 до 0,65;
- группа № 4 (испытуемые, принадлежащие к семьям с 2 и более детей) среднее значение увеличилось с 0,69 до 0,72.

Следует отметить, что наибольшее увеличение средних значений по шкале «Организаторские способности» (на 0,11) произошло в группе №3 (испытуемые, принадлежащие к семьям с одним ребенком).

Результаты сравнительного анализа (диаграмма 3) показывают, что в результате тренингового воздействия во всех группах испытуемых произошли существенные изменения средних значений по шкале «Мотивация успеха», а именно:

- группа № 1 (испытуемые, принадлежащие к семьям с полным составом родителей) среднее значение увеличилось с 16,9 до 18,5;



**Диаграмма 4.** Сравнительный анализ средних значений по шкале «Адаптивность» методики К. Роджерса и Р. Даймонда до и после тренингового воздействия

– группа № 2 (испытуемые, принадлежащие к семьям с неполным составом родителей) среднее значение увеличилось с 14,9 до 18,1;

– группа № 3 (испытуемые, принадлежащие к семьям с одним ребенком) среднее значение увеличилось с 15,4 до 18,4;

– группа № 4 (испытуемые, принадлежащие к семьям с 2 и более детей) среднее значение увеличилось с 16,6 до 18,3.

Следует отметить, что наибольшее увеличение средних значений по шкале «Мотивация успеха» (на 3,2) произошло в группе №2 (испытуемые, принадлежащие к семьям с неполным составом родителей).

Результаты сравнительного анализа (диаграмма 4) показывают, что в результате тренингового воздействия во всех группах испытуемых произошли существенные изменения средних значений по шкале «Адаптивность», а именно:

– группа № 1 (испытуемые, принадлежащие к семьям с полным составом родителей) среднее значение увеличилось с 122,3 до 127,4;

– группа № 2 (испытуемые, принадлежащие к семьям с неполным составом родителей) среднее значение увеличилось с 107,2 до 111,9;

– группа № 3 (испытуемые, принадлежащие к семьям с одним ребенком) среднее значение увеличилось с 109,7 до 119,6;

– группа № 4 (испытуемые, принадлежащие к семьям с 2 и более детей) среднее значение увеличилось с 118,8 до 123,7.

Следует отметить, что наибольшее увеличение средних значений по шкале «Организаторские способности» (на 9,9) произошло в группе №3 (испытуемые, принадлежащие к семьям с одним ребенком).

Результаты сравнительного анализа показывают существенные изменения в результате тренинга следующих социально-психологических характеристик его участников:

- коммуникативные способности;
- организаторские способности;
- мотивация успеха;
- адаптивность.

Таким образом, можно сделать вывод о значительных возможностях социально-психологического тренинга в решении задачи развития личностных качеств подростков, отражающих степень их социализации. В результате тренингового воздействия наиболее значительные положительные изменения происходят, прежде всего, в «проблемных» группах испытуемых (принадлежащих к неполным семьям, к семьям с одним ребенком).

#### Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
2. Батаршев А.В. Диагностика темперамента и характера: Издание 1-е. – СПб.: Питер, 2005.
3. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-пси-

психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

4. Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса // Розанова В.А. Психология управления. – М., 1999.

5. Орлов А.Б. Эволюция межличностных отношений в семье: основные подходы, ориентации и тенденции – Донецк: Библиотека Центра

психологического консультирования ТРИАЛОГ, 2005.

6. Папукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: Учеб. пособие. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996.

7. Психологические тесты / Под ред. А.А. Кавелина: В 2-х т. – М., 2000. – Т. 2. – С. 144–152.

УДК 37.035.6

**Гринева Елизавета Алексеевна,  
Заббарова Марина Геннадьевна,  
Белоногова Людмила Николаевна**

*Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова  
eliz.grin9@yandex.ru*

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ\*

*Авторами выполнен научно-исследовательский проект по теме «Региональная программа формирования полиэтнической культуры младших школьников на идеях педагогики народов Поволжья», в рамках которого разработана модель формирования полиэтнической культуры школьников. В статье раскрыты основные параметры данного процесса.*

**Ключевые слова:** полиэтническая культура, модель, параметры, подходы, диагностика.

**А**ктуализация этнических компонентов в социокультурном развитии российского общества, претерпевающего коренные изменения во всех сферах жизни на протяжении последних двух десятилетий, объективно обуславливает потребность в обращении к этнокультурным корням и их востребованность в воспитании подрастающего поколения. Одним из самых многонациональных по своему составу регионов России является Поволжский регион.

Необходимость ориентации образования на этнокультурные потребности различных национальностей привела к тому, что содержание образования стало структурироваться в соответствии с Федеральным и Национально-региональным компонентами государственного образовательного стандарта. Генеральные линии разработки ГОСТ предполагают наличие регионального компонента, тем самым создавая правовую возможность для создания и реализации региональной программы поликультурного образования в Поволжье.

В ходе исследования авторами была предпринята попытка разработать модель формирования полиэтнической культуры школьников, которая

в систематизированном виде отражала бы данный процесс.

Культурное развитие государства неразрывно связано с образовательной политикой. Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения основаны на принципах поликультурности, которые предполагают, что содержание образования должно отражать определённые элементы разных этнических культур, составляющих общенациональную российскую культуру. Одним из направлений обеспечения образования является «...сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [6].

Россия всегда являлась многонациональным государством, а регион Поволжья, где на протяжении веков сосуществовали народы разных языковых групп и традиций, можно считать уникальной лабораторией поиска путей развития личности через взаимодействие культур.

\* Исследование поддерживается грантом РГНФ № 10-06-21607а/В.

Актуальность исследования процесса поликультурного образования обуславливается противоречием между существующей в образовательной политике идеей формирования полиэтнической культуры как неотъемлемой части поликультурного образования и недостаточной разработанностью методики его реализации в теории и практике педагогической науки, с учётом регионального компонента.

Наше исследование посвящено вопросам полиэтнической культуры. Близкими к этому понятию являются: «поликультурное воспитание», «поликультурная образовательная среда», «этнопедагогика», которые в своей совокупности отражают специфику полиэтнической культуры.

Рассмотрим более подробно понятие «**поликультурное образование**». Единого подхода к определению данного понятия не существует, разные авторы рассматривают его с различных точек зрения, и поэтому определяют как идею, концепцию, процесс или продукт образования. В связи с введением стандартов второго поколения, где поликультурное образование рассматривается как ядро воспитательного потенциала системы образования можно предложить следующее оп-

ределение: «...поликультурное образование, отвечающее современным требованиям и перспективам развития российского общества и государства, – это образовательная система, которая в рамках единого федерального государственного стандарта формирует содержание обучения и воспитания в соответствии со структурой российской идентичности, то есть руководствуется целями трансляции этнокультурного наследия и национальных культур народов России в широком контексте российской и мировой цивилизации» [4].

Мы также опираемся на термин «**полиэтническая образовательная среда**», используемый Л.Н. Бережновой, Т.В. Поштарёвой, в силу того, что данный термин включает и «...более тонкие конструкты образовательной среды, не только культурные, но и более глубокие – этнические (народные) особенности».

Основными характеристиками полиэтнической образовательной среды, по мнению исследователей Л.Н. Бережновой, Н.М. Борытко, Г.Н. Волкова, являются ориентация на гуманистические ценности в развитии индивидуальности каждого обучающегося; защита прав личности на образование; обеспечение свободы выбора образо-

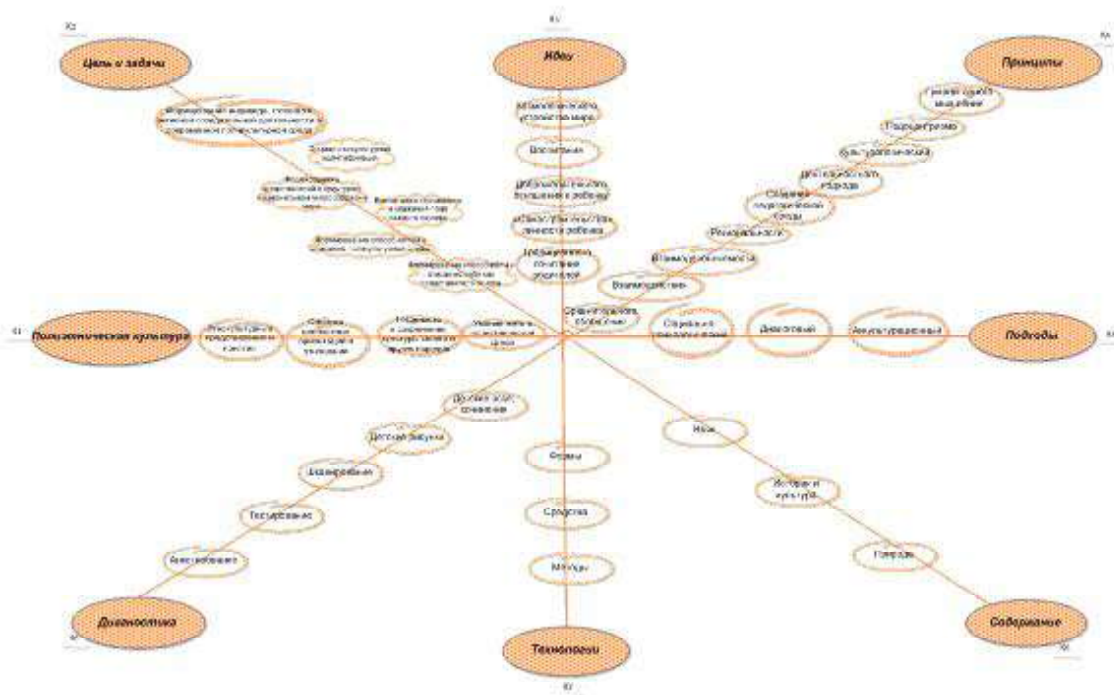


Рис. 1. Модель поликультурного образования учащихся

вательного пути для всех обучающихся; формирование у обучающегося готовности к сохранению и воспроизводству культуры; раскрытие творческого потенциала субъектов образовательного процесса [5, с. 174–175].

Под полиэтнической культурой мы понимаем приобщение школьников к системе высших ценностных ориентаций, понимание основ культур своего и других народов, умение жить в полиэтнической среде.

Поликультурное образование является такой моделью образования, которая ориентируется на сосуществование различных культур в общем социальном пространстве, при сохранении национальных, региональных особенностей и иных культурных различий.

Анализ научных исследований, опытно-экспериментальная работа позволили нам выявить совокупность необходимых условий для поликультурного образования учащихся. Эти условия получили отражение в *модели поликультурного образования учащихся* (рис. 1).

Мы считаем, что цель поликультурного образования заключается в формировании индивида, готового к активной созидательной деятельности в современной поликультурной среде.

Для решения поставленной цели необходимо выполнение ряда задач:

- формирование представлений о культурно-национальном многообразии мира;
- воспитание терпимости и уважения прав каждого народа;
- формирование способностей к описанию поликультурной среды;
- формирование способности к описанию себя как представителя этноса;
- социально-культурная идентификация.

По мнению Т.В. Поштарёвой, выделяется одна из специфических особенностей полиэтнической образовательной среды – отражение в учебном материале гуманистических *идей*. Мы выделяем следующие:

1. *Идея космологического устройства мира* («миропорядка», «мироустройства»), где прослеживается тесная взаимосвязь человека с живой и неживой природой, воспитание ребенка посредством приобщения к природе, к традициям почитания окружающего мира, родной природы.

2. *Идея воспитания «совершенного человека»*, т.е. человека гармонично разносторонне раз-

витого – это является целью педагогики любого народа.

3. *Идея воспитания у ребенка «оптимистического мироощущения» как способа мировидения, восприятия жизни*. Это выражается в традициях организации радостной перспективы воспитания и жизни в целом.

4. *Идея традиционно доброжелательного, активизирующего отношения к ребёнку*, как к объекту и субъекту совместной жизни, выражающаяся в применении народных педагогических средств и методов.

5. *Идея ценности человека как такового и его жизни* отражает стремление любого народа воспитать у ребенка необходимое чувство надёжности жизни.

6. *Идея «самостроительства» личности ребенка*, реализующаяся в повседневной жизни через усвоение им «этического кодекса» народа.

7. *Идея традиционного почитания родителей, близких, родословной, предков, родного дома* – отражает специфику народной культуры, её ценностных установок.

На основе анализа Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации, а также теоретических положений, изложенных в работах Е.С. Бабуновой и Л.М. Захаровой [2, с. 42], нами предлагаются следующие **принципы** формирования полиэтнической культуры:

*Принцип гуманитарного мышления*, согласно которому стержнем программы является человек и система его ценностных взаимоотношений с окружающим миром.

*Принцип педоцентризма*, в соответствии с которым определены знания, наиболее актуальные для данного возраста.

*Культурологический принцип*, согласно которому отработаны знания и средства их преподнесения, обеспечивающие приобщение детей не только к общей культуре, но и к национальной.

*Принцип деятельностного подхода к формированию интереса у младших школьников к традиционной народной культуре*.

*Принцип создания педагогической среды*, обеспечивающей как предметно-средовое, опосредованное формирование интереса к народной традиционной культуре, так и создание личностно-ориентированного стиля общения с детьми путём организации общения детей, родителей и педагогов.

*Принцип региональности*, обуславливающий внесение в образовательный процесс региональ-



ных социокультурных традиций и ценностей.

*Принцип взаимодополняемости народных и традиционных методов воспитания*, обеспечивающих единство познавательного, эмоционального и деятельностного компонентов.

*Принцип взаимодействия* педагогического коллектива с семьей, общественными организациями (национальные автономии), культурно-образовательными учреждениями: музеями, библиотеками, школой.

*Принцип сравнительного обобщения*, согласно которому, отмечая специфическое, характерное лишь для культуры одного народа, важно подчеркнуть то общее, что объединяет все этносы.

Придерживаясь мнения И.В. Алексашенковой [1], выделяем наиболее распространённые в мировой педагогике **подходы** к пониманию сущности поликультурного образования:

1) *аккультурационный* – в рамках данного подхода большая часть зарубежных исследователей придерживается мнения о том, что поликультурное образование должно ориентироваться на культуру переселенцев, включая в себя изучение традиций родной культуры. В отечественных исследованиях данный подход не получил распространения, ибо для России более актуальным является сохранение и обогащение как русской культуры, так и национально-культурного своеобразия других народов;

2) *диалоговый* – суть этого подхода заключается в рассмотрении поликультурного образования как способа приобщения обучающихся к различным культурам;

3) *социально-психологический* – рассмотрение поликультурного образования как особого способа формирования определённых социально-установочных и ценностно-ориентационных predispositions, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих учащемуся осуществлять межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям.

Элементами **содержания** поликультурного образования, его составными частями являются природа, история, культура, язык.

*История* понимается в широком плане как история цивилизации, история своего этноса и как история взаимоотношений между народами;

*Культура* также понимается в широком плане: изучается мировая культура и место в ней культу-

ры своего этноса (своего региона, населённого пункта, семьи) и различных сторон взаимодействия с другими культурами, их взаимообогащения при сохранении лучших черт самобытности.

Изучение *языков* предполагает освоение одновременно нескольких языков, позволяющих осуществить коммуникации в глобальном, государственном, региональном масштабах.

Следующим элементом содержания поликультурного образования является *природа*. Изучение климата и ландшафта, флоры и фауны, экологических проблем помогает понять особенности истории и культуры, взаимосвязь и целостность современного мира [3].

В поликультурной образовательной деятельности предпочтение отдаётся **формам**, обеспечивающим не только проявление или актуализацию личностных смыслов, но и возможность организации работы с ними. Учитель должен опираться на обратную связь в работе с учащимися, которая может быть организована через *диалоговые* формы работы – конференции, фестивали, воспитывающие ситуации и т.д. и *практические* – ролевые игры, уроки-экскурсии, уроки-концерты, познавательные занятия, занятия по экологии, конкурсы и т.д.

По мнению В.А. Ершова, согласно целям и задачам поликультурной образовательной деятельности, всё многообразие методов можно свести к четырём группам:

– методы актуализации социокультурной идентификации и целеполагания – достигаются методами исторических рассказов, бесед, дискуссий, драматизации, изучения местных обычаев, этикета, рассказов о предках. С их помощью повышается уровень национально-культурной идентификации учащихся;

– методы получения новых знаний и практических умений и навыков – решаются за счёт использования словесных методов (объяснения, беседы, дискуссии, лекции); методов работы с текстом (интерпретации, рецензирования, тезирования); практических методов (моделирования, проектирования, упражнения, тренинга);

– методы моделирования, проектирования и перепроектирования деятельности – практические методы;

– рефлексивные методы – анализ, проблематизация, депроблематизация.

**Средствами** поликультурного образования являются устное народное творчество (народные

сказки, малые жанры фольклора); музыкальное творчество (песни, частушки, колыбельные); дидактические и народные игры (хороводные, подвижные и пр.), игры-драматизации; национальные костюмы; декоративно-прикладное творчество (вышивка, ткачество, плетение, резьба и др.).

В процессе поликультурного образования значительную роль играют методы *диагностики и контроля* готовности учащихся к активной и адекватной деятельности в поликультурной среде. Отслеживание изменений, происходящих с учащимися, проводится по трём основным направлениям:

- усвоение знаний о поликультурной реальности;
- развитие практических навыков и умений деятельности личности в процессе диалога культур;
- формирование эмоциональной и рефлексивной культуры.

За основные показатели поликультурного образования были приняты:

- знания о поликультурном обществе: элементарных основ культуры своего народа, культуры народов, проживающих рядом – *когнитивный компонент*;
- эмоциональное отношение к разнообразным культурам и их конкретным представителям – *эмоционально-ценностный компонент*;
- поведение, отражающее уважение к иным культурам и их носителям: соблюдение социальных норм и правил поликультурного общества – *практически-деятельностный компонент*.

Таким образом, создание и использование модели формирования полиэтнической культу-

ры школьников позволяет обеспечить уровень планируемого результата, который соответствует современным требованиям этнопедагогического образования.

#### Библиографический список

1. *Алексащенко И.В.* Поликультурное образование в контексте мирового опыта // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. – №31. – С. 22–26.
2. *Бабунова Е.С.* Наш дом – Южный Урал: Программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики. – Магнитогорск: МаГУ, 2003. – 212 с.
3. *Демин А.М.* Национально-региональный компонент содержания поликультурного образования // Известия АГУ. – 2007. – №2. – С. 7–9.
4. *Кузьмин М.Н.* Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. – 1999. – №6.
5. *Кутбиддинова Р.А., Еромасова А.А.* Полиэтническая образовательная среда ВУЗа как объект психолого-педагогического исследования // Психология и педагогика. – 2009. – №5. – С. 174–176.
6. *Левитская А.А.* Система поликультурного образования как ядро воспитательного потенциала федерального государственного образовательного стандарта общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=1733> (дата обращения: 9.11.2010).

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИГРОВОЙ ДОСУГОВОЙ ПРОГРАММЕ

*В статье обсуждается досуговая программа как одна из форм организации культурно-досуговой деятельности, освоение традиционного и инновационного опыта организации досуга через познание, просвещение, общение, направленность личности на социально значимые нормы и ценности.*

**Ключевые слова:** досуг, культурно-досуговая деятельность, досуговая программа, технологическую карту проектирования игровых досуговых программ.

Досуг является сферой свободного выбора личностью занятия в области познания, общения, творчества. Он является необходимым и неотъемлемым элементом современного образа жизни человека и рассматривается как фактор реализации интересов личности, связанных с рекреацией, саморазвитием, самореализацией, общением, оздоровлением и т.п. Потенциал досуга имеет широкие просветительские, познавательные, творческие возможности, освоение которых обогащает содержание и структуру свободного времени, развивает общую культуру личности. Досуг в меньшей степени, чем другие виды деятельности, ограничен социальными нормами и установками, в то же время он традиционно является сферой влияния государственных и общественных институтов, средств массовой информации.

Этимологически слово «досуг» связано с глаголом «досесть», то есть достигнуть, достичь, что указывает на заложенные в досуге возможности самореализации, его развивающий потенциал. В диалектах словосочетание «человек с досугом» обозначало «человек с умением», а «досужий» – преуспевающий, успешный. Отношение к досугу – важный показатель культуры личности. Хотелось бы, чтобы досуг развивал потенциал личности, становился источником для творчества. Но сегодня, к сожалению, распространён пассивный досуг, алкоголизированный досуг, криминальный досуг и т.д. Всё это делает свободное время не только личной, но и социальной ценностью. Детско-юношеский досуг подразумевает свободный выбор личностью досуговых занятий. В теории и практике социально-культурной деятельности досуг традиционно рассматривается как фактор социализации, как своеобразное пространство культуры, в котором осуществляется развитие и стабилизация его участников, приобретение ими способности к самоконтролю и саморегуляции поведения.

Среди существующих форм организации культурно-досуговой деятельности самой современной является досуговая программа. «Досуговая программа» – понятие достаточно широкое, включающее в себя многообразие форм организации свободного времени детей и подростков. Досуговые программы организуются для всех возрастных категорий детей – от дошкольников до подростков. Цели проектирования данной формы организации культурно-досуговой деятельности направлены на решение комплекса задач, связанных с формированием культуры свободного времени: вовлечение ребенка, подростка в яркий мир игр, соревнований, развлечений и праздников, освоение традиционного и инновационного опыта организации досуга через познание, просвещение, общение, направленность личности на социально значимые нормы и ценности. К числу потенциальных возможностей досуговых программ в развитии личности Б.А. Титов относит возможность формирования установки на самосовершенствование, осознание принадлежности к социально-исторической общности, соблюдение нравственных общечеловеческих ценностей, на социальную активность, природу, искусство, других людей.

Проблемой сегодняшней педагогики досуга является её разделение в практике работы на два направления: педагогику услуг и педагогику развития. Педагогика услуг, ориентируясь на запросы потребителей, предлагает мероприятия, главное назначение которых – развлечь, понравиться, дать удовольствие. Основной целью создателей такой педагогики, зачастую, является зарабатывание средств. Именно эта причина резко снизила качество современной театральной продукции, в которой зрителям слишком часто предлагаются поверхностные весёлые пьески или спектакли, в которых получают подпитку не духовные, а примитивные потребности человека. В игровых программах современных педагогов-органи-

заторов также иногда встречаются перекосы такого рода: бессмысленные игры с переодеванием мальчиков в девочек, шутки с сексуальным оттенком, призывы быть естественными и «открыть тайные силы своей души, которая стремится к победе любой ценой» и т.д.

Творческий педагог-организатор должен найти выход из сложного современного противоречия между, с одной стороны, необходимостью нравиться детям, ведь досуг – это их свободный выбор, и мы не можем принуждать их делать то, что им неинтересно, и, с другой стороны, необходимостью сохранять воспитывающий и развивающий характер, то есть творить на позиции педагогики развития. Выходом из этого противоречия является разработка досуговых программ игрового характера. В детях живёт сильная потребность играть. Сегодня, в условиях разрушения дворовых игровых команд, эта потребность становится особенно сильной – дети мало играют. Возможно, именно поэтому, игра сегодня находит всё большее воплощение и в досуге взрослых – пейнбол, ролевые игры толкинистов, путешествия с игровым экстримом и т.д. Ведущим видом деятельности в досуговых программах является игровая деятельность. Таким образом, в центр внимания педагогики досуга попадает игровая досуговая программа (ИДП). Мы должны, опираясь на имеющуюся у детей потребность играть, создать условия для приобретения ими в игре новых мотивов и интересов, обогащающих личность. В психологии это называется «сдвиг мотива на цель», например, ребёнок читает о кругосветных путешествиях, чтобы выиграть в игре-соревновании, но в процессе чтения увлекается самими путешествиями и географией. Игровая программа интегрирует в себе развлекательную шоу-программу и педагогическое явление, где воспитательный процесс скрыт, завуалирован, поэтому ребёнок чувствует себя свободным.

Чтобы стимулировать педагогический поиск в данном направлении, создавать условия для накопления и обмена педагогическими находками, открытиями в Санкт-Петербургском Дворце творчества юных Санкт-Петербурга создан кабинет научно-методического сопровождения досуговых программ. В нашем кабинете зарегистрировано более двух тысяч единиц хранения, раскрывающих различные аспекты работы педагогов-игротехников. Кабинет постоянно организует работу методического объединения педагогов-

организаторов, ведёт курсы повышения квалификации, проводит выставки, семинары, мастер-классы, конференции по различным аспектам педагогики досуга.

Анализ реализуемых сегодня игровых программ показывает, что в учреждениях дополнительного образования детей нашего города досуговая деятельность приобретает системность, увеличивается масштаб программ, появляются программы, состоящие из нескольких этапов-циклов, и, как следствие, расширяются направления целевого назначения программ. Широко используются познавательные, интеллектуальные и конкурсно-развлекательные игровые программы, базирующиеся на значимом содержании. Анализируя теорию и практику реализации данной формы работы с детьми и подростками, мы сформулировали рабочее определение игровой досуговой программы:

комплексное средство развития личности учащихся, представляющее собой совокупность разнообразных видов творческо-игровой деятельности, объединённых сюжетным (сценарным) ходом и обеспечивающих активизацию участников.

В современных игровых досуговых программах решаются задачи развития ребёнка в следующих основных направлениях:

- формирование нравственной позиции ребёнка;
- развитие интересов детей;
- формирование мотивов к познавательной деятельности;
- формирование системы знаний, умений, навыков;
- развитие творческих способностей;
- создание условий для формирования детского коллектива, как средства развития личности;
- развитие эмоционально-волевой сферы;
- развитие общих познавательных способностей (память, мышление, речь, воображение, внимание);
- формировать у детей стремление к здоровому образу жизни;
- формирование коммуникативных умений (умение общаться со сверстниками и с взрослыми, умение адекватно воспринимать ситуацию и т.д.).

Рассмотреть многогранность современной игровой формы досуга, ее возможности, эффективность, педагогическую результативность позволяет конкурс игровых программ «Созвездие игры», проводимый Санкт-Петербургским Двор-

цом творчества юных с 2001 года. Конкурс объединяет организаторов досуга из разных уголков России, а также Белоруссии, Украины. Конкурс, как диагностический срез, высвечивает плюсы и минусы в развитии профессионализма педагогов. К положительным тенденциям можно отнести: повышение уровня технологичности программ, стремление педагогов к творческому со-зидательному взаимодействию с детьми, поиск нестандартных обновленных приемов и идей, желание дарить детям счастливые моменты «проживания радости жизни», использование метода теат-рализации и современных выразительных средств.

На проводимых в рамках конкурса вечерах встреч, круглых столах были обозначены пробле-мы, связанные с формированием новых подхо-дов к досуговой деятельности и соответственно ее результатов. Участники конкурса отмечали, что сегодня важно не только владеть методикой иг-ровой деятельности, но и найти современные фи-лософско-мировоззренческие, содержательные идеи и технологические методы, способы орга-низации деятельности, в которой будет происхо-дить их присвоение детьми. Становится реально-стью необходимость обновления программно-методического обеспечения на идеях гуманисти-ческой педагогики, личностно-ориентированно-го и деятельностного подходов.

Анализируя и оценивая представленные на конкурс игровые программы, мы всё больше понимали значимость такого простого, и такого сложного вопроса «Зачем?». Программа полу-чалась тогда, когда педагог имел на него чёткий ответ и создавал программу не для того, чтобы удивить детей, покрасоваться перед ними или выиграть в конкурсе, а для детей, чтобы в процес-се реализации программы они в чём-то измени-лись. Педагог, прежде всего, должен осмыслить, зачем его программа детям, какие струны души она затронет, какие чувства будут пережиты уча-стниками, какие новые желания появятся, какой опыт они получат, что пригодится в будущем. Таким образом, обозначилась проблема цели игровой досуговой программы как её системо-образующего компонента. Изучая современные подходы к целеполаганию, мы пришли к выводу, что наиболее значимыми являются идеи Бальмон-та Блума, который предъявляет к цели такие тре-бования как полнота, точность, конкретность, достижимость, побудительность. Цель, по своей сущности, является прогнозируемым результа-

том, т.е. представляет собой те изменения в ре-бенке, которые произойдут в процессе проведе-ния игровой программы. Исходя из того, что про-грамма содержит многообразие игровых форм (структурных элементов), цель каждой игры мо-жет представлять собой подцели или задачи по отношению к цели всей игровой программы. Раз-рабатывая целевой блок, его необходимо разво-рачивать от целей высшего порядка к задачам и к ожидаемому результату, методам его отсле-живания. Соблюдение иерархии в реализации целей обеспечивает целостность программы и, соответственно, эффективность результата.

Ориентируясь на идеи Блума и планируя при целеполагании изменения в личности ребёнка, мы должны обратиться к структуре личности. В психологии выделяют, главным образом, три стороны личности: когнитивную, мотивационную и поведенческую. Данные модели личности по-буждают нас использовать комплексный подход к развитию личности ребёнка, который предпо-лагает включение в целевой блок задач развития познавательно-мировоззренческой (когнитивной), эмоционально-волевой (аффективной, мотиваци-онной), действенно-практической (поведенчес-кой) сторон личности ребенка и поиск соответ-ствующих комплексных средств.

Анализируя целевой блок игровых программ участников конкурса, мы сделали вывод, что це-леполагание как вид деятельности вызывает се-рьёзные затруднения. Цель чаще воспринимает-ся педагогами как формальный компонент про-граммы, чем как функциональная категория. Член жюри конкурса С.М. Платонова отмечает, что, формулируя цели, педагоги-организаторы допу-скают размытость, неточность определений («по-вышение коммуникативной культуры» — какое? в чём?); ставят цели, намечая действия педагога («ознакомить», «показать», «продемонстриро-вать»); цели, которых невозможно достичь в спла-нированных условиях игровой программы («фор-мирование патриотизма», «овладение демокра-тической культурой»). Эти ошибки отчасти про-исходят по неведению или неумению, а также из-за недостаточности профессиональной литерату-ры по педагогическому целеполаганию.

В целях повышения качества и эффективнос-ти игровых программ было выполнено исследо-вание, в котором мы пытались заглянуть на «кух-ню приготовления» игровых программ. Нами была разработана анкета для педагогов-органи-

зателей по различным аспектам организации досуговой деятельности, отвечая на вопросы которой, они характеризовали свои подходы к разработке программ.

В анкетировании приняло участие 123 педагога с различным образованием и опытом работы. В состав опрошенных педагогов вошли: 40 (30%), имеющих педагогическое образование; – 35 (28%), не имеющих педагогического образования; 48 (42%), имеющих специальное образование. Из них 35 (28%) – работают в школе, 88 (72%) – в учреждениях дополнительного образования.

Не от всех опрошенных мы получили ответы на все вопросы, особенно затруднялись с анкетой начинающие педагоги-организаторы, что говорит о необходимости их специального обучения. Важным вопросом для разработки (проектирования) ИДП является определение замысла программы. Замысел программы, в идеале, должен представлять собой логическую последовательность из следующих шагов: анализ имеющихся психолого-педагогических проблем в состоянии и развитии детей и выбор одной из них; постановка педагогических задач; определение темы и основного содержания; формулировка идеи; поиск формы, в которой можно решить поставленные задачи и раскрыть идею, содержание; формулировка игровой задачи, ориентированной на интересы детей. Однако, реальный процесс замысливания программы оказался далёк от идеала.

Было установлено, что 49 (40% из опрошенных) педагогов вообще не включают в процесс разработки ИДП педагогическую цель (задачу)! Реципиентам был задан вопрос: «С чего Вы начинаете разработку игровой программы – раскройте алгоритм первых шагов». Большая часть педагогов, характеризуя логику создания игровой программы, представила следующий алгоритм: выбор темы, подбор игр, адресат, сценарный ход или идея, сценарий, репетиции. Некоторые затруднялись с ответом и обозначали свой алгоритм несколькими общими словами – «придумать», «удивить», «заинтересовать». Только 14% опрошенных педагогов грамотно выстроили логику первых шагов, 27% педагогов ответили близко к необходимой последовательности, у 21% опрошенных алгоритм имел частичное совпадение с желательным.

Анализируя результаты анкетирования педагогов-организаторов Санкт-Петербурга, мы пришли к выводу, что процесс создания программы

зачастую носит достаточно хаотичный характер. Таким образом, встаёт серьёзная проблема – проблема овладения системным подходом к проектированию игровых досуговых программ.

Применение данного подхода требует рассмотрения ИДП в целостности и развитии. Целостность, по мнению Б.В. Куприянова, это качество программы, возникающее при наличии внутренней согласованности аналитического, целевого, технологического, контрольно-диагностического компонентов, при полноте состава действий, необходимых для их реализации [2, с. 176])

Исходя из этого положения, качество ИДП напрямую зависит от целостности программы. Необходимыми условиями целостности ИДП являются:

- наличие проектного замысла программы;
- наличие гуманистической идеи программы, соответствующей возрастным особенностям детей;
- наличие и полнота всех структурных компонентов;
- необходимое и достаточное количество игровых элементов, их технологичность и интегрированность;
- соответствие выбора выразительных средств идеи, игровой задаче;
- наличие взаимосвязанности и внутренней согласованности всех компонентов программы, прежде всего, формы и содержания;
- продуманность и широта диагностико-аналитического компонента.

Современная ИДП вовлекает ребенка в творческую деятельность через разнообразные приемы игрового взаимодействия, но эффективность этого процесса зависит от нашего понимания мира ребенка, его интересов, проблем, желаний, потребностей и т.д. Это означает, что все методические решения (содержание материала, подбор и использование приемов, методов, выразительных средств и т.д.) должны преломляться через призму личности участника игры – его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и индивидуально-психологических особенностей. Такая постановка вопроса побуждает педагога осуществить переход на **детоцентристский подход**. Нашу работу мы проводим для ребёнка, для его развития, его личностного продвижения. Поэтому идти в разработке программы нужно не от формы, не от своих действий, не от ярких придумок, а от того, что в процессе проведения про-

граммы происходит с ребёнком, то есть перейти на личностно ориентированный подход.

Разрабатывая методическую основу для овладения педагогами данным подходом, кабинет научно-методического сопровождения досуговых программ ГОУ «СПБ ГДТЮ» разработал «Технологическую карту проектирования игровых досуговых программ». Что нового в этой карте? Новым является то, что точкой отсчёта для разработки ИДП становится ребёнок, его чувства, переживания, мысли, стремления и действия. Во второй графе карты педагог простраивает, что именно в процессе игры переживает, чувствует, осмысливает ребёнок, в третьей – что на разных этапах программы ребёнок делает, какие действия он выполняет. В остальных графах, опираясь на желаемые формы активности ребёнка, он придумывает и описывает свои действия, логику развития игры. При описании действий ребёнка можно ориентироваться на уровни развития игровой активности, выделенные В.Д. Пономаревым:

- адаптация участников к игровому взаимодействию на этапе со-переживания;
- репродуктивная активность на этапе со-участия;
- продуктивная активность на этапе со-действия.

Конечно, карта – это только инструментальный, который не имеет смысла без профессиональных знаний и умений педагога, его умения зажечь своим огнем других, находить разнообразные приёмы и собственные инновационные подходы в досуговой деятельности. Технологическая карта прошла апробацию в системе дополнительного образования детей Санкт-Петербурга и получила положительный отклик (ориентировочный вариант и методические рекомендации по заполнению карты представлены в журнале «Воспитание школьника» № 3 за 2010 г.)

Данный подход позволяет рассматривать пространство ИДП как «поле творчества» ребёнка, в котором он может выразить себя своими индивидуальными средствами, использовать свой и получать новый опыт. Игровой процесс предоставляет возможность пробы себя, восприятия и понимания себя и других. В совокупности это выводит ребенка на другой уровень активности, а, как следствие, на другой уровень результативности участия в игровой программе – **уровень собственных достижений**.

ИДП мы рассматриваем как совместную развивающую деятельность взрослых и детей, скреп-

ленных взаимопониманием, творчеством и направленную на достижение цели игры. Игровые достижения вызывают яркие эмоции, радость и становятся личностными переживаниями ребёнка своего успеха. Успех представляет собой субъективно переживаемое состояние радости в ситуации совпадения ожидаемого и достигнутого (максимальное приближение результата к уровню притязаний по отношению к идеальному представлению о цели). Переживаемый ребёнком успех в игровом опыте побуждает его закрепить как своё личностное достижение те качества, умения, которые он продемонстрировал в игре. Данный механизм побуждает нас рассматривать идеи **педагогики успеха** как компонент методологической основы игровой досуговой программы.

Ориентация на успех может выражаться в целеполагании и в инструментарии программы, в поиске условий для удовлетворения потребностей участников игровой программы в самовыражении, в демонстрации своих интересов и увлечений, своих идей и компетентностей. При проектировании ИДП мы в первую очередь должны выстроить ориентиры, которые связаны с обеспечением успеха. В ИДП каждый участник может испытать чувство радости, успешности от реальных достижений собственной или коллективной деятельности. Обеспечивается это разнообразием игровых элементов, сменой деятельности и созданием условий активного включения каждого в игру и творчество.

Важным аспектом достижения педагогического успеха ИДП, достижения ее целей является обеспечение ее разработки в соответствии с рядом педагогических принципов, определенных в ходе проведенного нами теоретического исследования. Принципы в педагогике, по утверждению С.А. Шмакова – генеральная идея, объективная норма, свод главных правил реализации воспитательного назначения. При разработке принципов ИДП мы ориентировались на принципы организации игры, которые представлены в исследованиях Л.Н. Буйловой, А.А. Верицкого, О.С. Газмана, Б.В. Куприянова, Н.В. Кленовой, А.П. Панфиловой, П.И. Пидкасистого, А.С. Смирнова, И.И. Фришман, Ж.С. Хайдарова, С.А. Шмакова. Знакомство с их трудами позволило выделить более тридцати различных значимых принципов, часть из которых являются общепедагогическими, часть игровыми. Анализ и обобщение работ

этих авторов позволил нам выделить семь наиболее общих и значимых для современных практиков принципов разработки и реализации ИДП:

– **принцип активности** – создание условий для проявления физических и интеллектуальных сил участников, высокого интереса детей, зависимости развития сюжета от их действий (моделирование детьми своего поведения, поиск альтернативных вариантов решения игры и пр.),

– **принцип взаимодействия** – интенсивность коммуникативных связей в процессе игры, приобретение и обогащение детьми разнообразного социального опыта (диалоговое общение, работа малых групп, выбор различных действий в рамках правил и сюжета программы, проба разных ролей: лидера, творца, организатора и пр.);

– **принцип синтетичности** – совокупность игровых средств и способов воздействия на ребенка, объединенных в единый процесс (зрелищность, игровое пространство, музыкальное и художественное оформление, язык, реквизит и т.д.);

– **принцип целостности** – согласованность, взаимовлияние, полнота всех компонентов программы, влияющих на её качество и эффективность;

– **принцип динамичности** – вариативность игровой деятельности, содержащей в своем сюжете интригу, преодоление какого-либо препятствия, регулирование игрового состояния участников через правила игры и учет фактора времени;

– **принцип правдоподобия** – создание игровой атмосферы, побуждающей «поверить» в игровые обстоятельства; конструирование игровых ситуаций, атрибутов игры, аналогичных ситуациям реальной жизни (реалистичность восприятия, импровизация и свобода в игре);

– **принцип личного проживания** – эмоциональная включённость ребёнка в игру, в игровые события, её атмосферу; наличие у ребёнка состояния, адекватного игровым событиям; приобретение детьми в процессе игры опыта, частично переносимого в реальную жизнь.

Совместно с педагогами мы учимся творить игровые программы, ориентируясь на представленные выше принципы. Реализуя современные подходы, мы осуществляем поиск новых путей совершенствования и развития игровой досуговой программы. В арсенале наших педагогов появились длительные досуговые программы. В нашем понимании **длительная досуговая программа** – это программа, осуществляемая на основе свободного выбора и интереса учащихся и пред-

ставляющая собой совокупность творческих игровых и других форм деятельности, объединённых общей идеей, темой и осуществляемых в течение трёх месяцев и более. При этом главным является не протяжённость программы во времени, а количество событий, которые она в себя включает – в процессе её реализации должно состояться не менее 5-ти встреч, между которыми осуществляется подготовительная самостоятельная творческая деятельность участников программы.

До недавнего времени предъявление организатором досуговой деятельности педагогического результата представлялось трудной задачей. Однако целенаправленная работа по разработке моделей досуговых программ нового типа, то есть долгосрочных (длительных), рассчитанных на постоянную детскую аудиторию, позволила ввести такую номинацию в региональном конкурсе авторских программ. Появление такой номинации, на наш взгляд, является показателем признания значимости педагогической общественностью воспитательной работы педагогов-организаторов.

Анализируя представленные на конкурс досуговые программы, эксперты отметили высокий воспитательный эффект программ, который обеспечивался использованием современных педагогических подходов, эффективных технологических решений. Это проявлялось в активном поэтапном включении детей и подростков в события программы, в использовании специально разработанных приемов повышения интереса участников, в создании ситуаций практических действий (свободы творчества и выбора), в использовании авторских игровых элементов. Все программы были направлены на решение актуальных воспитательных проблем и имели ярко выраженный образовательный компонент, что дает основание рассматривать данные программы как досугово-образовательные. Четыре программы из предложенных на конкурс получили статус авторских. В сегодняшней практике длительные досуговые программы являются инновационным продуктом деятельности педагога-организатора, значительно повышающим воспитательный потенциал образовательных систем.

Таким образом, использование современных подходов к разработке ИДП становится необходимым условием для развития игровых форм работы с детьми и роста профессионального мастерства педагога-организатора.



**Библиографический список**

1. Воспитание школьников. – 2010. – №3.
2. Куприянов Б.В. Теория и методика социаль-

ного воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования детей: Монография. – Кострома: Ред-изд. отд. КОИРО, 2009. – 424 с.

УДК 371.4

**Попова Елена Николаевна**

Дубовская общеобразовательная школа № 1 Волгоградской области  
popoff106@mail.ru

**К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА  
СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Разработанная нами модель оценки качества системы патриотического воспитания является исключительно авторской благодаря тому, что в ходе проведённого теоретического исследования уточнены компоненты опыта патриотизма. Она позволяет осуществить целостную оценку педагогического воздействия на процесс овладения опытом патриотизма за счёт использования диагностических методик по каждой из составляющих опыта. При этом данное исследование не претендует на создание системы патриотического воспитания, так как оценочная деятельность рассматривается нами как её составная часть.*

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, модель оценки качества, ситуационно-событийный подход.

В условиях глобализации как тенденции мирового развития отмечается некоторое размывание национальных особенностей и интересов, что является предметом внимания представителей человековедческих наук. По данным социологических исследований среди российской молодёжи значительно изменилось отношение к таким ценностям как Отечество, патриотизм, верность традициям, национальная культура и история России, долг, честь, достоинство. В современной же отечественной педагогике можно констатировать наличие целого пласта исследований по различным направлениям патриотического воспитания, при этом остаются недостаточно разработанными научно-методические основания оценки качества процесса овладения школьниками опытом патриотизма.

В ходе теоретического исследования нами осуществлен анализ различных точек зрения специалистов в области данного направления воспитательной работы школы на то, в чем заключается патриотизм как явление и качество. В Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации патриотизм заявлен как одна из черт российского национального характера, которой присущи следующие особенности: прежде всего, это высокая гуманистическая направленность патриотической идеи; веротерпимость; соборность и законопослушание; общность как устойчивая склонность и потребность россиян к коллективной жизни; особая любовь

к родной природе. В работах М.П. Бузского, А.Н. Вырщикова, М.Б. Кусмарцева называются также и такие особенности российского патриотизма как державность, государственничество, социальная солидарность; беззаветное служение Отечеству; верность исторической и социальной памяти, культурным и историческим традициям народа и др. Эти особенности можно интерпретировать как устойчивые установки общественного сознания на патриотические проявления в поведении, деятельности человека [1, с. 90].

Рассмотрены также позиции различных авторов (О.В. Дыбина, М.С. Каган, М.Б. Кусмарцев, М.К. Мамардашвили, В.В. Сериков, Н.Е. Щуркова, И.С. Якиманская) в связи с понятием опыт, основания для его классификации. Представления исследователей (Л.И. Анцыферовой, А.С. Белкина, В.А. Болотова, Г.Н. Волкова, Н.Ф. Головановой, В.В. Давыдова, В.В. Серикова, Н.Г. Савининой, И.Я. Лернера, С.В. Кульневича, Д.В. Кочалова, А.С. Ковалёва, Н.А. Кузина) о видах опыта – личном, личностном, общественном, социальном, самореализации, виталенном, жизненном, рефлексивном, компетентностном – позволяют говорить о том, что опыт есть единица личностного развития, которая по форме и содержанию является базисной основой пребывания субъекта в мире человеческих отношений. Изучены представления о структуре патриотического опыта (интеллектуально-креативный; эмоционально-волевой; духовно-ценностный; поведенческо-смысловой элемен-

ты) (М.Б. Кусмарцев), компонентах патриотического сознания – знанием, отношенческом и деятельностью (С.Д. Поляков).

Проведенный анализ позволяет утверждать, что в педагогической теории могут быть представлены различные классификации опыта личности в зависимости от того, что положено в их основание: качества поведения школьников (вежливость, дисциплинированность и др.); определенные черты личности (трудолюбие, любознательность, доброта, предприимчивость, самостоятельность, патриотизм, общительность, заботливость и т.д.); глубинные характеристики личности (образ Я, базовые потребности и способности, связанные с саморазвитием и т.п.); социальный опыт школьников как опыт общения, взаимодействия, совместной деятельности (формирование опыта совместного доброжелательного творчества, опыта руководства и подчинения и пр.); ценностные ориентации школьников (ценности Отечества, познания, красоты, труда и др.); создание условий для развития личностных начал (саморазвития, коллективизма, развития патриотизма, самосознания, творчества и пр.).

По нашему мнению, *опыт патриотизма* может включать в себя такие проявления, которые определены нами на основе научно-педагогических взглядов М.Б. Кусмарцева и С.Д. Полякова: опыт переживания состояния гордости за достижения соотечественников в науке, культуре, спорте, военно-исторических событиях; опыт сопереживания проблемным ситуациям, складывающимся в своей стране; опыт ориентировки и позитивного отношения к фактам Российской истории, культуры, что проявляется в их одобрении и поддержке; опыт осмысления фактов культуры, истории своего Отечества; опыт участия в деятельности по развитию культурной жизни своей страны; опыт поддержки авторитета и имиджа своей страны на международном уровне; опыт действенной помощи в развитии экономики, спорта, культуры, исторически необходимых сфер общественного устройства своей страны [2, с. 102–107].

На основании проведенного исследования сделан вывод о том, что *«опыт патриотизма» представляет собой характеристику Человека, включающую совокупность чувств, переживаний, действий в сфере событий, явлений, деятельности патриотического характера.* Опыт патриотизма в рамках теории личностно-разви-

вающего образования есть активно функционирующее патриотическое сознание; потребность, умение человека выразить себя в действиях патриотической направленности, а также способность выполнять деятельность, ориентированную на организацию своего внутреннего мира – смыслов, впечатлений, выводов из переживаний событий и явлений патриотического характера. В результате теоретического исследования выделены также следующие компоненты опыта патриотизма: *эмоционально – чувственный компонент* (переживания, чувства по поводу событий, явлений патриотического характера); *отношенческий компонент* (отношение к фактам, явлениям, событиям патриотического характера); *деятельностный компонент* (виды деятельности, действия патриотического характера) и описаны три уровня овладения опытом патриотизма подростками. Интегративным свойством опыта патриотизма подростков является проявление активно творческого отношения (желание – нежелание; активность – пассивность) к миру, Отечеству, себе, окружающим, выраженное в переживаниях и деятельности патриотического характера.

Нами исследуется система патриотического воспитания и оценка её качества на примере именно подросткового возраста школьников прежде всего потому, что этот возраст характеризуется рядом новообразований, имеющих как положительную, так и отрицательную направленность и определяющих дальнейшее развитие личности ребенка. В исследованиях психологов и педагогов (П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Л.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина и др.) показано, что ни состав, ни новообразования личности подростка не определяют «прирождёнными механизмами», а возникают в определённой среде путём деятельного воспроизведения её опыта. Наряду с конкретно-образным мышлением у подростков начинает формироваться теоретическое, что позволяет им сопоставлять и систематизировать свои представления о Родине, защите Отечества, овладевать первоначальными навыками обобщения различных сведений об исторических событиях. Говоря о новообразованиях в личностной сфере подростков, нужно помнить, что речь идет о новом виде опыта, который должен быть сформирован у них на данном возрастном этапе, освоив который, по мнению В.В. Серикова, человек сделает шаг вперед в своей социали-

зации, культурном развитии. Подростковый возраст, по мнению О.В. Кроповниченко – это возраст жадного стремления к познанию, возраст кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности. Складываются и развиваются моральные чувства патриотизма, интернационализма, ответственности и др. Этот возраст характеризуется и сложными чувствами, формированием отношения к окружающей действительности.

Осуществляя анализ состояния патриотического воспитания в школе, мы пытаемся найти научные ответы на такие вопросы как: 1) Возможно ли ожидать от школы реализации такой функции воспитания как воспитание патриотизма или приобретение школьником опыта патриотического, гражданского поведения? 2) Кто в современной общеобразовательной школе способен к осуществлению патриотического воспитания? Каков этот педагог (или коллективный воспитательный субъект), который в состоянии (знает, умеет, владеет технологиями) способствовать приобретению опыта патриотического поведения? 3) Кто он, наш воспитанник? И нуждается ли он в опыте патриотического поведения? 4) Как воспитывать патриотизм, то есть, из каких действий будет состоять эффективная педагогическая деятельность воспитателя? Полагаем, что эти вопросы должны стать предметом осмысления в педагогическом коллективе.

В ходе нашего исследования предпринята попытка рассмотреть процесс патриотического воспитания на основе ситуационно-событийного подхода, что означает, что мероприятия патриотического характера, организуемые школой, должны затрагивать сферу чувств и переживаний воспитанника, что возможно в случае обращения к лично значимому материалу: истории семьи, ближайших родственников, земляков, соотечественников, малой родины. При этом мы руководствуемся результатами исследований научного руководителя (Е.М. Сафроновой), определившего «территорию» событий [3, с. 228–230].

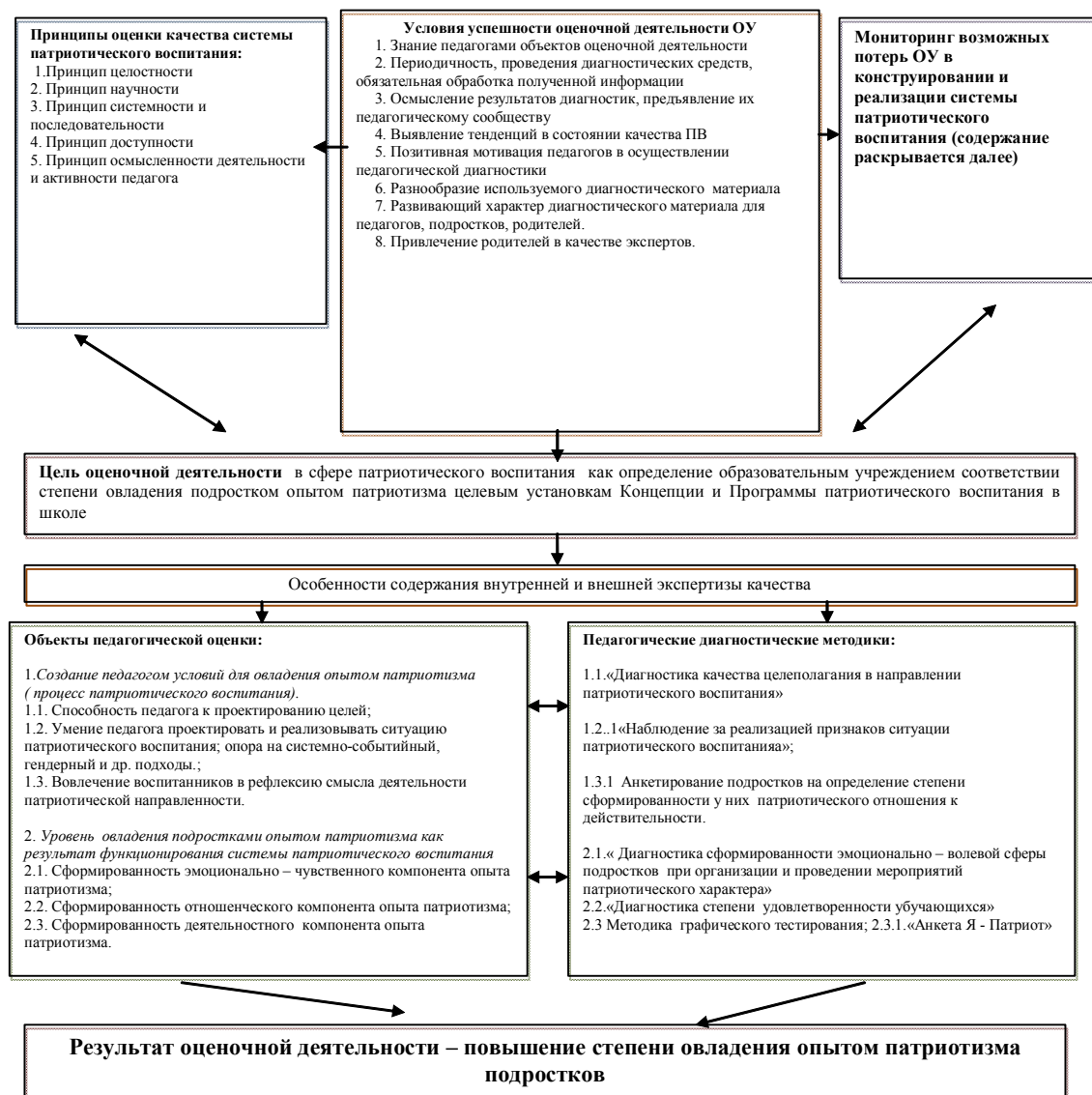
При разработке *Модели оценки качества системы патриотического воспитания подростков* рассматривается, что возможно понимать под моделью и моделированием (Н.М. Борытко, А.Н. Дахин, В.С. Ильин, М.Б. Кусмарцев, В.В. Сериков); что есть понятие «качество» как одно из ключевых в данном исследовании и какая его трактовка принимается нами как рабочий вариант

(Аристотель, Гегель, Г.В. Дмитренко, Е. Коган, Е.И. Сахарчук). Нами поддерживается точка зрения Е.И. Сахарчук о том, что наиболее распространённым является определение *качества как совокупности свойств, характеристик, относящихся к способности предмета исследования удовлетворять установленные или предлагаемые потребности*

В своём исследовании мы не претендуем на разработку теоретических основ системы патриотического воспитания, а лишь на совершенствование одного из элементов системы, а именно, оценка качества работы педагогического коллектива в приобретении подростком опыта патриотизма.

В результате проведенного исследования нами описаны *структурные элементы модели оценки качества патриотического воспитания в школе*, а именно: *принципы* оценки качества, *условия успешности* оценочной деятельности, *мониторинг возможных потерь* образовательного учреждения в конструировании и реализации системы патриотического воспитания, *объекты оценки, диагностический инструментарий*, различие *внутренней и внешней экспертизы* по объектам оценки, объёму диагностических исследований. Описано также, что включает в себя оценочная модель по показателю «способность к проектированию целей системы патриотического воспитания». Сверхзадача оценочной модели состоит в определении содержания и механизмов оценки качества патриотического воспитания в школе с тем, чтобы в конечном итоге повысить степень овладения школьниками личностно-нравственным опытом, одним из проявлений которого является опыт патриотических чувств, переживаний, отношений и действий, отражающихся в реальном поведении подростка. Кроме того, приобретение педагогом опыта использования оценочной модели поможет улучшить качество процесса патриотического воспитания, поскольку педагогическое умение выделять объекты оценки и использовать соответствующий диагностический инструментарий создаёт основу для коррекции педагогического влияния на воспитанника.

Стремясь к «элегантности» оценочной модели и желая выделить максимально ограниченный набор объектов оценки, нами определены два основных критерия оценки: а) создание педагогом условий для овладения опытом патриотизма (или процесс патриотического воспитания); б) уровень овладения подростками опытом пат-



**Рис. Модель оценки качества системы патриотического воспитания подростков в общеобразовательной школе**

риотизма как результат функционирования системы патриотического воспитания. Отметим, что под объектами педагогической оценки нами понимается совокупность критериев и показателей оценочной деятельности.

В предлагаемой нами авторской модели оценки качества системы патриотического воспитания имеется также такой элемент как «Особенности внешней и внутренней экспертизы качества». В самой схеме эти особенности не прописаны детально, но мы посчитали необходимым сделать на него акцент, подчеркнув тем самым различие в содер-

жании и объеме внешней и внутренней экспертизы. Во внешней экспертизе прежде всего оценивается факт участия школьников и педагогов в мероприятиях патриотического характера (что выражается в количественных показателях), а также факт управления школой качеством патриотического воспитания (что выражается в документационном обеспечении на уровне наличия: текстов Концепции, Программ, планов патриотического воспитания и целевых ориентиров в них; банка федеральных, региональных, внутриучрежденческих документов по патриотическому воспитанию; прием-

**Мониторинг возможных потерь ОУ в конструировании  
и реализации системы патриотического воспитания:**

1. Школой неграмотно определены цели данного направления её деятельности.
2. Отсутствие материально – технической и информационной базы для осуществления патриотического воспитания.
3. Отсутствие профессиональных кадров для работы в направлении воспитания патриотизма; значительная часть учителей считает, что патриотическое воспитание – прежде всего «удел» педагогов дисциплин гуманитарного цикла.
4. Отсутствие системы научного обоснования в планировании работы в направлении ПВ.
5. Планирование работы в направлении патриотизма без опоры на оценочную деятельность, мониторинговые исследования.
6. Ситуативное использование диагностических методик эффективности качества патриотического воспитания.
7. Слабое использование в работе связи с родителями и общественностью
8. Отсутствие совместной деятельности школьного ученического самоуправления (школьных республик) и педагогического коллектива.
9. Отсутствие самоанализа и владения педагогами процедурами внешней и внутренней экспертизы воспитательной деятельности в направлении патриотизма.
10. Низкий уровень контроля и методической поддержки администрации в отношении готовности педагога – воспитателя к деятельности патриотического характера.
11. Неумение педагогов использовать фандрайзинг для проведения дел, акций патриотического характера.
12. Игнорирование возможностей социальных проектов при организации мероприятий патриотической направленности.
13. Преобладающим методом воспитательного влияния являются словесные методы (беседа, устный журнал и т.п.).
14. Мероприятия патриотического характера не имеют личностной значимости для подростков; являются событием для части педагогов, но не для подростков.
15. Предметом внимания педагогов не является создание ситуации успеха для подростков, их самоутверждение в деятельности.
16. Педагогом используется не все каналы воздействия на эмоционально – чувственную сферу личности – аудиовизуальный, кинестетический, осязательный и т.д.
17. Эпизодическое привлечение подростков к планированию дел патриотического характера.
18. Акцентирование педагогами внимания лишь на одном направлении патриотического воспитания – военно-патриотическом – в ущерб другим: спортивно, научно-, культурно-патриотическому.
19. Низкий уровень решения задач личностного развития подростков в процессе патриотического воспитания, когда формирование личностных качеств (ответственности; самостоятельности; рефлексии; способности к выбору, волевому усилию, смыслопоиску; креативности, и др.) не рассматривается в качестве воспитательных задач, что неоптимально.

ственности планов и программ по ступеням обучения и годам; графиков контроля за качеством процесса патриотического воспитания; планов методологических мероприятий (семинаров, педсоветов, заседаний методических объединений и др.) по повышению профессионализма педагогов в сфере патриотического воспитания).

В школе, где патриотическое направление деятельности является системообразующим, возможно диагностировать степень удовлетворённости участников образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей) ею. Таким обра-

зом, следует признать, что внешняя экспертиза носит более ограниченный по своему содержанию и объёму характер, что является совершенно естественным фактом: у внешних экспертов, прежде всего, отмечается недостаток временного ресурса. К тому же наиболее заинтересованным лицом в контроле и оценке качества работы по патриотическому воспитанию является коллективный педагогический субъект, наиболее знающий и понимающий реальное состояние патриотического воспитания благодаря постоянному наблюдению и участию в этом процессе.

**Сравнительный анализ содержания внешней  
и внутренней экспертизы качества системы патриотического воспитания**

№	Объекты педагогической оценки		Внутренняя	Внешняя
	Критерии	Показатели		
1.	Создание педагогом условий для овладения подростками опытом патриотизма (процесс патриотического воспитания)	1.1. Способность педагогов к проектированию целей	+	+
		1.2. Умение педагогов проектировать и реализовывать ситуацию патриотического воспитания; опора на ситуационно-событийный гендерный, и др. подходы	+	Эпизодически
		1.3. Вовлечение воспитанников в рефлексию смысла деятельности патриотического характера	+	Эпизодически
2.	Уровень овладения опытом патриотизма как результат функционирования системы патриотического воспитания.	2.1. Тенденция в овладении опытом патриотизма:	+	
		2.1.1. Сформированность эмоционально-чувственного компонента опыта патриотизма	+	
		2.1.2. Сформированность отношенческого компонента опыта патриотизма	+	
		2.1.3. Сформированность деятельностного компонента опыта патриотизма	+	
3.	Управление ОУ качеством процесса патриотического воспитания	3.1. Наличие текстов Концепции, Программ, планов патриотического воспитания и целевых ориентиров в них; банка федеральных, региональных, внутриучрежденческих документов по патриотическому воспитанию		+
		3.2. Наличие преемственности планов и программ по ступеням обучения и годам		+
		3.3. Наличие графиков контроля за качеством процесса патриотического воспитания		+
		3.4. Наличие планов методологических мероприятий (семинаров, педсоветов, заседаний методических объединений и др.) по повышению профессионализма педагогов в сфере патриотического воспитания)		+
4.	Факт участия членов школьного коллектива в мероприятиях патриотического характера.	4.1. Наличие школьных музеев (комнат) патриотической направленности		+
		4.2. Участие в краеведческих чтениях		+
		4.3. Наличие исследований патриотической направленности в школьных научных обществах		+
		4.4. Участие в конкурсах внутри школы, района, города патриотической направленности (музыкальных, театральных, литературных, смотрах строя и песни)		+
		4.5. Удовлетворённость подростка, родителей, педагогов и администрации деятельностью школы в данном направлении		+
		4.6. Что-то другое		+

Одной из основных диагностических методик является *наблюдение за реализацией признаков ситуации патриотического воспитания*. По этим же позициям может осуществляться самоанализ педагогом качества процесса патриотического воспитания. Его цель: определить, является ли деятельность педагога собственно воспитательной, в которой имеют место признаки ситуации патриотического воспитания.

Проектируя образовательный процесс, педагог отбирает такое содержание образования, которое помогает решать задачу овладения опытом патриотизма: а) возбуждению *переживаний*, необходимых для обретения равновесия подростка в отношении к истории и культуре своей страны; б) формированию опыта выражения собственного *отношения* к явлениям патриотического характера, традициям и содержанию отечественной культуры; в) приобретению опыта ответственности, самостоятельности, инициативы *в делах патриотического характера*, способности к присвоению ценностей и смыслов служения Отечеству.

Учитель-воспитатель поддерживает собственные усилия ребенка во внеурочной социально-проектной деятельности патриотического характера.

Предметом внимания педагога-воспитателя являются, прежде всего, чувства, переживания, смысловая сфера, нравственные мотивы и поступки воспитанника при подготовке и проведении мероприятий патриотического направления, а также в процессе учебных занятий.

Педагог использует возможности современных информационных технологий для активизации эмоционально-волевой, нравственно-смысловой сфер личности в образовательном процессе патриотической направленности.

При проведении мероприятий патриотического характера деятельность воспитанников имеет для них событийный характер, являясь социальной, добровольной, нравственно мотивированной, добротворческой.

Организуя диалогическое взаимодействие школьников, педагог создаёт условия для *самостоятельного выбора* и обоснования собственной точки зрения на проблемные вопросы исторического прошлого и настоящего.

Учитель проектирует и реализует ситуации «Я горжусь своей Родиной», «Я переживаю за будущее страны, города».

Учитель продумывает воспитательный потенциал форм организации обучения и внеклассных

мероприятий патриотического направления, предлагая подросткам индивидуальные, групповые задания, способствующие развитию составляющих патриотического сознания и овладению опытом патриотизма.

При проектировании и осуществлении патриотического воспитания педагогом учитывается гендерный подход: специфические особенности воспитания, настроенности на героическое мальчиков и девочек, их предпочтения в выборе видов деятельности.

При наблюдении за деятельностью учителя следует использовать бальную шкалу оценивания, где один балл означает, что умение не проявляется никогда; два балла – иногда, три балла – часто, 4 балла – всегда. В результате наблюдения за деятельностью учителя-воспитателя заполняется следующий бланк, в котором предлагается напротив соответствующего номера вопроса для наблюдения выставить балл.

Опытная работа по освоению модели оценки качества патриотического воспитания проводилась на базе Дубовской общеобразовательной школы №1 Волгоградской области. Внутришкольная методическая поддержка по освоению оценочной методики включала в себя три этапа работы с коллективным педагогическим субъектом – ознакомительный, обучающий, рефлексивный. Преимущественной формой поддержки (наряду с педсоветами, семинарами) является педагогическая студия. *На первом этапе* методической поддержки решаются такие исследовательские задачи как выявление опыта оценочной деятельности педагогов в сфере патриотического воспитания, а также их ознакомление с моделью оценки качества патриотического воспитания. С этой целью проводятся такие мероприятия как семинар для классных руководителей «Патриотическое воспитание подростка: Как воспитываем? Кого воспитываем?», педагогическая студия «Как превратить процедуры диагностирования качества патриотического воспитания в процесс развития подростка и саморазвития педагога». *Второй этап* направлен на освоение педагогами содержания оценочной деятельности, диагностического инструментария, а также на уточнение отдельных компонентов модели. Содержанием деятельности является предъявление учителями результатов применения оценочных методик среди подростков коллегам, взаимообучение педагогов. Этот период работы (в нашем опыте пол-

тора года) включал мониторинговые исследования качества патриотического воспитания педагогами школы, практикум «Разработка и применение методики графического тестирования», педагогическую студию «Как измерить качество патриотического воспитания». *Третий этап* связан с осмыслением педагогами преимуществ авторской модели оценки качества патриотического воспитания по сравнению с традиционным, распространённым в практике, подходом; различий во внешней и внутренней экспертизе качества; уточнением содержания такого компонента как мониторинг потерь; рефлексией ее «элегантности» и оптимальности, в том числе, возможности и реальности временных затрат школьных учителей на диагностические исследования. Для этого педагоги опытно-экспериментальной школы включались в подготовку и активное участие в работе педагогического совета школы «Эф-

фективность внутришкольной работы по овладению опытом патриотизма в контексте новых образовательных стандартов», в работу педагогической студии «Качество и «количество» патриотического воспитания: какова взаимосвязь?».

#### Библиографический список

1. Бузский М.П., Вырицков А.Н., Кусмарцев М.Б. Феномен патриотизма в жизненном пространстве российского общества. – Волгоград: ПринТерра, 2008.
2. Поляков С.Д. В поисках реалистического воспитания. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – С. 102–107.
3. Сафронова Е.М. Педагогическое сопровождение событий в жизни молодежи // Педагогическое обеспечение работы с молодежью: Сб. материалов науч.-практ. конференции. – Ярославль: Изд-во «Литера», 2008. – С. 228–230.

УДК 378

Курачинова Юлия Леонидовна

Карачаево-Черкесский педагогический колледж им. Умара Хабекова  
kurachinova@yandex.ru

### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

*В статье рассматривается необходимость развития творческой индивидуальности как составляющей организационной компетентности будущего педагога. Представлены основные механизмы (пути) развития творческой индивидуальности. Особое внимание уделено описанию различных методов организации творческой деятельности студентов, так как в творческой деятельности раскрывается и развивается творческая индивидуальность.*

**Ключевые слова:** творческая индивидуальность, творческая деятельность, организационная компетентность, педагогическое сопровождение, адаптация, компенсация, коррекция, педагог-организатор.

Эффективность педагогического сопровождения формирования организационной компетентности студентов педагогического колледжа зависит от понимания необходимости развития творческой индивидуальности будущего педагога.

Под индивидуальностью мы понимаем неповторимое своеобразие человека, совокупность только ему присущих особенностей. Индивидуальность человека может проявляться в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, предпочтений личности, в качестве психических познавательных процессов, в особенностях дея-

тельности и творчества. Каждый человек отличается от другого, прежде всего, своим внутренним, субъективным миром, и этот мир определяет индивидуальность личности намного сильнее, чем ее внешность, физические качества.

Когда говорят о творчестве, то имеют в виду способность человека видеть новые отношения, выражать необычные идеи и вдохновения, отходить от традиционных схем мышления. Объективным результатом творческой деятельности является возникновение чего-либо нового, не существовавшего ранее, прежде всего, для самого творца. Формы творчества бесконечно разнообраз-



разны, а сущность его одна: созидание. Талант, вдохновение, мастерство – важнейшие факторы творческой деятельности. Творческое начало стало необходимым компонентом почти каждой профессии и специальности. Деятельность, осуществляющаяся по законам творчества, красоты, доставляет человеку удовлетворение.

На основе творческого воображения мы способны воспринимать и переживать протяжённость пространства и времени, в том числе будущее время. Не случайно известный философ Б.П. Вышеславцев говорил: «Сущность души есть творчество. Творческий человек – источник времени. СВОЕГО времени, где причина жить несравненно выше нужды выживать» [2].

Когда говорят о творческой индивидуальности личности, то имеют в виду, во-первых, наличие творческого потенциала, творческих способностей; во-вторых, предполагают потребность в творческом гряде или деятельности; в-третьих, подразумевают определенный уровень творческих достижений человека; в-четвертых, под этим подразумевают личностный стиль творчества; в-пятых, имеют в виду наличие особой иерархии мотивов, среди которых мотив творческого самоутверждения занимает место смыслообразующего.

Важность проблемы развития творческой индивидуальности будущего педагога в процессе педагогического сопровождения организационной компетентности студентов обусловлена рядом причин.

Во-первых, успех в профессиональной деятельности во многом зависит от умения человека использовать достоинства своей индивидуальности и нейтрализовать недостатки.

Во-вторых, творческий, личностный характер усвоения профессионального опыта проявляется в том, что каждое средство обучения и воспитания, с которым знакомят студента, в процессе теоретических занятий или при подготовке к урокам примеряется им «на себя», испытывается на эффективность в личном опыте, то есть личностью «присваивается».

В-третьих, усвоение студентом целевых установок современной общеобразовательной и профессиональной школы. Основная цель и главный смысл образовательной деятельности – развитие личности, создание условий для творческого ее саморазвития, раскрытия ее дарований, самореализации в труде. В этом, собственно, заключается и смысл жизни человека.

Исследования отечественных и зарубежных психологов и педагогов показывают, что для успешности решения данной проблемы обращать внимание на творческие способности личности необходимо как можно раньше.

Избранный нами подход к организации творческой деятельности студентов – это личностный подход к формированию организаторских компетенций будущих педагогов. Суть этого подхода заключается в том, что наиболее эффективным средством развития профессиональных способностей считается формирование определённой структуры личности с наличием следующих качеств:

- внутреннее единство, цельность личности. Процесс развития творческой индивидуальности будущего учителя становится наиболее оптимальным, если главным мотивом деятельности человека становится мечта – стать профессионалом, «настоящим педагогом», известным педагогом. Тогда студент становится очень восприимчивым к педагогическим воздействиям, не жалеет себя и проявляет высочайшую активность в учении, стремится каждое порученное дело выполнить с наилучшим качеством;

- познавательная потребность и вызываемая ею интеллектуальная активность. Из равнодушного к учению, к детям студента вряд ли можно сформировать творческую индивидуальность;

- способность к профессиональной рефлексии. Процесс самопознания и самоанализа (рефлексии) осуществляется на основе включения личности учащегося в профессиональную деятельность и разнообразную практическую творческую деятельность на уроках [1].

Основными механизмами развития творческой индивидуальности Е.А. Климов считает адаптацию, компенсацию и коррекцию. Исходя из этого, механизм развития творческой индивидуальности педагога мы понимаем следующим образом [4]. Целенаправленно организуется формирующая среда, центральной областью которой выступает жизнь учебного заведения, учебно-профессиональная деятельность студентов. Длительное включение в многообразные отношения, связанные с профессиональной деятельностью, вызывает приспособление, адаптацию личности к этим условиям, требованиям, осознанному или неосознанному проявлению ее сильных сторон, своего творческого потенциала для достижения успеха в этой деятельности.

Целенаправленно ведется работа по формированию операционно-технологического фонда для осуществления личностной учебно-профессиональной деятельности: ознакомление студентов с разными технологическими системами, стилем деятельности разных учителей; расширение представлений о разнообразии форм, методов и приемов работы с детьми; накопление методических разработок, диагностических методик, дидактических материалов, наглядных пособий, на фоне этого каждому студенту предоставляется возможность выбора тех средств обучения и тех технологических систем, методов и форм работы, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям. То есть такой подход позволяет студентам учиться, компенсируя слабые стороны своей личности за счёт сильных своих качеств.

Особое внимание обращается на своевременную помощь, коррекцию действий студента, с тем, чтобы обеспечить успех в деятельности и качественно сформировать основные профессиональные умения и навыки.

Творческая индивидуальность личности студента раскрывается и развивается, прежде всего, в творческой деятельности. Поэтому особое внимание в педагогическом сопровождении формирования организационной компетентности следует уделять использованию различных методов организации творческой деятельности студентов. Условия организации творческой деятельности, способствующие развитию творческой индивидуальности, могут быть представлены следующим образом:

- включение студентов в общение, совместную работу с творческими педагогами, расширяя интересный опыт профессиональной деятельности. В процессе такого общения и знакомства с педагогическим творчеством происходит «творческое заражение», возникает вдохновение, появляется желание творить самому (например, встреча с выпускниками педагогического училища разных лет, посещение и анализ показательных уроков учителей базовой школы);

- становление творческой индивидуальности педагога невозможно без развития творческого мышления студентов, их творческих способностей, поэтому особое внимание уделяется такой организации процесса обучения, которая постоянно заставляла (вынуждала) бы студента что-то придумывать, изобретать, проявлять догадку,

конструировать, проявлять инициативу (например, анализ и решение педагогических ситуаций, педагогических задач; работа в группах сотрудничества по выполнению творческого задания; разработывание сценария воспитательного дела, нетрадиционного типа урока; решение творческих задач на уроке);

- проведение открытых конкурсных пробных уроков и занятий студентами.

В деле развития творческой индивидуальности студентов важным фактором является использование творческих заданий и ролевых игр.

Обязательными требованиями к подготовке творческих заданий для студентов являются их интеллектуально-ситуативная обусловленность, разноразличность профессиональных речевых действий, композиционная завершенность.

Учебная деятельность по выполнению творческих заданий организуется в группах сотрудничества. Групповая работа происходит, когда студенты работают вместе, сочетая различные таланты и умения, используют сильные стороны каждого для выполнения задания. Метод групповой работы приветствует участие каждого, вклад каждого в совместный результат, помогает найти и определить своё место, свою роль в групповой работе, помогает повысить собственную значимость, самооценку и помогает развитию навыков сотрудничества.

Далее приведём примеры творческих заданий, предлагаемых студентам дополнительной квалификации «Педагог-организатор» для выполнения в группах сотрудничества.

Изучив тему «Конкурсная программа: её разработка и проведение», а также «Методика проведения творческих конкурсов» (дисциплина «Организация и методика игровой деятельности») учащимся предлагается выполнить творческое задание – ситуативный рассказ «Представьте себе... в школе планируется проведение конкурсной программы, посвящённой Дню Защитника Отечества... Вам необходимо, определить цели и задачи данного общешкольного дела; подумать над всеми составляющими успешного проведения праздника (творческого конкурса, конкурсной программы): оформлением, музыкальным сопровождением, конкурсными заданиями, составом жюри».

По дисциплине «Режиссура культурно-досуговой деятельности» после изучения темы «Композиционное строение праздника, массового

празднества, представления» студентам предлагается выполнить творческое задание – «Представьте себе... в школе планируется проведение тематического праздника. Продумайте содержание основных частей праздника: приглашения к участию в деле, торжественной части, основной части, массовой части, массовой части, концертной части праздника».

Или изучая раздел «Содержание, формы и методы работы с детьми», дисциплина «Теория и методика воспитательной работы с детьми», предлагаются творческие задания – «Представьте себе..., что вы проводите экскурсию на тему «Экскурсия в природу». Определите интересующие школьников этапы экскурсии с учётом их возрастных особенностей. Включите в свою речь общенаучную и специальную терминологию. Подумайте, какие можно использовать языковые средства, актуализирующие внимание учащихся. Продумайте систему заданий для участников экскурсии: увлекательных, творческих, соответствующих индивидуальным особенностям и потребностям детей. Продумайте этап подведения итогов экскурсии: форма, виды деятельности, методы взаимодействия с учащимися». «Представьте себе..., что вам необходимо с детьми организовать подготовку, а затем и проведение «Устного журнала», продумайте тематику и содержание страничек журнала. Оформите его, а затем проведите для группы учащихся на уроке».

Практика и опыт показывает, что дискуссионные формы работы являются эффективными для решения задач развития коммуникативных и творческих способностей студентов. Для обсуждения выбирается конкретная тема, представляющая интерес, например, «Имидж современного педагога» – 4 курс педагогов-организаторов, «Об образе и роли лидера в коллективе» – 2 курс педагогов-организаторов.

Работа по обсуждению предложенного вопроса проводится в микрогруппах. Задача каждой микрогруппы путём коллективного обсуждения прийти к общему решению и выбрать своего представителя, который, в свою очередь, представит результат совместной работы группы. У каждой группы есть возможность обратиться с вопросами, высказать мнение о содержании, дать оценку творчеству выступающей группы.

Такого рода задания позволяют студентам «складывать» свои собственные представления вместе, чтобы увидеть то общее, что скрыто за

опытом каждого. И в то же время у каждого из них появляется возможность осмыслить: что получилось, сравнить своё понимание с другими, с опытом и представлениями других учащихся, преподавателя.

Взаимодействие учащихся в группе может строиться на основе выполнения каждым индивидуальной работы (в которой практически не требуется коммуникаций между членами группы); на основе конкурентных отношений – соперничества; и взаимодействие на основе сотрудничества (наибольшая эффективность которого подтверждается более высоким уровнем результативности, установлением дружественных доброжелательных отношений, предупреждением стрессовых ситуаций).

Групповая работа, организованная на основе сотрудничества, имеет свои преимущества. В условиях сотрудничества принимается больше нестандартных, творческих решений; члены группы гораздо чаще выдвигают новые идеи, предлагают новые неожиданные варианты решения стоящих перед ними задач. Как показывают эксперименты, сотрудничество членов группы порождает больше успешных учебных ситуаций, чем индивидуальная работа или работа в условиях конкуренции.

Осуществляя личностно-компетентный подход к подготовке будущих специалистов, важно на этапе анализа давать индивидуальную оценку результатов деятельности каждого (степень активности, объём выполненной работы и др.), при этом одним из условий преподнесения оценки работы должна быть доброжелательность, так как критические замечания переживаются острее похвалы.

Повышению эффективности профессионального обучения способствует и использование разнообразных игр и игровых упражнений, которым в последнее время в научно-методической литературе уделяется достаточное внимание.

Игры и игровые упражнения имеют ряд положительных моментов: концентрация определённых свойств и качеств личности обучающегося при выполнении того или иного задания, простор для внесения элементов творчества в игровое действие, развитие умений динамического взаимодействия общающихся сторон в процессе игры, возможность осознать себя педагогом.

В педагогической деятельности возможно использование различных игровых упражнений

с разной целью в тех или иных ситуациях или на разных этапах урока: игра – ассоциация; «Незавершенные предложения», «Недописанный тезис»; элементы ролевых игр («Суд над...»); нетрадиционное начало урока – с игры «Здравствуйте, я хочу всем вам сказать...»; «Конверт дружеских вопросов» (как способ более тесного знакомства друг с другом, так как курсы сборные; но можно использовать и как способ проверки знаний, при этом учащиеся сами составляют вопросы, помещают их в конверт, а затем отвечают на доставшийся вопрос); игры и игровые упражнения на развитие внимания, логики, творческого воображения, например, игра «Да – нет – не знаю».

Дисциплины, изучаемые в рамках дополнительной квалификации «Педагог-организатор», сами располагают к использованию игровых или творческих заданий, например, дисциплины «Организация и методика игровой деятельности», «Режиссура культурно-досуговой деятельности», «Практикум по организации культурно-досуговой деятельности» или разделы дисциплин.

Важно помнить, что главное в развитии творческой индивидуальности студента – формирование у него творческих способностей (креативности личности). На основе решения различных творческих заданий усваивается опыт творческой деятельности, и личность становится способной творчески решать профессиональные задачи. Как показывает практика, все творческие личности проделывают один путь – от открытия истин, новых лишь для них самих, к открытию истин, известных немногим, и, наконец, к созданию истин, новых для всех.

#### Библиографический список

1. Белухин Д.А. Личностно-ориентированная педагогика: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448 с.
2. Гаврюшин Н.К. Вышеславцев и его «философия сердца» // Вопросы философии. – 1990. – №4.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М., 1988. – 300 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. – М., 1996. – 400 с.

УДК 378

**Маркова Светлана Михайловна**

доктор педагогических наук, профессор,

**Седых Екатерина Павловна**

кандидат педагогических наук, доцент

Волжский государственный инженерно-педагогический университет, г. Нижний Новгород  
marka@vgipi.ru

### ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В ВУЗЕ

*Статья посвящена раскрытию теоретических основ реализации государственной молодежной политики в учреждении высшего профессионального образования. Авторами рассматриваются базовые методологические подходы, ведущие принципы реализации государственной молодежной политики в вузе, дается характеристика программы совместной деятельности вуза и социальных партнеров.*

**Ключевые слова:** молодежная политика, профессиональная подготовка, профессиональное и социальное развитие молодежи

Глубокие современные социально-экономические преобразования в обществе актуализируют многие проблемы развития профессионального образования. Опыт функционирования и развития профессионального образовательного учреждения подтверждают объективную потребность переосмысления процесса подготовки будущих специалистов, ориентируя его не только на развитие профессиональных качеств, но и на развитие личности в це-

лом. В связи с этим создание эффективной системы реализации государственной молодежной политики в вузе является одним из путей повышения эффективности профессиональной подготовки специалистов в вузе.

Молодежь как особая социально-демографическая группа является научным и социально-экономическим потенциалом государства, с одной стороны, наследующим уже достигнутый уровень развития общества и формирующим его

будущее развитие, с другой. Актуальность проблемы самореализации молодежи, вовлечения ее в экономическую, социокультурную и общественно-политическую жизнь подтверждается активной научной и законотворческой деятельностью в этом направлении.

Реализация государственной молодежной политики в вузе основывается на синтезе социально-экономических, научно-технических, культурологических и психолого-педагогических факторов, на полном и глубоком понимании многоаспектности профессионального образования, абсолютной необходимости всестороннего развития личности, формирования не только профессиональных, но и личностных качеств будущего специалиста.

Условием, обеспечивающим решение вышеназванных проблем, является преобразование целей, задач, содержания, организационных структур образовательного процесса с целью создания условий для получения полноценного образования, реализации своего профессионального потенциала, всестороннего развития личности и активного участия в общественной жизни.

Исследование педагогического опыта по реализации государственной молодежной политики в вузе показало, что в настоящее время, данное научное направление недостаточно исследовано как прогнозируемая развивающаяся система реализации молодежной политики на основе приоритетов развития современного общества.

Анализ научной литературы показал, что истоки проблемы реализации государственной молодежной политики в вузе лежат в работах в области философии, социологии, психологии (И.С. Глуханюк, А.К. Абдулханова-Славская, Б.Г. Клейберг, В.А. Петровский, В.В. Столин, Н.Н. Толстых и др.), в которых сформулированы принципиальные положения о молодежной политике и о ее роли в общественной жизни; современных учениях о молодежи (Н.М. Блинов, В.Н. Боряз, А.С. Капто, В.А. Мансуров, Ф.Р. Филиппов, В.И. Чупров и др.), молодежной политике (И.М. Ильинский, В.Т. Лисовский, И.Б. Роднянской, К.Г. Мяло и др.), профессиональном образовании (С.Я. Батышев, В.П. Беляева, К.Я. Вазина, Б.С. Гершунский, С.М. Маркова, Ю.Н. Петров и др.).

В настоящий момент назрела практическая потребность в разработке научно обоснованной модели реализации государственной молодежной

политики в вузе, обеспечивающей культурное и профессиональное становление будущего специалиста, координацию деятельности вуза с общественными объединениями, организациями и администрациями различного уровня по реализации молодежной политики, разработку моделей и механизмов, обеспечивающих поддержку духовного и физического развития молодежи, ее нравственное и патриотическое воспитание.

Такая модель сможет раскрыть и определить особенности реализации государственной молодежной политики в вузе, как комплекса организационно-управленческих, психолого-педагогических, социально-воспитательных, научно-исследовательских, спортивно-оздоровительных, профессионально-творческих и др. мероприятий, обеспечивающих непрерывное личностное и профессиональное развитие будущего специалиста; позволит разработать программу совместной работы вуза и общественных организаций по созданию условий для становления молодежи и развития ее потенциала в интересах государства, разработать педагогические условия реализации модели, позволяющие усовершенствовать работу вуза и общественных организаций по реализации государственной молодежной политики.

Системное исследование реализации государственной молодежной политики в вузе показало, что именно учреждение высшего профессионального образования создает необходимое культурное и образовательное пространство для формирования личности молодого специалиста в соответствии с приоритетами и целями государственной молодежной политики, интегрируя в образовательном процессе основные направления ее реализации. Выявлено, что государственная молодежная политика в вузе представляет собой комплекс организационно-управленческих, психолого-педагогических, социально-воспитательных, научно-исследовательских, спортивно-оздоровительных и других мероприятий, обеспечивающих реализацию экономического, интеллектуального и духовного потенциала молодежи и способствует повышению эффективности профессиональной подготовки специалиста в вузе.

Проведенный анализ позволил нам определить базовые методологические подходы, обеспечивающие теоретические основы реализации государственной молодежной политики в вузе.

*Личностно-ориентированный* подход предполагает рассматривать реализацию государ-

ственной молодежной политики в вузе, прежде всего с позиций удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности молодых людей, реализации их потенциала.

*Программно-целевой подход* заключается в перспективном видении целей и направлений государственной молодежной политики в вузе. Конкретной формой реализации программно-целевого подхода выступает разработка комплексной целевой программы совместной деятельности вуза и общественных организаций по реализации государственной молодежной политики, обеспечивающая ее согласованную реализацию в образовательном учреждении, а также непрерывное сквозное взаимодействие документов на федеральном, региональном уровнях и уровне вуза.

*Компетентностный подход* предполагает системное видение реализации государственной молодежной политики в вузе с точки зрения профессиональной подготовки специалиста, обеспечивает учет современных тенденций развития профессионального образования, учет требований к уровню подготовки выпускников со стороны работодателей.

В исследовании разработаны принципы реализации государственной молодежной политики в вузе:

- принцип интеграции и дифференциации;
- принцип динамичности;
- принцип целостности;
- принцип инвариантности;
- принцип социальной ориентированности;
- принцип социального партнерства.

Реализация государственной молодежной политики осуществляется через совместную работу вуза и общественных организаций, включающих совокупность целей и задач, комплекс образовательно-профессиональных, научно-исследовательских, спортивно-оздоровительных, профессионально-творческих проектов по реализации духовного, творческого, научного, образовательного потенциалов молодежи.

К общим целям (цели вуза и общественных организаций) мы относим: достижение высокой степени готовности выпускников к профессиональной и общественной жизни, реализацию духовного, интеллектуального потенциала молодежи в результате осуществления комплекса мероприятий.

Частные цели обуславливаются непрерывным характером процесса реализации государственной молодежной политики, определяются в образовательном процессе, возникают в связи различными формами его организации и отражают их внутреннюю содержательную динамику.

К основным задачам реализации программы совместной работы вуза и общественных организаций по реализации государственной молодежной политики относятся: разработка согласованных мероприятий, осуществление непрерывного контроля и коррекции совместной работы, анализ результатов совместной работы вуза и общественных организаций по реализации государственной молодежной политики.

Комплекс мероприятий совместной работы вуза и общественных организаций должен отвечать следующим требованиям:

- учет возможностей и интересов вуза и общественных организаций;
- ориентация на повышение эффективности профессиональной подготовки студентов в вузе путем внедрения инновационных процессов в образовательную деятельность;
- учет принципов профессиональной подготовки;
- внедрение развивающих технологий в практику образовательного процесса;
- установление прямых и обратных связей между социальными, педагогическими, профессиональными процессами.

Результатом реализации государственной молодежной политики в вузе мы видим повышение эффективности профессиональной подготовки специалиста, выражающейся в подготовке грамотного компетентного специалиста, социализированного к жизнедеятельности в обществе и готового к продуктивной профессиональной деятельности.

## ОБРАЗ ВНУТРЕННЕГО МИРА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО АКТУАЛИЗАЦИИ

*В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования образа внутреннего мира. Внутренний мир является интегральным психическим образованием, влияющим на всю психическую жизнь человека. Образ внутреннего мира регулирует отношения субъекта с внешним миром и самим собой, отражается на самоотношении и самопознании.*

**Ключевые слова:** внутренний мир, образ, эмпатия, алекситимия, познание внутреннего мира, восприятие психического.

Человек всегда стремился познать духовность в качестве реального бытия. Понятие о духовности поэтому всегда присутствовало в истории психологической мысли. К проявлениям духовности всегда относилась потребность и способность человека познавать мир и самого себя. Сегодня понятие «духовность» все более глубоко проникает в теорию психологии. Работы К.А. Абульхановой, В.М. Аллахвердова, Б.С. Братуся, В.Н. Дружинина, В.В. Знакова, В.А. Елисеева, А.А. Крылова, В.В. Ничипорова, В.И. Слободчикова, В.А. Пономаренко, В.Д. Шадрикова, П.Н. Шихирева и других психологов нацелены на познание духовного начала в человеке [1].

Одним из понятий, обозначающих внутреннюю, духовную, субъективную составляющую человеческого бытия, является понятие внутреннего мира. Существует множество взглядов на определение этого феномена. Метафора «внутренний мир» широко используется в обыденном языке. Помимо этого, метафора внутреннего мира используется и в научных областях: в первую очередь, в среде гуманитарных наук, в литературе, искусстве – в тех дисциплинах, объектом которых является человек. Понятие внутреннего мира применяется и в психологии, когда рассматриваются проблемы изучения целостного психического, репрезентация субъективного содержания психики, эмоций и других психических явлений.

Анализ литературы показывает, что в настоящее время в отечественной психологии проблема изучения внутреннего мира мало исследована эмпирически, и нет наработанной методологической базы исследования такого интегрального образования, как внутренний мир. Чаще изучается

не внутренний мир как целое, а его отдельные составляющие: внутреннее пространство и время, внутренняя речь (Т.Н. Березина, 2001; С.К. Нартова-Бочавер, 2001; К.А. Абульханова, 1991, 2001 и др.), из которых он затем реконструируется.

Непосредственно проблеме феномена внутреннего мира посвящены работы Т.Н. Березиной [2]; В.Д. Шадрикова [5], косвенно ее касаются такие авторы, как А.А. Гостев, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, Л.И. Анциферова, Н.Н. Ланге, В.А. Петровский, В.В. Знаков, С.К. Нартова-Бочавер и другие. В психологии более разработаны направления, изучающие душевные и духовные составляющие внутреннего мира личности (В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев).

Актуальность данной работы заключается в том, что в настоящее время проблема изучения внутреннего мира человека мало исследована эмпирически (работы Т.Н. Березиной [2], Н.А. Шиленковой, М.С. Шевелевой), тогда как данный термин все чаще встречается как в обыденной речи, так и в научной литературе, а изучение восприятия, формирования образа внутреннего мира Другого считается маловероятным – ведь психическое невоспринимаемо, «трагически невидимо» (К. Прибрам). Т.Н. Березина говорит о том, что внутренний мир человека – категория сложная, плохо поддающаяся определению. Она возводит данную категорию в статус области психологии, что говорит о перспективности исследований подобного рода [2]. В.Д. Шадриков [5] определяет внутренний мир как человеческую душу (в ее научном понимании), таким образом возвращаясь к античным истокам психологической науки, к самому первому определению предмета психологии.

Интересным представляется изучение образа внутреннего мира, представленного в обыденном сознании. Люди часто употребляют термин «внутренний мир». Чем именно наполняется это понятие – задача эмпирического исследования.

В современной науке наиболее изучены образы, являющиеся результатом познавательных процессов: памяти, мышления, воображения, восприятия и представления. Интерес исследователей вызывает «Я-образ» личности (И.С. Кон, 1978, 1984; А.А. Реан, 1999, 2001; В.В. Столин, 1986; Е.Т. Соколова, 1994 и др.); представление о человеке и восприятие человека человеком (Б.Г. Ананьев, 1935; Г.М. Андреева, 1980, 1997; А.А. Бодалев, 1965, 1982; А.А. Реан, 1990 и др.).

А.А. Гостев подчеркивает недостаточную изученность и обобщенность феноменологии образных явлений в связи с актуализацией духовного опыта личности, изучение которого имеет особое значение для изучения самопознания и формирования мировоззрения. Поэтому анализ феноменологии субъективной репрезентации человеком самого себя и мира (на индивидуальном и типологическом уровне), в частности, феноменологии, отражающей глубинные пространства внутреннего мира, изучение роли данной феноменологии в познании, а также в регуляции жизнедеятельности человека, представляется актуальной и теоретически значимой проблемой психологической науки. Вторичный образ вводится в систему герменевтических отношений. Он соотносится с субъектными характеристиками: с мотивами, целями, понятийно-речевыми структурами, содержанием бессознательного и др. Иными словами, феноменологическое описание множества классов образных явлений и переживаний их содержания является необходимым направлением исследования в русле субъектной парадигмы, связанным с изучением глубинных механизмов психического отражения и регулирования внутреннего мира личности [1].

Нами было проведено эмпирическое исследование, посвященное изучению феноменологии образа внутреннего мира (собственного и чужого). Объектом исследования явился образ внутреннего мира человека; предметом – содержательные особенности образа собственного внутреннего мира и внутреннего мира Другого (близко и малознакомого человека).

В исследовании приняли участие 150 студентов Пермского государственного университета:

исторического, геологического, философско-социологического (57 мужчин и 93 женщины). Возраст участников исследования варьирует от 18 до 26 лет.

Цель исследования состояла в изучении особенностей актуализируемого содержания образа внутреннего мира в трех познавательных ситуациях (свой внутренний мир, внутренний мир близко знакомого Другого и внутренний мир мало знакомого Другого).

В качестве основного метода была использована методика свободного самоотчета, задачей которой является исследование образа внутреннего мира в том виде, в каком он дан сознанию субъекта. Участникам исследования предлагались следующие инструкции: «Опишите, пожалуйста, свой внутренний мир и то, что Вы можете наблюдать в нем в данный момент», «Опишите, пожалуйста, внутренний мир близко знакомого Вам человека и то, как Вы можете понимать (видеть, чувствовать и т.д.), что что-то происходит в его внутреннем мире», «Опишите, пожалуйста, внутренний мир мало знакомого Вам человека и то, как вы можете понимать (видеть, чувствовать и т.д.), что что-то происходит в его внутреннем мире».

Полученные методом свободного описания данные обрабатывались методом контент-анализа. При анализе законченных смысловых высказываний, являющихся эмпирическими индикаторами категорий, были выделены десять категорий контент-анализа текстов самоотчетов (см. табл. 1).

Образ внутреннего мира обладает характеристикой целостности: две категории контент-анализа – «метафорический образ» и «характеристики внутреннего мира» – представляют собой способы целостного описания внутреннего мира.

Остальные полученные категории были отнесены к различным компонентам («блокам») в составе внутреннего мира:

- объект (внешние явления);
- действия и поведение (поведение и деятельность);
- психические свойства (индивидуальные характеристики носителя внутреннего мира);
- психические процессы и состояния (эмоциональные явления, когнитивная сфера, мотивационная сфера, психофизиологические и психические состояния);
- субъективные смыслы носителя внутреннего мира (система мировоззрения и субъективных смыслов).



Таблица 1

## Содержание образа внутреннего мира (в категориях) и их эмпирические индикаторы

Категория	Эмпирические индикаторы категории
Метафорический образ	«загадка»; «можно сравнить с призмой»; «улитка, которая хочет позагорать»; «красивая поляна»; «сладкий ветерок»; «вязкое болото»
Характеристики внутреннего мира как целого	«не простой»; «очень сложен, многогранен»; «неуравновешенный мир»; «красочен и контрастен»; «достаточно яркий»; «глубокий»
Эмоциональные явления	«его переживания»; «чувства»; «легкая тревожность»; «что чувствует»; «неадекватные эмоции»; «разочарования»
Когнитивная сфера	«его мысли»; «речь»; «представления»; «насыщенность образами»; «видно, что он думает»
Поведение и деятельность	«его поведение»; «деятельность человека»; «проявляется в поведении человека»; «по поведению, манере держаться»
Индивидуальные характеристики носителя внутреннего мира	«знания»; «природные способности»; «спокойный, рассудительный, добрый»; «могу быть доброй или злой»; «личностные особенности»
Мотивационная сфера	«желания»; «его потребности»; «мотивы»; «то, что мне хочется сделать»; «не хочу...»
Психофизиологические и психические состояния	«физическое состояние»; «усталость»; «смена настроений»; «сиюминутное состояние»; «по душевному состоянию человека»
Внешние явления	«действия сложившихся обстоятельств, обстановки»; «гармония с внешним миром»; «внешние воздействия»; «сестра»
Система мировоззрения и субъективных смыслов	«идеалы»; «установки»; «система взглядов»; «мировоззрение»; «точка зрения»; «интересы»;

Образ внутреннего мира исследовался в трех познавательных ситуациях: «Я» (вербализация образа собственного внутреннего мира); «Близко знакомый Другой» (вербализация образа внутреннего мира близко знакомого человека) и «Малознакомый Другой» (вербализация образа внутреннего мира мало знакомого человека). В качестве гипотезы, объясняющей цель такого разделения, послужило предположение о том, что при отображении внутреннего мира своего и чужого существует ряд различий, выражающихся в частоте запроса различных составляющих внутреннего мира.

Были получены различия в описаниях собственного внутреннего мира и внутреннего мира Другого.

Так, чаще всего участники исследования предпочитают описывать свой внутренний мир через эмоциональные явления, наблюдаемые в себе (41,33%); указания на объекты внешнего мира (34,67%), описания индивидуальных характеристик носителя внутреннего мира (30,67%). Таким

образом, сам себя субъект воспринимает как Чувствующего, Переживающего.

При описании внутреннего мира близко знакомого человека участники исследования чаще всего склонны обращать внимание на его (человека) индивидуальные характеристики (38,67%), указывать на различные эмоциональные явления (28%), явления когнитивной сферы (20%). Близко знакомый Другой воспринимается как Личность, Индивидуальность, обладающий различными потенциальными Свойствами и характеристиками.

При описании внутреннего мира мало знакомого человека упоминается когнитивная сфера: мысли, образы, названия различных познавательных процессов и их процессуальная сторона (33,33%), упоминаются индивидуальные характеристики носителя внутреннего мира (25,33%), упоминается поведение (16,67%). Малознакомый Другой воспринимается как актуально проявляющий себя: Мыслящий, Говорящий и т.д.

Общей тенденцией является также частое обращение к метафорическому образу внутреннего мира.

В исследовании данные, полученные при изучении описаний внутреннего мира, были соотнесены с показателями эмпатии (которая может служить «помощником» в восприятии внутреннего мира Другого).

Результаты исследования показали, что эмпатия не оказывает существенного влияния на образ внутреннего мира Другого и его формирование. Для лиц с высокими показателями эмпатии выявлено лишь единственное статистически значимое различие: более частое употребление метафоры при описании собственного внутреннего мира. В описаниях внутреннего мира Другого различий между группами с разным уровнем эмпатических способностей выделено не было.

Возможно, причиной может служить особенность самого объекта познания – внутреннего мира. Такое целостное интегральное образование, как внутренний мир, и его восприятие мало подвержены влиянию таких факторов, как уровень эмпатии; воспринимать внутренний мир (и свой, и Другого) могут и эмпатийные, и мало-эмпатийные лица. Такое восприятие не носит оттенка «вчувствования», а предполагает, в основном, отражение внутреннего мира в целом как особого интегрального образования, субъективной реальности человека.

Однако корреляционный анализ показал, что показатель эмпатии напрямую значимо связан с такими составляющими образа *собственного* внутреннего мира, как:

- Психосоматические состояния;
- Внешние явления;
- Мотивационная сфера.

То есть несмотря на отсутствие различий по группам с разным уровнем эмпатии, она тем не менее проявляет себя в прямой взаимосвязи с такими составляющими образа внутреннего мира, как психосоматические состояния, потребности, мотивы и желания, а также значимые объекты и события внешнего мира.

Оказалось интересным соотношение этого факта с данными по алекситимии. Предполагалось, что наличие алекситимических черт должно отразиться на описаниях внутреннего мира: вызвать затруднения в экспликации или «бедность» описаний.

Однако, результаты статистического анализа показали, что лица с высоким уровнем алекситимии статистически превосходят лиц с низким

уровнем по частоте вербальных указаний на некоторые элементы внутреннего мира. При описании собственного внутреннего мира это – поведение и деятельность; индивидуальные характеристики носителя внутреннего мира; мотивационная сфера. При отображении внутреннего мира близко знакомого человека это – индивидуальные характеристики носителя внутреннего мира. При обращении к внутреннему миру мало знакомого человека это такие элементы, как индивидуальные характеристики носителя внутреннего мира; когнитивная сфера; мотивационная сфера и внешние явления. Это означает, что алекситимия, проявляясь в основном в эмоциональной сфере, наоборот, помогает субъекту лучше описывать целостный, интегральный феномен внутреннего мира.

Таким образом, внутренний мир как целостный феномен можно назвать многомерным психическим образованием, включающим в себя и интегрирующим различные аспекты функционирования психической жизни субъекта; отображающим связи внутреннего мира с внешним; представленным определенным образом в сознании.

Образ внутреннего мира обладает такой характеристикой, как целостность: субъект может воспринимать и описывать внутренний мир как целое (посредством метафоры и присваивания ему характеристик – эпитетов) – или фрагментарность: через отображение его отдельных составляющих.

В качестве перспектив исследования мы видим поиск новых методов и методик исследования феномена внутреннего мира, его образа, структурных характеристик.

#### Библиографический список

1. Гостев А.А. Образная сфера человека в познании и переживании духовных смыслов. – М., 2001.
2. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности. – М., 2001. – 319 с.
3. Левченко Е.В. Психология познания в области психологии // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 14: Актуальные проблемы психологической теории и практики / Под ред. А.А. Крылова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. – С. 42–49.
4. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. – М., 2006.

## ПОЗИТИВНЫЕ МОТИВАЦИОННЫЕ ОЖИДАНИЯ ЛИЧНОСТИ: ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ

*Выявлены некоторые особенности детерминирующие типы стратегий планирования мотивационных ожиданий; механизмы актуализации мотивационных ожиданий личности. На основе этих механизмов описаны три типа стратегии планирования личностью реализации позитивных мотивационных ожиданий.*

**Ключевые слова:** мотивационные ожидания, тип планирования мотивационных ожиданий, актуализация мотивационных ожиданий.

Нарастающий темп социальной жизни, интенсификация и оптимизация социально-экономического развития нашей страны, неопределенность предстоящих событий приводят к преобразованию системы мотивационных ожиданий личности и требуют эффективного построения ее временной перспективы.

В актуальных и потенциальных мотивационных ожиданиях отражаются содержательная сторона потребностей, мотивов, целей, мотивационных установок личности, ее динамические и деятельностные возможности. Поведение личности детерминируется системой мотивационных ожиданий. Система ожиданий имеет сложное структурное строение: позитивные, негативные, важные, малозначимые события. Объективная важность и субъективная значимость совпадают только частично. Когда объективно важное обходится дешево, то оно девальвируется в субъективной значимости. Либо наоборот. Мечта, идеал – это тоже объективно важно, но не значимо по прямо противоположному принципу – настолько недоступно, что человек объективно не готов для реализации и субъективно это тоже становится малозначимым. Можно сказать, что система ожиданий фиксирует содержательную (объективно-результативную) и динамическую (субъективно-вероятностную) характеристики событий, причем последняя существенно влияет на восприятие событий. Например, если затраты слишком велики, то мотив может не актуализироваться до тех пор, пока не произойдет снижение этих затрат, следовательно мотивационные ожидания будут также находиться в потенциальном состоянии.

При формировании мотивационных ожиданий человек учитывает свои возможности, исхо-

дя из объективной важности и субъективной значимости событий и влияния объективных внешних условий. Мотивационные ожидания в основном определяются модальностью и уровнем значимости предстоящего события. Когнитивный прогноз – оценка вероятности события относительно независимо (объективно, беспристрастно) от эмоционально-мотивационной характеристики события. Это часть динамической характеристики личности, ее познавательных возможностей, способностей. Когнитивный прогноз включает, как правило, оценку детерминирующих влияний как внешних для человека факторов, так и внутренних деятельностных возможностей самого человека при том или ином уровне их мобилизации. Но он может строиться и без учета деятельностного вмешательства человека.

В исследовании мы выявляли специфику мотивационных ожиданий в сопоставлении с когнитивными ожиданиями, с когнитивным прогнозом. Трудность решения этой задачи в разделении этих двух типов ожиданий у одного и того же человека. В качестве одного из методических путей мы выбрали проективный прием оценки ожиданий другого человека в сопоставлении с собственными ожиданиями. Когнитивный прогноз является предположением о вероятности реализации значимых событий у других людей, основанном на жизненном опыте и собственных предположениях личности о возможностях этих людей.

По результатам проведения кластерного анализа позитивных мотивационных ожиданий, когнитивного прогноза и личностно-психологических особенностей было выделено три группы испытуемых, которые различались (на уровне  $p < 0,01$ ) по типу планирования мотивационных ожиданий и личностно-психологическим особенностям.

В первую группу входят испытуемые с нейтральным типом планирования позитивных мотивационных ожиданий, в основе которого лежит механизм актуализации по логике «у меня будет как у других». Для этой группы характерно отсутствие диссонанса между вероятностью реализации мотивационных ожиданий и когнитивным прогнозом.

Во вторую группу относятся испытуемые с отрицательным типом планирования, в основе которого лежит механизм актуализации по логике «у меня будет хуже, чем у других, но это необходимо». В группе присутствует отрицательный диссонанс между позитивных мотивационными ожиданиями и когнитивным прогнозом.

В третью группу входят испытуемые с положительным типом планирования позитивных мотивационных ожиданий, в основе которого лежит механизм актуализации по логике «у меня будет лучше, чем у других». У испытуемых этой группы преобладает положительный диссонанс между личным и когнитивным профилем.

На вероятность реализации мотивационных ожиданий личности влияют некоторые личностно-психологические особенности, детерминирующие типы временного планирования мотивационных ожиданий. На основе анализа были выявлены значимые различия в личностно-психологических характеристиках испытуемых, принадлежащих к сравниваемым группам.

Для группы испытуемых нейтрального типа планирования характерны: умеренная личностная тревожность, невысокая пластичность поведения, невысокая установка на эгоизм, уровень субъективного контроля находится в пределах нормы.

Для лиц отрицательного типа планирования характерны: низкий уровень пластичности, высокая личностная тревожность, низкий уровень контроля над ситуацией, низкая социально-психологическая установка на эгоизм.

Для лиц положительного типа планирования характерны: низкая личностная тревожность, высокий уровень локуса контроля над любыми значимыми ситуациями, высокая пластичность, «здоровый» эгоизм.

Обнаруженные различия можно содержательно интерпретировать следующим образом. Испытуемые первой группы, нейтрального типа планирования, будут актуализировать свои мотивационные ожидания в том случае, если вероятность их реализации будет не ниже, чем у дру-

гих людей. В противоположном случае их мотивационные ожидания будут относиться к отдаленной перспективе (потенциальной зоне).

Испытуемые, входящие во вторую группу, отрицательного типа планирования, актуализируют позитивные мотивационные ожидания по логике отрицательной содержательной модальности – объективная необходимость. В случае если такая необходимость не возникает, позитивные мотивационные ожидания таких людей не будут актуализированы и до последнего момента (необходимо-сти) будут потенциальными. Однако субъективно они могут переживаться как значимые.

Третья группа испытуемых, положительного типа планирования, актуализирует свои позитивные мотивационные ожидания в том случае, если вероятность их реализации будет выше, чем у других людей и динамическая составляющая будет обеспечена максимально возможно. Механизм актуализации в этом случае работает по логике положительной динамической модальности – динамический потенциал. В случае небольшого снижения вероятности реализации, мотивационные ожидания относятся в отдаленную перспективу (потенциальную зону).

Согласно полученным данным, испытуемые отрицательного типа планирования не способны изменить свое поведение для более успешной реализации своих позитивных мотивационных ожиданий, в большей степени подвержены влиянию внешних факторов (обстоятельств). Это в свою очередь связано с такой психологической особенностью как повышенная тревожность, а также ситуативностью поведения, что выражается в снижении настойчивости при достижении мотивационных ожиданий. Данные особенности детерминируют, как правило, реакцию ухода от реализации намеченного.

Испытуемые нейтрального типа планирования обладают, согласно полученным результатам, средними показателями личностно-психологических особенностей. Они имеют пограничный показатель пластичности–ригидности, что выражается в слабой возможности изменять свое поведение для реализации намеченного. Реализуют свои позитивные мотивационные ожидания в случае, если уверены, что результат будет неплохим. В силу этого обладают невысокой личностной тревожностью. Им «греет душу» осознание того, что их результат будет «не хуже, чем у людей».

Людей положительного типа планирования отличает гибкость поведения при реализации намеченного. Они на первый план выносят личные интересы, потребности, мотивы и цели, иногда в ущерб интересам других людей. Испытуемые такого типа контролируют ситуацию, менее подвержены воздействию внешних факторов. Однако такой тип планирования может препятствовать реализации намеченного. Это приводит к тому, что некоторые позитивные мотивационные ожидания не будут актуализироваться даже при наличии объективной необходимости, так как не будет обеспечена реализация по логике «у меня будет лучше, чем у других».

На основе результатов анализа испытуемые в общей выборке были отнесены к различным группам неравномерно. К первой группе – нейтрального типа планирования – относится 39% общей выборки. Во вторую группу – отрицательного типа планирования – вошли 12,2% испытуемых. В третью группу – положительного типа планирования – 48,8% испытуемых.

Практически половина всех испытуемых будет актуализировать свои позитивные мотивационные ожидания по логике положительной динамической модальности («у меня будет лучше, чем у других»). Значительная часть общей выборки актуализирует мотивационные ожидания по логике «у меня будет как у других», что так же можно отнести к положительной динамической модальности. 12% респондентов актуализируют свой мотивационные ожидания по логике отрицательной содержательной модальности («у меня будет хуже, чем у других, но это необходимо»). Такое соотношение в выборке объясняется как различными личностно-психологическими характеристиками испытуемых, влияющих на тип актуализации, так и стремлением большинства людей формировать мотивационные ожидания по принципу «не хуже, чем у других людей».

На основе полученных результатов стало возможным описание механизмов актуализации позитивных мотивационных ожиданий личности. Согласно этим результатам для группы нейтрального типа планирования деятельностьная установка формируется на основе оценки ими получения результата, схожего по своим показателям с результатом других людей. Такая возможность реализации актуализирует желательность и тем самым указывает на необходимость реализации позитивных мотивационных ожиданий.

Таким образом, механизм актуализации идет по логике «у меня будет так же, как у других», согласно которой все другие мотивационные ожидания откладываются в реализации и переходят в отдаленную перспективу. К таким мотивационным ожиданиям будут относиться субъективно более трудные, в данных условиях не обеспеченные динамически «как у других людей» события. Такой тип планирования ожиданий избирательно актуализирует те побуждения, которые имеют субъективно более благоприятные условия реализации.

Для группы отрицательного типа планирования установка на реализацию формируется за счет оценки объективной необходимости и связана с оценкой содержательной ценности. Актуализация происходит по логике «у меня будет хуже, чем у других, но это необходимо». При отсутствии необходимости позитивные мотивационные ожидания не актуализируются. Менее необходимые события откладываются по времени в реализации, смещаются в отдаленную перспективу. По этому содержательному типу планирования актуализируются события субъективно наиболее необходимые, наиболее значимые. Этот тип планирования характеризуется негативными эмоциональными переживаниями, связанными с отрицательной содержательной необходимостью.

Для группы положительного типа планирования деятельностьная установка формируется за счет оценки динамических возможностей и возможности получения более высокого результата. Актуализироваться будут с одной стороны субъективно значимые позитивные мотивационные ожидания, с другой – ожидания, динамическая составляющая которых субъективно обеспечена лучше «чем у других людей». Однако трудные и маловероятные мотивационные ожидания, могут отодвигаться во времени и относиться в отдаленную перспективу. Таким образом, механизм актуализации идет по логике «у меня будет лучше, чем у других». В соответствии с этой логикой мотивационные ожидания, успешное выполнение которых ниже некоторого уровня, не будут актуализироваться.

Мотивационные ожидания могут существовать как в актуальном, так и в потенциальном состоянии и изучение психологических механизмов, способствующих переходу мотивационных ожиданий в активно-действенное состояние, представляется очень важным.

Полученные результаты исследования, позволяющие определять актуальное состояние позитивных мотивационных ожиданий человека не-

обходимо учитывать при проведении консультационной, воспитательной работы, в практике управленческой деятельности.

УДК 159.9:316.6

**Сизова Мария Александровна**

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

## К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ СВЯЗИ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ В СЕМЬЕ

*В статье дан обзор исследований межпоколенных связей в семье, рассмотрен трансгенерационный компонент семейной целостности, приведены результаты изучения связей между поколениями в семье, основанная на них типология семей.*

**Ключевые слова:** связь между поколениями, трансгенерационный компонент семейной целостности, нарративная методика, типы преемственности.

Интерес к изучению межпоколенных связей в семье обусловлен, в первую очередь, их неоднозначностью. Во многих психологических исследованиях они рассматриваются двояко: с одной стороны, авторы пишут об обострении конфликта между поколениями (Спасибенко, 1995; Вдовина, 2008), отмечают максимальный межпоколенный разрыв (Елютина, 2001), с другой – скрытую ресурсность данных отношений (Крюкова, Петрова, 2006; Куфтяк, 2009, 2010; Сизова, 2008, 2009; Судьин, 2008).

Большое внимание проблематике связи между поколениями в семье уделяют представители трансгенерационной психотерапии. Рассматривая связь между поколениями в качестве основы оказания помощи семье, они делают акцент на негативном влиянии, которое оказывают предки на потомков: «синдром годовщины» (Шутценбергер, 2007), «синдром призрака и склепа» (Абрахам, Терек, 1994), «несоблюдение семейных лояльностей» (Бузормени-Надь, 1973), «патологизирующее семейное наследование» (Эйдемиллер, Юстицис, 1990, 1999, 2007), передача низкого уровня «дифференциации Я» (Боуэн, 2007). В связи с тем, что изучение влияния предков рассматривалось на примере заведомо дисфункциональных семей, позитивный аспект данного явления изучен недостаточно. Результаты исследований, проводимых в последнее время, подчеркивают ресурсность сохранности связей с представителями старшего поколения: участие в практике межпоколенного взаимодействия, повышает уровень готовности к собственным возрастным изменениям у молодежи (Петрова, 2008); межпоколенные отношения выступают в качестве социаль-

ного ресурса совладающего поведения (Крюкова, Петрова, 2006), прародители играют большую роль в духовно-нравственном развитии ребенка (Камышева, 2006), взаимоотношения между прародителями и внуками способствуют формированию эмпатии, чувства уверенности в себе (Краснова, 2006), в качестве «основной миссии» прародителей (бабушек) в семье рассматривается «поддержание внутрисемейной гармонии и сохранение целостности семейной ячейки общества» (Судьин, 2008). Рассматривая семью как целостную систему, Е.В. Куфтяк (Куфтяк, 2009), выделяет трансгенерационный компонент семейной целостности включающий процессы, происходящие на протяжении ряда поколений и отношения между ними, т. е. исторические (генетические) особенности системы (Куфтяк, 2009). Компонент выступает основополагающим в семейной целостности.

На наш взгляд, трансгенерационный компонент семейной целостности может рассматриваться, в двух ипостасях: содержания и формы.

*Содержание* ТГК представлено в трех аспектах: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Рассмотрим их более подробно.

*Когнитивный* аспект включает в себя:

– семейный миф (семейный феномен, проявляющийся в виде совокупности представлений членов семьи о ней самой. Его основная функция заключается в сокрытии от сознания отвергаемой информации о семье в целом и ее членах);

– семейную историю (понятие, относящееся к историческому контексту семьи и описывающее хронологию значимых событий жизни семьи на протяжении нескольких поколений);

– семейный сценарий (обусловленные семейной историей, повторяющиеся из поколения в поколение паттерны взаимодействия);

– семейные ценности (идеалы, представления о семье и ее особенностях, которые одобряются и культивируются в кругу семьи, а также служат важным фактором регуляции взаимоотношений между ее членами);

– семейные нормы и правила (совокупность оснований и требований, на которых строится жизнь семьи).

*Эмоциональный аспект включает:*

– стиль эмоциональных коммуникаций, определяющийся соотношением позитивных и негативных эмоций, критики и похвалы в адрес друг друга, а также наличием или отсутствием запрета на открытое выражение чувств (Эйдемиллер и др., 2007).

*Поведенческий:*

– паттерны взаимодействия (устойчивые способы поведения членов семьи и постоянно повторяющиеся коммуникативные стереотипы, включающие в себя определенные послания или содержащие определенный смысл для членов семьи);

– традиции и ритуалы (повторяющиеся узаконенные действия, имеющие символический смысл, как правило, являющиеся фактором стабилизации системы, укрепления семьи и редуцирования тревоги ее членов).

*Форма* трансгенерационного компонента (ТГК) отражает характер связи существующей между поколениями в семье.

Сохранная межпоколенная связь характеризуется передачей и принятием опыта как в направлении от потомков к предкам, так и в направлении от предков к потомкам, т.е. наследованием. Наследование может быть представлено межпоколенными воспроизводством и межпоколенной преемственностью (Сапоровская, 2010).

Форма трансгенерационного компонента, характер связи, существующей между поколениями, может варьироваться, быть различным в семьях разных типов.

В рамках данной статьи хотелось бы осветить такой немаловажный аспект, как *проблему определения* характера связи между поколениями, существующей в семье.

Для изучения характера связи между поколениями наряду с анализом объективных данных, полученных в ходе бесед, наблюдений за семьями, мы использовали проективную методику,

в основу которой положен нарративный принцип. Представители нарративной психологии проводят аналогию между пониманием текста и пониманием человеком самого себя, своего поведения и событий своей жизни. В отечественной психологии опыт использования нарративного подхода в исследованиях осуществлялся В.В. Знаковым при изучении проблематики понимания лжи и правды (Знаков, 2005). Его идеи легли в основу разработанной нами методики.

Методика в нашем варианте включает шесть текстов, в которых отражены различные аспекты конфликтных ситуаций между поколениями. В пяти текстах представлена нарушенная преемственность, в одном – сохранная. После прочтения каждого текста мы задавали респондентам вопросы, с просьбой оценить отношения, существующие между членами данной семьи, и предложить свой вариант решения проблемной ситуации.

Обработка данных осуществлялась с помощью контент-анализа. О сохранности / нарушении преемственности мы судили по следующим параметрам: преемственность в воспитании; преемственность семейных ценностей, сохранность традиций; устойчивость связи между поколениями. Показателем служит и способ решения проблемных ситуаций, предложенных респондентами.

В исследовании приняло участие 55 условно благополучных семей с одним и более ребенком, старший из которых достиг подросткового возраста (общая численность выборки  $n=110$ ).

По результатам проведения данной методики мы выделили три группы семей: с сохранной межпоколенной связью («сохранная преемственность»), искаженной межпоколенной связью в форме «односторонней передачи» и нарушенной межпоколенной связью («нарушенная преемственность»).

В первую группу (сохранная преемственность) вошли супружеские пары у которых:

– *наблюдается преемственность в воспитании*. Они заимствуют лучшее из моделей воспитания, предложенных прародителями, но при этом «доносят свою позицию» относительно воспитания детей до бабушек/дедушек. В воспитании детей вырабатываются единые требования, приемлемые как для представителей старшего, так и для представителей младшего поколений. В одних случаях они отстаивают свою позицию, в других уступают прародителям: *«родители должны сами воспитывать своих детей, но обязательно при-*

слушиваться к своим родителям, к своим бабушкам, перенимать их опыт», «необходимо воспитывать детей в уважении к старшим, а с другой стороны помочь бабушке и правнукам найти общий язык, поделиться своими интересами», «необходимо взаимопонимание и необходимо находить компромиссные решения», «взаимовзаимное уважение в семье, а тем более к уже взрослым людям, – это основа отношений»;

– **свойственна преемственность семейных ценностей, сохранность традиций.** Они бережно относятся к семейным реликвиям, осознают их ценность, значимость, но при этом в трудной жизненной ситуации рассматривают возможность расстаться с ними ради блага семьи: «необходимо сохранить семейные ценности», «...старинные монеты не стоит продавать, это семейная реликвия, память. Вот, если бы у внука были более серьезные проблемы, а не разбитая машина... А сейчас, жертвы – ни к чему. Но в другой ситуации, возможно, были бы оправданы», «...если бы была ситуация от которой зависит жизнь». Они бережно относятся к внутреннему миру представителей старшего поколения, стараются не ранить их, но при этом грамотно отстаивают свою позицию: «предложит бабушке отобрать ряд вещей, которые можно сдать в краеведческий музей, объяснив при этом, что данные вещи могут стать не только достоянием их семьи, но всех людей. Самые дорогие сердцу вещи оставить бабушке, так как для нее это важно»;

– отмечен **«оптимальный уровень» устойчивости связи между поколениями.** Они с пониманием относятся к представителям старшего поколения в семье, пытаются оценить проблемную ситуацию с их точки зрения: «по-своему, бабушка права. Она всю жизнь прожила в деревне, в городе ей будет тяжело», «переехав в город, бабушка будет тосковать, болеть». Но при этом, решая проблему, учитывают и интересы представителей старшего поколения и свои собственные: «можно договориться с соседями, чтобы они помогли бабушке по хозяйству, почаще заходили поговорить. Или уговорить бабушку жить в городе, хотя бы зимой», «нужно договориться с соседями, чтобы те «присматривали» за бабушкой, а самим приезжать к ней на выходные, навещать, не забывать», «к бабушке переезжать нельзя, нельзя оставлять одних детей и мужа», «нужно содержать

свои семьи, жить ради детей, но надо заботиться и о своих родителях, близких людях»;

– **в качестве решений** межпоколенных конфликтов ими **предложен компромисс.** В этих семьях наблюдается «двусторонняя» связь между поколениями: учитываются интересы и старшего и младшего поколений, и те и другие идут на уступки. В сложной жизненной ситуации младшие поколения пользуются советами старших, но решения принимают самостоятельно: «нужно уметь «договориться» и «слышать» другого человека», «дед должен подсказать другой способ решения проблемы», «спокойно сесть и обсудить ситуацию, найти приемлемое решение проблемы», «уважительно относиться к интересам всех членов семьи», «сесть за «стол переговоров» и решить данную проблему».

В качестве примера семей с данным типом межпоколенной связи может служить семья К.

#### Семья К.

**Общие сведения.** Семья состоит из 4-х человек: муж 41 год, жена 41 год, два сына 14 и 12 лет. Оба супруга имеют высшее образование. Дети учатся в школе, успеваемость средняя, занимаются техническим творчеством. Материальное положение семьи хорошее. Семья проживает совместно с отцом жены.

Жена жила самостоятельно в период обучения в ВУЗе.

Муж проживает самостоятельно с 16 лет (поступление в техникум). В настоящее время навещает пожилых родителей и бабушку в отпуск, в выходные дни, часто звонит.

**Характер межпоколенных связей в семье.** Семья поддерживает тесные связи с представителями старших поколений, у всех членов семьи отмечается высокий интерес к семейной истории: они бережно хранят семейные фотографии, письма, документы представителей старших поколений семьи. В выходные часто собираются все вместе, обсуждают текущие дела, проблемы, пра-родители рассказывают интересные случаи из «жизни в прежние времена». И супруги и дети прислушиваются к советам деда (отца жены) как в вопросах ведения хозяйства (садоводство, решение технических задач), так и в сфере налаживания отношений с окружающими людьми. Его советы особенно ценны, поскольку он обладает уникальным опытом: детство провел в деревне, где усвоил основы работы с землей, изобретения



приспособлений для облегчения тяжелого крестьянского труда; впоследствии, переехав в город, он не перестал интересоваться этими вопросами, выписывал литературу по данной тематике, работал на приусадебном участке, мастерил что-то. К настоящему моменту у него сформирована собственная система ведения хозяйства, позволяющая при меньших затратах получать более высокие результаты. Несмотря на преклонный возраст, он продолжает интересоваться техникой, дает советы внукам в плане решения тех или иных практических задач. Многолетняя работа на производстве, в большом коллективе, научила его ладить с разными людьми, отстаивать свою точку зрения, беречь и ценить настоящую дружбу. В трудных жизненных ситуациях семья часто прибегает к помощи деда, который либо может дать дельный совет, либо поможет увидеть проблему с другой точки зрения.

С родителями мужа также поддерживаются отношения, но связь менее тесная, поскольку последние проживают в другом населенном пункте. В свободное время (выходные, отпуск, каникулы у детей) семья их навещает, помогает в ведении хозяйства.

Во вторую группу («односторонняя передача») вошли супружеские пары, которым свойственно:

– **отсутствие преемственности в воспитании** (не осуществляется взаимная передача, усвоение, сохранение и использование материальных и духовных ценностей, социальной информации и опыта предшествующих и сосуществующих поколений). Они полностью заимствуют модели воспитания, предложенные представителями старшего поколения, при этом не высказывают свою позицию. В воспитании детей главенствуют требования, предложенные прародителями: *«родители должны пересмотреть свои взгляды на воспитание детей»*, *«бабушка плохого не пожелает»*, *«бабушка права, а родители нет: «отпустив поводья», далеко пойдут»* *«бабушка – это здорово, она не может относиться иначе»*, *«бабушка всегда права, она же бабушка»*;

– **завышение значимости семейных ценностей, реликвий**. Даже в трудной жизненной ситуации они не рассматривают возможности расстаться с ними ради блага семьи: *«нельзя продавать монеты, это память семьи, память о тех*

*людях, которые их собирали»*, *«нужно сохранить сервиз в семье любой ценой, а денежные проблемы решить как-то иначе»*, *«внучка хочет решить свои проблемы, сервиз – представляет собой кусок семейной истории, он будет нужен потомкам как память как духовная ценность»*. Они бережно относятся к внутреннему миру представителей старшего поколения, стараются не ранить их, но при этом утрачивают свою позицию: *«жена внука не права. Нельзя выбрасывать вещи. Они дороги бабушке, в них ее жизнь. Надо понять ее, разделить с ней значимость этих вещей, мирясь с бытовыми неудобствами»*;

– **«высокий уровень» устойчивости связи между поколениями**. Они с пониманием относятся к представителям старшего поколения в семье, оценивают проблемную ситуацию с их точки зрения: *«бабушка права, она привыкла к родным местам»*. Но при этом, решая проблему, не учитывают свои интересы: *«Внучка правильно поступила, переехав к бабушке. Кто-то должен был принести жертву. Ее принесла внучка. Хотя мог бы и кто-то еще...»*, *«это долг каждого человека заботиться о близких, тем более тех, кто воспитывал, растил»*, *«бабушка не смогла бы жить в городе, у внуки не было выбора, это ее долг»*;

– разрешать **конфликтные ситуации** между поколениями **только с учетом интересов и мнения старшего поколения** (мнение и интересы младшего поколения не рассматриваются): *«бабушка любит правнука, и не должна относиться к нему строго»*, *«дедушка прав, от продажи монет пользы не было бы»*, *«внуки должны почтительно относиться к бабушке, ее возрасту, ее воспоминаниям»*, *«в данной ситуации с внуками и правнуками не согласен, права бабушка»*.

В качестве примера мы можем привести следующий случай:

#### Семья Ч.

**Общие сведения.** Семья состоит из 3-х человек: муж 40 лет, жена 42 года, дочь 13 лет. Муж имеет высшее образование, жена среднее специальное. Дочь учится в школе, успеваемость хорошая. Материальное положение семьи хорошее. Семья проживает с родителями жены. Каждый из супругов до заключения брака проживал совместно с родителями.

**Характер межпоколенных связей в семье.** Семья постоянно поддерживает тесные связи

с представителями старших поколений. Прародители являются непререкаемым авторитетом. При решении практически всех вопросов мнение прародителей является решающим, будь то выбор учебного заведения для внучки (общеобразовательная школа или гимназия), или определение цвета обоев при ремонте. Как правило, при решении тех или иных вопросов на семейном совете мнение супругов выслушивается, но не учитывается («...у нас больше опыта, мы лучше знаем жизнь, а вы еще можете ошибаться...»). В спорных ситуациях решающим для супругов является мнение их собственных родителей. Если точки зрения на ту или иную проблему родителей мужа и родителей жены оказываются крайне далеки, между супругами возникает конфликт на этой почве. Необходимо отметить, что ни муж, ни жена не пытаются отстоять свою точку зрения перед прародителями, не спорят с ними («...им виднее, необходимо уважать и почитать старших, спор – проявление неуважения...»). Прародительские семьи почти не общаются друг с другом (встречи на праздники, редкие «дежурные» звонки). В семье практически не наблюдаются межпоколенческие конфликты, в отличие от внутрипоколенных.

В третью группу («нарушенная преемственность») вошли супружеские пары, имеющие такие особенности как:

– **нарушенная преемственность в воспитании.** Они игнорируют, либо активно протестуют против моделей воспитания, предложенных прародителями. В воспитании детей вырабатывают собственные требования, при этом мнение представителей старшего поколения не учитывается: *«детей должны воспитывать родители, а гости [приехавшая бабушка] не должны мешать им», «детей должны воспитывать родители. Бабушка должна понять – в воспитании внучки нет ничего предосудительного»;*

– **нарушенная преемственность семейных ценностей.** При возникновении даже небольшой необходимости они с легкостью расстаются с семейными реликвиями: *«...важнее будущее внучки, чем семейная реликвия», «дедушка не прав, кто же поможет, если не родные люди?!»* Переживания прародителей при этом не учитываются: *«надо жить ради будущего, бабушка должна смириться»;*

– **«низкий уровень» устойчивости связи между поколениями.** Мнение и интересы стар-

шего поколения не учитываются, внимание их душевному состоянию не уделяется: *«бабушка не права, она пожила, а у внучки может жизнь не так пойти [если внучка поедет в деревню ухаживать за бабушкой]», «бабушка должна переехать в город, так внукам спокойней будет», «переехав в город, бабушка смирится»;*

– **в качестве решений** межпоколенных конфликтов как **самостоятельное решение проблем** младшим поколением (без привлечения прародителей): *«можно взять кредит», «можно заработать деньги», «можно отдать ребенка в детский сад».*

Примером семьи с нарушенной преемственностью может выступить семья Е.

#### Семья Е.

**Общие сведения.** Семья состоит из 4-х человек: муж 42 года, жена 40 лет, дочь 13 и сын 15 лет. Оба супруга имеют высшее образование. У всех членов семьи отмечается высокая мотивация достижения: супруги стремятся к материальному благосостоянию. Дети учатся в престижной школе, успеваемость дочери выше средней, сына – средняя. Материальное положение семьи хорошее.

Оба супруга живут самостоятельно, начиная с 17–18 летнего возраста (поступление в ВУЗ). Родителей и прародителей навещают только в отпуск (не каждый год).

**Характер межпоколенных связей в семье.** К помощи родителей и прародителей семья почти не прибегает, и супруги и дети стараются общаться с ними как можно реже, все возникающие проблемы решают самостоятельно. Помощь престарелым родителям и прародителям практически не оказывают, предоставляя это другим членам семьи (братья, сестры, другие родственники). Интересы к истории семьи нет («...думать надо о будущем, прошлое уже прошло, к чему оберегать его?..»). Общение с родителями и прародителями (приезд к ним в гости и нахождение представителей старших поколений в гостях у семьи), как правило, заканчиваются обострением конфликтных отношений и ссорами, возникающими по самым незначительным поводам. И супруги, и прародители, и дети считают свою точку зрения единственно верной, компромисс воспринимается как ущемление их интересов.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам выделить 3 типа семей в зависи-

мости от характера связи между поколениями:

**Тип №1** – семьи с *сохранной связью между поколениями («сохранной преемственностью»)*. В семьях сохранна передача и принятие опыта как в направлении от предков к потомкам, так и от потомков к предкам. В наследовании преобладает осознанный компонент – межпоколенная преемственность.

**Тип №2** – семьи с *искаженной связью между поколениями («односторонней передачей»)*. Нарушена передача и принятие опыта в направлении от потомков к предкам. В наследовании страдает осознанность.

**Тип №3** – семьи с *нарушенной связью между поколениями («нарушенной межпоколенной преемственностью»)*. Наиболее слабо выражен осознанный компонент межпоколенного наследования – преемственность. Передача опыта в направлении от потомков к предкам нарушено в меньшей степени.

Связь между поколениями в семье – феномен сложный для изучения. Косвенно о характере межпоколенной связи в семье, можно судить по фактам из жизни членов семьи, семейной истории. Определенное представление о нем исследователь может получить, анализируя опросники, беседуя по геносоциограмме, осуществляя наблюдение. Но, при этом, и те и другие методы требуют больших временных затрат. Результаты, полученные с их помощью, не могут быть вполне достоверными, поскольку испытуемые в ряде случаев будут давать социально желательные ответы, скрывать или искажать (осознанно или неосознанно) «неприглядные», травмирующие факты семейной истории, жизни семьи.

Методика, разработанная нами, позволяет решить сразу несколько важных задач. Во-первых, преодолев сопротивление психологических защит респондента, выяснить действительно существующий характер связи между поколениями в семье. Во-вторых, вариативность, возможность моделирования текстов, составляющих основу методики, делает ее применимой к различным категориям испытуемых. В-третьих, методика является более точным измерительным инструментом, позволяющим выявить не только сохран-

ность/нарушение межпоколенной связи в семье, но и ее характер. В-четвертых, с помощью методики можно оперативно, в сжатые сроки, получить необходимую информацию.

#### Библиографический список

1. Боуэн М. О процессах дифференциации Я в родительской семье // Теория семейных систем М. Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. – М.: Когито-центр, 2008.
2. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 2005.
3. Крюкова Т.Л., Петрова Е.А. Семейные ресурсы совладающего поведения: значение прародителей и предков // Психология и практика: Сб. науч. статей / Под ред. Т.Л. Крюковой, С.А. Хазовой. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – С. 12–22.
4. Куфтяк Е.В. Адаптация опросника «Супружеский копинг» // Вестник СПбУ. Серия 12 (Социология и Психология). Ч. I. – 2009. – Вып. 3. – С. 246–253.
5. Куфтяк Е.В. Психология семейного совладания: Монография. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
6. Куфтяк Е.В., Сизова М.А. Развитие семейного совладания и функциональности семьи: Монография. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009.
7. Сапоровская М.В. Теория и практика исследования межпоколенной связи в семейном контексте // Психологические исследования. – 2010. – №1.
8. Хамитова И.Ю. Диагностика семьи. Инструкция по применению // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2004. – №4.
9. Холмогорова А. Б. Здоровье и семья: модель анализа семьи как системы // Развитие и образование особенных детей / Под ред. В.И. Слободчикова, В.К. Зарецкого. Вып. 2. – М.: Генезис, 1999.
10. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2007.
11. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999.

**Жданова Светлана Юрьевна**

доктор психологических наук, доцент,

**Аликина Елена Львовна**

Пермский государственный университет

alikinart@rambler.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МАТЕРИ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА В СВЯЗИ С КОЛИЧЕСТВОМ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

*Представлены результаты исследования представлений матерей об индивидуальности детей в связи с количеством детей в семье. Выявлено общее поле представлений матерей об индивидуальности детей. Обнаружены специфические различия в познании матерей индивидуальности детей. Познание индивидуальности детей многодетных матерей является свернутым, целостным, ориентировано на особенности личности ребенка, его достижения в деятельности.*

**Ключевые слова:** социальные представления, познание индивидуальности, субъект познания, поле представлений.

**П**роблема изучения индивидуальности в отечественной психологии получила новый ракурс – это познание индивидуальности человека не только как объекта, но и как субъекта познания собственной психической реальности. Одним из аспектов современных исследований познания индивидуальности является познание индивидуальности с позиции субъекта, её познающего, на основе социальных представлений [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

Процесс познания индивидуальности следует рассматривать как многоуровневое образование, включающее: переживание, осознание, уровень социальных представлений, понимание [8]. Интерес исследователей привлекает изучение социальных представлений. Согласно С. Московичи социальные представления – это сеть понятий, утверждений и объяснений, рождающихся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации [11]. Употребление термина «представления» в теории Московичи не эквивалентно тому значению, которое традиционно для психологии или логики, и где «представление» есть звено в переходе либо от восприятия к мышлению, либо от образа к понятию. Для С. Московичи социальные представления есть осмысленные знания, которые идентичны мифам, верованиям, соответствуют понятию «здравого смысла» [4]. Социальные представления формируются посредством механизмов закрепления (отнесения к определенной социальной категории) и объективации (помещение объекта в «идентификационную матрицу»). «Идентификационные матрицы носят не только оценочный характер, они также наделя-

ют объект, помещаемый в социальную категорию, соответствующим смыслом и значением [2].

В контексте проблем психологии познания индивидуальности человека, особый интерес представляет изучение представлений матери об индивидуальности ребенка. В этом плане, особую актуальность приобретают вопросы о том, что отображается в сознании матери, каким образом происходит этот процесс, какие качества выбирает мать из целого комплекса индивидуальных свойств ребенка, какие из них включены в структуры внутреннего мира, а какие остаются за пределами познания индивидуальности.

Анализ литературы показывает, что данная проблема остаётся малоизученной. С целью изучения представлений матери об индивидуальности ребенка нами было проведено эмпирическое исследование. Оно проходило на выборке матерей, имеющих различный опыт материнства. Общую выборку составили сто две женщины. Из них тридцать четыре женщины имеют одного ребенка, тридцать восемь – двух детей, тридцать имеют трех и более детей. В исследовании были использованы следующие методы и методики исследования: метод свободного описания (М. Лалджи), метод ассоциаций, метод Q-сортировки (В. Стефонсона), метод рисунка (А.Л. Венгер). В ходе обработки данных была использована процедура контент-анализа, а также методы математической статистики, в частности, критерий углового преобразования Фишера, t-критерий Стьюдента.

В соответствии с процедурой контент-анализа были выделены категории познания индиви-

Таблица 1

**Результаты сравнительного анализа представлений матерей  
об индивидуальности детей на основе ф-критерия Фишера**

Категории	Процентные доли в группах			Различия между выборками (Ф-критерий)		
	1	2	3	1 и 2	1 и 3	2 и 3
	Однодетные матери	Двухдетные матери	Многдетные матери			
Индивидуные характеристики						
Имя	30	23	40	0,63	0,81	1,01
Пол	33	34	13	0,15	2,17**	2,42**
Возраст	32	26	37	0,64	0,29	0,54
Внешность	21	15	7	0,58	1,72*	1,42
Здоровье	6	10	7	0,68	0,01	0,74
Личностные особенности						
Темперамент	15	32	50	1,65*	3,05**	1,10
Черты характера	70	87	97	1,77*	3,17**	0,07
Особен-ти мотив. сферы	30	26	46	0,37	1,34	1,34
Интересы	60	55	70	0,45	0,79	0,54
Особенности проявления в деятельности						
Социальные роли	46	76	80	2,71**	2,91**	0,86
Достижения в учебе	27	55	23	2,43**	0,37	3,33**
Особенности общения	58	32	90	2,22*	3,07**	4,77**
Общение с сиблингами	0	26	57	3,06**	5,38**	2,14**
Общение с отцом	21	18	20	0,29	0,12	0,12
Общение с родственниками	9	10	7	0,20	0,35	0,74
Эмоциональная окраска высказывания	42	16	17	2,52**	2,28*	0,16

Примечание: различия достоверны, значимы на уровнях: \* –  $P < 0,05$ ; \*\* –  $P < 0,01$ .

дуальности. Данные категории были обозначены в соответствии с подходом к индивидуальности В.С. Мерлина [10] и Б.Г. Ананьева [3]. В ходе исследования были получены следующие результаты. Данные представлены в таблице 1.

Как показывают результаты исследования, существует общее поле представлений матерей об индивидуальности детей. Оно включает: индивидуальные характеристики (имя, пол, внешность, возраст), свойства личности (темперамент, характер, особенности мотивационной сферы), характеристики деятельности (социальные роли, достижения в учебе), особенности общения (с сиблингами, другими детьми, взрослыми).

Наряду с общими тенденциями, были выделены также специфические различия в представлениях матерей об индивидуальности детей в свя-

зи с количеством детей в семье. Они проявляются в том, что познание индивидуальности детей в группе однодетных матерей является более развернутым. Это проявляется в объемных текстовых описаниях индивидуальности ребенка. Так, среднее количество слов, употребляемое для описания ребенка, составило в данной группе 66,5 слов ( $t=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Вместе с тем познание индивидуальности в группе однодетных матерей характеризуется фрагментарностью, направлено в большей мере на анализ индивидуальных характеристик индивидуальности, например, описание внешности. Так, например, матери подробно описывают черты лица ребенка, указывают на сходство внешности ребенка с родителями, сравнивают физическое развитие ребенка с нормой. Среди личностных особенностей наибольшее

внимание в познании индивидуальности ребенка однопородные матери уделяют чертам характера. Например, пишут: «мой ребенок очень добрый, ласковый, чуткий, отзывчивый, любознательный мальчик» или «у меня трудолюбивая, внимательная, рассудительная, ласковая, заботливая дочь».

Для однопородных матерей значимыми являются взаимоотношения ребенка с другими детьми, например, матери пишут, что ребенок «конфликтно пытается решать словами, избегая драк», «дорожит дружкой своих одноклассников». Однако характеристики общения чаще являются свернутыми, матери отмечают только тот факт, что «ребенок общительный». Вместе с тем однопородные матери подробно описывают интересы своих детей, пишут о том, что ребенок «любит». Например, «любит вкусно поесть», «любит чтение познавательной литературы», «обожают покупки и примерки с торжественным выходом», «любит ухаживать за детьми младшего возраста».

Представления двухдетных матерей об индивидуальности детей имеют существенные различия в отношении старшего и младшего ребенка. Описания старшего ребенка по количеству используемых в среднем слов (55), близки к описаниям однопородных матерей, имеют развернутый характер, сходный с описанием однопородных матерей. Описания второго ребенка являются более сжатыми, среднее количество слов, употребляемых для описания второго ребенка равно 43. В целом представления двухдетных матерей отличаются большей целостностью, эмоциональная окрашенность представлений резко снижается в отношении обоих детей. В меньшей степени уделяется внимание индивидуальным характеристикам детей, однако повышается значимость личностных особенностей (темперамент, черты характера, интересы). Характеризуя темперамент ребенка, матери пишут: «экспрессивная, импульсивная», «легко приходит в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных», или «легко возбудим», или «спокойный ребенок». Большое внимание матери в процессе познания индивидуальности своих детей уделяют особенностям характера, пишут о том, что ребенок: «веселый, общительный», «трудолюбивый, очень обидчивый» или «легкая на подъем, добрая, скрытная, впечатлительная», «строптивая, энергичная, стеснительная», «сентиментальная, наблюдательная, иногда нерешительная». Двухдетные матери описывают интересы детей, пишут

о том, что ребенку «нравится, когда ему читают книги», «нравится помогать папе», «нравится конструировать, рисовать». Большое внимание двухдетные матери уделяют характеристике социальных ролей, пишут о том, что ребенок помогает взрослым, например, «летом незаменимый помощник на огороде», «помощник папе», «мамина помощница по хозяйству», «наша жемчужинка, она – пуп земли». Двухдетные матери при характеристике деятельности в большей мере ориентированы на результат, акцентируют внимание на ситуации успеха или напротив, высоких учебных достижениях. Например, «учится слабо, но старается», «мой ребенок мог бы учиться лучше», «учится Никита на 4 и 5, но я знаю, что может учиться лучше». Для двухдетных матерей снижается значимость общения своих детей с другими детьми, однако повышается значимость общения между сиблингами. В своих описаниях матери описывают особенности взаимодействия между детьми, пишут о том, что «очень любит, когда старшая сестра проводит с ней свободное время», «очень любит младшую сестру» или «проявляет агрессивное поведение к своей младшей сестренке».

Представления многодетных матерей являются свернутыми, вместе с тем целостными в отношении каждого ребенка, независимо от порядка рождения детей. Среднее количество слов, используемое для описания равно 24,5 ( $t=0,01$ ,  $p<0,05$ ). Как и в группе двухдетных матерей в группе многодетных матерей наблюдается снижение уровня эмоциональной окрашенности представлений об индивидуальности ребенка. Снижается также значимость индивидуальных характеристик, особенно по таким параметрам как пол, внешность. Вместе с тем многодетные матери чаще указывают имя ребенка, что можно объяснить тем, что двухдетные матери в отношении детей мыслят категориями «старший – младший», тогда как многодетные матери в связи с увеличением количества детей чаще обращаются к ребенку по имени.

Многодетные матери большое внимание в процессе познания индивидуальности ребенка уделяют свойствам личности. В отличие от двух других групп респондентов большое внимание уделяют характеристикам мотивационной сферы детей, пишут о том, что ребенок «начатое дело доводит до конца», «упрям в достижении своей цели», «имеет упрямый характер, если решит, то не сдвинешь».

Для многодетных матерей значимыми являются особенности общения детей друг с другом, например, они пишут, что: «дети маленькие всегда беспокойные, старается к братьям и сестре найти подход», или «у сестер непререкаемый авторитет», или «легко подвержена влиянию брата и сестры», «водится с младшим братиком». Как и в группе однодетных матерей, для многодетных матерей высока значимость общения ребенка с другими детьми. В отличие от группы однодетных матерей многодетные матери более подробно описывают особенности общения ребенка с другими детьми, анализируют причины возникающих конфликтов, осознают статус ребенка в коллективе. Так, многодетные матери пишут: «слишком доверчивый, к более сильным сверстникам попадает под влияние», или «при конфликте знает, что ответить и как разрешить его», или «старается не плыть по течению», «с детьми своего возраста и немного старше сходится довольно легко». Можно предположить, что актуальный материнский опыт позволяет отстраненно оценивать проблемы общения своих детей.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Существует общее поле представлений матерей об индивидуальности ребенка. Оно включает: индивидуальные характеристики (пол, возраст, состояние здоровья), свойства личности (особенности мотивационной сферы, интересы, склонности), характеристики общения, особенности деятельности.

2. Существуют специфические различия в представлениях об индивидуальности ребенка у однодетных, двухдетных и многодетных матерей. Они проявляются в том, что представления однодетных матерей являются развернутыми, эмоционально окрашенными, вместе с тем фрагментарными. Однодетные матери в процессе познания индивидуальности ребенка в большей мере ориентированы на индивидуальные характеристики индивидуальности ребенка, свойства личности, особенности общения.

3. Познание индивидуальности детей в группе двухдетных матерей является свернутым, характеризуются низким уровнем эмоциональной окрашенности. Происходят существенные изме-

нения в структуре познания индивидуальности ребенка. Данные изменения проявляются в том, что снижается значимость для матери индивидуальных характеристик ребенка, вместе с тем повышается значимость свойств личности, характеристик деятельности.

4. Познание индивидуальности ребенка в группе многодетных матерей является свернутым, вместе с тем целостным и дифференцированным. Это проявляется в том, что многодетных матерей характеризуют краткие, глубокие и полные описания индивидуальности ребенка, включающие характеристики всех уровней индивидуальности.

### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А., Гордиенко Е.В. Представления личности об отношении к ней значимых других // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – №5. – С. 38–47.
2. Агадуллина Е.Р. Социальная категоризация: представления об объекте специфике процесса // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2008. – №1. – С. 114–119.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000. – С. 242.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М., 2005. – С. 215.
5. Бодаев А.А. Феномен понимания другого и определяющие факторы // Мир психологии. – 2001. – №3. – С. 12–16.
6. Брушлинский А.В. Деятельность субъекта как единство теории и практики // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – №6. – С. 5–11.
7. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность и её проявления у учителей начальных классов // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С. 70.
8. Жданова С.Ю. Психология познания индивидуальности человека. – Пермь, 2005.
9. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – №2. – С. 7–15.
10. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
11. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – №1. – С. 3–18; №2. – С. 3–14.

## ЭТАЛОН ФИЗИЧЕСКОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР ОБРАЗА ТЕЛЕСНОГО Я У ЖЕНЩИН

*В статье рассматривается вопрос социокультурной обусловленности стремления женщин соответствовать эталону физической привлекательности. Дается представление об ассоциативной связи между конструктами «женщина» и «тело», и её отношении к идеологии потребления. Рассматривается проблема неудовлетворенности женщин образом Я, раскрывается актуальность данной проблемы, её причины и возможные последствия. Описывается феномен конструирования внешнего облика как адаптационно-компенсаторная стратегия гармонизации Я-концепции.*

**Ключевые слова:** визуальная культура, внешний облик, физическая привлекательность, телесное Я, идеология потребления, неудовлетворённость женщин телом, конструирование внешности.

В последнее время в связи с усилением роли визуальной культуры и расширением визуальных способов презентации различных аспектов жизни человека, отмечается существенный рост интереса к проблемам образа телесного Я и физической привлекательности как средству идентификации и стратификации общества (В.А. Лабунская, 2009). Анализ исследований показывает, что образ телесного Я (схема тела, представление о своём внешнем облике) в современном мире является очень важным образованием в структуре личности, её Я-концепции, и оказывает влияние не только на эмоциональную и межличностную сферу, но и в целом задаёт динамику протекания объективных жизненных процессов индивида (Е.В. Белугина, 1999; Р. Бернс, 1986; Т.С. Леви, 2005; В.А. Подорога, 1995). Столь сильное влияние объясняется тем, что тело человека уже давно представляет собой не просто физическую данность от природы, которая ценна сама по себе, а новое культурное образование, подчиняющееся постоянно изменяющимся эталонам красоты, навязываемым целой индустрией СМИ и шоу бизнеса (М.В. Болыхова, 2009; Н. Вулф, 2001; М. Палуди, 2007). Физическая привлекательность превратилась в современный атрибут успешной, самореализующейся личности и культура современного общества настаивает на том, что залог успешности в каждой из жизненных областей, лежит именно в этой плоскости. В сознании индивида тем самым «искусственно» повышается значимость образа телесного Я.

Представление о телесном Я как значимом компоненте Я-концепции основано на положениях о неотделимости в самовосприятии субъек-

та «внешнего» от «внутреннего», наличии неразрывной связи между ними, формирующейся вследствие восприятия личности другими людьми в единстве ее внутренних и внешних характеристик (В.П. Зинченко, 2003). Необходимо отметить, что образ телесного Я является когнитивным компонентом Я-концепции и выступает как установка по отношению к своему внешнему виду, включая особенности веса, форм, пропорций тела. Степень адекватности образа телесного Я выясняется при изучении эмоционального (самооценка) и поведенческого (стратегии самоутверждения личности) компонентов Я-концепции. Одним из наиболее очевидных феноменов, сопровождающих формирование представлений о своём образе телесного Я, является самооценка внешности и её соответствие оценкам другим, которые актуализируют процесс рефлексии. Одной из существенных проблем, приобретающих экзистенциальный характер, является проблема несоответствия оценочных образов того, что видят другие, и того, что действительно чувствует человек и кем он является. Данное несоответствие порождено природой связей между внешним и внутренним, природой тех механизмов, которые лежат в основе формирования оценок и самооценок (Ч. Кули, Дж. Мид, 1918; В.В. Столин, 1983).

Проблема усугубляется тем, что на сознание многих мужчин и женщин оказывают влияние стереотипные представления о физически развитом красивом теле, имеющем определенные пропорции и формы. Оно определяется такими социально-психологическими факторами как эталоны, нормы, гендерные стереотипы, имидж, социальные сравнения и установки, а так же СМИ и массовое пропагандирование «культы внешности».



Большинство авторов едины в том, что именно культура каждого конкретного общества распространяет определённый эталон физической привлекательности (М.В. Болохова, 2009; И.М. Быховская, 2000; И.С. Кон, 2003 и др.). В.А. Лабунская (2009) справедливо отмечает: «В мире визуальной культуры «позицию Другого», «чужого взгляда», влияющего на формирование внешнего облика, выполняют различные средства массовой информации. Они формируют типы внешнего облика, можно сказать, «видимого человека», а вместе с ними задают параметры образа жизни, соответствующие отношения, состояния, представления...». Таким образом, формирование эталона физической привлекательности определяется многочисленными влияниями общества, при этом для самого человека оказываются в большинстве случаев стихийным процессом, он может не осознавать, что у него формируются те или иные эталоны, и что они всегда дают о себе знать, когда он оценивает другую личность и её внешний облик.

В проводящихся на эту тему ростовскими психологами исследованиях, внешний облик рассматривается как сложное образование, состоящее из ряда компонентов, отличающихся степенью изменчивости под влиянием естественных и искусственных факторов: 1) устойчивый компонент внешнего облика (индивидуально-конституциональные характеристики человека: вес, рост, параметры тела и т.д.); 2) среднеустойчивый (оформление внешности: причёска, косметика, украшения, одежда); и 3) динамический компонент (экспрессивное, невербальное поведение, сопряжённое с состояниями и отношениями личности), взаимодействие между которыми образует пространственно-временную целостность (внешность), выступающую в роли средства идентификации человека, формирования представления о нём и отношения к нему (В.А. Лабунская, 2009).

В связи с обращением к проблеме выражения и самоутверждения личности через внешний облик и образ телесного Я повышается интерес к изучению этого направления, предметное поле которого формируется под влиянием данных кросс-культурных и гендерных исследований. Здесь фиксируются статусно-ролевое поведение человека, внешние атрибуты его половых ролей, психологические и социально-психологические характеристики феминности-маскулинности (В.А. Лабунская, М.В. Буракова, 1998).

Многие авторы обращают внимание на тот факт, что сами понятия, такие как «красота», «физическое совершенство», «внешняя привлекательность», «сексуальность», «телесность», ассоциируются в основном с женщиной, а не с мужчиной (О.А. Воронина, 2001; Н. Вулф, 2001). В традиционной социокультурной среде образ телесного Я более значим в структуре женской идентичности, поскольку женщина репрезентируется (от франц. *représentation* – представление, изображение) через её тело и телесный опыт (развитие сексуальности, беременность и рождение детей). В создании современного эталона физической привлекательности это выражается следующим образом: в основе нормативного образа находится исторически традиционное представление об ассоциативной связи между конструктами «женщина» и «тело» (О.А. Воронина, 2001), вследствие которой закрепляется стереотип о том, что важную ценность для женщины представляет именно её физическая привлекательность. В связи с этим даже нравственные качества женщины зачастую оцениваются исходя из того, отвечают ли её размеры, рост, походка и облик общепринятому идеалу.

Несмотря на значимость образа телесного Я в жизни женщин, отмечается скудность сведений непосредственно о женских инициациях, которую исследователи объясняют восприятием женского в культуре как феномена скорее биологического, нежели социального (М. Мид, 1989), а так же связывают с социальной зависимостью женщин. Анализируя образ женщины в истории Дж. Хантер (Hunter J.E., 1976) пришла к выводу, что в целом это образ неполноценности, а процесс женской эмансипации со времён глубокой античности прямо связывался с деструктивными социальными последствиями, с распадом морали и разрушением семьи. Можно с уверенностью сказать, что до 1960-х гг. существовавшее определение роли полов оставалось неизменным и характеризовалось чётким разграничением функций мужчин и женщин, доводившемся в некоторых случаях до бескомпромиссного дуализма в рамках жесткой иерархической модели. Его сторонники апеллировали к природе, религии и традициям, которые якобы существовали с древнейших времён. Женщина рожала детей и вела хозяйство. Мужчина завоевывал мир и отвечал за жизнь семьи (Н.И. Семечкин, 2001). Разделение мира по признаку пола (в общественной и част-

ной жизни) привело к появлению двух строго противоположных установок в отношении мужчины и женщины, определявшимися их специфическими чертами (в том числе, установившиеся ассоциации: мужчина – психика, женщина – тело). В настоящее время многие из этих представлений потеряли свою силу, однако сам по себе вопрос о предназначении мужчин и женщин и о их ролях не потерял свою остроту. К примеру, некоторые авторы отмечают, что склонность к подчинению и конформность до сих пор рассматриваются как социально желательные характеристики «настоящей» женщины (С. Бем, Ш. Берн, 2007; И.С. Клецина, 2009).

Так, Е. Метс и А. Кан, (Mathes E.W., Kahn A., 1975) исходя из данных позиций утверждают, что физическая привлекательность для женщин является более значимой, чем для мужчин, поскольку успешность женщины больше зависит от её способности вступать в прочный союз с мужчиной, в то время как успешность мужчины определяется его личными достижениями. В социальном плане привлекательная женщина может рассчитывать на больший выигрыш от производимого ею впечатления, чем столь же привлекательный мужчина. В связи с этим, рассматриваемый образ телесного Я личности и отношение к нему можно отнести к проблеме «гендер – социальные атрибуты внешнего облика». Содержание образа определяется тем, кто воспринимает и кто является объектом восприятия – мужчина или женщина. К примеру, выступающая перед аудиторией женщина воспринимается и оценивается в первые несколько секунд как сексуальный объект (женщине-политику в связи с этим приходится постоянно балансировать) (Лабунская, 1999). Кроме того, установлено, что оценка мужчинами способностей женщины находится в прямой зависимости от использования ей в той или иной манере одежды, косметики, украшений, и даже цвет волос женщины влияет на эту оценку. Объяснение данного феномена следует искать в особенностях социализации мужчин и женщин, их развития как субъектов общения. Известно, что в результате социализации область взаимоотношений, общения становится субъективно более значимой для женщин, чем для мужчин. У женщин шире и разнообразнее круг общения. В этой связи они чаще сталкиваются с различными социально-перцептивными задачами.

Стремление к социальной реализации обуславливается в значительной степени тем, что жен-

щины проявляют больший, чем мужчины, интерес к установлению межличностных отношений, потребность в аффилиации (эмоциональном принятии) для них важнее (В.Е. Каган, 1889; И.С. Клецина, 1998; О.В. Митина, 1999). Поскольку женщины более чем мужчины ориентированы на внешнюю оценку и более чувствительны к внешнему влиянию, то именно соответствие эталону физической привлекательности, заданному извне зачастую определяет успешность социализации женщины. Обстоятельство, что у женщин позитивная самооценка связана не столько с наличием социально желательных черт, сколько с отношением к себе в целом, подтверждает то, насколько важен для них положительный образ телесного Я.

Таким образом, отношение к особенностям лица, веса, роста, телосложения, пропорций тела тесно связано с установками женщины к себе, самочувствием и переживанием своей самоидентичности, адекватности и принятия себя. При этом причина недовольства телесным образом Я у многих женщин, кроется не в реальных диспропорциях или дефектах, а в когнитивных структурах и представлениях о собственной внешности. Можно сказать, что сами эти представления и когнитивные структуры вписываются в более общую целостность – в объектную установку к себе. Если у женщины неустойчивая или заниженная самооценка, неуверенность в себе, высокий уровень тревожности и другие проблемы, то конституциональные или физические отклонения от стандарта, вошедшие в её образ телесного Я, могут вызывать болезненные переживания. Но так же справедливо и то, что низкая самооценка, высокая тревожность могут быть уже следствием осознания нестандартности своего телесного Я. Эта ситуация наиболее вероятна в том случае, когда образу телесного Я в самосознании придаётся исключительно важное место, что наблюдается в современном обществе (Н.И. Семечкин, 2001).

Неудовлетворительный для женщины образ телесного Я формируется у неё чаще всего под влиянием оценок окружающих, которые первыми замечают в её облике «отклонения» от нормы, заостряют на этом внимание, агрессивно указывают на ту или иную внешнюю «нестандартность», чем побуждают женщину слишком часто сравнивать себя с окружающими, что может только усугублять болезненность её самосознания (Р. Бернс, 1986) Необходимо отметить, что в социальной психологии в связи с этим обсуж-

дается новый вид дискриминации – «looking» – преследование на основе внешнего облика, основывающееся на нормах «красивого/уродливого» (В. Суэми, А. Фернхем, 2009). При этом то доминирующее место, которое занимают переживания своего «дефекта», часто не соответствуют ни реальным особенностям внешности, ни интенсивности нанесённой психической травмы. Именно таким путём развивается «стигматизированное» самосознание (Н.И. Семечкин, 2001) (идентификация со своей «отметчиной», своим «знаком»).

Очевидно, что оценка женской привлекательности через призму внешнего облика ведёт не только к возникновению негативных психологических последствий для самой женщины, но вступает в противоречие с трактовками понятия красоты как единства «внешних» и «внутренних» её компонентов.

Важно отметить тот факт, что оптимальная (незначительная) степень неудовлетворенности собственной внешностью стимулирует женщину к физическому развитию и поддержанию тела в состоянии физической нормы, однако существенные расхождения между Я реальным (реальный образ телесного Я) и Я идеальным (желаемый, идеальный образ телесного Я) влекут за собой разнообразные негативные последствия – от психологического дискомфорта до депрессии и физических нарушений здоровья (М.В. Болохова, 2009).

Предлагаемый норматив в отношении внешности женщины содержит ключевой набор признаков, характерных для современной отечественной и западноевропейской культуры: приоритет стройности и молодости, которые можно конструировать. (И.В. Грошев, 1999) Данные параметры, представленные в различных СМИ, стимулируют женщину к приобретению рекламируемых товаров для поддержания социально одобряемого типа внешности и образа телесного Я, следовательно, служат целям идеологии потребления и превращают заботу о красоте своего тела в основную обязанность и одновременно проблему современной женщины вне зависимости от ее возраста и социального статуса. Это в свою очередь вынуждает женщину постоянно сомневаться, насколько она соответствует эталону, и ставит её самооценку в зависимость от того, как она выглядит, а не кем она является.

Необходимо отметить, что возможность конструировать, преобразовывать свой внешний

облик понимается, преимущественно, как способность личности воздействовать на свои «внутренние» характеристики посредством воздействия на характеристики «внешние» (В.А. Лабунская, 2009). Преобразование внешнего облика как социокультурный феномен, практики его преобразования, является актуальным предметом изучения в различных областях гуманитарного знания социологии, философии, биоэтики, культурологии и т.д. Вместе с тем, проблема сознательного, целенаправленного изменения внешнего облика, вне контекста психотерапевтической работы и имиджологии, практически не попадает в поле исследовательского интереса социальных психологов.

Одним из способов создания, конструирования женщинами своего телесного Я является обращение к практикам преобразования внешнего облика, сложившихся в обществе и культуре. К ним относятся практики, ставшие в современном мире явлением повседневной жизни человека: разного рода косметические процедуры и средства, системы физических упражнений, диетология, эстетическая хирургия и т.п. К перечисленным услугам обращается все большее число женщин, что приводит к процветанию данных индустрий (красоты, здоровья, моды) и еще большему ужесточению эталона.

Очевидно, что одна из социально-психологических проблем сложившейся ситуации заключается в том, что современная традиция исследования социокультурного воздействия на личность не дифференцирует нейтральное воздействие социума, являющееся нормой пребывания любого индивида в обществе, и агрессивное, негативное воздействие, которым является социально навязываемый эталон физической привлекательности.

Положение женщины в данном случае отражает ситуацию, когда общество, прежде всего, заботится о социализации своих членов, приучению к нормам и знаковым системам, принятым в данном обществе. Очевидно, что развитие личности невозможно вне общества, культуры. Однако вопрос состоит в том, каким образом может быть выстроен процесс социализации женщины так, чтобы она могла не только ориентироваться в знаковых системах, была способна на адекватные обществу реакции и стремления соответствовать принятым эталонам, но училась быть в контакте с собой, выстраивала личностные смыслы.

Путём обращения к своим истинным потребностям женщина с одной стороны, обращается к социальному бытию, к обществу, к истории человечества, культуре, а с другой стороны своим телесным уровнем она включена в природную связь явлений и подчиняется природной необходимости, главной составляющей которой выступает самосознание, не зависящее от действий, переживаний и ожиданий других людей. Тогда критериями эмоционального благополучия и удовлетворённости (в том числе, образом телесного Я) становится не степень соответствия общепринятым идеалам, а адекватная самооценка и уважение собственной личности.

#### Библиографический список

1. Болохова М.В. Роль эталона физической привлекательности в оценке собственной внешности // Гендерная психология. Практикум. 2-е изд. / Под ред. И.С. Клёдиной. – СПб., 2009.
2. Воронина О.А. Теоретико-методологические основы гендерных исследований // Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О.А. Ворониной. – М., 2001.
3. Вулф Н. Миф о красоте. Как представления

о красоте используются против женщин // Хрестоматия по курсу «Основы гендерных исследований». – М., 2001.

4. Лабунская В.А. Внешний облик в структуре представлений о Враге и Друге на различных этапах жизненного пути // Психология человека в современном мире. Т. 1. (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.А. Барabanчиков, М.И. Воловикова. – М., 2009.

5. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов-на-Дону, 1999.

6. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения. – М., 1989.

7. Семечкин Н.И. Социальная психология на рубеже веков: история, теория, исследования. Учебник. Части I, II. – Владивосток, 2001.

8. Hunter J. E. Images of women // J. of Soc. Issues. – 1976. – №32.

9. Mathes E. W., Kahn A. Physical attractiveness, happiness, neuroticism and self-esteem // J. of Psychology. – 1975. – V. 90.

УДК 159.922.1

Малова Татьяна Васильевна

Вятский государственный гуманитарный университет  
mtv\_60@mail.ru

## МУЖЕСТВЕННОСТЬ КАК КАТЕГОРИЯ ГЕНДЕРНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ

В статье на основе имеющихся подходов в гендерных исследованиях рассмотрена сущность гендерного самоопределения личности, раскрыто определение «мужественность» и охарактеризовано оно применительно к гендерным ролям мужчин и женщин в семье и обществе.

**Ключевые слова:** гендер, гендерная идентичность, гендерные идеалы, гендерные роли, гендерные стереотипы, гендерная индивидуальность, самоопределение, мужественность, женственность.

Современная ситуация в нашей стране характеризуется изменением сложившихся форм и способов жизнедеятельности всех слоев общества, переходом на новые условия хозяйствования, на рыночные отношения; ломкой традиционной системы гендерной стратификации, резким ослаблением поляризации женской и мужской социальных ролей. Традиционное гендерное разделение труда потеряло жесткость и нормативность. Изменяются культурные стереотипы маскулинности и фемининности. Они становятся менее жесткими и полярными,

более противоречивыми. В основном они отражают женскую точку зрения.

Серьезные трансформации происходят в брачно-семейных отношениях. Большинство семей носит дисфункциональный характер в силу того, что мужчина и женщина живут в сожительстве или в разводе. Современная женщина стремится выражать себя, свою личность мужскими чертами характера. С самого детства девочку учат быть мужественной и удовлетворять эту свою потребность мужскими способами. Воспитанием занимается в основном женщина. На фоне ее му-

жественности мужчина выглядит слабым и жалким.

Возникают противоречия:

– с одной стороны современное общество и семья нуждаются в мужественных мужчинах и женщинах, готовых преодолевать трудности, а с другой стороны – понятие мужественности весьма размыто в представлениях мужчины и женщины;

– с одной стороны, мужественность рассматривается как мужское качество личности, с другой стороны – как проявление гендерного равенства;

– с одной стороны, мужественность – это жизненная необходимость, с другой стороны – два мужественных человека не могут создать гармоничный союз; отсутствие мужественности у мужчины мешает женщине быть женственной.

Следовательно, целью нашего исследования является теоретическое обоснование мужественности как категории гендерного самоопределения личности мужчины и женщины.

Сначала мы рассмотрим в рамках гендерных исследований сущность гендерного самоопределения личности, затем проанализируем имеющиеся определения мужественности и, наконец, охарактеризуем данную категорию относительно специфики гендерных ролей мужчин и женщин в семье и обществе.

Первоначально гендерные исследования развивались в рамках полоролевого подхода, объединяющего функционально-обусловленное разделение мужских и женских ролей, направленное на осмысление позиции мужчин и женщин в семье и обществе.

Затем выделился гендерный (эгалитарный) подход, методологической основой которого стали: идеи культурно-исторической концепции Л.С. Выготского относительно социальной природы человеческой психики, ее становления под влиянием культуры своего общества; теория линз гендера С. Бем, идея гендерного равенства О.А. Ворониной, Л.В. Штылевой и др. [2; 3; 14].

Среди них наиболее приемлемыми и эффективными для современного общества стали две концепции: теория социальной конструкции гендера и теория гендерной системы, направленные на обогащение возможностей ребенка и обеспечение условий его саморазвития и самореализации в роли мальчика или девочки, а в будущем – мужчины или женщины (Н.Ю. Ерофеева, И.С. Клецина, Л.И. Столярчук и др.) [4; 6; 12].

Модель развития и воспитания с учётом гендерного подхода предусматривает расширение возможностей выбора, как для девочек/женщин, так и для мальчиков/мужчин, а также отход от такого понимания мужественности и женственности, которое не позволяет им проявлять в полной мере все свои человеческие качества.

Наше исследование носит эклектичный характер: не исключает некоторые возможности полоролевого подхода, однако особый акцент делает на эгалитарный подход. Оно направлено на формирование представлений об идеальных образах мужчины и женщины как базовых, но при этом раскрывает многообразие культурного содержания мужских и женских ролей и их взаимозаменяемость, создает условия для реализации идей гендерного равенства и обеспечения каждому ребёнку свободы выбора модели гендерного поведения (фемининной, маскулинной или андрогинной), поощрение его индивидуальным интересам и предпочтениям. Однако не поддерживается свобода выбора, касающаяся пола человека, нетрадиционных сексуальных ориентаций и однополых браков. При этом не формируется враждебное отношение к этим проявлениям, т.к. каждый человек ответствен за свой выбор.

Гендерное самоопределение личности понимается нами как сознательное и свободное выявление, выбор, обоснование и утверждение человеком собственной жизненной позиции в роли мужчины или женщины в различных проблемных ситуациях; выбор траектории собственного развития по маскулинному, фемининному или андрогинному типу личности на основе самоосмысления и переосмысления мужских или женских стереотипов, оценки ресурсных и потенциальных гендерных возможностей личности, учета их сильных и слабых сторон. Одновременно в процессе собственной деятельности в зависимости от социальной ситуации в индивидууме (юноши или девушки) экстериирируются качества, присущие ему как мужчине или женщине [8].

Гендерное самоопределение личности с педагогической точки зрения выступает как непрерывный, двусторонний процесс и результат субъект-субъектных отношений.

Как непрерывный процесс гендерное самоопределение личности начинается с формирования Я-концепции ребенка дошкольного возраста. Сначала другие люди действуют по отношению к ребенку (гендерные установки), затем он

сам вступает во взаимодействие с окружающими (гендерная идентичность), наконец, он начинает действовать относительно себя (гендерное самоопределение). Семья, детский сад и школа являются главными ориентирами в гендерном самоопределении личности. Мужское и женское начала должны гармонизировать и взаимодополнять друг друга.

Гендерное самоопределение личности как двусторонний процесс – это, с одной стороны, форма самоорганизации, самовоспитания и самореализации личности мальчика/юноши или девочки/девушки в определенной гендерной роли, с другой стороны – результат педагогического сопровождения взрослых (родителей, учителей, воспитателей) с опорой на гендерные нормы и стереотипы, вариативность гендерного поведения и возможности выбора.

Гендерное самоопределение личности выступает и как результат субъект – субъектных отношений (ребенок – взрослый), наивысшей формой которого является гендерная индивидуальность. Мужская/женская индивидуальность, как указывает Е.Н. Каменская, – это интегральный целостный «образ Я» мужчины/женщины, который включает личностные качества: активное, осознанное освоение гендерных ролей, соответствующие ожиданиям общества, и индивидуальные – самореализация богатства внутреннего мира, женское/ мужское своеобразие, ощущение самоценности, мужское/женское достоинство, наличие неделимого «Я» (ядра), включающего ориентацию на гендерное совершенствование [5]. Гармоничность гендерного самоопределения личности возможна лишь в случае совпадения индивидуального гендерного идеала с идеалами общества.

Проблемы гендерного самоопределения личности изучались в различных областях науки: гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи; становление гендерной идентичности в процессе профессионального самоопределения; взаимосвязь супружеских сценариев и гендерных характеристик личности в процессе семейного самоопределения молодежи и др. Однако мужественность как категория гендерного самоопределения личности мужчины и женщины в данных исследованиях не рассматривалась.

При анализе литературных источников однозначного понятия «мужественности» не выявлено. Одни рассматривают мужественность как ген-

дерную характеристику личности мужчины и ассоциируют ее с понятием «маскулинность». Другие понимают мужественность как свойство личности, схожее с понятием «мужество». Третьи – отождествляют с понятием «героизм». В любом случае мужественность характеризует, в первую очередь, сущность мужчины, нежели женщины.

Однако современная ситуация развития общества свидетельствует о возникновении андрогинного типа личности, для которого свойственно проявление мужских и женских качеств. Распространение данного типа среди мужчин и женщин обусловлено не только биологическими особенностями развития человека, но и социально-психологическими, а также провозглашением гендерного равенства и свободы выбора человека в семье и в профессиональной сфере жизнедеятельности. Поэтому попытаемся охарактеризовать категорию «мужественность» с учетом специфики мужского и женского начал в человеке.

Изучая проблемы пола, психологи Ю.В. Алёшина и А.С. Волович мужественность связывают с маскулинными качествами: сильный, активный, независимый, агрессивный, инструментальный, рациональный, ориентирующийся на свои достижения [1].

И.С. Клецина дифференцирует свойства мужественности на настоящие (самостоятельность, ответственность, целомудрие, благородство, заботливость, хозяйственность, авторитетность, решительность, выдержанность) и искажённые (беспринципность, азартность, пошлость, сквернословие, озлобленность, нерадивость, грубость, истеричность, хамство) [6].

Т.А. Репина отмечает, что любым качеством может обладать как представитель одного пола, так и противоположного, но частота, с которой встречается это качество у представителей разного пола, степень и характер его выраженности, а также место в структуре личности мужчины и женщины различны [11].

М. Мид связывает понятие мужественности с мужеством. Мужественность – это то, чем мужчина должен быть и что ожидается от него; это превосходство над собственными страхами; готовность к самоотречению в борьбе за высшее благо общества; способность не только совершать подвиги, но и признавать ошибки; не игнорирование опасностей, но осознание и преодоление; одно из главных качеств всякого удачливого полководца и государственного деятеля; сочетание

в человеке силы духа, чувства долга, доблести, благородства и самоуважения [10].

Мужественный человек – это тот, кто обладает мужеством. Мужество – личностное качество, выражающееся в способности действовать решительно и целесообразно в сложной опасной обстановке, контролировать импульсивные порывы, преодолевать возможное чувство страха и неуверенности, в умении мобилизовать все силы на достижение цели. Высшее проявление мужества – героизм [7].

Во многих источниках говорится о мужественности мужчин. Но мало говорят о том, что обладателем данного качества должна быть и женщина. В этом есть своя специфика. Однако здесь не следует путать мужественность с мужеподобием.

Теперь рассмотрим мужественность мужчины и женщины с позиции мужской и женской чести, в отношении института брака и семьи, ответственного материнства и отцовства, супружеской верности и сексуальной распущенности, семейного насилия, предупреждения асоциального поведения, формирования лидерства в деловой сфере жизнедеятельности человека.

В.А. Сухомлиний отмечал, что «женщина – властелин и повелитель в любви – это могучая сила, воспитывающая настоящего мужчину. ... Мужество и мужественность женщины творит духовное благородство, красоту, преданность, верность мужчины» [13]. Подлинная женственность – это сила нежности и строгости, ласки и непоколебимости. О.С. Муравьева указывает на то, что при воспитании настоящего дворянина молодому человеку рекомендовалось больше бывать в обществе дам. Это обязывало мужчину (мальчика, юношу) в присутствии женщины (девочки, девушки) держаться осторожно, вежливо, «искать изящества и приобретать правильные привычки. Уважением к женщине упрочивается и самоуважение». Отношением к женщине оценивалось подлинное мужское достоинство. Ю.Б. Рюриков соотносит понятия женственности и мужественности с мужским и женским достоинствами. «Настоящая человеческая женственность и настоящая мужественность – такие же стержневые человеческие ценности, как истина, добро, красота и справедливость» [13].

Обет супружеской верности выступает как гармоничная основа семейного счастья. Быть всегда вместе: в горе и радости, в болезни и здравии, пока смерть не разлучит – это значит, что

оба супруга должны обладать огромным мужеством. Если у женщины мужественность проявляется в умении ждать и сохранять верность любимому мужчине, то мужественность мужчины по отношению к женщине вызывает у него желание ее защитить, толкает на подвиги и героизм.

Если мужественность девушки во взаимоотношениях с юношей в предбрачный период заключается в способности устоять перед сексуальным соблазном, сохранить свою девственность, целомудрие, то мужественность мужчины проявляется в чистоте помыслов, удержании страсти «в узде» и особой ответственности перед будущей супругой. Это способствует формированию здорового общества, предупреждению венерических заболеваний, разводов, росту брошенных детей и родителей.

Немаловажное значение категория «мужественность» имеет в решении проблем, связанных с супружеской изменой и семейным насилием. Мужественность женщины и мужчины заключается в умении достойно преодолеть обиду и простить измену; совладать с эмоциями и чувствами, чтобы не совершить насилие и преодолеть попытку суицида.

Мужественность отца и матери можно рассмотреть в ракурсе иерархической модели семьи, где существует соподчинение жены мужу, детей – родителям, младших братьев и сестер – старшим. Главой семьи по праву является отец, а мать выполняет функцию помощницы. Мужественность мужчины выражается в постоянном труде на благо семьи и государства, духовном наставничестве и служении жене, детям и особой ответственности за свою семью. Мужественность женщины заключается в умении довериться супругу во всем; создании отцовского авторитета в глазах детей, несмотря на разного рода супружеские неурядицы; умении проявлять строгость в сочетании с кротостью и терпением по отношению к детям; создании оптимальных условий для верховной власти супруга. Именно мужественность в сочетании с мудростью помогут современной эмансипированной женщине занять соответственное по супружескому рангу положение в семье и сделать ее счастливой.

Кроме того, мужественность отца рассматривается в подготовке сына к службе в армии и необходимости выполнять гражданский долг – мужественно защищать свою Родину. Мужественность матери – в принятии данной необходимости

ти, умении поддержать отца в этом решении и стойко переносить тягости расставания и разлуки. Недаром в годы Великой Отечественной войны широко использовался призыв «Родина-мать зовет!» Однако реальная действительность свидетельствует об обратном. Родители не только не готовят парней к службе в армии, воспитывают их физически слабыми, не формируют силу воли, но и всякими правдами и неправдами пытаются их освободить от нее.

Предназначение женщины во все времена заключается в мужественном преодолении мук и испытаний, связанных с рождением детей и продолжением рода человеческого. В годы войны женщина, жертвуя собой, проявляла мужественность в защите своих детей, Родины, мстила врагам за гибель любимого и своей семьи. Однако в настоящее время достаточно распространен образ женщины – террористки, смертницы. Она также обладает мужественностью. Только эта мужественность направлена на разрушение и уничтожение человечества ради слепой веры и эгоистических побуждений.

Мужественность также необходима при формировании активной жизненной позиции и стойкости в отношении разного рода соблазнов (наркотики, алкоголизм, компьютерная зависимость, азартные игры и др.) и сексуальной распущенности. Женщины быстрее мужчин поддаются искушению и быстро погибают. Поэтому им требуется мужское влияние, крепкое плечо, способные их защитить от этой зависимости. Однако молодые пары, устремляясь к самоутверждению во взрослой жизни, используют алкоголь, наркотики, табак. Они тем самым не только сами вступают в зависимость, но и подвергают этому девушек. Современные отцы, лишённые мужественности, вместо строгого наставления и отеческой поддержки в трудные минуты в отношении сына или дочери, упиваются вином и тем самым утрачивают отцовский авторитет.

Кроме того, первый сексуальный опыт девушки чаще всего получают в нетрезвом виде. Сексуальными партнерами, как правило, становятся парни, у которых гипертрофировано понятие о мужественности и мужской чести. У них не воспитано чувство ответственности за свои поступки. Это приводит к нежелательной беременности, абортam и бесплодию, а как следствие – рост детских домов и интернатов для стариков.

Мужественность необходима мужчине и женщине в профессиональной, спортивной и политической сферах жизнедеятельности. Не секрет, что сегодня многие женщины выбирают профессии, сопряженные с физическим трудом и риском. Их все чаще можно встретить в вооруженных силах, в органах правопорядка, в сфере бизнеса. Кроме того, они занимают ответственные руководящие должности, являются владельцами фирм, что требует особого проявления стойкости и мужества в принятии ответственных решений, в установлении деловых отношений с партнерами, в защите интересов организации и др. Женщины участвуют в политической жизни общества, являются представителями той или иной партии, мужественно отстаивают свои политические взгляды наравне с мужчинами.

Таким образом, мужественность как категория гендерного самоопределения личности рассматривается как выражение мужской и женской чести, гендерного равенства и свободы выбора мужчины и женщины в семье, профессиональной и политической сферах жизнедеятельности.

Под мужественностью понимается основополагающее качество личности, которое особенно ценится не только в мужчине – отце, воине, защитнике; но и женщине – матери, верной супруге, хранительнице домашнего очага, хозяйке. Если для мужчины мужественность – это норма жизни, то для женщины мужественность – это свойство личности, ярко проявляющееся в период войн, лихолетья, трудных жизненных ситуациях, требующих выражения материнского инстинкта в защите детей; мужества в решении серьезных личностных, семейных и деловых проблем.

Мужественность эмансипированной женщины заключается в том, чтобы быть женственной рядом с мужчиной (отцом, мужем, сыном) и создавать условия для развития и проявления его мужественности. Мужественность мужчины – это быть мужчиной по отношению к женщине (матери, жене, дочери) и мужчине в семье и обществе. Тогда рядом с ним будет всегда женственная женщина.

Гендерное самоопределение – это выбор, который проявляется через гендерную адаптивность («Быть со всеми»), гендерную автономность («Оставаться самим собой») либо их сочетание – быть со всеми и при этом оставаться самим собой.



### Библиографический список

1. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей женщины и мужчины // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С. 74–82.
2. Бем С.Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОСС-ПЭН), 2004. – 336 с.
3. Воронина О.А. Социально-философский анализ теории, методологии и практики гендерного равенства: Дис. ... д-ра филос. наук. – М., 2004. – 309 с.
4. Ерофеева Н.Ю. Гендерная педагогика. – Ижевск: ERGO, 2010. – 312 с.
5. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике [Электронный ресурс]: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – С. 39.
6. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2004. – 460 с.
7. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1985. – 530 с.
8. Малова Т.В. Педагогическая сущность и структура гендерного самоопределения личности // Вестник ВятГГУ. – 2009. – №3. – С. 130–134.
9. Малова Т.В. Эстетизация полоролевого воспитания детей старшего дошкольного возраста посредством изобразительного искусства. – Киров: ВятГГУ, 2006. – 110 с.
10. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988. – 344 с.
11. Репина Т.А. Анализ теории полоролевой социализации в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 1987. – №2. – С. 158–165.
12. Столярчук Л.И. Теория и практика воспитания школьников в процессе полоролевой социализации: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 399 с.
13. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика. – М.: Знание, 1978. – 96 с.
14. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. – М.: ПЕРСЭ, 2008. – 320 с.

УДК 159.9:61

Вертячих Наталья Николаевна

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена  
natalya\_morozova@bk.ru

## НАРУШЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СРЕДИ ТРУДОСПОСОБНОГО НАСЕЛЕНИЯ

*В статье представлены результаты 2-х летнего исследования клинико-психологических проявлений и факторов нарушений психической адаптации среди жителей Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Описаны основные индивидуально-психологические особенности респондентов с различными уровнями психического здоровья. Выделены и описаны клинико-психологические формы нарушений адаптации в социально-стрессовых условиях.*

**Ключевые слова:** нарушения психической адаптации, индивидуально-психологические особенности, клинико-психологический анализ.

Стремительные изменения в окружающем мире и условиях профессиональной деятельности требуют от современного человека значительного напряжения адаптационного потенциала для сохранения эффективного функционирования и привычного качества жизни [7; 9]. Рост распространенности психических заболеваний именно в периоды резких изменений социальной и политической ситуации указывает на то, что человек не всегда бывает в состоянии самостоятельно справиться с возникающими проблемами [2].

Нарушения психической адаптации, обусловленные психотравмирующим воздействием фак-

торов социальной среды, становятся условиями формирования собственно невротических расстройств, а также различных соматических страданий. Донозологические формы нарушений психической адаптации не являются объектом традиционной психиатрической помощи; в общеполитической сети здравоохранения эти состояния, как правило, тоже не получают должного внимания. Складывается порочный круг, когда самая активная и трудоспособная часть населения, благополучие которой во многом является целью многих социальных и экономических преобразований в первую очередь и страдает от реализуемых перемен.

В данной статье приводится анализ работы, проводимой в рамках деятельности центра по подбору и адаптации персонала крупного промышленного предприятия.

**Целью** настоящего этапа исследований было проанализировать распространенность нарушений адаптации в репрезентативной группе трудоспособных мужчин и женщин – жителей Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

В качестве рабочей **гипотезы** исследования было выдвинуто предположение о том, что в современных социально-экономических условиях нарушения преобладают донозологические формы нарушений психической адаптации.

Для оценки валидности такой гипотезы решались следующие задачи:

1. Клинико-психологическое исследование психического статуса трудоспособного населения в крупном промышленном регионе (Санкт-Петербург и Ленинградская область).

2. Клинико-психологический анализ форм нарушений психической адаптации в современных условиях.

3. Классификация форм нарушений психической адаптации.

**Объект:** безработные или имеющие неопределенное социальное положение трудоспособные мужчины и женщины – жители Санкт-Петербурга и Ленинградской области – в возрасте от 18 до 45 лет.

В качестве **предмета исследования** выступали донозологические формы нарушений психической адаптации человека.

**Теоретико-методологическую основу исследования составили:** системная концепция адаптации человека [7]; концепция психологических отношений личности [8]; концепция социально-стрессовых расстройств [1].

**Организация и методы исследования.** Работа проводится на базе центра по подбору и адаптации персонала крупного промышленного предприятия. Всего в процессе профотбора сотрудников психологом было обследовано 1198 чело-

век, не имеющих работы совсем или неудовлетворенных имеющимся заработком.

Клинико-психологическое обследование включало структурированное клиническое интервью, направленное на получение и систематизацию сведений по следующим блокам:

– Социально-биографические сведения о кандидатах: пол, возраст, уровень образования, семейное положение, наличие постоянного места работы, период безработицы.

– Анамнестические сведения медицинского характера: наличие профзаболеваний, жалоб на самочувствие, настроение и работоспособность.

– Психологические сведения.

В дополнение к интервью использовались методики психологической диагностики:

– опросник невротических расстройств (ОНР) (300 утверждений, сгруппированных в 30 шкал) [4];

– опросник «Уровень социальной фрустрированности» [5];

– тест оценки общего интеллекта – прогрессивные матрицы Равенна [6];

– личностный опросник Айзенка (EPI) [3].

**Результаты и их обсуждение.** Согласно выбранной методологической модели, сигнальным признаком напряжения адаптационного потенциала и появления трудностей адаптации в данном исследовании принято считать интенсивность жалоб на невротическую симптоматику. Жалобы респондентов фиксировались в соответствии со шкалами опросника невротических расстройств, позволяющими структурировать получаемую информацию.

Для углубленного анализа клинико-психологических форм нарушений адаптации вся выборка была разделена на группы по уровню невротизации. При этом показателем невротизации был выбран суммарный балл по всем шкалам опросника невротических расстройств.

Таким образом, у большинства обследованных отмечается средний и низкий уровень невротизации, в то время как у 13% выборки (151 человек) можно наблюдать трудности адаптации в раз-

Таблица 1

Уровень невротизации среди трудоспособного населения

Уровень невротизации	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
Доля выборки	7%	81%	9%	4%
Количество респондентов	78	969	109	42

Таблица 2

## Клинико-психологические характеристики групп кандидатов с разным уровнем невротизации

Признак	Показатели	Группа 1	Группа 2	Значение t-критерия	Уровень значимости
Социально-демографические характеристики	1. Средний возраст	27,38	27,74	-0,73	0,467
	2. Доля испытуемых мужского пола	0,94	0,95	-0,36	0,718
	3. Семейное положение	0,56	0,62	-1,59	0,112
	4. Уровень образования	0,51	0,49	0,35	0,723
	5. Длительность безработицы	1,64	1,52	0,62	0,533
Интеллект	6. Уровень интеллекта	0,82	0,85	-2,48	0,013
Черты личности	7. Экстраверсия	11,68	12,21	-2,31	0,021
	8. Нейротизм	9,04	5,09	14,56	0,000
Социальная фрустрированность	9. Уровень социальной фрустрированности	0,98	0,55	6,09	0,001

личных клинико-психологических формах. Для уточнения особенностей группы с высоким и очень высоким уровнем невротизации (далее – группа 1) по сравнению с контрольной группой (далее – группа 2) был проведен анализ достоверных различий.

Согласно полученным данным, группа 1 – респонденты с высоким и очень высоким уровнем невротизации действительно отличается от группы 2, которую можно считать контрольной. Проанализировав личностные особенности представителей первой группы, можно отметить, что им свойственна направленность на собственные переживания, склонность к рефлексии и ретроспективному анализу, осторожность в принятии решений, настороженное и недоверчивое отношение к изменениям. Данных респондентов отличает некоторая эмоциональная холодность, сдержанность в общении и установлении межличностных взаимоотношений, ориентированность на собственное мнение, что, скорее всего, приводит к сужению спектра возможных источников социальной поддержки. Более высокий, чем в контрольной группе, уровень нейротизма указывает на то, что данный портрет может быть дополнен повышением эмоциональной лабильности и раздражительности. Также можно предположить, что для представителей первой группы также характерен более низкий, чем в контрольной группе, интеллектуальный уровень.

Кроме того, среди представителей группы 1 наблюдается существенно более высокий уровень социальной фрустрированности. При детальном изучении комплекса факторов, наиболее критичных для представителей группы с высоким

и очень высоким уровнем невротизации можно отметить общее угнетение сферы межличностных отношений. Представители данной категории лиц достоверно чаще демонстрируют неудовлетворенность взаимоотношениями с супругами, родственниками, друзьями и коллегами. Также, респонденты этой группы чаще недовольны собственным уровнем образования и профессиональной подготовки, хотели бы сменить сферу деятельности в целом и обладать иными возможностями для проведения свободного времени, занимая более высокое положение в обществе. Постоянным источником тревожных переживаний для представителей группы 1 является крайняя обеспокоенность собственным физическим и психоэмоциональным состоянием, а также работоспособностью.

Можно предположить, что в связи с ограничением источников социальной поддержки, скудного поведенческого репертуара, склонностью к самостоятельному переживанию возникающих сложностей и эмоциональной неустойчивостью увеличение тревоги у представителей первой группы приводит к повышению уровня невротизации.

Дальнейший анализ полученных данных был направлен на уточнение клинико-психологических форм трудностей психической адаптации в современных условиях. Все наблюдения в группе с высоким и очень высоким уровнем невротизации (всего 151 респондент) были разделены на 3 подгруппы, различающихся по психическому статусу и особенностям актуального состояния.

В первую подгруппу – 98 человек (далее – подгруппа 1), вошли кандидаты, демонстрирующие

Таблица 3

**Социально-демографические характеристики  
и индивидуально-психологические особенности в подгруппах 1 и 2**

Признак	Показатели	Подгруппа 1	Подгруппа 2	Значение t- критерия	Уровень значимости
Социально-демографические характеристики	1.Средний возраст	26,50	28,96	-2,45	0,015
	2.Доля испытуемых мужского пола	0,93	0,96	-0,78	0,437
	3.Семейное положение	0,55	0,57	-0,20	0,839
	4.Уровень образования	0,51	0,51	0,00	0,996
	5. Длительность безработицы	1,69	1,59	0,31	0,759
Интеллект	6. Уровень интеллекта	0,85	0,79	1,47	0,153
Черты личности	7.Экстраверсия	11,91	11,27	1,16	0,246
	8.Нейротизм	8,65	9,59	-1,30	0,196
Социальная фрустрированность	9.Уровень социальной фрустрированности	1,11	1,06	0,62	0,537

выраженные признаки тревоги и предъявляющие большое количество различных жалоб на самочувствие и настроение, отмечая затяжной характер и достаточную продолжительность недомоганий.

Вторую подгруппу – 51 человек (далее – подгруппа 2), составили кандидаты, с крайней степенью обеспокоенности своим физическим самочувствием и психоэмоциональным состоянием, жалобами на трудности в ежедневном функционировании и невозможность сохранения привычного образа жизни.

Особую подгруппу составили 2 респондента с очевидными особенностями в поведении и крайне высокими значениями по шкалам опросника невротических расстройств.

Можно отметить, что средний возраст испытуемых в первой подгруппе значимо ниже, чем в первой, что может свидетельствовать об изменениях в структуре испытываемых индивидом трудностей адаптации, связанных с возрастом.

Испытуемые первой подгруппы демонстрируют более низкие показатели практически по всем группам жалоб, зафиксированным в шкалах опросника невротических расстройств. Однако их отличает тенденция к невротическому «сверхконтролю» поведения в большей степени, чем испытуемых из второй подгруппы ( $t=4,88$ ;  $p<0,001$ ).

Кроме того, испытуемые из первой подгруппы демонстрируют достоверно более высокий уровень развития структурно-динамического визуального мышления ( $t=2,23$ ;  $p<0,05$ ); визуально-комбинаторного мышления ( $t=3$ ;  $p<0,01$ ); абстрактного визуального мышления ( $t=2,62$ ;  $p<0,01$ ).

Отдельный интерес представляет сочетание выявленных признаков психического неблагополучия в структуре общего психического состояния. В целом, психический статус в подгруппе 1 представляет собой феноменологически трудно дифференцируемое состояние, в котором возможно выделить несколько основных симптомокомплексов. Наиболее значимой группой стали вегетативные симптомы, отражающие жалобы на различные аспекты физического состояния и функциональные расстройства основных систем организма в сочетании с поведенческими девиациями. Условно, трудности адаптации, собственные представления данной подгруппы, можно назвать нарушениями по типу соматизации. Стоит особо отметить тот факт, что психологические жалобы в данной подгруппе представляют собой размытые группы симптомов, не складывающиеся в оформленные комплексы.

Во второй подгруппе ведущую роль играет симптомокомплекс, объединивший в себе разнообразные соматические жалобы с рядом психологических симптомов и проявлений нервно-психического истощения. Среди жалоб обследованных, значительное место занимают признаки неустойчивости психического состояния, а также ряд психопатологических проявлений. Значительную роль также играют тревожные компоненты состояния.

**Выводы.** Согласно полученным данным, 13% от всей выборки трудоспособных мужчин и женщин Санкт-Петербурга и Ленинградской области составляют лица с выраженными нарушениями

психической адаптации. При этом в психогенезе нарушений адаптации основную роль играют сложные взаимодействия индивидуально-психологических особенностей личности и условий социальной среды.

Описанная феноменология позволяет сформировать перечень индивидуально-психологических факторов риска возможных нарушений адаптации: интровертированность, высокий уровень нейротизма, социальная фрустрированность.

Анализ полученных данных позволяет предположить существование двух ведущих форм донозологических нарушений психической адаптации. Первая характеризуется повышенной утомляемостью и соматизацией, вторая – отражает тенденцию «психологизации» и рационализации. Оба выделенных типа могут рассматриваться как способ компенсации напряжения адаптационного потенциала в социально-стрессовых условиях.

Полученные результаты имеют большую практическую значимость для обоснования методики скрининговых обследований при диспансеризации населения, профессионального психологического отбора, а также для выявления групп динамического наблюдения и организации психопрофилактических мероприятий в рамках крупных промышленных предприятий.

#### Библиографический список

1. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства: Практическое руковод-

ство. – М.: Медицина, 2000. – 400 с.

2. Александровский Ю.А. Социально-стрессовые расстройства // Обозрение психиатрии и мед. психологии им. В.М. Бехтерева. – СПб., 1992. – №2. – С. 3–12.

3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.

4. Вассерман Л.И., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика: Теория, практика и обучение. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2004. – 734 с.

5. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Беребин М.А. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и ее практическое применение: Методические рекомендации. – СПб.: Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2004. – 26 с.

6. Использование матриц Дж. Равена в экспериментальных и диагностических целях (методические рекомендации) / Сост.: Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров, М.В. Воропаев, А.Ю. Тутрин. – Абakan: АГПИ, 1990. – 41 с.

7. Медведев В.И. Адаптация человека. – СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003. – 584 с.

8. Мясищев В.Н. Психология отношений // Избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 1995. – 354 с.

9. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 240 с.

## ПСИХОСЕКСУАЛЬНОСТЬ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОБЩЕНИЯ

*Данная статья представляет клинико-психологический и акмеологический анализ психосексуального развития в старшем подростковом возрасте для дальнейшего выбора психокоррекционных мероприятий.*

**Ключевые слова:** половое поведение, психосексуальное развитие, старший подростковый возраст.

### Введение

В современной ситуации в связи с либерализацией полового просвещения и сексуального воспитания в сознании подростков размываются представления о нормах и паттернах полового поведения. Экономические условия приводят к сокращению учебных предметов (литературы, этики и психологии в семейной жизни) в школьной программе, связанных с формированием нормативных психосексуальных моделей. Отсутствие в общественном сознании этих моделей приводит к дефициту осознанного принятия в дальнейшем супружеских ролей, что является одним из факторов определяющих неблагоприятное демографическое положение в стране.

В работах современных научных исследований Г.С. Васильченко, А.М. Свядоца, С.С. Либиха, Л.Н. Собчик, И.С. Кона подчеркивается, что этап интеграции таких стадий психосексуального развития как платоническая, эротическая происходит в подростковый период. Однако детального и глубокого изучения психосексуального развития в имеющихся источниках представлено недостаточно.

В процессе индивидуального развития человека можно условно отметить следующие возрастные периоды или этапы становления и динамики сексуальности:

1. Парапубертатный период (1–7 лет), в течение которого формируется половое самосознание (I этап психосексуального развития).

2. Препубертатный период (7–13 лет) характеризуется выбором и формированием стереотипа полоролевого поведения (II этап психосексуального развития).

3. Пубертатный период (12–18 лет) – самый бурный в сексуальном развитии организма, во время которого происходят половое созревание и формирование платонического, эротического

и начальной фазы сексуального либидо (первые 2 стадии III этапа психосексуального развития).

4. Переходный период становления сексуальности (16–26 лет) характеризуется началом половой жизни, мастурбационной практикой, сочетанием сексуальных эксцессов с периодами абстиненции (последняя стадия III этапа психосексуального развития с завершением формирования сексуального либидо).

**Целью настоящего исследования являлось** изучение проблемы дисгармоничного психосексуального развития, сопровождаемого нарушениями общения в старшем подростковом возрасте.

**Материал и методы исследования:** теоретический анализ, биографический метод, беседа, наблюдение, праксиметрический метод (медицинские карты), опросный метод, формирующий эксперимент, методы статистической обработки данных.

В качестве конкретных психодиагностических процедур применялись:

1. Для изучения эмоционально-волевой сферы на предмет наличия личностных особенностей присущих данным видам нарушения общения, а также маскулинности-фемининности применялся Миннесотский многоаспектный личностный (MMPI-566 компьютерный вариант) опросник предложенный С. Хатумом и Дж. Маккинли (1943), адаптированный «Иматон» (2003).

2. Методика «Сексуальный профиль» использовалась для диагностики сексуальной культуры, выявления особенностей в психосексуальном развитии, диагностики фемининности [4].

3. Проективная методика «Рисунок человека» К. Махвер использовалась для оценки особенностей психосексуального развития (осознания половой принадлежности, формирование полового самосознания и формирование стереотипа полоролевого поведения).

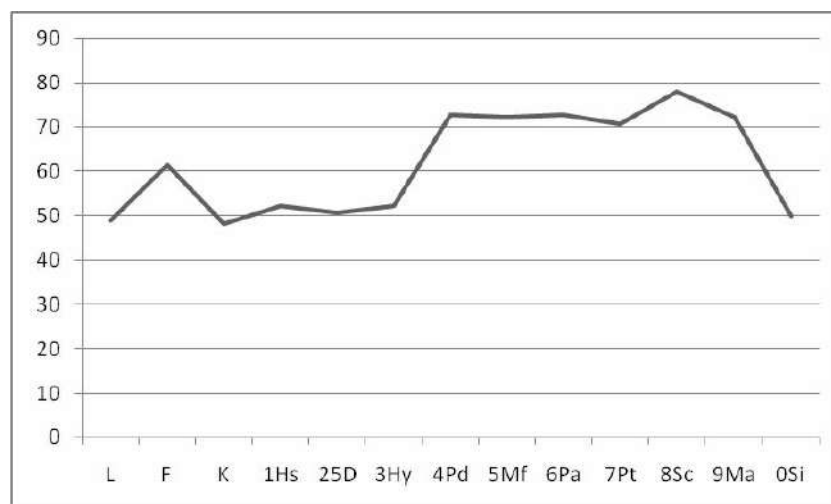


Рис. 1.

Данные, полученные в ходе эмпирического исследования, были обработаны путем качественного и количественного анализа с помощью вычисления t-критерия Стьюдента и линейного коэффициента корреляции Пирсона.

Исследование проводилось на базе кабинета семейного врачебно-психологического консультирования Воронежского областного клинического психоневрологического диспансера (ВОКПНД), Воронежского экономико-правового института (ВЭПИ), Бутурлиновского медицинского училища в течение 2005–2009 гг. Исследование проведено анонимно в соответствии с действующим приказом Министерства здравоохранения СССР от 10 мая 1988 г. N 370.

В эмпирическом исследовании приняли участие 2 группы испытуемых девочек-подростков (50 человек экспериментальная и 50 контрольная) в общем количестве 100 человек, в возрасте 16–18 лет.

Значительную часть обращений пациентов в кабинет семейного врачебно-психологического консультирования составляют пациенты с замкнутостью и агрессивностью, или их совокупным сочетанием (смешанный вариант). Среди основных жалоб при обращении в областной кабинет сексологии преобладают трудности в создании отношений с противоположным полом, тревожность и сниженное настроение, сопровождающееся дисгармоничным психосексуальным развитием.

Критериями отбора служили:

– отсутствие психопатологических расстройств в стадии обострения и/или декомпенсации;

- женский пол в возрасте от 16 до 18 лет;
- отсутствие девиантного сексуального поведения;
- согласие на участие в эмпирическом исследовании;
- способность пациента выполнить задания в соответствии с инструкцией;
- пациенты со смешанным типом нарушения общения (замкнутость и агрессивность).

#### Результаты исследования

Для выявления типов нарушения общения девочек-подростков, имеющих дисгармонию психосексуального развития использовался (MMPI-566) «ИМАТОН» (компьютерный вариант). Распределение полученных в ходе исследования типов личностных особенностей в старшем подростковом возрасте обеих групп представлено на гистограмме (рис. 1.).

В обеих группах испытуемых статистически значимых отличий выявлено не было ( $p > \pm 0,05$  по всем шкалам), что указывает на однородность выборки.

В ходе исследования нами были выявлены особенности личности по смешанному шизоидно – эпилептоидному типу, на что указывает повышение по 8 (шизофрении), 6 (паранойальности), 4 (психопатии), 9 (гипомании) шкалам, выше нормативного показателя равного 70 – t баллам. Высокий уровень в крайней нормативной зоне 70,86 – t баллов в экспериментальной и 70,75 – t баллов в контрольной группах по 7 шкале психастении, что указывает на высокий уровень лично-

стойкой тревожности и потребность в безопасности. Данные личностные особенности указывают на сочетание замкнутости и агрессивности, а также неоднородные реакции, характеризующиеся вспышками гнева, ярости и уходом в себя. Повышение показателя 5 шкалы (феминности-маскулинности) в контрольной и экспериментальной группах говорит о частичной (от 60 до 75 – t баллов), 78%, либо полной (выше 75 – t баллов) трансформации полоролевого поведения, что составляет по 22% испытуемых в каждой из групп.

*Психологический портрет личностных особенностей при нарушениях общения получен в ходе наблюдения за испытуемыми, опроса испытуемых девочек-подростков.*

Как правило, конкретно-действенное мышление всегда превалирует над образным [3]. Склонные к интеллектуальной переработке информации и резонерству по незначительным поводам [3]. В мировоззрении имеют место противоречивое сочетание гиперсоциальных установок наряду с антисоциальными поступками. Умозаключения иррациональны при внешней рациональности мышления.

В характеристиках данной личности следует выделить интеллектуальную переработку информации, стремление к доминированию и власти. Всегда стараются выглядеть честными, педантичными и ответственными, дисциплинированными и пунктуальными, но это выглядит как борьба внутри себя.

Они ригидные, конфликтные, дерзкие, ревнивые, дотошные, скупые, лживые, экономные, упря-

мые, брезгливые, завистливые, мстительные, недостаточно адаптированы в социуме. Любят порядок и дисциплину, проявляют настойчивость даже перед лицом непреодолимых препятствий. Наблюдаемая выраженная диспропорция со способностью чувствовать, ощущать, интуитивно понимать, слушать, мечтать, фантазировать, получать удовольствие от произведений искусства [1].

Ощущая свое превосходство над другими, зачастую обвиняют или оскорбляют, доставляя другим состояние психического дискомфорта. Ищут недостатки в людях, не обращая внимания на их достоинства, с презрением относятся к окружающим. В реакции конфликта могут уходить в себя или давать вспышку гнева и ярости.

Аддиктивное поведение проявляется в курении табака, чрезмерном употреблении алкоголя, с целью снятия психологического дискомфорта, личностной тревожности. На данном этапе психосексуального развития отмечается лишь бытовое пьянство, они с легкостью могут долго, как не курить, так и не пить [2].

Реакция эмансипации нередко проявляется весьма своеобразно. Подростки с нарушениями общения с одной стороны находятся в зависимости от родителей, они их почитают, с другой стороны, они остаются во власти деструктивной культуры, которая диктует им свою нравственность. В силу своей ригидности они надолго остаются привязанными к своим родителям даже на расстоянии [1].

Реакция группирования проявляется в нахождении сверстников близких с собой личностных

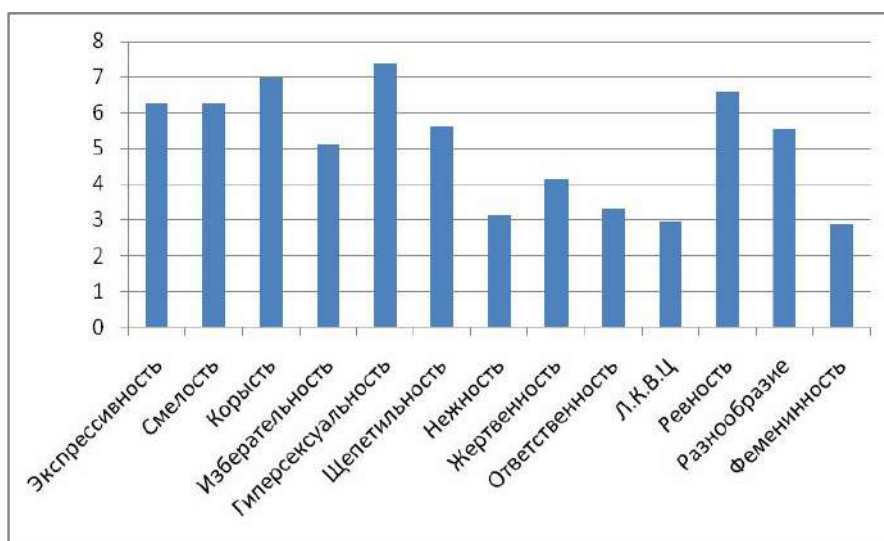


Рис. 2.



Таблица 1

Группы \ Признаки ПСР	Правильное осознание половой принадлежности	Формирование стереотипа полоролевого поведения	
		Частичная трансформация	Полная трансформация
экспериментальная группа	100%	78	22%
контрольная группа	100%	78	22%

качеств, стараются занять лидирующую позицию в группе. Поскольку в данных группах присутствуют личности с лидерскими качествами, поэтому в них часто происходят конфликты. Наблюдается несколько презрительное и ироничное отношение к противоположному полу и отсутствие кокетливости.

Главным (стержневым) признаком деструктивного нарциссизма при данном типе является формируемая с начала подросткового возраста (пубертата) убежденность в своей особой значимости, в своих талантах, необычайно привлекательной внешности, без попыток найти подтверждение со стороны [2].

Таким образом, характерологические особенности личности определяются по смешанному шизоидно – эпилептоидному типу.

Результаты исследования испытуемых девочек – подростков по методике изучения сексуального профиля представлены в таблице на гистограмме (рис. 2).

Определяется повышенный уровень по шкале гиперсексуальность, равный 7,36 баллам экспериментальной и 6,9 баллов контрольной групп, характеризующийся высокой степенью сексуальной активности. Высокий показатель по шкале корысть в экспериментальной 6,98 баллов и 6,14 баллов в контрольной группе, что указывает на ориентацию к материальным благам при выборе сексуального партнера. Высокий пик по шкале ревность 6,56 баллов в экспериментальной группе и 5,4 баллов в контрольной группе интерпретирован как тенденция к построению отношений по типу «субъект-объект». Завышенный показатель по шкале экспрессивность равный 6,28 баллам в экспериментальной и 5,55 баллов в контрольной группах, указывает на свойственное испытуемым бурное проявление чувств, сексуального влечения и раскованность в сексуальных реакциях.

Низкие показатели выявлены по шкалам, как жертвенность 4,14 балла в экспериментальной

группе, нежность 4,1 балла контрольной группе и 3,3 балла в экспериментальной группе, любовь как высшая ценность 2,96 балла в экспериментальной группе и 4,55 балла в контрольной группе. В данных случаях девочки-подростки не склонны к альтруизму и к самоотдаче в отношениях, не испытывают любви, а сильные чувства проявляют в грубой форме. По шкале ответственность в экспериментальной 3,32 балла и контрольной 3,87 балла группах имеют довольно таки низкие показатели средних значений, что указывает на безответственность за сексуального партнера. Очень низкий уровень фемининности как в контрольной 3,44 балла группе также и в экспериментальной 2,28 балла указывает на преобладание маскулинности над фемининностью, и указывает на полную, либо частичную трансформацию полоролевого стереотипа.

Выявление особенностей осознания половой принадлежности, формирование полового самосознания и формирование стереотипа полоролевого поведения испытуемых девочек-подростков экспериментальной и контрольной групп с помощью проективной методики «Рисунок человека» К. Махвер. Результаты исследования представлены в таблице 1.

На первом этапе было предложено нарисовать себя. Девочки-подростки обеих групп в 100% случаев нарисовали человека женского пола. Это говорит о благополучном прохождении I этапа формирования полового самосознания, осознание половой принадлежности и ее необратимости.

На следующем этапе тестирования было предложено нарисовать человека. В 22% случаев девочки-подростки нарисовали рисунок противоположного себе пола (мальчик футболист, юноша атлетического телосложения и т.п.), носящие характер гипермаскулинного типа, что указывает на полную трансформацию полоролевого стереотипа. Рисунки человека мужского пола, которые нами наблюдались в 78% случаев, свидетельствуют о частичной трансформации

ции полоролевого стереотипа. Все это указывает на дисгармоничное психосексуальное развитие II этапа формирования стереотипа полоролевого поведения при смешанном нарушении общения.

В ходе корреляционного анализа выявлены корреляции при уровне достоверности 95% между двумя группами экспериментальной и контрольной как при исследовании с помощью опросника MMPI-566, так и при исследовании методики «Сексуальный профиль». В первой и второй группах эти связи имеют одинаковый характер, что свидетельствует об однородности выборки и одинаковой структуре личности испытуемых девочек-подростков.

Определяется наличие связей между показателями шкал в результате исследования с помощью опросника MMPI-566. Нами выявлена прямая зависимость по 4 шкале (психопатии) и 5 шкале (феминности, маскулинности) ( $r=0,42$ ), что указывает на повышение маскулинных черт при возбудимости, так же по 4 шкале (психопатии) и 6 шкале (паранойальности) ( $r=0,68$ ), что говорит о сопровождении паранойальных тенденций возбудимостью. Наблюдается отрицательная взаимосвязь между 4 шкалой (психопатии) и 7 шкалой (психастении) ( $r=-0,56$ ), где возбудимые черты подавляют влияние психастенических проявлений. Высокие показатели по шкалам 8 (шизофрении) и 4 (психопатии), положительно соотносятся между собой ( $r=0,58$ ), где возбудимые черты сопровождаются холодностью в эмоциональных контактах, в совокупном влиянии данные личностные особенности усиливают экспансию. Такие показатели шкал, как 9 (гипомании) и 4 (психопатии), имеющие положительную взаимосвязь между ( $r=0,78$ ), где гипертимные личностные особенности сопровождаются возбудимостью, в своей массе личностных характеристик выражают высокую работоспособность и активность, твердую личностную позицию и возбудимость. Имеется обратная зависимость ( $r=-0,82$ ) между 6 шкалой (паранойальности) и 7 шкалой (психастении), где такие личностные особенности, как убежденность в своей особой значимости, ревность, ригидность, снижают характеристики психастенического радикала, сохраняя при этом характерные особенности личностной тревожности при выявленном нами типе характера. Также имеется прямая взаимосвязь ( $r=0,61$ ) таких шкал, как 6 (паранойальности) и 8 (шизофрении), что указы-

вает на усиление ригидности, ревности, конфликтности, дотошности, властности, индивидуальности и других личностных особенностей. Выявлена прямая зависимость ( $r=0,73$ ) между 6 шкалой (паранойальности) и 9 (гипомании), что свидетельствует о ригидности, вязкости мышления, которые сочетаются с высокой активностью, работоспособностью, с тенденцией деструктивной конфликтности. Наблюдается обратная взаимосвязь ( $r=-0,77$ ) между 7 шкалой (психастении) и 8 шкалой (шизофрении), это говорит о том, что выявленная нами личность экспансивного круга противоположна фактору психастении сенситивного типа, характеризуется хроническим чувством душевного дискомфорта, внутренней напряженностью, навязчивостями. Также обратная взаимосвязь ( $r=-0,64$ ) наблюдается между показателями шкал 9 (гипомании) и 7 (психастении), где такие качества как гипертимность, активность, нивелируют психастеничность, в состоянии стресса тревожность приобретает характер ажитации порою даже по мелочам. Выявлена прямая взаимосвязь ( $r=0,47$ ) между 8 шкалой (шизофрении) и 9 (гипомании), что говорит об активности, но не продуктивности мыслительных процессов и жизнедеятельности в целом (параноидные включения, деструктивный нарциссизм), а также шизоидной экспансии.

Также выявлено наличие взаимосвязей между показателями шкал в результате исследования с помощью методики «Сексуальный профиль». Показатели экспрессивности и корыстная ориентация в выборе сексуального партнера положительно коррелируют между собой ( $r=0,47$ ), что говорит об обезличивании сексуальных связей при акценте на материальные блага, а также экспрессивность прямо взаимосвязана с избирательностью ( $r=0,56$ ), что указывает на активный поиск выбора сексуального партнера без избирательности. Имеется прямая взаимосвязь между шкалами гиперсексуальность и экспрессивность ( $r=0,58$ ), что свидетельствует о сильной выраженности сексуального влечения (либидо). Однако экспрессивность и щепетильность также имеют прямую взаимосвязь между собой ( $r=0,41$ ), бурное проявление своих чувств, раскованность в реакциях сочетается с чрезмерным вниманием к обстановке, где происходит сексуальный контакт с обращением на брезгливость к неряшливости. Нежность и экспрессивность ( $r=-0,68$ ) находятся в обратной зависимости, что свидетельствует об

отсутствии ласки, чуткости, внимания, при бурном выражении собственных чувств и раскованности в реакциях, в том числе и сексуальных. Смелость, решительность находятся в обратной зависимости с нежностью ( $r=-0,73$ ), что не предполагает ласки и нежности в данной группе испытуемых девочек-подростков, а также смелость, решительность не сочетается и ведет к отказу от жертвенности ( $r=-0,62$ ), ответственности ( $r=-0,62$ ), любви как высшей ценности. Смелость в сексуальных контактах сопровождается ревностью ( $r=0,83$ ), стремлением к разнообразию сексуальных контактов, их способов и форм ( $r=0,41$ ). Мотив корыстного выбора сексуального партнера соотносится с высокой избирательностью в сексуальных контактах ( $r=0,72$ ), щепетильностью и безразличностью ( $r=0,47$ ), с потребностью в разнообразии сексуальных контактов, их способов и форм ( $r=0,39$ ). Корыстный мотив влечет за собой снижение личностной ответственности за последствия сексуальных отношений ( $r=-0,34$ ). Избирательность сочетается с гиперсексуальностью ( $r=0,34$ ), щепетильностью ( $r=0,35$ ), ревностью ( $r=0,37$ ), и обратно соотносится с нежностью ( $r=-0,44$ ) и ответственностью ( $r=-0,46$ ). В свою очередь, нежность прямо взаимосвязана с жертвенностью ( $r=0,83$ ), ответственностью ( $r=0,88$ ), отношением к любви как к высшей ценности ( $r=0,90$ ) и обратно взаимосвязана с ревностью ( $r=-0,70$ ), стремлением к разнообразию сексуальных контактов ( $r=-0,64$ ). Жертвенность прямо взаимосвязана с ответственностью ( $r=0,85$ ), отношением к любви как к высшей ценности ( $r=0,79$ ) и обратно связана с ревностью ( $r=-0,64$ ), и со стремлением к разнообразию ( $r=-0,66$ ) сексуальных контактов их способов и форм. Ответственность прямо взаимосвязана со шкалой любовь как высшая ценность ( $r=0,84$ ), и обратно взаимосвязана с ревностью ( $r=-0,69$ ) и стремлением к разнообразию сексуальных контактов их способов и форм ( $r=-0,73$ ). Любовь как высшая ценность не сочетается с ревностью ( $r=-0,65$ ) и стремлением к разнообразию сексуальных контактов их способов и форм ( $r=-0,61$ ). Ревность прямо взаимосвязана со стремлением к разнообразию сексуальных контактов их способов и форм ( $r=0,48$ ).

Корреляционный анализ позволил определить дисгармоничность, как личностной структуры, так и особенностей психосексуального развития, существенно влияющих на характер социального и психосексуального общения.

### Обсуждение

Наблюдается полная трансформация полоролевого стереотипа (22%) случаев и в (78%) случаев частичная. Что говорит об искажении формирования полоролевого стереотипа.

Высокая степень сексуальной активности, характерна для подросткового возраста при данных личностных особенностях, и сочетается с ревнивыми отношениями с партнером, что характеризует выявленные нами типологические особенности характера.

Умеренно низкие показатели по шкале жертвенность и низкие показатели по таким шкалам, как нежность, любовь как высшая ценность, ответственность, фемининность указывают на ослабленное формирование платонической стадии на фазе выработки установки.

Сильное сексуальное влечение, сопровождается недостаточной сексуальной удовлетворенностью.

В целом можно сказать об искажении нравственных ценностей в психосексуальном развитии отношения с опорой на материальные блага при выборе сексуального партнера, несформированности нравственных чувств, ответственности в сексуальных взаимоотношениях.

*Полученные в исследовании результаты позволяют сделать следующие выводы:*

1. При адекватном осознании полового идентичности формирование стереотипа полоролевого поведения происходит искаженно: частичной или полной трансформацией полоролевого стереотипа.

2. В половых отношениях указанные девочки-подростки характеризуются специфическими особенностями: высокой степенью сексуальной активности, ориентацией на материальные блага при выборе сексуального партнера, собственническими чувствами и построением отношений с партнером по типу «субъект-объект», решительностью в выборе сексуального партнера, внешней выразительностью эмоций.

3. Эгоистические установки в сексуальных отношениях сопровождаются выражением чувств в грубой форме, ориентацией на потребление, безответственностью и маскулинными чертами.

4. Высокая сексуальная активность девочек-подростков носит агрессивный характер в общении с противоположным полом, в ситуации конфликта проявляется уходом в себя или вспышкой

гнева и ярости порою даже по мелочам. Определяется тенденция строить отношения для реализации материальных целей и доминирования над партнером.

#### Библиографический список

1. Донской Д.А. Особенности психосексуального развития в пубертате при шизоидной и эпилептоидной акцентуациях характера // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – М., 2009. – №1. – С. 116–120.
2. Донской Д.А. Психологические особеннос-

ти психосексуального развития при шизоидно-эпилептоидном типе акцентуации характера в пубертате // Актуальные вопросы медицинской науки: Сборник научных работ Всероссийской конференции с международным участием, посвященной 65-летию ЯГМА, 22 апреля 2009 г., Ярославль. – Изд. ООО «ЯрМедиаГрупп», 2009 – С. 246.

3. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМЛЛ. – СПб.: Речь, 2000. – 219 с.

4. Потемкина О.Ф. Психология сексуальности. – М.: ИП РАН, 2003. – С. 56–79.

УДК 159.93/94

**Хабирова Елена Рафаиловна**

Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск  
botkin78@mail.ru

### ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ОЦЕНКИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

*Автор статьи ставит задачу рассмотреть различия в оценке проблемной ситуации в зависимости от ее принадлежности, то есть восприятия ситуации как «своей» или как «чужой». В результате исследования выявлена половая и возрастная динамика в оценке проблемных ситуаций.*

**Ключевые слова:** оценка ситуации, студенческий возраст, проблемная ситуация.

Одна из актуальных задач современной психологии – изучение поведения личности в условиях быстро меняющегося мира и возрастания стрессовой нагрузки на отдельную личность. Современная отечественная психология решает эту задачу в связи с субъектным подходом, в котором акцентируется активное начало личности. Это позволяет исследовать роль самой личности не только в выборе стратегий поведения в различных ситуациях, но и в восприятии и оценке самих ситуаций.

Работы в этом направлении в отечественной науке активно ведутся (А.Ф. Коган, Е.Ю. Коржова, С.Д. Максименко и др.), но «ситуационный подход реализуется весьма субъективно, в зависимости от интересов и теоретической ориентации исследователей» [1] и достаточно полной общей теории психологической ситуации пока нет.

На наш взгляд, в восприятии и оценке ситуации всегда существует как минимум два компонента: личность и ситуация. Наличие этих компонентов исследователи обозначают по-разному.

Первый класс исследователей четко разграничивает эти два компонента. Выделяют объективные и субъективные ситуации (объектные, субъектные) [1; 8]. Л. Николов употребляет понятия *ситуации и среды* [6].

Второй класс исследователей отдает первенство субъективному компоненту, иногда, на наш взгляд, чрезвычайно масштабно. «Ситуация – это особенности восприятия и переживания человеком социальных и физических параметров окружающей среды» [5]. У. Томас и Ф. Занецкий [7] говорят о том, что ситуация – это набор ценностей и установок, с которыми индивид или группа имеют дело в процессе активности.

Еще одна точка зрения, заключается в том, что границы между средой, как источником ситуаций, и субъектом подвижны. Зависят они от разных субъективных факторов и подобная граница может изменяться в зависимости от ситуаций: «Кризисы сопровождаются изменениями личного пространства (в которое включаются новые элементы взамен старых) и его границ» [2].

На наш взгляд, необходимо четкое разграничение терминов: **«ситуация чужая»** как некий набор элементов окружающей действительности, который сам по себе не детерминирует активность индивида, он лишь несет *потенциально* возможность такой детерминации; и **«ситуация своя»** – восприятие и оценка данной ситуации, (интерпретация, субъективная составляющая и т.д.) Следовательно, ситуация приобретает психологическое содержание в результате того, как

**Таблица 1**  
**Различия в оценке «своих»**  
**и «чужих» ситуаций.**  
**Среднее по общей выборке**

№ ситуации	«чужие»	«свои»	t-критерий*
1	30,1	34,1	-6,0
2	26,7	30,5	-5,2
3	26,0	27,6	-2,5
4	29,2	33,2	-5,7
5	26,9	31,3	-7,2
6	26,2	28,0	-2,7
7	24,7	27,5	-4,4
8	25,2	28,5	-5,0

\* Значимые различия выделены.

человек ее воспринимает, категоризирует, понимает и, соответственно, как себя в ней ведет.

Наша задача была – выявить и проанализировать различия в восприятии и оценке проблемных ситуаций, предложенных испытуемым как «чужие» и «свои». Параметрами оценки проблемности ситуации стали основные, наиболее часто встречающиеся в научной литературе критерии, которые мы классифицировали в три группы:

- когнитивные параметры оценки (новизна, сложность);
- эмоциональные параметры (напряженность и острота проблемы);
- мотивационные параметры (важность и значимость).

Так как испытуемыми выступали студенты, то мы взяли для оценивания 8 проблемных ситуаций, актуальных для этого возраста: по две на каждую сферу жизни (учебная, межличностные взаимоотношения, взаимоотношения с родителями, бытовая).

Для выявления особенностей восприятия с помощью программы “Statistica 5.0”, были вычислены средние показатели оценок ситуаций, представленных как «чужие» и «свои».

В таблице 1 представлены результаты (средние, и t-критерий) оценок ситуаций, представленных как «чужие» и как «свои». Исходя из полученных данных, можно увидеть, что средние показатели оценок «своих» ситуаций выше, чем средние оценок тех же самых ситуаций, но взятых как «чужие». То есть, испытуемые оценивают одинаковые ситуации по-разному в зависимости от того, как данная ситуация связана с самим испытуемым. В целом ситуации, применительно к самому себе, субъект оценивает, как

более проблемные (напряженные, новые, более значимые). То есть, по-разному представленные ситуации имеют для испытуемых разный уровень проблемности. «Чужие» ситуации воспринимаются как менее проблемные, в то время, как «свои» воспринимаются как более напряженные, новые и более значимые. При этом, значимые различия между оценками ситуаций «своих» и «чужих» наблюдаются по всем сферам, вне зависимости от конкретной ситуации.

Однако, для разных ситуаций показатель значимости различия неодинаков. То есть, степень различия оценок «своих» и «чужих» проблемных ситуаций связана с типом самой ситуации. Наибольшее различие в оценках «своих» и «чужих» касается ситуации №5 (-7,2). Это ситуация взаимоотношений с противоположным полом. Наименьшее различие касается ситуации №3 (-2,5). Это ситуация отношений с друзьями. Обе ситуации относятся к сфере межличностных взаимоотношений. Можно предположить, что в том случае, когда разница в оценках «своих» и «чужих» ситуаций велика, большое значение имеет фактор личностной включенности, увеличивающей субъективную значимость. Вероятно, в случае отношений с противоположным полом на оценку «собственной» ситуации большее влияние оказывает актуализируемая личная информация. В этом возрасте начинается процесс активного усвоения норм и социальных ролей взрослого человека, поиск сексуального партнера и спутника жизни, установление круга знакомств.

В ситуациях отношений с друзьями большую значимость обретает само содержание ситуации и в меньшей степени то, как она представлена (как «чужая» или как «своя»). Может быть, это – влияние опыта. Ситуации, которые более часто

**Таблица 2**  
**Различия в оценке «своих»**  
**и «чужих» ситуаций.**  
**Среднее по группе мужчин**

№	«чужие»	«свои»	t-критерий
1	30,1	33,3	-3,3
2	25,8	30,4	-4,7
3	24,9	26,7	-2,1
4	28,7	31,8	-3,1
5	25,4	29,1	-4,3
6	26,7	28,4	-1,8
7	25,1	25,9	-0,8
8	25,1	28,3	-2,9

встречались в опыте испытуемых оцениваются более сходно, так как выработаны более четкие и устойчивые критерии оценки, которые менее зависимы от личностных факторов.

В группе мужчин (см. табл. 2) значимые различия в оценках ситуаций, представленных как «чужие» и «свои», проявляются в ситуациях отношения с преподавателем (1), разочарования в профессиональном самоопределении (2), взаимоотношения с противоположным полом (5), материальных сложностей (4) и взаимоотношения с родителями (8). Наибольшую субъективную значимость имеет ситуация (2) разочарования в профессиональном самоопределении (t-критерий – 4,7). Не выявились различия в оценках «чужой» и «собственной» представленности ситуаций отношений с друзьями (3), деловой загруженности (6) и отношений с родителями (7). То есть, у мужчин не во всех «своих» ситуациях усиливается проблемность по сравнению с «чужими». Это свидетельствует о большей рациональности в отношении к собственной жизни и большей эмоциональной включенности по сравнению с «чужими» ситуациями.

У женщин (табл. 3), в отличие от мужчин, значимые различия в оценках ситуаций «своих» и «чужих» прослеживаются во всех сферах, во всех ситуациях, исключая лишь ситуацию взаимоотношений с друзьями.

То есть, женщины еще больше, чем мужчины, дифференцируют свое восприятие ситуаций в зависимости от представленности («чужие» или «свои»). Вероятно, это связано, с тем, что женщины обладают большей эмоциональностью, чувствительностью и эмпатией [4]. Женщины обладают более развитыми социально перцептивными способностями, более тонким восприятием, а это, вероятно, проявляется в использовании

разных критериев оценки «чужих» и «своих» ситуаций. Некоторые исследователи утверждают, что у женщин вообще более сформировано оценочное восприятие, логику же мужчин характеризуют не оценочные суждения [3; 4].

Наибольшее различие (t-критерий-5,8) между оценками «чужих» ситуаций и «своих» проявилось в ситуации отношений между полами (5). Не проявились различия в ситуации отношений с друзьями (3). То есть, для женщин, как и для мужчин отношения с противоположным полом обладают максимальной субъективной значимостью и представляются наиболее проблемными в «собственной» жизни. Свои отношения с друзьями не несут в себе большей проблемности, чем у остальных людей (в представлении испытуемых).

В группах, разделенных по курсам обучения, получены следующие результаты (см. табл. 4).

В группе студентов начальных курсов (см. табл. 4) различия в оценках существуют во всех ситуациях всех сфер. То есть, для студентов 1 и 2 курса обучения оценка проблемности ситуации меняется в зависимости от представленности (как «чужая» или «своя»). Ситуации собственной жизни кажутся напряженнее, острее. Наибольшее расхождение (t-критерий – 6,1) наблюдается в ситуации отношения с противоположным полом (5), наименьшее (t-критерий – 2,1) – в ситуации, связанной с материальными трудностями (6). Вероятно, ситуация, связанная с материальными трудностями, менее значима для студентов начальных курсов, потому что многие к этому моменту еще получают материальную помощь от родителей.

Студенты старших курсов (см. табл. 5) демонстрируют разницу в оценивании почти всех типов ситуаций, кроме ситуации отношений с дру-

**Таблица 3**  
**Расхождения между оценками «своих» и «чужих» ситуаций.**  
**Среднее по группе женщин**

№	«чужие»	«свои»	t-критерий
1	30,1	34,8	-5,3
2	27,6	30,6	-2,8
3	27,1	28,5	-1,5
4	29,7	34,5	-5,0
5	28,4	33,3	-5,8
6	25,7	27,6	-2,0
7	24,2	29,1	-5,5
8	25,3	28,7	-4,5

**Таблица 4**  
**Расхождения в оценках «чужих» и «своих» ситуаций в первой группе (1 и 2 курс)**

№	«чужие»	«свои»	t-критерий
1	30,9	34,5	-5,1
2	27,9	31,4	-4,4
3	26,4	28,0	-2,2
4	29,8	33,3	-4,7
5	27,5	31,6	-6,1
6	27,0	28,7	-2,1
7	25,1	27,9	-3,5
8	25,6	28,7	-4,2

**Таблица 5**  
**Расхождения в оценках «чужих»**  
**и «своих» ситуаций во второй группе**  
**(4 и 6 курсы)**

№	«чужие»	«свои»	t-критерий
1	27,2	32,4	-3,3
2	22,1	27	-2,7
3	24,6	26,3	-1,2
4	27,0	32,6	-3,3
5	24,8	30,0	-3,8
6	23,1	25,4	-1,9
7	22,9	26,4	-3,2
8	23,6	27,9	-2,6

зьями (3), где различия оказались не значимыми. То есть, вне зависимости от возраста, ситуации, представленные как «свои» студентами оцениваются более остро, напряженно и значимо, то есть, более проблемно. Наибольшее различие (t-критерий – 3,8) в оценках ситуации как «чужой» и как «своей» старшекурсники, как и студенты начальных курсов, проявили в ситуации отношений с противоположным полом (5).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Существуют значимые различия в оценках проблемных ситуаций, представленных как «чужие» и «свои». Восприятие собственной жизни оказывается более проблемным, чем восприятие жизни другого, собственные ситуации кажутся более напряженными, новыми, нестандартными. Наибольшее расхождение проявляется в ситуации отношений с противоположным полом. Это мы связываем с наибольшей актуализацией темы взаимоотношений с друзьями, лицами противоположного пола в этом возрасте.

2. У мужчин наблюдается меньшая, чем у женщин дифференциация восприятия и оценки «чужих» и «своих» ситуаций. Это мы связываем с проявлением у женщин большей эмоциональности, чувствительности, уровня эмпатии и, следовательно, лучшей способности к более тонкому разграничению оценок «своих» ситуаций и «чужих».

3. Оценки проблемности всех ситуаций, у женщин выше, чем у мужчин. При этом, женщины в своем «проблемном» оценивании не разграничивают сферы. Мужчины, же по-разному оценивают ситуации разных сфер, а также, их оценки проблемности в целом ниже.

4. Возрастная динамика проявилась только в восприятии учебных и бытовых ситуаций. Более напряженными эти ситуации воспринимаются младшими курсами, что можно объяснить меньшим опытом и меньшей адаптацией в этих сферах.

#### Библиографический список

1. Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – №1. – С. 5–17.
2. Валединская О.Р., Нартова-Бочавер С.К. Личное пространство человека и возможности его «измерения» // Психология зрелости и старения. – 2002. – №2. – С. 60.
3. Ермолин А.В. Возрастно-половые и типические особенности представленности в сознании структуры мотива: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1996. – С. 169.
4. Маркова О.Ю. Психология пола и возраста: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2000. – 68 с.
5. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – №2. – С. 102–112.
6. Николов Л. Повседневные ситуации и ценностные ориентации личности // Идеологический процесс и воспитание личности / Под общ. ред. В.А. Северцева. – М.: Прогресс, 1980. – С. 294–311.
7. Томас У., Занецкий Ф. Методологические замечания // Психология социальных ситуаций / Сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
8. Филиппов А.В., Ковалев С.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – №1. – С. 14–21.

## РЕФЛЕКСИЯ И ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*Статья посвящена педагогическим исследованиям в области формирования саморегуляции у студентов профессионального обучения. Актуальность статьи заключается в том, что рефлексивные способности непосредственно связаны с интеллектуальной сферой, а формирование саморегуляции не может происходить без рефлексии и интеллекта, рефлексия является основой саморегуляции, обеспечивающей ее развитие.*

**Ключевые слова:** рефлексия, саморегуляция, исследование, интеллект, учебная деятельность.

Внимание ученых и практиков к осмыслению сущности рефлексии обусловлено требованием общества, ростом потребности человека к самостоятельности, пониманию и оценке себя. По мнению Ю.Н. Кулюткина, формирование рефлексивной культуры обучающихся становится одной из тенденций современного образования [3]. Целью данной статьи является обоснование важности рефлексии как основы саморегуляции учебной деятельности.

В психолого-педагогической литературе и современных методических рекомендациях мы встречаем разнообразные точки зрения на сущность рефлексии, где она рассматривается как синоним понятия «саморегуляция» и итоговый этап деятельности. Соглашаясь в ряде случаев с этой позицией, считаем необходимым уточнить, что рефлексия является основой саморегуляции, обеспечивающей ее развитие. Рефлексия необходима студентам для самостоятельного осознания новой учебной задачи, для понимания своих ограничений, а также имеющихся личностных и индивидуальных ресурсов.

Появление рефлексии связано с возрастными закономерностями развития, и в педагогике, и в психологии рассматривается как важнейшее новообразование обучающихся. Это положение является для нашего исследования основным. Формирование у студентов системы саморегуляции деятельности предполагает освоение ими рефлексивных умений относительно каждого из ее компонентов [5]. Категория саморегуляции и рефлексии разрабатывается в целом ряде наук, связанных с изучением человека. На современном этапе развития научной мысли исследования рефлексии представлены в философском, социально-философском, психологическом, педагогическом контексте.

Проблема рефлексии, как и саморегуляции, в научной мысли не нова, различные ее аспекты рассматривались философами Греции: Сократом, Платоном. Аристотелем. В онтологическом аспекте в контексте философии рефлексия представлена как способность индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагируясь от телесного и внешнего (Р. Декарт). Впервые в науку термин «рефлексия» ввел Декарт, он отождествлял ее со способностью сосредотачиваться на своих мыслях, абстрагируясь от внешнего, телесного. Ничем иным, как проявлением рефлексии, является доказательство Р. Декарта: «Мыслю, следовательно, существую». У И. Канта рефлексия представлена как модальность взаимодействия категорий познания. И. Кант объяснял рефлексию как соотнесение знаний и представлений с познавательными способностями.

Обращаясь к философской мысли Р. Декарта, В.Э. Ильенков дает представление рефлексии: «Личность, человеческая индивидуальность, очевиднейшим образом наделенная способностью самочувствия и не менее бесспорной способностью совершать акты самонаблюдения – наблюдение над самой собой, над своими собственными поступками и словами – это ведь не спекулятивная выдумка Декарта и Фихте, а факт» [2, с. 401]. Однако «самосознание не сводится к рефлексии. Самосознание, есть прежде всего порождение духом своего становления» плюс порождение им же рефлексии этого процесса в себя» [2, с. 40].

На рубеже XX века границы применения термина «рефлексия» существенно расширились. На современном этапе данное понятие активно используется не только в области философии, психологии и педагогики, но ее границы распространились и на общенаучном уровне. Таким образом, рефлексия выступает как методологичес-



кая основа различных направлений современной науки.

В педагогическом аспекте рефлексия, в частности, представлена в исследованиях, связанных с учебной деятельностью обучающихся. Вопросы формирования рефлексивных способностей студентов и их значимость в образовательном процессе рассмотрены в научных трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, И.Я. Лернера, Т.В. Машаровой, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, Г.И. Щукиной, А.В. Хуторского, А.А. Шемшурина, Л.Н. Шиховой, Г.А. Цукерман и др. Накоплен существенный теоретический и практико-ориентированный материал по формированию и развитию рефлексивных умений в учебной деятельности.

Согласно Ю.Н. Кулюткину, рефлексия является процессом отображения одним человеком (педагогом) внутренней картины мира другого человека (студента) [4]. В работах Н.Н. Семенова, С.Ю. Степанова представлена попытка сгруппировать множество разнообразных определений рефлексии в соответствии с тремя методологическими основаниями: естественно научным, инженерно-деятельностным, гуманитарно-культурологическим. Выделенные методологические основания отражают взаимосвязанные, но не тождественные формы рефлексии. В первом случае исследователи раскрывают когнитивные функции рефлексии, когда у человека происходит формирование представления о себе, о другом человеке. Во втором случае формируются эталоны оценки, вырабатываются критерии, нормативы собственной деятельности. Третья ориентация фиксирует внимание на собственной индивидуальности. И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов разработали классификацию рефлексивных способностей личности [8]. Учеными представлена типология рефлексии, включающая кооперативный, коммуникативный, личностный, интеллектуальный типы рефлексии. Рефлексия рассматривается в процессе обучения, поэтому для нас интересен подход к классификации рефлексии в педагогике, представленный Б.З. Вульфвым, В.Д. Ивановым, которые выделили несколько оснований для классификации: по форме выражения – устная и письменная; по количеству участников процесса обучения – коллективная, групповая, индивидуальная. Коллективная рефлексия представляет общественную оценку «самого себя по тем или иным критериям. Совместность оценки требует публичного выражения собственной,

личной позиции, позволяет при необходимости скорректировать ее, дает возможность вместе определять перспективу коллектива и пути к ее достижению» [1, с. 444–445]. Применение групповой рефлексии целесообразно при необходимости анализа результатов групповой деятельности; когда студенты работают в группах, подводят итоги, осмысливают свою деятельность. Индивидуальная рефлексия осуществляется у каждого человека с учетом его личностных и индивидуальных особенностей.

В психолого-педагогических исследованиях показано, что рефлексия формируется в ситуации взаимодействия с другими, равными, либо неравными по уровню знаний и умений. Механизмом учебного взаимодействия между ними выступает качественно новый вид рефлексии – определяющей рефлексии. Мы опираемся на доказательство значимости рефлексии в процессе обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.И. Божович, Т.В. Машарова, В.И. Слободчиков, Г.И. Щукина) и подчеркиваем, что в результате рефлексивного анализа учебной деятельности у студента формируется осознанное отношение к ней, осознанное отношение к себе как субъекту деятельности, который несет ответственность за ее результаты. Развитие рефлексии в учебной деятельности способствует формированию всех компонентов саморегуляции. В учебной деятельности рефлексия предполагает умение обучающимися осознавать и оценивать свои мысли – делать предметом мысли саму мысль, – действия, умение понимать цели учебной деятельности, осуществлять действия контроля и оценки – наиболее сложные компоненты учебной деятельности и саморегуляции для студентов.

Актуальной проблемой процесса обучения является развитие у обучающихся умения достигать поставленные цели, самостоятельно выстраивать свою учебную деятельность, то есть умения учиться. Основой этого умения выступает рефлексия, которая проявляется в осознании своих учебных возможностей, учебных затруднений и ограничений и позволяет студентам осуществлять поиск новых путей и средств решения учебных проблем. В процессе учебной деятельности рефлексия выступает индивидуальной способностью к самоизменению, следовательно, возникает необходимость в построении такого процесса обучения, в рамках которого рефлексивная деятельность станет ведущей и определяющей со-

вершенствование саморегуляции студента. Доказано, что рефлексия является основой саморазвития личности и развития всех видов саморегуляции, следовательно, процесс формирования умений и навыков учебной деятельности нельзя назвать полноценным, если отсутствует рефлексивная составляющая. Таким образом, становление обучающегося как субъекта учебной деятельности возможно при сформированной саморегуляции в процессе рефлексивного обучения. Расставим некоторые акценты. Многообразие научных позиций относительно рефлексии позволяет нам утверждать, что рефлексия – неотъемлемая часть и основание для формирования саморегуляции. Она проявляется через действия целеполагания, анализа, планирования, контроля, оценки, через цели, средства, методы, процедуры, результаты. Следовательно, рефлексия способствует осознанию всех компонентов саморегуляции учебной деятельности и является ее основой.

По мере развития рефлексии нарастает и ее прикладной потенциал в педагогике. В современных исследованиях продолжается разработка проблемы рефлексии: обозначился переход от исследовательско-объяснительного отношения к рефлексии к деятельностному, что еще раз доказывает актуальность и целесообразность дальнейшей разработки проблемы рефлексии в процессе обучения.

Анализ научной психолого-педагогической литературы позволяет понять сущность рефлексии в процессе научного познания, в различных формах индивидуальной и коллективной деятельности, проследить развитие данного понятия от «обращенности на себя» до рефлексии как особого вида познания.

Педагогический и психологический аспекты изучения рефлексии характерны многообразием направлений. Рефлексия рассматривается как фундаментальная способность сознательного существа быть в отношении к собственному сознанию, мышлению, условиям и способам осуществления жизнедеятельности. В науке широко используется понимание рефлексии как направленности мышления на себя, на собственные процессы и продукты деятельности. «Рефлексия – родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его места во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности» [6,

с. 395]. Рефлексия (от позднелатинского *reflexio* – обращение назад) – размышление, самонаблюдение. В философском понимании – форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий и их законов [4].

Одним из направлений с точки зрения Т.М. Давыденко, является работа над реализацией функций рефлексивного управления процессом обучения, предметом которого выступает система целенаправленных воздействий на процесс обучения. Педагог, определяя цели, включает в этот процесс обучающихся и стремится к тому, чтобы они были ими приняты. Наиболее эффективное развитие саморегуляции достигается при использовании методик рефлексивного обучения и создания рефлексивной среды. Для этого требуется личностная включенность обучающихся в процесс мышления и деятельности, что существенно повышает эффективность обучения.

Осознанная саморегуляция формируется на основе содержательной рефлексии, которая, по мнению В.В. Давыдова, характеризуется поиском и рассмотрением человеком существенных оснований собственных действий. Содержательная рефлексия является основным источником и обеспечивает процесс анализа и моделирования условий, а также планирование деятельности. Учебная деятельность приводит к возникновению рефлексивного отношения к собственным учебным возможностям в пределах этой деятельности, а также к пониманию и разрешению противоречия «я неумелый, незнающий – я умелый, знающий». Ученик выделяет и выстраивает систему осознанных целесообразных действий. Этап контроля, по мнению В.В. Давыдова, также основывается на содержательной рефлексии. В результате рефлексивного контроля обучающийся самостоятельно способен установить действия, необходимые для выполнения деятельности. Таким образом, рефлексия учебной деятельности, с точки зрения В.В. Давыдова, представляет собой ее контроль и оценку. Формирование рефлексии к мере своих возможностей и начинается с учебной деятельности и далее переходит в сферу общения и структуру представлений о своем Я (Я-концепция). Как подчеркивает А.В. Петровский, одним из важных условий учебной деятельности является умение обучающихся обосновывать и анализировать свои действия. Необходимость самостоятельного рассуждения предпола-

гает формирование умения оценивать собственные мысли и действия, данные умения лежат в основе рефлексии как важного качества, позволяющего объективно анализировать с точки зрения цели и условий деятельности.

Рассматривая в нашем исследовании особенность осознанной саморегуляции учебной деятельности, обратимся к понятию «сознание», которое, возникнув в лоне философии, становится объектом как для размышления, так и для исследования различных наук, в том числе и педагогической. В своих работах, обращаясь к вопросу сознания, В.П. Зинченко выделяет следующие функции сознания: отражательная, порождающая (творческая), регулятивно-оценочная, рефлексивная. По его мнению, рефлексивная функция является основной, так как она характеризует сущность сознания. Благодаря рефлексии, по мнению В.П. Зинченко, «сознание мечется в поисках смысла бытия, жизни, деятельности, в качестве объекта рефлексии выступают и отражение мира, и мышление о нем, основания и способы регуляции человеком собственного поведения, действий, поступков, сами процессы рефлексии и собственное сознание» [2, с. 18].

Таким образом, ясно, что рефлексивные способности непосредственно связаны с интеллектуальной сферой, формирование же саморегу-

ляции не может происходить без рефлексии и интеллекта.

#### Библиографический список

1. Вульффов Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики: учеб. пособие. – М.: УРАО, 1999. – 616 с.
2. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 15–37.
3. Ильенков В.Э. Личность и творчество. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 272 с.
4. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – СПб.: СПб ГУПМ, 2002. – 48 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 523 с.
6. Савинкина Л.А. Рефлексивный механизм саморегуляции психических состояний человека: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2000. – 17 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
8. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. – 1982. – №1. – С. 99–104.

УДК 614

**Репина Вероника Анатольевна**

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
m-nika@list.ru

## ПОНИМАНИЕ РЕКЛАМЫ ЛЕКАРСТВЕННЫХ ПРЕПАРАТОВ ПРОДАВЦАМИ РЕКЛАМЫ И ПОКУПАТЕЛЯМИ ЛЕКАРСТВ

*В статье рассматривается проблема понимания рекламных сообщений. Показано как пол, уровень макиавеллизма, личностной тревожности, самооценки, интернальности и других личностных характеристик влияют на понимание рекламных сообщений. Найдены сходства и различия в понимании рекламы лекарств разными группами испытуемых, а именно между производителями рекламы, заинтересованными в её успешной продаже и покупателями лекарственных средств.*

**Ключевые слова:** понимание, компоненты личностного знания, вера, доверие, реклама.

**П**роблема понимания считается универсальной, так как является одной из главных психологических потребностей человека как социального индивида. «Способность понимать действительность, природную и социальную, понимать других людей и самого себя, тексты культуры – эта способность лежит в основе существования человека» (А.А. Бруд-ный) [1, с. 395]. Без понимания как особого со-

стояния субъекта невозможно продолжение общения, координация действий и какие-либо другие осмысленные действия и воздействия. Широкий круг гуманитарных дисциплин (теоретических и прикладных), таких как психология, философия, история, социология, литературоведение и т.д. не только изучают проблему понимания, но и осознают необходимость ее решения как предпосылку своего дальнейшего развития. Часто

люди сталкиваются с проблемами искаженного понимания или непонимания какой-либо информации, и часто она декларируется из СМИ, например, из рекламы. Именно поэтому, принято считать, что реклама склонна манипулировать сознанием потребителей. Что с помощью неё можно повлиять на выбор, привычки и поведение людей. Она якобы подталкивает к приобретению вещей, обещаниями сексуальной привлекательности или более высокого общественного статуса. Но современное общество не представляет себя без рекламы. Мы, по сути, занимаемся ей каждый день, и каждый из нас является таким же творцом рекламы, как и большинство сотрудников рекламных агентств. Мы постоянно рекламируем сами себя, каждый день, презентуя окружающим свои успехи и сильные стороны. И тогда самореклама может оказаться успешной, и нас будут воспринимать так как мы сами себя преподнесли.

С точки зрения психологии рекламы, демонстративное поведение людей, их самопрезентация по сути своей ничем не отличаются от деятельности крупных организаций или фирм, которые тратят большие деньги на рекламу своих названий, товаров и услуг [2].

В нашей работе нас интересовала проблема понимания рекламных сообщений. Отмечу, что потребитель может запомнить лишь ту рекламу, смысл которой он понял. А для того чтобы понять новое, необходимо придать смысл новой информации и вписать ее в систему уже имеющейся. Это происходит в процессе мыслительной деятельности. А проявляется в познавательном и эмоциональном отношении к объекту понимания. При этом смысл, сопоставление понимаемого должно соотноситься с ценностями и нормами, как группы, так и индивида [3].

Через понимание человек осмысляет, анализирует те знания, которые имеют для него проблемный характер. Если знание ценно для субъекта, оно имеет шанс лучше быть понятым. Знание является психологической предпосылкой, средством и основанием для формирования понимания. Понимание же в свою очередь необходимо для возникновения нового знания. Особо отмечу, что отчетливость понимания – от его зарождения до завершения формирования – включает несколько ступеней развития: 1) Предварительное осознание связей и отношений, подлежащих пониманию. На этой ступени большую роль игра-

ют недостаточно вербализуемые формы знания, образующие личностное знание – вера, убеждения, мнения и т.п. 2) Смутное понимание: оно сопровождается чувством знакомости, но не доходит до вербализации, осознанного узнавания понимаемого материала. 3) Следующая ступень – субъективное ощущение понятности, которое, тем не менее, трудно выразить в словесных формулировках. 4) Наконец, окончательное понимание, при котором человек становится способным ясно выразить и определить понимаемое [1, с. 31].

Понимание включает в себя компоненты личностного знания, такие как доверие и веру. Вера стимулирует понимание и дополняет знания. Однако в знании на передний план выступает не объективное содержание, а значение этого содержания для человека. Вера – это отношение, в котором реализуется личностная пристрастность человека к этой действительности. Веры как психической реальности нет. Есть некая внутренняя убежденность, которая может быть с объективной стороны признана как вера или как знание в зависимости от объективных оснований. При этом доверие можно рассматривать в качестве специфической самостоятельной формы веры. Такие ученые как Дж.К. Ремпел, Дж.Дж. Холмс и М.П. Занна, отводят компоненту веры, не имеющему рациональной основы, особое, важное место в структуре доверия в близких отношениях. Они объясняют это тем, что в близких отношениях не существует гарантий, что надежды и ожидания партнеров относительно друг друга сбудутся, их обязательства и обещания не гарантируют стабильности и счастья в отношениях, поэтому всегда необходим «прыжок в веру». При этом доля иррационального компонента доверия в отношениях увеличивается на зрелых этапах отношений.

Целью нашей работы было стремление выявить, как уровень макиавеллизма, личностной тревожности, самооценки, интернальности, и других личностных характеристик влияют на понимание рекламных сообщений. Найти сходства и различия в понимании рекламы лекарственных средств разными группами испытуемых, а именно людьми, продающими рекламу и ее потребителями.

Гипотезой явилось предположение о том, что различные категории людей, среди которых производители рекламы, заинтересованные в её успешной продаже и покупатели понимают одну и ту же рекламу лекарственных препаратов по-разному.

Объект исследования: понимание рекламы.

Предмет исследования: влияние уровня макиавеллизма, личностной тревожности, уровня самооценки, интернальности, и других личностных характеристик испытуемых на понимание рекламы.

Эмпирический уровень включал планирование и организацию нескольких этапов исследования. Для проверки гипотез применялись: методика исследования макиавеллизма Mach-IV (адаптирована В.В. Знаковым в 2000 г. для России); опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) (разработан в НИИ им. Бехтерева); методика самооценки личности (Будасси); методика Шварца для изучения ценностей личности (адаптированная В.Н. Карандышевым при участии С.В. Реттгес 1999–2002 г.); шкала личностной тревожности Спилбергера (адаптированная Ю.Л. Ханиным); опросник, включающий показ рекламного материала разным группам испытуемых и ответы на вопросы – доверяют ли испытуемые данной рекламе и стали бы пользоваться рекламируемым товаром сами.

Для обработки данных применялись статистические критерии Колмогорова-Смирнова, Манна-Уитни, Хи-квадрат Пирсона, критерий Фишера, Краскела-Уоллиса, ранговые корреляции Спирмена, множественный регрессионный анализ и биномиальный критерий.

В исследовании приняли участие люди, которые занимаются производством рекламы и продажей лекарственных средств (121 человек). Производители – это 56 женщин, от 23 до 44 лет, и 65 мужчин, от 21 до 44 лет. Производители живут в разных городах России (Кострома – 73, Ярославль – 29, Иваново – 6, Москва – 7, Сочи – 6) и работают в рекламных агентствах, при радио, телевидении, газетах. Из этого числа 31 человек (среди них 9 мужчин и 22 женщины) работают в Костроме при аптечных сетях города.

Вторая выборка состояла из 163 человек, непосредственно являющихся потребителями рекламы и возможно, рекламируемых лекарственных средств. В неё вошло 96 женщин, от 17 до 47 лет. И 68 мужчин, от 17 до 55 лет. Все они живут в Костроме.

Таким образом, в исследовании приняли участие 284 человека: 151 женщина и 133 мужчин. В первую группу испытуемых вошли люди производящие рекламу и заинтересованные в её успешной продаже (121 человек), во вторую – ос-

новные потребители рекламы лекарств (163 человека). Возраст испытуемых от 17 до 55 лет.

Было установлено, что:

1. Показатели женщин по степени доверия к рекламе в общей выборке отличаются от показателей доверия к рекламе у мужчин. Женщины с большей вероятностью могли бы пользоваться рекламируемыми средствами, в отличие от мужчин. Женское понимание отличается диалогичностью и сочувствием, беспокойством о состоянии и чувствах партнера, а мужское же понимание отличается интеллектуальным осмысливанием с монологической, эгоцентрической позиции, а также убеждением, что мужчина должен самостоятельно принимать решения и сам контролировать любые ситуации межличностного общения. Мужчин в общении отличает ориентация на себя, самоутверждение, саморазвитие, доминирование и контроль над партнерами, а женщин – ориентация на других, включающая самоотверженность, заинтересованность в собеседниках и желание быть с ними. Предположение о различной степени доверия, подтвердилось также в группе продавцов-женщин. Они верят рекламе больше, чем производители-мужчины. Из качественного анализа ответов испытуемых, нами было установлено, что именно эта группа склонна в своих ответах идентифицировать себя с главной героиней рекламного ролика.

2. Испытуемые с высокой самооценкой не будут пользоваться рекламируемым товаром, в отличие от испытуемых с низкой самооценкой. Это предположение подтвердилось в группе производителей и потребителей рекламы, а отличий между этими группами найдено не было. Отмечу, что сама функция самооценки заключается в процедуре собственно оценивания общего потенциала субъекта или его отдельных свойств с помощью определенной шкалы ценностей. И если человек свои качества оценивает высоко, и возможно даже неадекватно высоко, то завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность и как следствие неверие чужому мнению и рекламе.

3. Испытуемые с высоким уровнем личностной тревожности будут пользоваться рекламируемым товаром, в отличие от людей с низким уровнем личностной тревожности. Эта гипотеза подтвердилась в общей группе испытуемых, а также в группе потребителей. В лекарствах испытуемые видят свое спасение, облегчение своего диском-

форта, который чаще связан даже не с физиологическим дискомфортом, а с психологическим. Испытуемые хотят быть более защищенными и уверенными в социальном плане. При этом высокий и средний уровень личностной тревожности характерен для потребителей, у производителей же наблюдается более низкий уровень тревожности. Возможно, это связано с тем, что они чувствуют себя более уверенными и компетентными, так как сами способны контролировать рекламный процесс. А потребители чувствуют себя более уязвимыми и менее защищенными.

4. Испытуемые с высоким уровнем интернальности будут меньше верить, что качества рекламируемого товара соответствует действительности. Нами также было установлено, что у мужчин выше уровень общей интернальности, чем у женщин. Существует прямая корреляция между интернальностью в области неудач и субъективной оценкой продавцов эффективностью своих продаж. Получается, что чем больше человек пытается контролировать отрицательные события и ситуации в своей жизни, чем больше он склонен обвинять себя в собственных неудачах, тем более эффективны будут его продажи. Была найдена обратная корреляция между интернальностью в области межличностных отношений и эффективностью продаж и шкалой личностной тревожности и эффективностью продаж. То есть, чем выше показатели по этим шкалам, тем ниже эффективность продаж. Чем больше испытуемые-продавцы считают себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию, тем менее эффективны их продажи. Возможно, такие испытуемые-продавцы слишком много внимания уделяют межличностным отношениям, и себе в этих отношениях, и не уделяют должного внимания непосредственно работе – продажам товара. С высокой личностной тревожностью и низким уровнем эффективности продаж тоже всё выглядит вполне закономерно. Поскольку под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно ши-

рокий круг ситуаций как угрожающие. Высокая личностная тревожность часто коррелирует с низкой самооценкой, а значит такие люди, не уверенные в себе, возможно, имеют личностные барьеры в общении и это не способствует выполнению ими качественно своей работы – продаж товара. Между общей ценностью достижения и эффективностью продаж также были найдены связи. Чем больше человек стремится быть успешным, тем больше он будет стремиться сделать свои продажи более успешными.

5. У продавцов с высоким уровнем Мак, продажи будут более успешны. Отмечу, что успешность своих продаж субъективно оценивали сами продавцы. Результаты экспериментов ясно показывают, что в отличие от испытуемых с низкими показателями по шкале макиавеллизма субъекты с высокими значениями оценок по Мак-шкале, когда им нужно решить какую-нибудь личную проблему, оказываются более коммуникабельными и убедительными независимо от того, говорят они собеседнику правду или лгут.

6. Испытуемые с выраженными ценностями «власти» и «самостоятельности» будут меньше верить, что качества рекламируемого товара соответствует действительности. Определяющая цель этого типа ценностей состоит в самостоятельности мышления и выбора способов действия. Самостоятельность как ценность производна от потребности в самоконтроле и самоуправлении, а также от потребностей в автономности и независимости. Стоит упомянуть, что и власть и самостоятельность не исключают манипулятивное поведение. Подобные испытуемые стремятся к контролю или доминированию над людьми, к автономности и независимости, а значит и менее склоны верить рекламе.

#### Библиографический список

1. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 448 с.
2. Лебедев-Любимов А. Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
3. Современный словарь по психологии / В.В. Юрчук. – М.: Современное слово, 1998. – 489 с.

## РОЛЬ ЗНАЧИМОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В МОТИВАЦИИ ОБРАЩЕНИЯ ЗА СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОМОЩЬЮ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЦЕНТР

*Целью данного исследования является выявление механизмов формирования мотивации обращения за различными видами специальной образовательной помощи в психологический центр.*

**Ключевые слова:** мотивация, обращение за помощью, психологический центр.

**В** настоящее время жизнь современного российского человека сопряжена с влиянием многих негативных факторов: неизвестность, непредсказуемость, неопределённость, существование негативных тенденций развития, что создаёт постоянный стресс и дефицит положительных эмоций. Стараясь решать свои проблемы, определённая категория людей обращается за психологической помощью в различные психологические службы и центры. Но объективное существование проблемы не определяет однозначно обращения за психологической помощью. Так, одни родители, столкнувшись с проблемой в обучении или воспитании ребёнка, обращаются в психологические центры и службы города, другие, несмотря на действительное существование проблемы, не видят необходимости в помощи специалистов. В связи с этим возникает множество вопросов: что побуждает людей обращаться за помощью к специалистам, от чего зависит решение об обращении за специальной помощью в психологический центр.

Вопросы мотивационной регуляции поведения не обходятся без рассмотрения категории ценности, значимости. Ценность прямо сопоставляется с потребностями и другими мотивационными образованиями человека – интересами, стремлениями, целями, идеалами, ценностными ориентациями. С.Л. Рубинштейн писал: «То, что в качестве предмета, становящегося затем целью деятельности, побуждает человека к действию, должно быть значимо для него: именно осуществляющееся в действии отношение к тому, что значимо для субъекта (и что поэтому становится для него переживанием), является источником, порождающим действие – его мотивом и тем, что придает ему смысл для субъекта» [5, с. 175]. Человек стремится к тому, что для него ценно и значимо. Значимое – это то, чего нет, но что должно

быть реализовано, исходя из объективных потребностей человека; а незначимое – это то, что уже есть как естественно сложившееся или реализованное человеком. Каждый родитель, глядя на проблемы и трудности собственного ребёнка может по-разному оценивать её важность и значимость. Для одних родителей агрессивность непослушание сына могут являться особенностями пола и (или) возраста, дурной наследственностью, и восприниматься как нечто несущественное, проходимое со временем, или неизбежное. Для других родителей данная проблема может являться значимой, вызывающей массу неприятных переживаний и требующей принятия каких-либо действий для её разрешения. В основе такой оценки лежат знания и представления родителей о нормальном и отклоняющемся развитии детей, о своей роли и ответственности за судьбу ребёнка, отношение к специалистам психологических центров и их деятельности. Работая психологом в Шарьинском психологическом центре, часто приходится отмечать тот факт, что родители, пришедшие на консультацию или за другими видами образовательной помощи относительно проблемы своего ребёнка, зачастую недооценивают или переоценивают значимость данной проблемы в развитии и социализации ребёнка, либо не берут на себя ответственность за её разрешение, ожидая или требуя решения от других.

В своём исследовании мы предположили, что решение об обращении за различными видами помощи в психологический центр зависит от высокого уровня субъективной значимости проблемы для родителей и содержательной составляющей мотивации (представления родителей о нормальном и отклоняющемся развитии детей, о своей роли и ответственности за судьбу ребёнка, отношение к специалистам психологических центров и их деятельности). В исследовании приняли

участие 300 родителей, имеющих детей в возрасте от 3 до 18 лет, 150 родителей из них обращались за психологической и другими видами помощи в Шарьинский центр диагностики и консультирования (экспериментальная группа), остальные 150 родителей никогда не обращались за специальной образовательной помощью ни в психологический центр, ни к каким-либо другим специалистам, оказывающим услуги такого рода (контрольная группа). Все участники эксперимента заполняли несколько опросников:

- опросник изучения уровня содержательной составляющей мотивации обращения за специальной (психологической, дефектологической, логопедической помощью) (В.Г. Асеев, Я.А. Нагаева);
- опросник выявления уровня субъективной значимости и субъективной сложности проблемы (В.Г. Асеев, Я.А. Нагаева).

Вместе с родителями экспериментальной и контрольной группы сложность и значимость проблемы ребёнка оценивали эксперты (педагоги, психологи, дефектологи). Сравнивая полученные данные экспериментальной и контрольной групп, были отмечены следующие результаты:

1. *Содержательная составляющая* мотивации обращения за специальной помощью отражает знания родителя о нормальном и отклоняющемся развитии ребёнка, о серьёзности и значимости тех или иных недостатков в развитии, принятии ответственности на себя за разрешение возникающих проблем в психическом и психологическом развитии ребёнка. Показатели содержа-

тельной составляющей мотивации у родителей экспериментальной группы распределились в диапазоне от -60 до 76, при возможном от -90 до 90, что свидетельствует о том, что значения данной мотивационной составляющей смещены в сторону положительных значений (среднее = 22, медиана = 26, мода = 59). Показатели же содержательной составляющей мотивации у родителей, никогда не обращавшихся за специальной помощью варьируется от -44 (низкий уровень) до 49 (высокий уровень) баллов, при возможных от -90 до 90. Среднее значение выборки равно 5, а мода и медиана равны 0. Это свидетельствует о приблизительно равной представленности как положительных, так и отрицательных значений в контрольной группе, в отличие от полученных значений в экспериментальной группе.

Стандартное отклонение содержательной составляющей экспериментальной группы (30,81) выше, чем в контрольной группе (25,5), что говорит о большем разбросе значений в экспериментальной группе. В процентном соотношении высокий уровень содержательной составляющей в экспериментальной группе имеют 52% обратившихся, в контрольной группе высокий уровень содержательной составляющей имеют всего 29% родителей. Средний уровень содержательной составляющей мотивации имеют 31% родителей экспериментальной группы, в контрольной группе средний уровень имеют 56% родителей. В экспериментальной группе низкий уровень содержательной составляющей имеют 17% родителей,



Рис. 1. Соотношение содержательной составляющей в экспериментальной и контрольной группах



в контрольной группе низкий уровень имеют 15% родителей (рис. 1).

Таким образом, в контрольной группе большинство значений данной составляющей мотивации находится в пределах средних значений, в то время как в экспериментальной группе большинство значений соответствуют высокому уровню, хотя низкие показатели содержательной составляющей мотивации примерно одинаковы в обеих группах. Это свидетельствует о том, что родители экспериментальной группы имеют достаточное представление о нормальном и отклоняющемся развитии детей, понимают значимость различных отклонений в психическом развитии ребёнка и считают, что проблемы такого рода в первую очередь должны решать родители.

2. *Субъективная значимость проблемы* отражает оценку серьёзности проблемы ребёнка для родителя. Среди обратившихся, высокий уровень субъективной значимости проблемы имеют 33% из числа обратившихся, в контрольной группе – 1%. Средний уровень значимости проблемы в экспериментальной группе имеют 47%, в контрольной – 25%. Низкий уровень субъективной значимости проблемы в экспериментальной группе имеют 20%, в контрольной же группе – 73% (рис. 2). Результаты описательной статистики говорят о том, что разброс значений в контрольной группе выше, чем в экспериментальной и включает все значения от максимально низких до максимально высоких значений, в то время как в экспериментальной группе таких значений субъективной значимости проблемы нет.

Таким образом, родители, обратившиеся за помощью в психологический центр в большинстве случаев оценивают проблему своего ребёнка, как достаточно значимую и никто из них не оценивает её как совсем незначительную или как значимую настолько, что тяжело об этом думать и говорить. Родители же контрольной группы в большинстве случаев считают проблему своего ребёнка абсолютно не значимой, незначительной, хотя есть несколько родителей, для которых проблема является очень значимой. Среди родителей никогда не обращавшихся за специальной образовательной помощью нет тех, кто бы оценил проблему своих детей как среднезначимую.

3. *Объективная значимость проблемы* отражает серьёзность проблемы ребёнка с точки зрения экспертов – людей, профессионально занимающихся вопросами психического развития, определения нормы и патологии, влияния отклонения на дальнейшее развитие ребёнка. Каждую проблему ребёнка экспериментальной и контрольной групп с точки зрения её значимости оценивали эксперты. С точки зрения экспертов в экспериментальной группе, проблема ребёнка как достаточно серьёзная и значимая для его развития, требующая специальной помощи, оценена в 35% случаев, что соответствует высокому уровню объективной значимости проблемы, в 65% случаев проблема ребёнка оценена как серьёзная, требующая родительского внимания, что соответствует среднему уровню объективной значимости проблемы. Ни один из экспертов не оценил проблему, как незначительную, соответ-

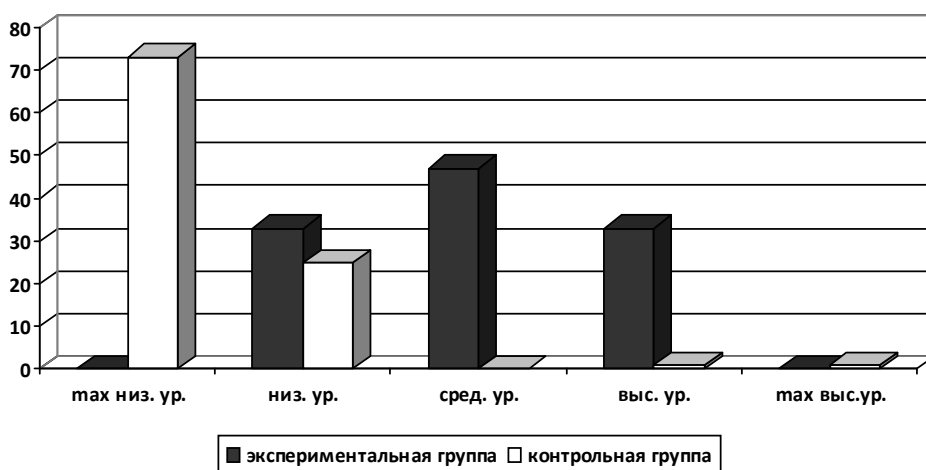
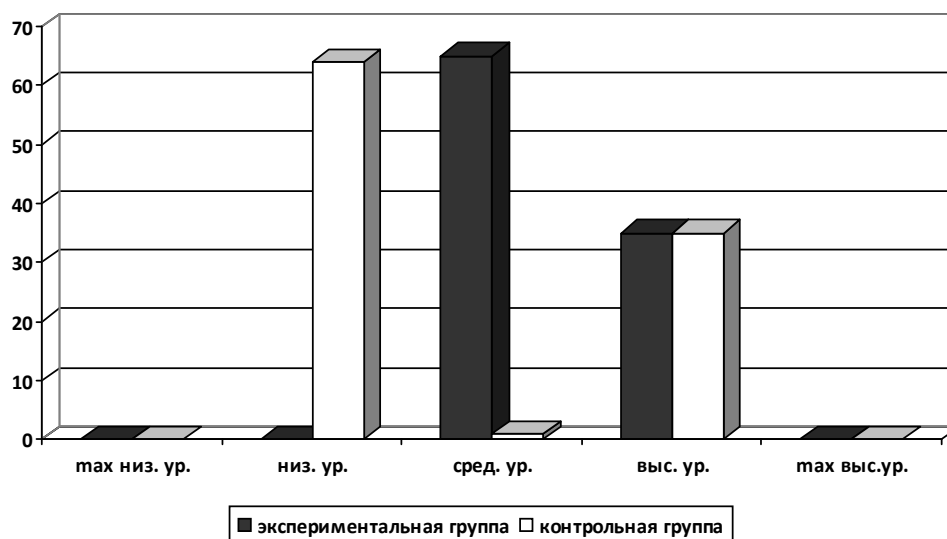


Рис. 2. Соотношение оценок субъективной значимости проблемы в экспериментальной и контрольной группах



**Рис. 3.** Объективная значимость проблемы в контрольной и экспериментальной группах

ствующую низкому уровню объективной значимости проблемы. Также в оценке значимости проблемы не было максимально высоких и максимально низких значений. Что касается контрольной группы, эксперты оценили проблемы детей либо как незначительные (низкий уровень – 64%), иногда требующие родительского внимания, либо как «высокозначимые» (высокий уровень – 35%), то есть достаточно значимые, требующие пристального родительского внимания и всего в 1% случаев проблемы детей экспертами оценены как «среднезначимые». Так же как и в экспериментальной группе в контрольной группе эксперты не выявили проблем как максимально высокой так и максимально низкой степени значимости (рис. 3). Кроме того, можно отметить, что более объективно оценивают проблемы своих детей в экспериментальной группе, хотя есть тенденция к недооценке субъективной значимости проблемы и более ярко это проявляется в контрольной группе.

Таким образом, за специальной образовательной помощью обращаются родители, объективно имеющие средний и высокий уровень значимости проблемы, то есть проблемы детей данных родителей можно считать достаточно серьёзными, существенно влияющими на дальнейшее развитие ребёнка. В то же время родители, не обращавшиеся за такого рода помощью либо имеют объективно низкий уровень значимости проблемы, то есть саму проблему можно считать несущественной, особо не влияющей на дальнейшее развитие ребёнка, либо, как и в экспериментальной группе имеют объективно высокий уровень значимости проблемы для дальнейшего развития ребёнка.

Сравнительный анализ контрольной и экспериментальной групп критерием Колмогорова –

**Таблица 1**

**Сравнение контрольной и экспериментальной групп  
(критерий Колмогорова-Смирнова; отмеченные критерии значимы на уровне  $p < 0,05000$ )**

	Макс. отр	Макс. по	p-уров.	Среднее экспер.	Среднее контрол.	Ст. откл. экспер.	Ст. откл. контрол.	N набл.	N набл.
Содержательная составляющая	-0,033	0,413	$p < 0,001$	21,627	5,460	30,810	25,554	150	150
Субъективная значимость проблемы	-0,007	0,780	$p < 0,001$	3,133	1,307	0,730	0,579	150	150
Объективная значимость проблемы	-0,027	0,640	$p < 0,001$	3,415	2,679	0,407	0,868	150	150

Смирнова (где критерии значимы на уровне  $p < 0,05000$ ) показал, что средние значения всех мотивационных составляющих выше в экспериментальной группе, нежели в контрольной, что говорит о более высоком уровне их сформированности, при этом оценки родителей и экспертов относительно проблем детей родителей экспериментальной группы так же выше, нежели оценки родителей и экспертов контрольной группы (то есть проблемы детей экспериментальной группы действительно более значимые и сложные, чем проблемы детей контрольной группы) (табл. 1).

Таким образом, наше предположение о том, что решение об обращении за различными видами помощи в психологический центр зависит от высокого уровня субъективной значимости проблемы и содержательной составляющей мотивации родителей (представления родителей о нормальном и отклоняющемся развитии детей, о сво-

ей роли и ответственности за судьбу ребёнка, отношение к специалистам психологических центров и их деятельности) подтвердилось.

#### Библиографический список

1. Асеев В.Г. Личность и значимость побуждений. – М., 1993. – 154 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М., 1976. – 158 с.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 72 с.
4. Василенко В.А. Ценность и ценностные отношения // Проблема ценности в философии. – М.; Л., 1966. – С. 48–55.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 307 с.
6. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1969.

УДК 159.922.7

**Селиванова Елена Анатольевна**

кандидат психологических наук

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования  
sel\_lena@mail.ru

### ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

*В статье раскрываются особенности эмоциональной сферы воспитанников детских домов, специфика проявления состояния одиночества у подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в условиях детского дома, представлена психолого-педагогическая технология, направленная на коррекцию негативного влияния состояния одиночества на личностное развитие подростков с ЗПР.*

**Ключевые слова:** одиночество, эмоциональное развитие, психолого-педагогическая технология, подростки, задержка психического развития, детский дом.

**В** последнее время отмечается рост числа детей, находящихся в социально опасном положении, увеличение социального сиротства, девиантного поведения детей. Воспитание в условиях государственных сиротских учреждений, смена учреждений и опекунов ребенка, позднее усыновление – этапы, травмирующие психику ребенка. Сегодняшний вариант деинституционализации детей-сирот предполагает вывод большинства воспитанников из учреждений в замещающие семьи, а также улучшение социальной ситуации развития в условиях учреждения для тех детей, которые по каким-либо причинам не смогут воспитываться в семье. Это требует разработки и внедрения новых технологий психологической помощи детям, остающимся в институциональной системе воспитания.

По своему психическому развитию дети, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. На протяжении всех ступеней детства – от младенчества до взрослости – психическое развитие и здоровье таких детей имеет ряд негативных особенностей. Пережитые сиротами психологические травмы, затрагивают все уровни человеческого функционирования (личностный, межличностный, социальный, физиологический, психологический, соматический и т.д.) и приводят к стойким личностным изменениям. Большинство детей-сирот отстают по психическому и интеллектуальному развитию. Около половины воспитанников детских домов имеют диагноз задержка психического развития (ЗПР).

Воспитание ребенка с ЗПР в неблагоприятных социальных условиях (асоциальные семьи,

воспитание по типу гиперопеки или гипоопеки, условия семейной депривации) оказывает специфическое воздействие на их психическое развитие и эмоциональную сферу, вызывая различные негативные реакции [6]. Микросоциальное окружение подростка с ЗПР, в силу своей отрицательной направленности может в значительной степени усугубить эмоциональное состояние, вызывая различные негативные реакции в том числе и одиночество.

Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности воспитанников детских домов отмечаются в эмоциональной сфере: в нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизovanности, целеустремленности, недостаточном развитии самостоятельности, неадекватной самооценке, неуверенности в себе, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству.

Если рассмотреть особенности психического развития детей-сирот, то можно отметить специфику эмоциональной сферы. Уже дети первого года жизни, воспитывающиеся в домах ребенка, отличаются от ровесников, растущих в семьях: они вялы, апатичны, лишены жизнерадостности, у них снижена познавательная активность, упрощены эмоциональные проявления.

У дошкольников обращает на себя внимание сниженная эмоциональность, пассивность во всех видах деятельности (особенно в игре), отсутствие способности к сопереживанию другим людям, наглядно-действенная форма мышления (у их ровесников из семьи складывается уже наглядно-образная), импульсивность во всех видах поведения, слабая его осознанность, отклонения в развитии образа себя; обедненность речи; слабость, неустойчивость внимания; конфликтность со сверстниками.

Особенности эмоциональной сферы младших школьников проявляются в повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психическом утомлении, эмоциональном стрессе, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, снижении потребностей в достижениях и успехе, повышенной агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, несдержанности, чрезмерной импульсивной активности, эмоциональной холодности, уходе в себя, нарушении эмоциональных

контактов с окружающими, нарастании пассивности, депрессии.

Неполнота эмоциональной жизни в сиротских учреждениях вызывает у подростков различные психические расстройства и нарушения социальной адаптации: у одних это тенденция к понижению активности, ведущая к апатии и большому интересу к вещам, чем к людям; у других – гиперактивность с уходом в асоциальную и криминальную деятельность; у многих наблюдается тенденция вести себя вызывающе в обществе, пытаясь привлечь к себе внимание при неумении создавать прочные эмоциональные привязанности. Одна из наиболее распространенных проблем, встречающихся в подростковом возрасте у детей-сирот – это проблема одиночества.

Целью нашего исследования являлась разработка, апробация и определение эффективности психолого-педагогической технологии коррекции негативного влияния состояния одиночества на личностное развитие подростков с ЗПР с учетом специфики проявления этого состояния.

Экспериментальное исследование проводилось на базе детских домов г. Челябинска (№2, 6, 7) и специального (коррекционного) детского дома г. Касли, а также общеобразовательных школ г. Челябинска (№51, 100, 106, 128) в общеобразовательных и в специальных коррекционно-образовательных классах. На констатирующем этапе исследования приняли участие 238 испытуемых, из них: 128 испытуемых – подростки в возрасте от 13 до 16 лет, имеющие ЗПР, и 110 испытуемых – нормально развивающиеся подростки в возрасте от 13 до 16 лет. На формирующем и контрольном этапах исследования приняли участие подростки с ЗПР, воспитывающиеся в условиях детского дома, – 12 человек, подростки с ЗПР, воспитывающиеся в условиях семьи, – 10 человек.

С целью выявления и изучения специфики проявления одиночества у подростков с ЗПР применялись методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона, анкета «Беседа об одиночестве» А.Л. Лихтарникова, методика определения коммуникативных и организаторских склонностей, методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейна в модификации А.М. Прихожан, а также «Полный цветовой тест Люшера».

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать ряд выводов. Наряду с тем, что одиночество характерное явление для

подросткового возраста, оно в равной мере присуще нормально развивающимся подросткам и подросткам с ЗПР, воспитывающимся в разных условиях (условия семьи и детского дома), существуют особенности проявления состояния одиночества у подростков с ЗПР. Они проявляются в когнитивном и поведенческом компонентах в структуре одиночества. На когнитивном уровне специфика проявления одиночества выражается в понимании его подростками с ЗПР как состояния физической депривации и, как исключительно негативного явления. На поведенческом уровне отмечается недоразвитие коммуникативной сферы у подростков с ЗПР, которое выражается в трудности при установлении дружеских отношений, конфликтности и агрессивности контактов. Особенно это характерно для подростков с ЗПР, воспитывающихся в детских домах, у которых искажение коммуникативной сферы усугублено также наличием социальной депривации. Психологический механизм, вызывающий одиночество у подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях семьи и в детских домах, обусловлен: во-первых, эмоциональной депривацией, которая выражается в недостаточной возможности для установления близких эмоциональных отношений с каким-либо лицом или разрыв уже созданных эмоциональных связей, эмоциональная холодность родителей, отвержение со стороны сверстников. Эти явления характерны и для воспитанников детских домов и для подростков, воспитывающихся в семье; во-вторых, недоразвитием коммуникативной сферы, которое отмечается у большинства подростков с ЗПР и наиболее выражено у воспитанников детских домов.

С учетом теоретических данных, общедидактических принципов и результатов констатирующего эксперимента разработана психолого-педагогическая технология коррекции негативного влияния состояния одиночества, включающая в себя подготовительный, диагностический, прогностический, формирующий, контрольно-аналитический этапы.

На подготовительном этапе данной технологии осуществлялся анализ образовательной среды испытуемых, подбирались оптимальное время для обследования подростков и организации занятий, устанавливался контакт с подростками, проводились беседы классными руководителями, учителями, социальными педагогами, психологами образовательных учреждений и детских домов.

На диагностическом этапе осуществлялось психолого-педагогическое обследование подростков с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников, воспитывающихся в разных условиях (семья и детский дом).

На прогностическом этапе прогнозировался вероятностный результат психологической работы, проектировалась психологическая программа по профилактике деструктивного переживания одиночества у подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях семьи и детского дома.

На формирующем этапе реализовывалась психологическая программа по профилактике деструктивного переживания одиночества у подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях семьи и детского дома.

Признавая тот факт, что переживание одиночества способствует развитию рефлексии и является необходимым этапом в формировании самосознания подростка (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Е.Н. Ерикссон и др.), считаем, что оно может лежать и в основе деструкций поведения в социальной среде (С.В. Малышева, Н.В. Перешейкина и др.). При воспитании подростка с ЗПР в благоприятных условиях, когда взрослые дают подросткам возможность уединиться, погрузиться в себя, подумать, а при желании обсудить все с близкими людьми, этот период проходит без сильных негативных переживаний одиночества. Пребывание ребенка с ЗПР в неблагоприятных условиях воспитания (асоциальная семья, воспитание по типу гиперопеки или гипоопеки, интернатные учреждения) вызывает негативные последствия одиночества в пубертатный период. Обостренные переживания одиночества также характерны для молодых людей с суицидальными тенденциями.

Цель программы – профилактика деструктивного переживания одиночества у подростков с ЗПР, воспитывающихся в разных условиях.

Программа профилактики деструктивного переживания одиночества у подростков с ЗПР составлена на основе психологических программ и тренингов Л.Ф. Анн, К. Фоппеля, И.А. Фурманова, О.В. Хухлаевой [3; 4; 5]. Программа включает в себя 6 блоков, которые раскрывают структурные компоненты одиночества: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Основные нормативы: возрастные границы – от 11 до 16 лет; оптимальная численность группы – 10–12 человек; продолжительность занятий – 45 минут, все-

Таблица 1

**Программа профилактики деструктивного переживания одиночества у подростков с ЗПР,  
воспитывающихся в разных условиях**

Тема блока	Тема занятия	Цели занятий
1. Ты не одинок	1. Что такое одиночество	Повышение уровня жизненного оптимизма, осознание своей уникальности и неповторимости, снижение уровня фрустрации, знакомство со способами преодоления одиночества.
	2. Я не один	
	3. Пути преодоления одиночества	
2. В мире эмоций	1. Эмоции человека	Формирование представлений об эмоциональной сфере человека, знакомство с различными способами проявления эмоциональных реакций, рефлексия собственного эмоционального состояния.
	2. Наши чувства	
	3. Мое настроение	
3. Наше общение	1. Правила общения	Знакомство со средствами общения, определение комфортной дистанции для общения, отработка невербальных средств общения.
	2. Средства общения	
	3. Учимся общаться	
4. Мой мир	1. Кто я такой	Осознание своей индивидуальности, признание уникальности и неповторимости другого человека, повышение самооценки на основе самораскрытия и самопринятия.
	2. Я глазами других	
	3. Мы взрослеем	
5. Учимся сотрудничать	1. Сплочение и доверие	Повышение коммуникативной компетентности, развитие навыков взаимодействия с другими людьми, обучение способам разрешения споров и конфликтов, развитие ответственности за свои поступки.
	2. Как избежать конфликтов	
	3. Мы – команда	
6. Мое будущее	1. Мой день	Осмысление своей жизни, развитие способности к целеполаганию, проектирование жизненных планов.
	2. Моя жизнь	
	3. Мое будущее в моих руках	

го 36 занятий, рассчитанных на весь учебный год с частотой проведения 1 раз в неделю (табл. 1).

На контрольно-аналитическом этапе анализировались результаты формирующего эксперимента, формулировались общие выводы.

Эффективность коррекционных занятий отслеживалась по результатам диагностики подростков с ЗПР, испытывающих одиночество, воспитывающихся в детском доме и в условиях семьи, на начало и конец учебного года (табл. 1, 2). Динамика результатов в таблицах показана полужирным прописным шрифтом.

Критериями оценки эффективности психолого-педагогической технологии были изменения уровней: одиночества (снижение уровня), самооценки (самооценка должна достигать среднего или высокого уровня) и коммуникативных склонностей (повышение уровня).

Контрольная диагностика, проведенная через один год, т.е. по истечении реализации программы, показала положительную динамику по результатам методик у подростков с ЗПР. Изменилось эмоциональное состояние с негативного на

позитивное. В выборе подростков по цветовому тесту Люшера превалировали яркие цвета (желтый, синий, зеленый) в начале ряда. В целом у испытуемых отмечались активность, стремление к общению, инициативность, отзывчивость, потребность в деятельности, самоутверждении, стремление к независимости, оптимистический настрой, стремление к ярким впечатлениям.

У обеих групп подростков с ЗПР изменились показатели самооценки (она приблизилась к среднему и высоким уровням), снизился уровень одиночества и повысился уровень коммуникативных склонностей.

Так, среди воспитанников детских домов с ЗПР у 4 (33,3%) подростков изменился уровень самооценки: у троих детей она с низкого уровня перешла в средний, а у одного – наоборот, из очень высокого уровня перешла в высокий. У 5 (41,7%) подростков с ЗПР изменился уровень одиночества с среднего до низкого. Также у них на порядок возрос уровень коммуникативных склонностей. У 3 (25%) подростков с ЗПР он изменился с низкого уровня до ниже среднего, у 3 (25%) – до среднего.

Таблица 2

Результаты диагностики подростков с ЗПР, воспитывающихся в детском доме

ФИО	Результаты первичной диагностики			Результаты контрольной диагностики		
	Самооценка (уровень развития)	Опросник одиночества (уровень одиночества)	Уровень коммуника- тивных склонностей	Самооценка (уровень развития)	Опросник одиночества (уровень одиночества)	Уровень коммуни- кативных склонностей
О.А.	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Средний	Ниже среднего
Э. А.	Средний	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Средний
И.Щ.	Средний	Средний	Ниже среднего	Средний	Средний	Ниже среднего
А. Р.	Низкий	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний
С. С.	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Средний
В. Г.	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Низкий
А. Р.	Низкий	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
Т.С.	Средний	Средний	Высокий	Средний	Низкий	Высокий
Е. П.	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний	Ниже среднего
А.А	Средний	Средний	Средний	Средний	Низкий	Средний
А.К.	Оч.высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Средний
Б. С	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний	Ниже среднего

Таблица 3

Результаты диагностики подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях семьи

ФИО	Результаты первичной диагностики			Результаты контрольной диагностики		
	Самооценка (уровень развития)	Опросник одиночества (уровень одиночества)	Уровень коммуника- тивных склонностей	Самооценка (уровень развития)	Опросник одиночества (уровень одиночества)	Уровень коммуни- кативных склонностей
О.К.	Средний	Средний	Ниже среднего	Средний	Низкий	Средний
М. К.	Очень высокий	Средний	Средний	Очень высокий	Средний	Средний
Н. В.	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Низкий	Ниже среднего
П. И.	Средний	Средний	Ниже среднего	Средний	Средний	Средний
Б. М.	Средний	Средний	Ниже среднего	Средний	Средний	Средний
Д.П.	Низкий	Высокий	Низкий	Средний	Низкий	Ниже среднего
Ф.О.	Очень высокий	Средний	Средний	Очень высокий	Средний	Средний
Л.Н.	Низкий	Средний	Средний	Средний	Низкий	Высокий
Е. А.	Низкий	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний
М.Д.	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Высокий

Аналогичные результаты отмечаются у подростков с ЗПР, воспитывающихся в семьях. У 4 (40%) подростков изменился уровень самооценки, у 3 (30%) он возрос с низкого до среднего уровня, а у одного ребенка – до высокого уровня самооценки. У 4 (40%) подростков с ЗПР изменился уровень одиночества с среднего на низкий. Изменился у них и уровень коммуникативных склонностей. У 2 ( %) подростков с ЗПР он возрос с низкого до ниже среднего уровня, у 3 (30%) с ниже среднего до среднего уровня, у 1 (10%) со среднего до высокого уровня коммуникативных склонностей.

В целом у многих подростков с ЗПР сформировалось представление о состоянии одиночества, они изменили свое отношение к данному состоянию, осознали не только отрицательные, но и положительные стороны одиночества, научились эффективно его использовать.

Произошли изменения в сфере самосознания подростков с ЗПР: их самооценка стала более адекватной, они почувствовали себя более уверенными и критичными. У большинства отмечалась эмоциональная стабильность, уравновешенность, отзывчивость. Произошли у них также изменения в сфере общения и в поведе-

нии, повысился уровень коммуникативных склонностей, развились навыки межличностного взаимодействия.

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют об эффективности разработанной психолого-педагогической технологии коррекции негативного влияния состояния одиночества на личностное развитие подростков с ЗПР.

#### Библиографический список

1. Лабиринты одиночества / Пер. с англ.; сост., общая ред. и предисловие Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989. – 624 с.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
3. Фопель К. Психологические группы. – М.: Генезис, 2004. – 256 с.
4. Фурманов И.А. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства. – М.: «ТЕСЕЙ», 1999. – 224 с.
5. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Уроки психологии в средней школе (7–8 классы). – М.: Генезис, 2006. – 167 с.
6. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2005. – 628 с.



# ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.95

Сапоровская Мария Вячеславовна

кандидат психологических наук, доцент,  
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова  
sozpsi@mail.ru

## МЕЖПОКОЛЕННАЯ ТРАНСГЕНЕРАЦИЯ ПАТТЕРНОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В СЕМЕЙНОЙ ГРУППЕ

*В статье обсуждаются методологические, теоретические и эмпирические аспекты изучения механизмов межпоколенной трансгенерации в семейной группе. Обоснована необходимость изучения заявленной проблематики в рамках социально-психологической науки. Представлены результаты исследования совладающего поведения членов семьи в контексте проблемы межпоколенной трансгенерации. Опыт трудных жизненных ситуаций и совладающего поведения прародителей и родителей рассматривается как функциональная модель совладания с трудными жизненными ситуациями в старшем подростковом возрасте.*

**Ключевые слова:** межпоколенная связь, трансгенерация паттернов, межпоколенное воспроизводство, преемственность, подражание, идентификация, усвоение.

Н е смотря на демографические, культурные, социальные, экономические изменения современного общества, в структуре российской семьи по-прежнему важнейшим ее компонентом являются межпоколенные связи и отношения.

Межпоколенная связь – это сложный и весьма неоднозначный феномен. Сильная связь или зависимость друг от друга представителей разных поколений может делать их как более жизнестойкими, так и, наоборот, уязвимыми, беспомощными, не способными эффективно противостоять стрессу. Эта связь может, как усиливать, так и ослаблять индивидуальную систему ресурсов человека.

Бесспорно, связь между поколениями необходима для оптимального развития общества, т.к. является важнейшим фактором его интеграции. Очевидно и то, что прогрессивное развитие общества невозможно без отказа или замены «старого» на «новое». И нередко необходимое «новое» (не имеет принципиального значения, в какой сфере) столь существенно отличается от «прежнего», что происходит резкий разрыв между поколениями, а их субкультуры становятся контркультурами. Эти факты объясняют необходимость многомерного изучения феномена межпоколенной связи и механизмов ее функционирования.

Одним из факторов, определяющих актуальность проблемы межпоколенной связи и трансгенерации, является отсутствие четкого понятий-

ного аппарата в данном предметном поле, недостаточная терминологическая дифференциация, необходимость определения и соотнесения таких понятий, как: межпоколенная связь, трансгенерация, воспроизводство, преемственность. Часто эти термины используются как синонимы. Тщательный анализ их смысловых значений позволил определить и соотнести рабочие понятия (рис. 1).

Межпоколенная связь как процесс, предполагает передачу опыта одного поколения и принятие этого опыта другим поколением. Однако в данном случае нет указания на направленность этого процесса. Трансгенерация, являясь разновидностью межпоколенной связи, указывает на его направленность, и предполагает передачу и принятие опыта в направлении *от предков к потомкам*.

Выделяется и другой вид межпоколенной связи, который предполагает процесс передачи и принятие опыта в направлении *от потомков к предкам*. Например, этот процесс является преобладающим в префигуративной культуре, когда старшее поколение учится у младшего, и обусловлено это высокими темпами научно-технического прогресса (М. Мид).

Межпоколенная трансгенерация более характерна для постфигуративных культур и предполагает формирование и развитие нового опыта потомков на основе предшествующего и передающегося из поколения в поколение опыта предков.

Следует отметить, что опыт потомков, в целом, не повторяет, не дублирует опыта предков,



Рис. 1. Структурные компоненты межпоколенной связи

а лишь имеет с ним сходные элементы. Здесь имеется в виду определенная степень сходства, которая зависит от того, по какому типу осуществляется трансгенерация – по типу *Воспроизводства* или по типу *Преемственности*

Анализ лексических компонентов, указывающих на специфику каждого понятия, позволяет дать им следующие определения.

Межпоколенное *Воспроизводство* – это процесс, предполагающий воссоздание, повторение потомками элементов опыта предков. **Преемственность** поколений – это *передача и усвоение* потомками опыта предков. При этом собственный опыт потомков не повторяет (не дублирует) опыт предшественников, но содержит не-

которые его наиболее ценные и полезные элементы.

Эта проблематика, безусловно, привлекает внимание и в контексте психологии совладающего поведения, а конкретно в аспекте динамики и факторов его развития

В логике наших рассуждений под процессом *межпоколенной трансгенерации паттернов копинга* мы понимаем формирование и развитие у потомков опыта совладающего поведения на основе передачи и принятия опыта совладания их предков (главным образом, родителей и прародителей).

Трансгенерация паттернов копинга в онтогенезе осуществляется и по типу межпоколенного

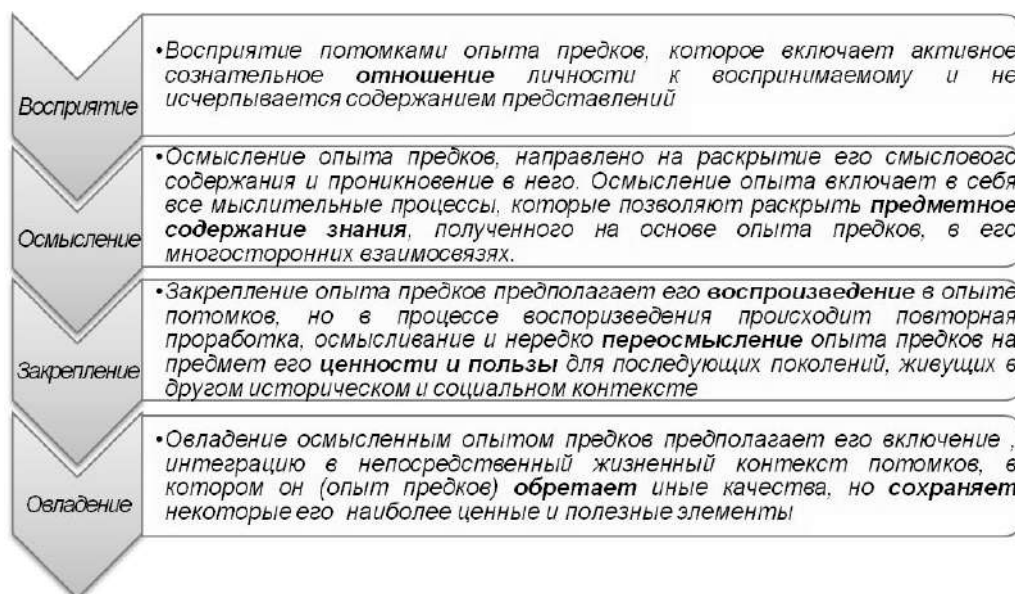


Рис. 2. Структурные компоненты процесса усвоения, лежащие в основе межпоколенной преемственности

воспроизводства, и по типу межпоколенной преемственности.

В основе межпоколенного воспроизводства лежат психологические механизмы *подражания* и *идентификации*, которые обеспечивают *повторение* различных паттернов копинга предков в опыте потомков.

В основе межпоколенной преемственности лежит *процесс усвоения*, состоящий из взаимосвязанных компонентов: осмысленного восприятия, прочного закрепления и овладения опытом, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя (рис. 2).

Следует особенно подчеркнуть, что процесс межпоколенной преемственности является *двусторонним и социальным* по своему существу процессом передачи предками опыта своего поколения и усвоения потомками опыта предшественников. Отмеченные характеристики (двусторонность и социальность) этого процесса указывают на то, что предок передает свой опыт, который определенным образом им переработан и осмыслен. В процессе переработки и осмысления собственного опыта формирует *отношение* субъекта к нему. Таким образом, межпоколенная трансляция опыта предков неотъемлемо включает в себя демонстрацию отношения субъектов к собственному опыту. Примером в данном случае могут служить следующие высказывания: «Я много работал и много добился в жизни» – «Я всю жизнь много работал, но все это было зря»; «Я всегда прислушивался к мнению своих родителей, и это мне поддерживало» – «Я всегда прислушивался к мнению своих родителей, но, к сожалению, это мешало мне принимать правильные решения в жизни» и т.д.

Из этой логики становится очевидным, что то, как *опыт* воспринимается, осмысливается и оце-

нивается потомками, существенно зависит от того, *как* он подается и оценивается предками.

С позиции эмпирического исследования такое понимание изучаемых конструктов в первую очередь ставит проблему их операционализации и поиска методических приемов их изучения. Попытка решения данной проблемы была принята в исследовании, целью которого являлось изучение фактов и закономерностей межпоколенного воспроизводства подростками опыта совладающего поведения прародителей и родителей (Е.А. Горелова, М.В. Сапоровская, 2010).

В качестве эмпирического эквивалент интегрального нас конструкта мы рассматривали *совпадение* характеристик совладания в опыте прародителей, родителей и детей.

Характеристиками копинга для нас являлись трудные жизненные ситуации, представленные в опыте членов семьи трех поколений, а так же предпочитаемые ими копинг-стратегии.

Для решения исследовательских задач был использован *Репертуарный тест ролевых конструктов* (Д. Келли), модифицированный нами в соответствии с целью исследования (Е.А. Горелова, М.В. Сапоровская, 2010).

В репертуарных решетках в качестве объектов представлены: Сам респондент, его Прародители (бабушка / дедушка) и Родители (мать/отец). Конструктами репертуарных решеток являлись способы совладания, представленные в опроснике «Юношеская копинг-шкала» (ЮКШ) (Э. Фрайденберг, Р. Льюис, адаптация Т.Л. Крюковой, 2004) и трудные (стрессовые) ситуации типичные для подросткового возраста (С.А. Хазова, К.Н. Попова, 2008).

Общее количество трудных жизненных ситуаций (ТЖС), включенных в репертуарную решетку составляло 20 позиций. Факты межпоколенного повторения установлены в 13 случаях, что составляет 65% от общего числа представленных

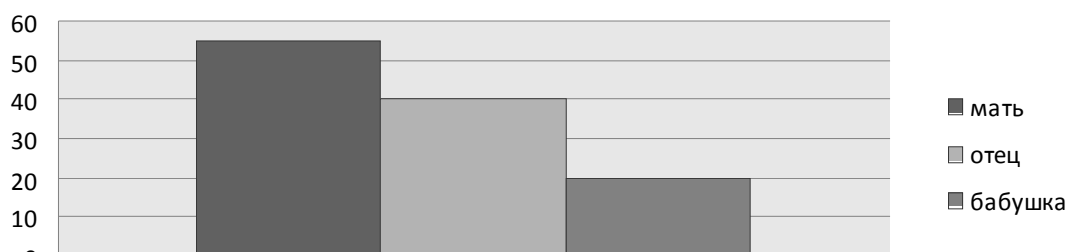


Рис. 3. Частотные показатели количества межпоколенных совпадений характеристик опыта трудных жизненных ситуаций

ситуаций (рис. 3). В 55% случаев опыт респондентов совпадает с опытом ТЖС *матери*, 40% совпадений с опытом ТЖС *отца*, 20% совпадений с опытом ТЖС *бабушки* и 0 совпадений с опытом ТЖС *деда*. Это говорит о том, что женский опыт ТЖС воспроизводится чаще, чем мужской, не зависимо от пола подростков, а их восприимчивость к опыту ТЖС прапородителей низкая.

Закономерным является то, что целый ряд ТЖС представлен в опыте только одного поколения, главным образом поколения «детей», а именно: *ссора с родителями; неуспеваемость в школе; ссора или развод родителей; конфликты с учителями; переход в другую школу или смена класса; участие в спортивных или общешкольных мероприятиях; кошмарное сновидение*. Вполне возможно, что этот факт можно рассматривать как дескриптор тех изменений, которые происходят в жизни людей под влиянием временного фактора.

При исследовании копинг-поведения мы в первую очередь отследили те стратегии копинга, которые представлены в опыте трех поколений членов семьи, это: *Стремление принадлежать* и *Поиск духовной опоры* (табл. 1).

Опыт использования этих копинг-стратегий воссоздается по женской линии, при этом частота совпадений в межпоколенной динамике увеличивается. Эта закономерность характерна как для девушек, так и для юношей.

Ряд копинг-стратегий (*Фокусирование на решении проблемы; Упорная работа и достижения; Ставка на близких друзей; Разрядка*) воспроизводятся как из материнского, так и из отцовского опыта.

Стратегия *Поиск общественной поддержки и Беспокойство* (стремление поделиться своей проблемой с другими людьми, заручиться их поддержкой, одобрением, советами) воспроизводятся испытуемыми только из *материнского* опыта совладающего поведения.

Опыт использования стратегий *Общественные действия, Обращение за помощью к профессионалу, Стремление отвлечься и отдохнуть* воспроизводится только по *отцовской* линии,

Из опыта совладающего поведения *бабушек* передается копинг-стратегия *Игнорирование проблемы*.

В целом следует отметить, что к влиянию межпоколенного фактора более чувствительным оказывается опыт совладающего поведения, чем опыт столкновения с трудными жизненными ситуациями, что довольно закономерно, так как содержательный компонент ситуационной детерминанты совладающего поведения сенситивен к влиянию временного фактора.

В заключении следует отметить, что полученные в результате еще нуждаются в глубоком осмыслении и анализе. Однако они указывают на

Таблица 1

Копинг-стратегии, используемые подростками в ТЖС	Квантили							
	3 (50%-75%)				4 (75%-100%)			
	Мать	Отец	Бабушка	Дедушка	Мать	Отец	Бабушка	
Стремление принадлежать			50%		83%			
Поиски духовной опоры			71%		86%			
Фокусирование на решении проблемы	73%	62%						
Упорная работа и достижения	72%	67%						
Ставка на близких друзей	62%	54%						
Разрядка	58%	50%						
Поиски общественной поддержки					75%			
Беспокойство	52%							
Общественные действия		50%						
Обращение за помощью к профессионалу		66%			83%			
Стремление отвлечься и отдохнуть		59%						
Игнорирование проблемы			50%					

возможности и перспективность эмпирического исследования фактов межпоколенной трангенерации в семье и ее закономерностей.

#### Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: АСТ, Астрель, 2008.
2. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Мир и образование, Оникс, 2010.

4. Сапоровская М.В. Теория и практика исследования межпоколенной связи в семейном контексте // Психологические исследования: электрон. научн. журн. – 2009. – №3. – URL: <http://psystundy.ru>.

5. Сапоровская М.В. Межпоколенная трангенерация паттернов совладающего поведения // Психология совладающего поведения: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 23–25 сент. 2010 г. В 2-х ч. Ч. 1 / Отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – С. 276–279.

УДК 159.95

**Кучина Зульфия Бурхоновна**

Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова  
uoo@ksu.edu.ru

### ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЭКЗАМЕНАХ РАЗНОГО ТИПА

*Статья посвящена описанию проведенного исследования разнотипных экзаменационных стрессов и психолого-акмеологических особенностей совладающего поведения студентов университета на примере академического (устного) экзамена и компьютерного тестирования. Приводятся специфика стрессогенности экзаменов разного типа, доминирующие стратегии совладающего поведения у студентов в период экзаменов, в зависимости от диспозиционного фактора, результаты исследования взаимосвязи академической успешности на экзамене и продуктивности совладания.*

**Ключевые слова:** специфика стрессогенности экзаменов, стратегии совладающего поведения, академическая успешность.

Современный человек каждый день сталкивается с целым рядом стрессогенных ситуаций, поэтому вырастает нагрузка на механизмы, позволяющие разрешать проблемные ситуации, предвосхищать их возникновение и снимать психическое напряжение, возникающее в результате воздействия различных стрессоров. Исследованием психологических аспектов стресса, трудной жизненной ситуации в разное время занимались Л.И. Анцыферова, В.А. Бодров, А.Б. Леонова, Б.Д. Карвасарский, Л.А. Китаев-Смык, Р. Лазарус, А.Г. Маклаков, Н. Хаан и другие авторы, которые реализовали различные подходы к его изучению.

Однако многие авторы подчеркивают, что стресс может служить толчком к психосоциальному развитию субъекта, оказывая при этом стимулирующее, мобилизующее, ресурсное влияние (С. Aldwin, S. Hobfoll, Е.Д. Соколова, Ф.Б. Березин, Д. Брайт, Ф. Джонс, Т.Л. Крюкова и др.).

Процесс обучения в университете рассматривается с учетом преемственности стадий раз-

вития личности и тех психологических новообразований, которые появляются у студентов в ходе данной деятельности. Экзаменационная процедура в вузе, преодоление студентами экзаменационного стресса, способствует эффективному саморазвитию личности студента, его профессиональному становлению.

Экзамен – это существенный стресс для студентов, неоднозначно трудная жизненная ситуация, связанная с оценкой их достижений, напрямую влияющая на самооценку и шире – Я-концепцию (Р. Бернс). Именно оценка, полученная субъектом на экзамене, оказывает многостороннее влияние на его психическое состояние, умственную деятельность, мотивационную сферу, личность в целом и её развитие, так как имеет мощную воспитательную и самовоспитательную функцию (Б.Г. Ананьев).

Таким образом, экзаменационный стресс рассматривается как стресс коммуникативный и информационный по природе, тесно связанный с изменениями самооценки. Согласно исследовани-

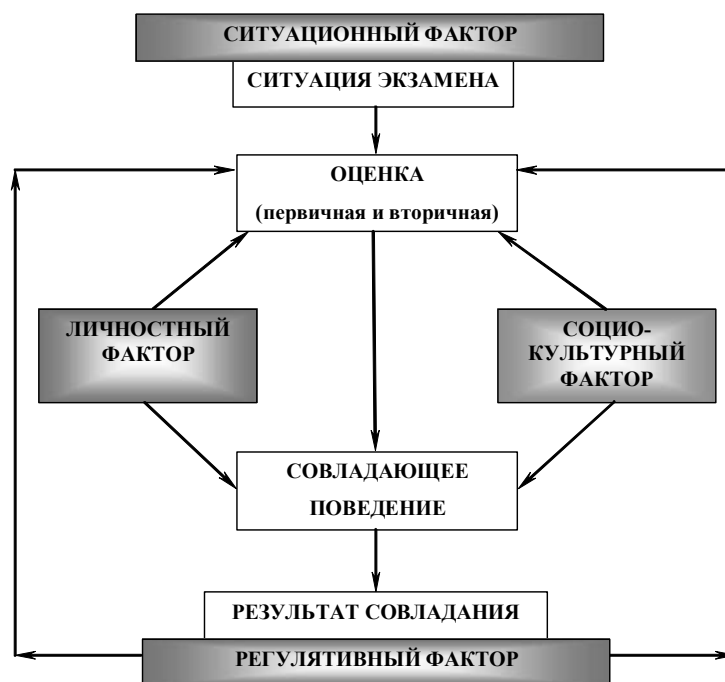


Рис. 1. Структура процесса совладания с экзаменационным стрессом

ям, экзаменационный стресс сопровождается у студентов пятью основными эмоциями: тревога, безнадежность, гнев, надежда и радость (G. Spranger, R. Perkon, K. Kramer, H. Hofman).

Совладающее со стрессом поведение – это осознанное, целенаправленное, адекватное личностным диспозициям и ситуации поведение, имеющее целью – справиться с трудной жизненной ситуацией, подчинить её себе или приспособиться к ней (Т.Л. Крюкова).

Изучению психолого-акмеологических аспектов совладания с экзаменационным стрессом у студентов вуза в ситуации экзаменов разного типа: компьютерного тестирования и академического (устного) экзамена было посвящено наше исследование.

Анализируя динамический (ситуационный) и диспозиционный аспекты совладания с экзаменационным стрессом, изучены существующие исследования и подходы (Р. Лазарус, С. Фолкман; D. Terry; Spielberger; Т.Л. Крюкова; Ю.Л. Сорокина и др.). Мотивация достижения успеха и самооэффективность в нашем исследовании рассматриваются как личностные и акмеолого-обуславливающие детерминанты экзаменационного стресса и совладания с ним.

Рассмотрим структуру процесса совладания с экзаменационным стрессом (рис. 1). В ней от-

ражены основные структурные компоненты процесса совладания (по Э. Фрайденбергу), включая саму ситуацию (экзамен), являющуюся пусковым механизмом копирования, задающую его особенности; первичную (оценка угрозы, вреда, ущерба, потери) и вторичную (оценка имеющихся возможностей совладания) оценки ситуации субъектом; само совладающее поведение (стратегии, стили, мысли и чувства) и результат, эффект совладания.

На рисунке 1 указываются четыре основных фактора совладающего поведения (по Т.Л. Крюковой). Ситуационный фактор, который отражает влияние ситуации экзамена, её особенностей и оценку субъектом степени её стрессогенности на выбор стратегий и стилей совладания. Личностный фактор включает личностные особенности и психологические качества, определяющие специфику совладания субъекта (в нашем исследовании были изучены уровень самооэффективности и мотивации достижения успеха). Параллельно социокультурный фактор, проявляющийся во влиянии социально-психологических качеств субъекта, обусловленных его включенностью в межличностные отношения, на специфику совладания с трудными жизненными ситуациями. Эти два фактора оказывают влияние и на процесс оценки ситуации как трудной жизненной,

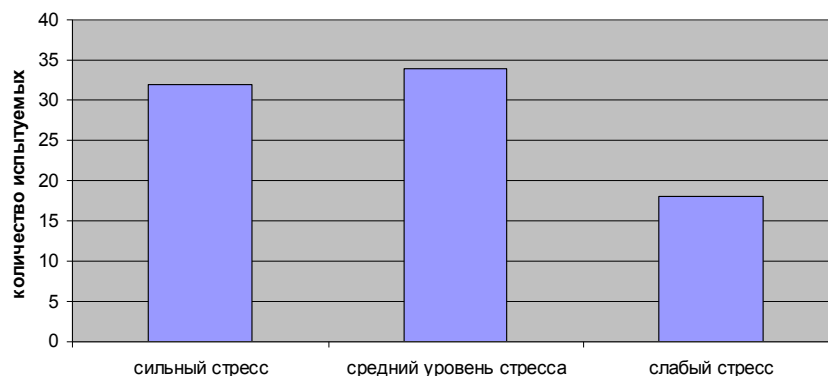


Рис. 2. Оценка уровня экзаменационного стресса испытуемыми (n=87)

и непосредственно на процесс совладания. Наконец, регулятивный фактор, обеспечивающий обратные связи субъекту об эффективности совладающего поведения, и оказывающий влияние в дальнейшем на все структурные компоненты процесса совладания.

Процесс обучения в вузе рассматривается автором с учетом преемственности стадий развития личности и всех психологических новообразований, которые появляются у студентов в ходе данной деятельности. А экзаменационная процедура – преодоление студентами экзаменационного стресса – способствует эффективному саморазвитию личности студента, его профессиональному становлению.

В качестве респондентов выступили студенты разных курсов и специальностей очной и заочной форм обучения Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Статистическая обработка результатов исследования проводилась при помощи программы STATISTICA 6.0.

Эмпирическое исследование разнотипных экзаменационных стрессов показало оценку уровня стрессогенности экзаменов разного типа студентами (рис. 2).

Большинство студентов оценивали экзамен как сильный стресс (33 ответа) и стресс умеренной интенсивности (36 ответов). Меньшее количество испытуемых оценивали экзамен как слабый стресс (18 ответов).

Среди причин стресса называются интенсивные интеллектуальные нагрузки и большое количество «перерабатываемой» информации (66 ответов), страх «потерять лицо» перед преподавателем и сокурсниками (59 ответов), угроза самооценке (41 ответ), а также страхи о будущем в слу-

чае неуспеха на экзамене, нарушения режима сна и питания и другие.

Для студентов очной формы обучения наиболее интенсивные стрессовые переживания приходится на этап выбора билета. А для студентов-заочников – на этап ответа и получения оценки. Это связано с особенностями организации заочной формы обучения. Оно интенсивно в короткие промежутки времени (2–3 сессии в год). Включает большее количество лекций в ущерб практическим занятиям с обсуждением материала и контролю текущей успеваемости с акцентом на итоговой аттестации.

Среди проявлений стресса на основе процедуры контент-анализа мы выделили: *физиологические* признаки (50 ответов, включая: учащение сердцебиения, тремор рук и коленей, потливость, бледность/покраснение кожи, замедленная реакция, изменения аппетита, дрожание голоса, ухудшение сна, усталость, «сухость» в горле, головокружение и другие), *эмоциональные* проявления (120 ответов, включая: волнение, нервозность, напряжение, стресс, тревога, страх, неопределенность, неуверенность в себе и своих знаниях, боязнь неуспеха, слезы и другие), *когнитивные* проявления (18 ответов, включая: ухудшение памяти и трудности запоминания / воспроизведения информации, замешательство, ступор, «каша мыслей», рассеянность, сбивчивость, а также трудности сосредоточения внимания и другие) и *поведенческие* реакции (20 ответов, включая более активное общение с сокурсниками, скованность, страх перед дополнительными вопросами, быстрая речь и т.п.). Встречаются и ответы: спокойствие, сосредоточенность, собранность (11% ответов), положительные эмоции (6%), отсутствие страха, волнения (4%). Эти результаты свидетель-

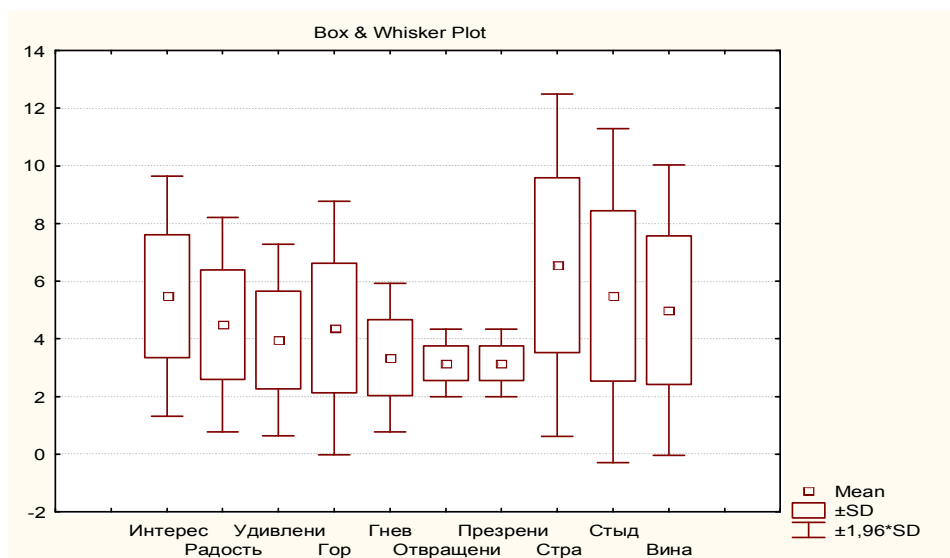


Рис. 3. Эмоциональные состояния студентов на экзамене (n=87)

ствуют, что экзамен может восприниматься как вызов, препятствие, которое нужно преодолеть, проверка собственных возможностей / способностей, положительный стресс (Г. Селье).

Преобладающие на экзамене состояния мы исследовали при помощи методики К. Изарда «Шкала дифференциальных эмоций» (рис. 3).

Мы видим, что преобладающими эмоциями на экзамене остаются страх (Mean=6,55), стыд (Mean=5,50) и вина (Mean=5,00), то есть тревожно-депрессивные состояния. Преобладание в эмоциональном состоянии чувств стыда и вины еще раз подтверждает, что экза-

менационный стресс имеет в своей основе угрозу самооценке студента. Студенты боятся «упасть в глазах», не оправдать ожидания преподавателя, а также сокурсников и родителей.

Таким образом, экзамен – это стресс для студента, имеющий информационную и коммуникативную природу, тесно связан с изменениями самооценки студента и имеет разнообразные проявления.

Анализируя специфику и различия в выборе способов совладания студентами, сдающими экзамены разного типа нами выявлены доминирующие стратегии их совладающего поведения (рис. 4).

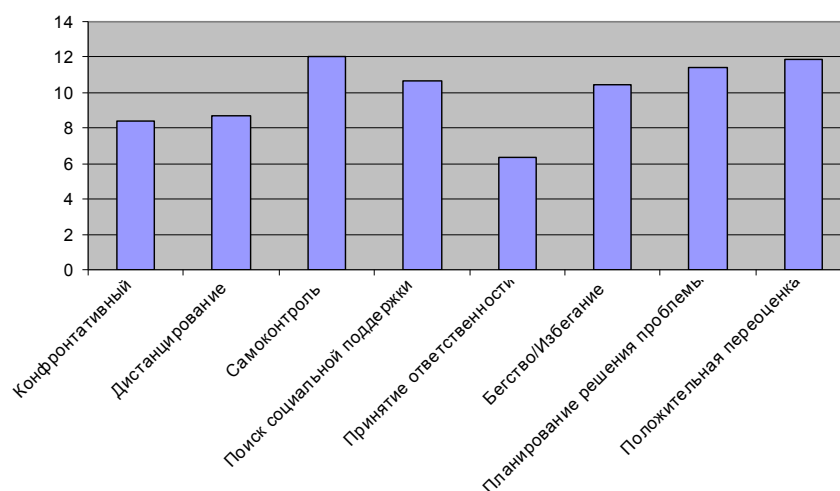


Рис. 4. Стратегии совладания студентов на экзамене



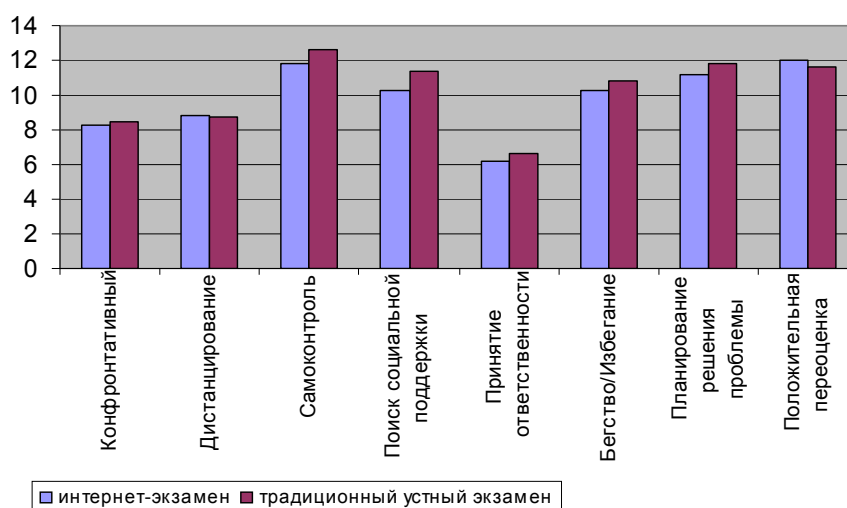
Выявлено, что наиболее предпочитаемыми стратегиями совладания в ситуации экзаменационного стресса у студентов являются Самоконтроль (Mean=12,06), Положительная переоценка (Mean=11,85), Планирование решения проблемы (Mean=11,4), Поиск социальной поддержки (Mean=10,68). А значит, студенты на экзамене чаще стараются контролировать свои эмоции и поведение, искать позитивные моменты в происходящей ситуации, проявляют проблемно-ориентированное поведение и активно используют социальную поддержку. Ситуация экзамена требует когнитивных стратегий совладания (Планирование решения проблемы), которые могут привести к успешному её исходу. Наряду с когнитивными стратегиями студенты все же довольно активно используют социально-ориентированные стратегии в ситуации экзамена (Поиск социальной поддержки), что, вероятно, в известной степени свидетельствует об инфантильной позиции и низкой мотивированности некоторых студентов в освоении учебных дисциплин. Этот факт подтверждает и наиболее редкое (среди всех возможных стратегий совладания) использование стратегии Принятие ответственности (Mean=6,36). Другие варианты стратегий совладания (Дистанцирование, Конфронтация, Бегство / Избегание) встречаются в выборке студентов тоже довольно часто. То есть, *в ситуации экзамена студенты обращаются к широкому кругу стратегий совладания.*

Оказалось, что существуют значимые различия в выборе стратегий совладания студентов в за-

висимости от формы проведения экзамена (рис. 5). Так, студенты, сдающие экзамен в традиционной форме (устно) значительно чаще используют стратегии Самоконтроль ( $U=1022$ , при  $p=0,03$ ), Поиск социальной поддержки ( $U=9455$ , при  $p=0,00$ ), Планирование решения проблемы ( $U=1020$ , при  $p=0,03$ ). Ситуация устного экзамена отличается, главным образом, ведущей ролью преподавателя в оценке результатов ответа и личной коммуникацией с ним. Мотивирующим фактором здесь является не только определенная оценка за экзамен, но и желание получить одобрение / «не упасть в глазах» преподавателя. Это способствует усилению контроля своего поведения и эмоций, то есть использования копинг-стратегии Самоконтроль.

Для студентов, сдающих экзамен в традиционной (устной) форме, важна обратная связь от преподавателя об успешности студента, правильности ответов на вопросы, уровне готовности. Обратная связь от преподавателя (эмоциональная и информационная) позволяет студенту ориентироваться в ответе, изменяя его содержание и форму. Кроме этого, многие студенты подчеркивали ценность психологической поддержки и одобрения преподавателя на экзамене. Этим объясняется более активное использование стратегии Поиск социальной поддержки студентами на академическом (устном) экзамене по сравнению с интернет-тестированием.

Устный экзамен требует от студента размышления, рассуждений, готовности беседовать по



**Рис. 5.** Сравнение стратегий совладания (по ОСС) студентов на академическом (устном) экзамене и компьютерном тестировании (n=458)

теме билета, обсуждать и анализировать. В то время как интернет-экзамен ориентирован на проверку остаточных знаний студента и зачастую требует воспроизведения изученной ранее информации. Поэтому, академический (устный) экзамен актуализирует у студентов когнитивные стратегии поведения в ситуации экзамена (Планирование решения проблемы) сильнее, чем в ситуации компьютерного тестирования.

*Описанные выше данные подтверждают существование различий в выборе копинг-поведения студентами на экзамене в зависимости от формы его проведения. Различия проявляются и в структуре копинга студентов.*

Мы обнаружили, что при самоэффективности в момент экзамена у студентов, предпочитающих его устную форму, наблюдается в два раза больше корреляций с особенностями выбора копинга по сравнению со студентами, предпочитающими интернет-экзамен. В отличие от этого мотивация достижения успеха обнаруживает больше корреляционных связей с особенностями копинга у студентов, предпочитающих интернет-тестирование.

Таким образом, структура копинга и внутренних взаимосвязей личностного фактора и выбираемых стратегий совладания студентами различается в зависимости от ситуации (предпочитаемой формы проведения экзамена).

Во время изучения диспозиционного фактора студентов, обладающих разными уровнями самоэффективности и спецификой мотивации достижения успеха, при выборе студентами совладающего поведения на экзамене, мы убедились в связи индивидуальных и личностных характеристик субъекта и выбираемых ими стратегий совладания на экзамене.

Нами использовались следующие определения. Самоэффективность – это вера человека в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации (А. Бандура; Р. Шварцер). Мотивация достижения успеха рассматривается как стремление к улучшению результатов своей деятельности, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего.

По результатам исследования выяснилось, что студенты с высокими показателями самоэффективности чаще используют стратегии совладания: Планирование решения проблемы, Положительная переоценка и редко – Поиск социальной под-

держки, Принятие ответственности, Бегство / Избегание. Высокий уровень самоэффективности предсказывает активность использования стратегий Планирование решения проблемы ( $p=0,00$ ) и Конфронтативный копинг ( $p=0,01$ ) и низкую активность – Поиск социальной поддержки ( $p=0,00$ ), Бегство / Избегание ( $p=0,00$ ).

Уровень переживаемого студентами стресса способствует усилению мотивации достижения успеха. Высокий уровень мотивации достижения успеха связан с активностью использования стратегии Положительная переоценка ( $p<0,08$ ), и более редким использованием стратегии Бегство / Избегание ( $p<0,01$ ). Уровень мотивации достижения оказывает обратное влияние на проявление Конфронтативного копинга, стратегий Бегство / Избегание и Планирование решения проблемы.

Анализируя взаимосвязь академической успешности на экзамене и продуктивности совладания, перед нами раскрывается влияние специфики совладания студентов на их академическую успешность. Уровень академической успешности на экзамене определяется процентом выполненных заданий (в случае интернет-тестирования) и / или оценкой за экзамен по трехбалльной шкале (удовлетворительно – хорошо – отлично).

Мы обнаружили тесную обратную корреляцию процента выполненных заданий на интернет-экзамене со стратегиями Принятие ответственности ( $r=-0,186$ , при  $p=0,015$ ) и Бегство / Избегание ( $r=-0,151$ , при  $p=0,05$ ). Соответственно, подобны корреляции и с показателем оценки за традиционный экзамен. Другими словами, более академически успешные экзамене студенты редко в совладании с экзаменационным стрессом принимают ответственность за результат на себя и редко демонстрируют избегание как реакцию на стресс.

Процедура регрессионного анализа показала влияние специфики совладающего поведения на процент выполненных заданий на экзамене, итоговую оценку. Так, обнаружилось совокупное влияние факторов Дистанцирование и Самоконтроль ( $rI=0,087$ , при  $p=0,07$ ), при этом копинг-стратегия Дистанцирование оказывает значимое обратное влияние ( $Beta=-0,292$ , при  $p=0,03$ ) на процент выполненных заданий. С другой стороны, оценка за экзамен в некоторой степени ( $rI=0,081$ , при  $p=0,05$ ) зависит от особенностей Принятия ответственности ( $Beta=-0,208$ , при  $p=0,03$ ), Планирования решения проблемы ( $Beta=0,181$ , при

$r=0,08$ ), Дистанцирования как способов реагирования на экзаменационный стресс, а также Конфронтативного копинга. Успешность студента на интернет-экзамене (оценка) ( $r=0,597$ , при  $p=0,00$ ), количество выполненных заданий ( $r=0,568$ , при  $p=0,00$ ) на достоверном уровне коррелируют с успеваемостью в сессию вообще. А значит, студенты, успешно сдающие экзамены в традиционной форме (устно), также успешно сдают и экзамен в форме компьютерного тестирования. И наоборот, неуспех студента на интернет-экзамене часто сопровождается неуспешностью на других экзаменах традиционной формы.

На итоговую оценку за экзамен оказывает прямое влияние активность использования стратегий Самоконтроль, Принятие ответственности, Планирование решения проблемы, и обратное влияние – Дистанцирование и Конфронтативный копинг.

Успешность на экзамене является психолого-акмеологическим фактором общей успешности студента и связана со спецификой совладающего поведения. Студенты, успешно сдающие экзамены устно, так же успешно сдают экзамены в форме компьютерного тестирования и успешны на экзаменационной сессии в целом.

Наше исследование показало, что разные формы проведения экзамена имеют несомненные преимущества и воспринимаются как менее стрессогенные в зависимости от специальности, возраста и курса обучения, изучаемого предмета. Эти данные подтверждают необходимость и возможность более гибкого подхода к организации экзаменационной процедуры в вузе.

#### Библиографический список

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2-х. Т. 2. – М.: Педагогика, 1980.
2. *Бодров В.А.* Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР-СЭ, 2006.
3. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007.
4. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения: Монография. – Кострома: «Аванти-тул», 2004.
5. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. – Л.: Лениздат, 1970.
6. *Леонова А.Б.* Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник МГУ: Серия 14 «Психология». – 2000. – №3.
7. Психология совладающего поведения: Материалы междунар. науч.-практ. конференции 16–18 мая 2007 г. Кострома / Отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома, 2007.
8. *Ротенберг В.С., Бондаренко С.М.* Мозг, обучение, здоровье. – М.: Просвещение, 1989.
9. *Селье Г.* Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982.
10. *Сергеева О.М.* Влияние экзаменационного стресса на учебную мотивацию студентов вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2008.
11. *Цымбалюк А.Э.* Ментальная репрезентация жизненных ситуаций в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2010.
12. *Щербатых Ю.В.* Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2008.

**Олейник Оксана Юрьевна**

Московский гуманитарный университет  
wildangel2703@yandex.ru,

**Коренкова Наталья Евгеньевна**

Московский городской психолого-педагогический университет  
KorenkovaNE@mgppu.ru

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ С ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩИМ ПОВЕДЕНИЕМ СТУДЕНТОВ**

*Рассмотрены соотношения уровня социально-психологической адаптированности и защитно-совладающего поведения. Показано, что, во-первых, все интегральные показатели социально-психологической адаптированности (по шкале Роджерса) имеют значимые корреляционные связи с показателями защитно-совладающего поведения. Во-вторых, копинг-стратегию избегания проблем чаще выбирают студенты, характеризующиеся более низкими средними показателями по шкалам адаптированности, принятия других, интернальности, самопринятия, эмоциональной комфортности, но с более высоким показателем по эскапизму.*

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптированность, защитно-совладающее поведение, копинг-стратегии, механизмы психологической защиты, стратегии поведения в конфликте.

**П**роцесс адаптации человека к жизненным обстоятельствам и ситуациям является одним из важных регуляторов человеческого поведения. Этот процесс чрезвычайно динамичен, и его успех во многом зависит от ряда объективных и субъективных условий. Каждый человек по-разному относится к одним и тем же событиям, а один и тот же воздействующий стимул у разных людей может вызвать различную ответную реакцию.

Особое значение адаптация приобретает в подростковом возрасте. Так, например, способность выпускника школы адаптироваться к требованиям высшего учебного заведения является важным составным элементом в системе учебной деятельности. Таким образом, изучение механизмов и закономерностей адаптации студента в разнообразных учебных условиях приобретает в настоящее время актуальное значение. При этом, большой интерес представляет для исследования социально-психологическая адаптация. Именно она выполняет системообразующую роль в формировании учебных навыков, мотивации в обучении, необходимого уровня совместности и сработанности в учебной группе.

Успешность адаптации человека, в том числе студента, в значительной мере обеспечивается сформированностью у него механизмов психологической защиты и используемыми стратегиями совладающего поведения. Постоянно усложняющиеся условия современной жизни, неустойчивость и часто непредсказуемость социальных

процессов предъявляют все более высокие требования к способности человека преодолевать жизненные трудности. Выработка широкого спектра эффективных способов и стратегий разрешения трудных ситуаций, формирование навыков их гибкого использования адекватно требованиям условий ситуации повышает позитивный потенциал личности, развивает ее психологическую устойчивость.

Переживание человеком уверенности в своей способности преодолевать жизненные трудности способствует развитию чувства компетентности и собственной ценности, повышает самооценку человека, его уверенность в собственных силах, в том, что он может контролировать и созидать свой жизненный мир. Поэтому развитие способности человека справляться с жизненными трудностями является одним из важнейших направлений практической психологической работы.

В современных психологических исследованиях, в связи со сложностью и порой драматичностью обстоятельств современной жизни, наблюдается смещение акцента в сторону изучения проблематики экстремальных ситуаций. Между тем, существенное влияние на формирование жизненной стойкости человека, его способности к совладанию с трудностями, оказывает опыт преодоления именно типичных, повседневных трудностей, проблем и конфликтных ситуаций.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязи уровня социально-психологической адаптированности с компонентами защит-

Таблица 1

## Значимые корреляционные связи

	Spearman	t(N-2)	p-level
Соперничество & Доминирование	0,335505	2,19545	0,034310
Компромисс & Эскапизм	-0,330553	-2,15903	0,037226
Избегание & Интернальность	-0,385686	-2,57691	0,013976
Избегание & Доминирование	-0,470436	-3,28632	0,002189
Избегание & Эскапизм	0,415894	2,81912	0,007607
Приспособление & Эскапизм	-0,364556	-2,41336	0,020735
Разрешение проблем & Приятие других	-0,345721	-2,27122	0,028884
Разрешение проблем & Доминирование	0,366066	2,42490	0,020175
Избегание проблем & Адаптация	-0,333227	-2,17867	0,035628
Избегание проблем & Приятие других	-0,330162	-2,15617	0,037465
Избегание проблем & Эмоц. комфортность	-0,389095	-2,60372	0,013084
Избегание проблем & Эскапизм	0,416813	2,82665	0,007461
Вытеснение & Эскапизм	0,414777	2,80997	0,007787
Рационализация & Адаптация	-0,322647	-2,10131	0,042300
Рационализация & Эскапизм	0,337278	2,20853	0,033313
Замещение & Адаптация	-0,413252	-2,79751	0,008040
Замещение & Самопрятие	-0,368751	-2,44547	0,019211
Замещение & Эмоц. комфортность	-0,388299	-2,59745	0,013288
Эмоц. комфортность & Эскапизм	0,478362	3,35795	0,001795
Проекция & Эскапизм	0,422508	2,87360	0,006609
Компенсация & Эскапизм	0,327715	2,13825	0,038987

но-совладающего поведения студентов. Предмет исследования – социально-психологическая адаптированность и ее связи с защитно-совладающим поведением. Объект исследования – студенты второго курса факультета психологии и социальной работы и студенты третьего курса факультета культурологии и туризма Московского гуманитарного университета (всего 40 человек).

Гипотеза исследования: социально-психологическая адаптированность студентов связана со всеми компонентами защитно-совладающего поведения.

При проведении исследований использовались: методика диагностики стратегии поведения в конфликте К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной), методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, опросник «Индекс жизненного стиля» (психологические защиты) Плутчика – Келлермана – Конте, шкала социально – психологической адаптированности К. Роджерса (адаптация А.К. Осницкого).

В связи с тем, что в методике К. Роджерса приведены зоны неопределенности (нормативы) только для биполярных шкал, на основе приведенных в описании методики формул, были рассчитаны зоны неопределенности и для интегральных показателей данной методики. В итоге были

получены следующие конкретные численные значения: адаптированность = 50, приятие других = 51, интернальность = 51, самопрятие = 49, эмоциональная комфортность = 50, доминирование = 50. Приведенная в методике зона неопределенности нами рассматривалась только для шкалы «эскапизм» (от 10 до 20), так как он не является интегральным показателем. Результаты «до» зоны неопределенности интерпретируются как чрезвычайно низкие, а «после» самого высокого показателя зоны неопределенности – как высокие. Сравнивая средние значения обследуемой выборки по данным показателям, можно сказать, что данные по адаптированности ( $m = 59$ ), приятию других ( $m = 62$ ), интернальности ( $m = 57$ ), самопрятию ( $m = 62$ ) и эмоциональной комфортности ( $m = 59$ ) находятся «после» показателя зоны неопределенности. Данные по доминированию находятся «до» зоны неопределенности ( $m = 48$ ), что свидетельствует о том, что обследуемая выборка более склонна к ведомости, нежели к доминированию. Данные по эскапизму ( $m = 18$ ) попадают в зону неопределенности, что не позволяет однозначно делать выводы о тенденции обследуемых к уходу от проблем.

В соответствии с задачами и гипотезами исследования были проанализированы корреляци-

Таблица 2

Значимые различия между кластерами

	Between	df	Within	df	F	signif.
<b>O - A</b>	1539,259	1	851,850	38	68,66447	0,000000
<b>O - L</b>	1794,030	1	2934,161	38	23,23428	0,000023
<b>O - I</b>	937,417	1	1906,020	38	18,68913	0,000107
<b>O - S</b>	3157,219	1	2104,840	38	56,99926	0,000000
<b>O - E</b>	2037,915	1	2302,389	38	33,63497	0,000001
<b>O - D</b>	<b>190,873</b>	<b>1</b>	<b>4042,818</b>	<b>38</b>	<b>1,79409</b>	<b>0,188386</b>
<b>O - Es</b>	182,450	1	821,051	38	8,44416	0,006077

онные взаимосвязи между показателями защитно-совладающего поведения и интегральными характеристиками социально-психологической адаптированности. Корреляционно значимые взаимосвязи представлены в таблице 1.

Анализ данных, приведенных в таблице, показал:

1. Все интегральные показатели социально-психологической адаптированности имеют значимые корреляционные связи с показателями защитно – совладающего поведения. При этом, наибольшее количество корреляционных связей относится к такому показателю, как эскапизм (9 связей из 21), а наименьшее – к интернальности и самопринятию (по 1 связи). Таким образом, можно констатировать, что первичная характе-

ристика социально-психологической адаптированности (эскапизм), по сути, выполняет интегрирующую функцию связи с защитно-совладающим поведением.

2. Выявлены разнонаправленные взаимосвязи между социально-психологической адаптированностью и защитно-совладающим поведением. Можно констатировать, что обследуемые в нашей выборке предпочитающие стратегию соперничества, характеризуются стремлением к доминированию. Если же человек в ситуации конфликта выбирает стратегию компромисса, то он не склонен к уходу от проблем. В то же время при выборе стратегии избегания конфликта, у студентов менее выражена интернальность как ин-

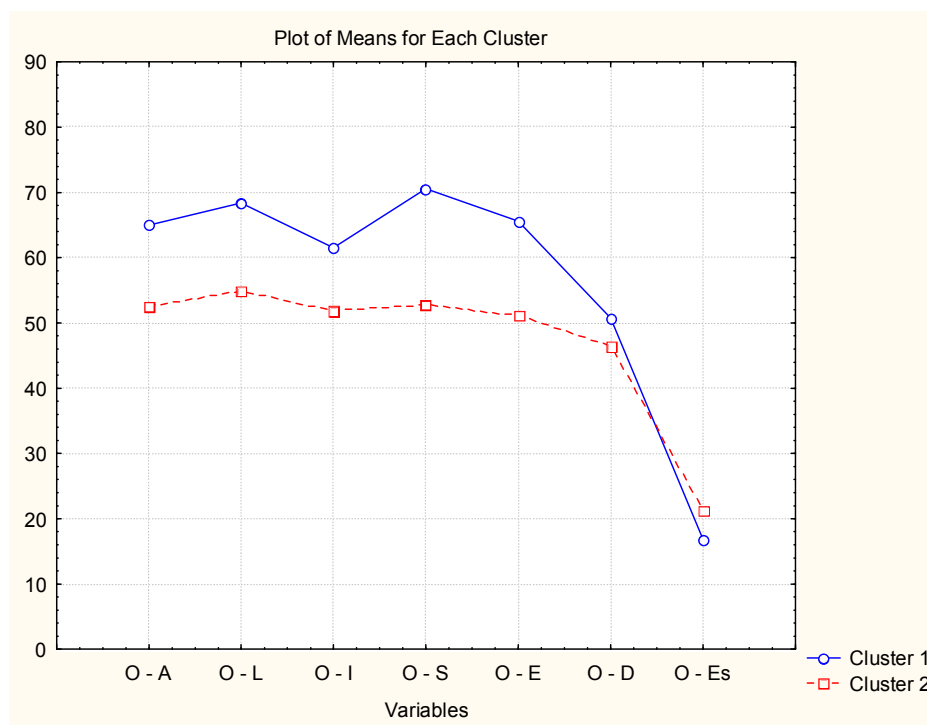


Рис. 1.

тегральный показатель социально-психологической адаптированности. Отметим также, что обследуемые, выбирающие стратегию избегания конфликта, не склонны к доминированию, но в целом склонны к уходу от проблем. В то время как, стратегия приспособления к конфликту не подразумевает склонности к уходу от проблем. Люди, нацеленные на разрешение проблем, менее склонны к приятию других, но у них выражено стремление к доминированию. Обследуемые, предпочитающие стратегию избегания проблем менее адаптированы, не склонны к приятию других и не испытывают эмоциональной комфортности. Студенты, использующие в качестве психологической защиты вытеснение, склонны к уходу от проблем. Предпочтение механизма рационализации предполагает снижение адаптированности и тенденцию к эскапизму. Использование такого механизма психологической защиты, как замещение, связано с тенденцией ухода от проблем и, при этом, снижает адаптированность, самоприятие, эмоциональную комфортность. Обследуемые, использующие такие защиты, как проекция и компенсация, склонны к уходу от проблем.

Результаты корреляционного анализа, в частности, наличие множественных корреляционных связей между показателями защитно-совладающего поведения и особенностей социально-психологической адаптации (таб. 1), дают основание для выявления типологических особенностей этих взаимосвязей. С этой целью была проведена кластеризация обследуемых по шкалам социально-психологической адаптированности. В итоге было выделено две группы студентов (график 1), которые значимо отличаются друг от друга по всем показателям адаптированности, кроме стремления к доминированию (таб. 2).

Первая группа, в которую вошли 22 обследуемых, характеризуется более высокими средними показателями по шкалам адаптированности, принятия других, интернальности, самоприятия, эмоциональной комфортности и низким показателем по эскапизму. Вторая группа (18 человек) характеризуется более низкими показателями, по перечисленным шкалам, в сравнении с первой группой, но более высоким показателем по эскапизму.

В соответствии с основной гипотезой исследования был проведен корреляционный анализ выделенных кластеров (групп обследуемых) с показателями копинг-стратегий, стратегиями пове-

дения в конфликте и механизмами психологической защиты. В результате значимые корреляционные связи были обнаружены только с данными по методике Амирхана, направленной на выявление копинг-стратегий. Было выявлено, что между копинг-стратегией избегания и принадлежностью к кластеру существует прямая статистическая взаимосвязь ( $R=0,37$ ;  $p=0,02$ ). Анализ средних значений такой копинг-стратегии, как избегание проблем, показал значимые различия в каждой из групп. Так, для представителей первой группы (кластер 1) среднее значение составило 17,6 баллов, а для представителей второй группы (кластер 2) – 20,3 балла. Из этого следует, что копинг-стратегию избегания проблем чаще выбирают студенты, принадлежащие ко второй группе, с более низкими средними показателями по шкалам адаптированности, принятия других, интернальности, самоприятия, эмоциональной комфортности, но с более высоким показателем по эскапизму (в сравнении с первой группой).

**Выводы:** 1. Все интегральные показатели социально-психологической адаптированности имеют значимые корреляционные связи с показателями защитно – совладающего поведения. Таким образом, основная гипотеза исследования подтвердилась. Это свидетельствует о том, что защитно-совладающее поведение действительно выполняет ключевую и, возможно, интеграционную функцию в процессе адаптации человека к сложным жизненным ситуациям.

2. Среди обследованной выборки выделяют две группы студентов, значимо отличающихся по совокупности показателей, характеризующих их социально-психологическую адаптированность. Условно их можно обозначить как хорошо (вторая группа) и плохо (первая группа) адаптированных. При этом методика Роджерса, используемая в нашем исследовании для изучения социально-психологической адаптации, позволяет четко дифференцировать эти группы.

3. Копинг – стратегию избегания проблем чаще выбирают студенты (в нашем исследовании представляющие вторую группу по характеристикам социально-психологической адаптации), характеризующиеся более низкими средними показателями по шкалам адаптированности, принятия других, интернальности, самоприятия, эмоциональной комфортности, но с более высоким показателем по эскапизму (в сравнении с первой группой). Таким образом, данная стратегия, рас-

смаатриваемая как наиболее пассивная в системе копинг-стратегий, характерна для людей, которых можно охарактеризовать как аутоцентрированных и не ориентированных на процесс социального взаимодействия, что представляется вполне логичным.

4. Отсутствие значимых корреляционных связей социально-психологической адаптации и защитных стратегий и, в то же время, наличие таких связей с копинг-стратегиями может быть интерпретировано в разрезе различных уровней адаптации человека к жизненным ситуациям. Предполагаемые студентами копинг-стратегии являются более чутким индикатором, представлений человека об уровне его социально-психологической адаптированности, чем психологические защиты. Соответственно, защитные механизмы, возможно, будут иметь большее значение для собственно психического, личностного уровня адаптации.

5. В процессе обработки данных по шкале социально-психологической адаптированности К. Роджерса, были рассчитаны «точки неопределенности» для интегральных показателей по данной методике, что позволяет рассматривать данные показатели как нормативные показатели по этим интегральным шкалам данного опросника.

Проведенное исследование взаимосвязи защитно-совладающего поведения с уровнем социально-психологической адаптации у студентов можно рассматривать, в силу небольшого объема выборки, как пилотажное исследование по проблеме. Вместе с тем, оно показало перспективность планирования дальнейших исследований по данной проблематике. Это связано с тем,

что жизнь в современном российском обществе, по сути, представляет собой череду сменяющих друг друга стрессовых и сложных жизненных ситуаций, и определение наиболее оптимальных механизмов, позволяющих преодолеть их, может рассматриваться как важная практическая задача в области индивидуального и группового консультирования. При этом, можно наметить как минимум две перспективные линии этих исследований.

Представляет несомненный теоретический и практический интерес исследование динамики взаимосвязей защитно-совладающего поведения с самооценкой более широкой совокупности показателей, характеризующих взаимодействие человека с социальной средой. При этом, было бы целесообразно дифференцировать процесс адаптации человека на определенные сферы – в области межличностных отношений и в области внутриличностных взаимоотношений.

Второе возможное направление будущих исследований может быть связано с сопоставлением реально используемых приемов и стратегий защитно-совладающего поведения (на основе экспертных оценок и изучения людей, ежедневно оказывающихся в реальных стрессовых ситуациях) и проектных, моделируемых, построенных на представлениях человека о его возможном поведении в сложных жизненных обстоятельствах.

В любом случае, дальнейшая разработка проблематики, которой посвящена данная работа, будет способствовать интеграции индивидуальной и социальной психологии, расширяя тем самым возможности как теоретической, так и практической психологии.



## ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ

*В статье обобщены результаты эмпирических исследований взаимосвязи совладающего поведения с различными параметрами делового общения руководителей; описаны модели коммуникативной деятельности менеджеров, предпочитающих различные копинг-стратегии в стрессовых ситуациях.*

**Ключевые слова:** деловое общение, копинг-стратегии, стиль отношений, коммуникативные трудности, эмпатия, агрессивность, вербальные и невербальные средства, психологическая защита.

**П**роблема делового общения была актуальной и востребованной во все времена. С тех пор как появилась совместная деятельность, и людям стало необходимо договариваться между собой, чтобы получить желаемый результат, возник вопрос об эффективности общения. Особенно остро стоят вопросы эффективности деловых коммуникаций для людей, профессиональная деятельность которых относится к разряду «человек-человек», то есть связана с постоянным общением с другими людьми. Одной из таких профессий является профессия менеджера. Считается, что 85% его рабочего времени приходится на различные коммуникативные акты. Действительно, любая профессиональная задача на определенном этапе ее решения, становится задачей коммуникативной, когда приходится влиять на своих коллег: убеждать, объяснять, инструктировать, внушать и т. д. Вот почему коммуникативная компетентность для данной категории специалистов считается профессионально значимой характеристикой, залогом успеха в деловых отношениях.

Еще одной из важнейших особенностей профессиональной деятельности менеджера является высокая плотность трудных, проблемных ситуаций, с которыми он сталкивается, и которые требуют от него мгновенного совладания со стрессом и быстрого принятия адекватных решений.

Мы предположили, что современные руководители по-разному совладают со стрессовыми ситуациями на рабочем месте и, соответственно, своеобразным образом выстраивают стратегии своего делового общения. Данную проблему мы изучали со студентами кафедры социальной психологии КГУ им. Н.А. Некрасова на протяжении пяти лет с различных позиций. Исследовались *связи копинг-поведения руководителей*

*с их индивидуально-типологическими особенностями, проявляющимися в общении (С.В. Котова, Н.О. Звездочкина); со стилями и тенденциями межличностных отношений (О.С. Бакулина, О.В. Попова); с уровнем развития эмпатии, доброжелательности, принятия других, эмоционального отклика (Н.О. Тадевосян, В.Д. Едчик); с формами проявления агрессивности (Т.А. Нестерова, Е.В. Кочетова); со стратегиями психологической защиты и самопроявления в общении (И.Ю. Бочарова, Е.И. Чистякова); с коммуникативными трудностями делового общения руководителей (Е.Е. Чернова, Ю.А. Суворова) и др. Кроме того, изучались различия делового общения руководителей, предпочитающих определенные копинг-стратегии.*

Всего было исследовано 325 руководителей, реализующих управленческие функции в различных отраслях (26% – в торговой сфере; 19% – в производственной сфере; 17% – в государственной службе; 16% – в образовании; 14% – в медицинских организациях, 8% – в правоохранительных органах). Возраст испытуемых варьируется от 29 до 55 лет. 72% выборки – городские жители, 28% – сельские жители; 53% – представители женского пола, 47% – мужчины. Стаж работы на руководящей должности не менее трех лет.

С целью диагностики *способов совладания* руководителей использовалась методика Р. Лазаруса и С. Фолькман, в адаптации Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтык (2004). Обработанные результаты мы проанализировали и выявили наиболее и наименее *популярные стратегии копинг-поведения* современных руководителей: 1 – «планирование решения проблемы» (26%); 2 – «самоконтроль» (18,4%); 3 – «поиск социальной поддержки» (17,5%); 4 – «конфронтативный копинг» (12%); 5 – «принятие ответственности» (11,5%); 6 – «дистан-

цирование» (10,7%); 7 – «бегство – избегание» (3,3%); 8 – «положительная переоценка» (0,6%).

*Специфика делового общения руководителей* исследовалась с помощью диагностики стилей межличностных отношений (Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик); тенденций поведения в межличностных отношениях (У. Шутца); индивидуально-типологических особенностей личности (Л.Н. Собчик); уровня эмпатических способностей и доминирующих стратегий психологической защиты в общении (В.В. Бойко); уровня эмоционального отклика (А. Меграбиана, Н. Эпштейна); уровня принятия других (Фейя); уровня доброжелательности (Кэмпбелла); форм проявления агрессивности (Басса-Дарки); способности к управлению самопредъявлением в общении (М. Снيدر); социально-психологических характеристик субъекта общения (В.А. Лабунской); особенностей вербального, невербального поведения и коммуникативных трудностей личности (А.Г. Самохваловой).

Все перечисленные характеристики делового общения послужили критериями для выявления и описания *обобщенных психологических портретов руководителей-коммуникантов, предпочитающих различные стратегии совладающего поведения.*

**«Планирование решения проблемы»** является наиболее предпочитаемой стратегией совладающего поведения в выборке руководителей (как и других испытуемых в целом, Крюкова, 2004). В межличностных отношениях с коллегами менеджеры используют *независимо-доминирующий стиль, или же сотрудничающий.* Это связано с тем, что личность хорошо умеет чувствовать потенциалы коммуникативной ситуации и ее участников; подходит аналитически к решению проблемы; в зависимости от расстановки сил либо сотрудничает с достойными партнерами, либо принимает единоличное решение.

*Речь* чаще всего логична, грамотна, непротиворечива, «взвешивается» каждая фраза. *Невербальные проявления* выдают «мудрого человека»: описательные жесты; тяжелая походка; задумчивая мимика; редкий, но глубокий контакт глаз; вариативная тональность голоса, использование экстралингвистических проявлений (паузы, вздохи, покашливания). Руководитель применяет *рефлексивное слушание*, однако нередко хочет, чтобы слушали только его, следовательно, проявляет тенденции эгоцентризма и доминантности («са-

мовлюбленный слушатель»). Для него характерны *экспрессивно-речевые трудности* общения, связанные с низким уровнем развития коммуникативной спонтанности и креативности.

В деловом общении проявляет *тенденцию находиться в обществе других людей и контролировать отношения с ними.* Это рассматривается им как необходимое условие принятия адекватного решения проблемы. Находясь в обществе коллег и наблюдая за ними, руководитель генерирует свои идеи, учитывая потенциалы и возможности коллектива. Помогает ему в этом высокий уровень *эмоционального отклика, доброжелательного отношения и принятия других.*

В коммуникативной деятельности руководителя проявляются такие индивидуально-типологические особенности как *интроверсия* (длительное обдумывание коммуникативных действий, предпочтение наблюдать, а не включаться в общение) и *сензитивность* (необычайная чувствительность к противоречиям, назревающим конфликтам, умение чувствовать настроение собеседников и прогнозировать развитие ситуации).

Данные характеристики объясняют во многом и то, что уровень эмпатических способностей довольно высок. Особенно хорошо развиты *рациональный канал эмпатии и идентификация.* Это позволяет руководителю максимально «вжиться» в образ партнера по общению, понять ход его мыслей, мотивы, амбиции и др.

Основной формой агрессивности является *негативизм*, проявляющийся в резко отрицательном отношении к готовым решениям, навязываемым руководителю. Правда негативизм в данном случае не сопровождается упрямостью, и, если руководитель сам в результате размышлений поймет целесообразность предлагаемых решений, он соглашается с партнерами.

Доминирующей стратегией психологической защиты в общении является стратегия *избегания*, основанная на экономии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов личности в ситуации проблемного общения. Руководитель стремится «обойти острые углы», не вступать, по-возможности, в конфликтное взаимодействие, выигрывая время на осмысление ситуации и своих потенциалов.

Менеджеры данной группы авторитетны, создают о себе хорошее мнение, умело управляют *самопредъявлением в общении*, чаще всего занимают лидирующие позиции в деловых коммуникациях.

Руководители, предпочитающие копинг-стратегию *«самоконтроль»*, в деловом общении чаще проявляют характеристики *сотрудничающе-конвенционального* или же *зависимо-послушного* стилей межличностных отношений. *Сотрудничество*, демократичность в коммуникациях дает руководителю чувство уверенности, для него важно хорошее отношение со стороны подчиненных, это позволяет ему совладать со своими неблагоприятными эмоциями и гармонизировать коммуникативные действия. *Зависимо-послушный стиль* избирается в ситуациях, когда руководитель считает, что силы неравны, и борьба неуместна, поскольку будут затрачены значительные ресурсы и возможен нежелательный разрыв отношений. В данном случае человек идет на уступки, соглашается, тем самым, сохраняя внутреннее спокойствие.

*Речь* правильная, выразительная, проявляют себя доброжелательные, мягкие интонации. В затруднительных ситуациях возможны длительные паузы, сопровождаемые улыбкой (в этот момент руководитель пытается совладать с нахлынувшими эмоциями). *Невербальные проявления* достаточно сдержанны: используются жесты самоконтроля и привлечения внимания, приветливая мимика, ритмичная походка, внутренняя мобилизованность, социальное дистанцирование. Руководитель использует *активное слушание* для детального прояснения позиции собеседника, кроме того, стремится в процессе слушания отслеживать и контролировать собственные эмоциональные состояния. Характерны *коммуникативные трудности*, связанные с необходимостью организации спонтанного взаимодействия, поскольку проявляется чрезмерное сомнение в правильности собственных действий и своей компетентности.

Для руководителя характерна *тенденция находиться в обществе других людей и контролировать отношения* с коллегами. Включенность в коммуникативный контекст необходима менеджеру как некая информационная составляющая профессиональной деятельности, сигнализирующая либо о стабильности его авторитета, либо о возникающих проблемах во взаимоотношениях.

В общении проявляются такие индивидуальные-типологические характеристики как *экстраверсия* (общительность, разнообразие коммуникативных контактов, проявление искренности), *тревожность* (чрезмерная заинтересованность

мнением о себе окружающих, ожидание опасности со стороны коллег) и *сензитивность* (умение чувствовать условия коммуникативной ситуации и выстраивать адекватно им модели коммуникативного поведения).

Уровень эмпатических способностей достаточно высок. Особенно хорошо развиты *интуитивный канал эмпатии и проникающая способность* в эмпатии. Интуиция помогает предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на собственный опыт. Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Руководитель создает атмосферу информационно-энергетического обмена, ослабляя партнера по общению, снимая коммуникативные барьеры. Подобная гармония коммуникативной обстановки позволяет и самому менеджеру совладать с возникшими негативными эмоциями и чувствами.

Вполне понятно, что данный тип руководителя проявляет высокий уровень *эмоционального отклика, доброжелательного отношения* и средний уровень с тенденцией к высокому *принятию партнеров* по общению. Тесные эмоциональные связи помогают менеджеру чувствовать себя востребованным, значимым в коллективе, создают ощущение психологического комфорта.

Агрессивность в деловых коммуникациях руководители проявляют редко. Для них более свойственна *обидчивость и чувство вины*. Обиды являются следствием непонимания со стороны коллег, а чувство вины появляется в ситуациях, когда не удалось отстоять собственную позицию или пришлось использовать манипуляции в деловой сфере.

Доминирующей стратегией психологической защиты в общении является *«миролюбие»*. Оно проявляется в умении идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовности жертвовать некоторыми своими интересами во имя сохранения собственного достоинства.

Руководители, способные контролировать себя, воспринимаются как уравновешенные, рассудительные, спокойные люди. Многие сотрудники даже не догадываются, что их менеджеров может что-либо вывести из состояния равновесия. Они проявляют средний уровень *способности к самопредъявлению в общении*, т.е. в неко-

торых ситуациях могут занимать лидерские позиции, в других же – приспосабливаться к требованиям коммуникаций.

Руководители, ищущие в стрессовых ситуациях *социальной поддержки*, склонны проявлять чаще всего *ответственно-великодушный стиль* межличностных контактов. Принятие на себя ответственности за все происходящее в организации, демонстрация понимания, толерантности, великодушия дает личности возможность получать необходимую информационную, деятельностную и эмоциональную поддержку от сотрудников.

*Речь* чаще всего плавная, небыстрая, интонационно окрашенная, выразительная. Нередко использование *манипулятивных техник* (ссылка на дружеские отношения, стремление через проявление собственной слабости, некомпетентности, усталости «заставить» других людей выполнять свои обязанности). Из *невербальных средств общения* используются динамические прикосновения (рукопожатия, поглаживания), сближение в коммуникациях, модалная жестикуляция, отражающая положительную оценку партнера, открытые позы, плавные движения тела. Открытая улыбка часто сопровождается смехом, вздохами. Процесс слушания в коммуникациях затруднен тем, что руководитель слушает только то, что важно и интересно для него самого, все остальное, пропуская мимо ушей («слушатель-пчела»). *Коммуникативные трудности* связаны с параметрами ситуации общения: в частности, руководитель «теряется» при взаимодействии с большой группой людей, при общении с людьми более высокого статуса.

В межличностных отношениях преобладает *тенденция устанавливать близкие отношения с другими людьми* (приятельские, дружеские, стремление много времени проводить вместе с коллегами, иметь общие увлечения). Такое поведение позволяет руководителю хорошо узнать людей, с которыми он работает, придает уверенность в том, что в трудную минуту его сотрудники не оставят его в беде.

В деловом общении проявляются *экстраверсия* (расширение коммуникативных контактов, высокая вербальная активность), *ригидность и тревожность* (любая новая ситуация застает руководителя врасплох, он долго сетует на обстоятельства, на внешние причины, затрудняющие решение проблемы, обращается за поддержкой, помощью).

Уровень развития эмпатических способностей достаточно высок. Особенно хорошо развит *рациональный канал эмпатии*, который характеризует направленность внимания, восприятия и мышления руководителя на сущность партнера по общению – на его актуальные состояния, проблемы, характеристики поведения. Этот спонтанный интерес к другому открывает возможности эмоционального и интуитивного отражения собеседника, способствует определению его ресурсов и пониманию, чем в конкретной ситуации этот человек может помочь.

При этом уровень собственного эмоционального отклика руководителя средний с тенденцией к низкому, а уровень *принятия других и доброжелательного отношения* и вовсе низкий. Доминирующей стратегией психологической защиты при этом является стратегия *миролюбия*. Следовательно, внешнее расположение и радушие, открытость и всепрощение являются наигранными, неестественными, используемыми как средства манипулирования.

Это подтверждается и тем, что у менеджеров данной группы преобладают такие формы агрессивности, как *раздражение и обида*. Если в стрессовой ситуации руководителю не удается получить необходимую поддержку со стороны коллег, его это выводит из равновесия, он часто склоняется к конфликтному взаимодействию, может легко разорвать межличностные контакты. Кроме того, такие люди долго помнят обиду и в последующих отношениях указывают на «прежние грехи» сотрудников.

Руководители данной категории прекрасно владеют механизмами *самопроявления в общении*, часто являются «всеобщими любимцами» в коллективе, исполняют роли «славного парня», «души компании». Такому человеку трудно отказать, хочется всеми возможными способами ему помочь и оправдать его доверие. В этом, видимо, и кроется секрет успеха таких менеджеров.

Руководители, предпочитающие *конфронтативный coping*, чаще всего демонстрируют *прямолинейно-агрессивный и властно-лидирующий стили* поведения в межличностных отношениях. Они стремятся создать вокруг себя обстановку подчинения, всеобщего к себе уважения (иногда даже страха), *вербальные формулировки* отличается четкостью, резкостью, логичностью, повелительными интонациями; широко представлены *невербальные средства общения*: энергич-

ные телодвижения, закрытые позы, угрюмая мимика, модалная жестикуляция, отражающая оценку и отношение к собеседникам, стремление к сокращению дистанции в общении, прямой доминирующий контакт глаз. В процессе *слушания* часто проявляется враждебность по отношению к собеседнику, завистливость («слушатель-жалю»). Характерны *социально-перцептивные коммуникативные трудности*, связанные со стереотипностью и предвзятостью восприятия других людей.

Руководители стремятся *находиться в общении с другими людьми*, желают, чтобы их подчиненные *проявляли к ним интерес и принимали их в свое общество*. Однако боятся устанавливать тесные эмоциональные контакты с другими людьми, предпочитая общаться лишь на деловые темы.

В коммуникативной деятельности проявляют *экстраверсию* (множественность контактов, желание любой вопрос сразу решить в деловой коммуникации), предпочтение прямых контактов с работниками), *спонтанность* (быстрая реакция на проблемную ситуацию, не всегда адекватная коммуникативной ситуации), *агрессивность* (часто носит защитный характер, позволяет отреагировать гнев, снять напряжение; она бурно проявляется и быстро гаснет). Агрессия является и *доминирующей стратегией психологической защиты* в общении, с помощью которой руководитель поддерживает собственный статус и значимость, отстаивает право на силу и доминирование. Основными *формами проявления агрессии* являются физическая и вербальная агрессия. Вполне понятно, что в деловых контактах руководители не могут себе позволить проявление физической агрессии, что компенсируется чрезмерной вербальной грубостью, назидательностью, оскорблениями, нападениями.

Эмпатические способности развиты недостаточно. Более остальных актуализирован *эмоциональный канал эмпатии*, что помогает руководителю успешно манипулировать подчиненными, тонко чувствуя их «болевы точки» и верно диагностируя их эмоциональные состояния. При этом *эмоциональный отклик* проявляется на среднем уровне с тенденцией к низкому, а *уровень принятия других и доброжелательного отношения* низкий. Все это свидетельствует о том, что человек не принимает близко к сердцу эмоциональные состояния и проблемы собеседников, не всегда прогнозирует последствия соб-

ственных коммуникативных действий, в напряженной ситуации недоброжелателен, эгоцентричен и раздражен.

Руководители, предпочитающие конфронтативный копинг, достаточно доминантны, авторитарны, проявляют *высокий уровень самопроявления в общении*. Эти люди никогда не остаются в общении незамеченными, о них «ходят легенды», слухи; они обладают репутацией «бунтовщиков», умеющих отстоять свою позицию и одержать победу любой ценой в любой конфронтации.

Руководители, предпочитающие такую копинг-стратегию, как *«принятие ответственности»*, в межличностных отношениях проявляют *властно-лидирующий и независимо-доминантный* стили поведения. Данные стратегии позволяют самому человеку признать свою главную роль и почувствовать ответственность за все происходящее в организации; а сотрудникам внушить по отношению к менеджеру чувство уважения, а иногда и стыда за невыполнение своих обязанностей.

*Речь* сдержанна, малоэмоциональна, лаконична, всегда по существу дела. В *невербальном поведении* присутствуют указательные жесты, угрюмая мимика, сосредоточенные позы, доминантный прямой визуальный контакт, независимое расположение в пространстве. Использует *нерефлексивный стиль слушания*, не включаясь в вербализацию, однако всегда внимателен и мобилизован. Нередко проявляются *коммуникативные трудности*, связанные с неблагоприятными эмоциональными отношениями с коллегами.

В деловом общении проявляет *тенденцию контролировать отношения с другими людьми*. Это позволяет ему вовремя почувствовать приближение сложной ситуации и сделать оптимальный выбор коммуникативных тактик. В коммуникациях чаще отражаются *интровертированность* (замкнутость, нежелание вести разговор на личные темы), *ригидность* (долгое обдумывание проблемы, «застывание» на малоэффективной стратегии поведения), *тревожность* (проявления перфекционизма, гиперответственности и исполнительности).

У руководителей отмечаются *установки, препятствующие эмпатии* (недооценка интеллектуальных и профессиональных возможностей партнеров, ожидание недоброжелательно к себе отношения, страх поручить часть своих обязанностей другим людям, стремление все и всех контролировать).

Отмечается средний уровень эмоционально-го отклика, принятия других и доброжелательности. Видимо, излишняя эмоциональность и толерантность рассматривается руководителем как «взаимодействие на-равных», как разделение ответственности, отсюда возникает статусный коммуникативный барьер.

Доминирующей стратегией психологической защиты в общении является «агрессия», которая носит защитный характер и направлена на самоутверждение руководителя. Основными формами агрессивности являются *вербальная агрессия* и *чувство вины*. Проявления собственной грубости, резкости, прямолинейности, непоколебимости в сложных ситуациях травмируют менеджера, вызывая впоследствии сочувствие к коллегам и осознание своей неправоты.

Руководители данной группы не стремятся всегда быть в центре внимания, имеют *средний уровень самопрезентации в общении*, однако всегда несут ответственность за свои слова и поступки, последовательны в требованиях, жестки в санкциях по отношению к подчиненным.

Руководители, прибегающие к копинг-стратегии «*дистанцирование*», в межличностных отношениях проявляют преимущественно *недоверчиво-скептический стиль*. Любая проблемная ситуация расценивается как угрожающая, личность стремится отстраниться от нее, обесценить ее значимость, проявляя при этом недоверие как к ситуации в целом, так и к ее участникам. Скептический настрой помогает выиграть время для обдумывания собственных стратегий поведения. Речь нетороплива, содержит множество вопросительных интонаций, часто иронична. Голос тихий, низкий, из экстралингвистических проявлений характерны паузы, вздохи. Жесты и пантомимика сдержанны, походка настороженная, в мимических проявлениях читаются презрение и удивление, отмечается избегание прямого зрительного контакта и намеренное увеличение дистанции в общении. В процессе *слушания* часто погружается в собственные заботы, проявляет скуку, безразличие («псевдослушатель»). Для руководителя характерны *экспрессивно-речевые трудности общения*, поскольку бурные эмоции и выразительная речь мешают ему абстрагироваться от ситуации.

Для данной категории руководителей характерна *тенденция контролировать отношения с другими людьми* и полностью отсутствует же-

лание, чтобы другие люди устанавливали с ними глубокие эмоциональные отношения. Контроль над коммуникативной ситуацией и ее участниками создает атмосферу защищенности, уверенности, стабильности. Глубокие же эмоциональные отношения расцениваются как угроза целостности «Я», проявляется боязнь того, что интимная информация может быть использована во вред.

В коммуникативной деятельности проявляются такие индивидуально-типологические особенности как *интроверсия* (замкнутость, долгое обдумывание собственного коммуникативного поведения, низкая вербальная активность), *сензитивность* (руководитель хорошо чувствует проблемную ситуацию, может предвидеть коммуникативные трудности, правильно оценивает собственные трудности, правильно оценивает переход от одной коммуникативной роли в другую).

Для руководителя характерны *установки, препятствующие эмпатии*. Ему трудно понять внутренне состояние собеседника, поскольку он избегает личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другому человеку, недоверчиво относится к мнению других людей.

*Эмоциональный отклик, уровень принятия других людей и доброжелательного отношения к ним* достаточно низок. Руководитель предпочитает общаться на формально-деловом, а не на личностном уровне, избегая проявлений внимательности, понимания, дружелюбия и открытости. Это позволяет ему эмоционально отдалиться от проблемной ситуации и ее участников, не принимая близко к сердцу их психоэмоциональные характеристики.

В коммуникативной деятельности агрессивность проявляется в форме *негативизма и подозрительности*. Руководитель с осторожностью относится ко всему непривычному, долго «приглядывается» к новым сотрудникам, негативно реагирует на проявления креативности и самостоятельности работников.

Доминирующей стратегией психологической защиты в общении является *избегание*, основанное на экономии интеллектуальных и эмоциональных ресурсов. Человек привычно обходит или без боя покидает зоны конфликтов и напряжений, когда его «Я» подвергается атакам.

Таких руководителей нельзя назвать «публичными людьми», «харизматичными личностями», они имеют *низкую способность самопрезентации в общении*, не стремятся быть на виду, лиди-

ровать, демонстрировать свои организаторские и коммуникативные качества.

Очень редко, на сегодняшний день, руководители прибегают к стратегии *«бегство-избегание»*. Это, наверное, и понятно, поскольку в сфере делового общения это самая малоэффективная модель поведения. Ведь мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на уход от проблемы, приводят к самообману, с одной стороны, и к уличению руководителя в его профессиональной и коммуникативной некомпетентности, с другой стороны. Коммуникативные проявления руководителей, использующих стратегию «бегство-избегание» сходны с характеристиками делового общения менеджеров, проявляющих «дистанцирование». Существенное различие составляет лишь стиль межличностных отношений. У данной группы руководителей проявляется *зависимо-послушный стиль*, что явно противоречит роли главы организации, но, одновременно, дает возможность «передышки» и концентрации личностных ресурсов для дальнейших действий.

Удивительным в исследовании нам показалось то, что практически никто из руководителей (2 человека из 325) не использует копинг-стратегию *«положительная переоценка»*, хотя данная модель поведения, на наш взгляд, достаточно эффективна, поскольку предполагает стремление использовать негативный опыт как ресурс саморазвития; ведет к переосмыслению взаимоотношений, нахождению новой веры; открывает неожиданные потенциалы трудового коллектива.

В заключение отметим, что данные психологические портреты руководителей достаточно условны, и, несомненно, каждый человек уникален и неповторим в сфере делового общения. Однако выявленные тенденции, возможно, помогут современному менеджеру, совладавая со стрессом, использовать более эффективные стратегии взаимодействия; проявлять в коммуникативной деятельности свои лучшие потенциалы и коммуникативную компетентность; влиять на сотрудников более цивилизованно, избегая нападения и манипуляций. Вслед за Сенекой хочется повторить: «Сильнее всех – владеющий собой!»

#### Библиографический список

1. Бойко В.В. Энергия эмоций. – СПб.: Питер, 2004.
2. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. – М.: Юрист, 1998.
3. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними. – СПб.: Речь, 2005.
4. Лабунская В.А., Менджерцицкая Ю.А., Брус Е.Д. Психология затрудненного общения. – М.: Академия, 2001.
5. Самохвалова А.Г. Деловое общение: путь к успеху. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.
6. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности: Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2003.
7. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000.

# СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 371.4

**Бечвая Анжелика Теймуразовна**

Педагогический институт Саратовского государственного  
университета им. Н.Г. Чернышевского  
bechvaya@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ СЕМЕЙ ГРУППЫ РИСКА

*Автор статьи обсуждает необходимость организации педагогической поддержки детей с тяжелыми физическими недостатками, которые стремятся компенсировать свои слабости и дефекты и добиваются успеха в различных видах деятельности.*

**Ключевые слова:** одаренность, одаренные дети, группы риска, дети-инвалиды, компенсация, педагогическая поддержка.

Отношение к одаренности в нашей стране ранее было неоднозначным. С одной стороны, существовали школы для одаренных детей, проводились многочисленные соревнования (интеллектуальные, музыкальные, спортивные и др.), позволявшие выявлять детей с выдающимися способностями. С другой стороны, идеи равенства неоправданно распространялись и на сферу способностей. Элитарность в обучении, тесты для выявления одаренности часто подвергались резкой критике. Число публикаций по изучению одаренности было относительно невелико. В последние годы интерес к этой проблеме заметно усилился. Открылись новые школы для детей с высоким уровнем развития способностей, для которых начали создаваться специальные обучающие программы.

Сегодня проблема детской одаренности – широко обсуждаемая и широко распространенная. Известны основные современные отечественные и зарубежные концепции творчества и одаренности: Л.С. Выготский (Динамическая теория одаренности), А.М. Матюшкин (Концепция творческой одаренности), А.И. Савенков (Концепция социального интеллекта), В.Д. Шадриков (Способности человека), Н.С. Лейтес (Возрастной подход к феноменам детской одаренности), Д.Б. Богоявленская (Рабочая концепция одаренности), Э. де Боно, К. К्लюге (Творческое мышление – латеральное мышление), В.С. Юркевич (О «наивной» и «культурной» креативности), Р. Стернберг (Инвестиционная теория креативности), Дж. Рензулли (Модель обогащающего школьного обучения) [5].

В литературе мы встречаем множественные трактовки понятия «одаренность»: качественно-

своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности; общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень, своеобразие его деятельности; умственный потенциал или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению; совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразие предпосылок способностей; талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности [6].

Постепенно в определение были включены новые области проявления одаренности, расширилось число ее видов. Это было отражено в официальном определении одаренности, принятое Комитетом по образованию США (1978): «Одаренными и талантливыми учащимися являются те, кто выявлен профессионально подготовленными людьми как обладающие потенциалом к высоким достижениям в силу выдающихся способностей. Такие дети требуют дифференцированных учебных программ и/или помощи, которые выходят за рамки обычного школьного обучения для того, чтобы иметь возможность реализовать свои потенциалы и сделать вклад в развитие общества. Дети, склонные к высоким достижениям, могут и не демонстрировать их сразу, но иметь потенциал к ним в любой из следующих областей (в одной или в сочетании): общие интеллектуальные способности; конкретные академические способности; творческое или продуктивное мышление; лидерские способности; художественные и исполнительские искусства; психомоторные способности».



Одаренность многогранна, ее классифицируют по различным основаниям: по широте проявления – общая или специальная; по типу предпочитаемой деятельности – интеллектуальная, академическая, творческая, художественная, психомоторная, конструкторская, лидерская; по интенсивности проявления – повышенная готовность к обучению, одаренные, высокоодаренные, исключительно или особо одаренные; по виду проявления – явная или скрытая; по временным характеристикам – одаренные с нормальным типом возрастного развития, с его опережением (вундеркинды) или отставанием; по возрастным особенностям – стабильная или приходящая, временная; а также по личностным, гендерным или иным особенностям.

Существует и иная категория исключительности. Она включает в себя детей с физическими и моторными недостатками, с эмоциональными или адаптационными проблемами. Данную категорию детей В.М. Целуйко относит к «семьям группы риска», неблагополучным семьям. В таких семьях много проблем, наиболее значимые из которых – как влиять на состояние больного ребенка и сохранить нормальный психологический климат. Ребенку с особенностями в развитии требуется специальный уход, который родители не всегда могут обеспечить в домашних условиях, особенно если в семье есть еще дети. Кроме того, у родителей могут проявляться различные формы эмоционального реагирования на сообщение о том, что их ребенок имеет особенности в развитии, что оказывает огромное влияние на психологическую обстановку в семье. У ребенка, имеющего особенности в развитии, могут формироваться особенности характера, вызванные переживаниями своего дефекта, возникнуть своеобразный комплекс неполноценности, увеличивается вероятность конфликтных отношений: с одной стороны, его физические возможности ограничены и он предъявляет иногда завышенные требования к окружающим, а с другой стороны, у окружающих исчерпывается терпение постоянно удовлетворять эти требования [7, с. 68–69].

Исключительность, как мы видим, имеет два параметра: исключительная одаренность и наличие ограниченных возможностей (физических, моторных недостатков и пр.). Но есть и третий параметр исключительности – ограниченные возможности, но с преобладанием высоких способностей, одаренности. Ю.Д. Бабаева в своей

практике работы с одаренными детьми неоднократно сталкивалась со случаями, когда дети с тяжелыми физическими недостатками стремились компенсировать свои слабости и дефекты и сумели добиться успеха в различных видах деятельности. Данный феномен частично можно объяснить динамической теорией одаренности Л.С. Выготского, состоящей из трех базовых принципов, при формулировании которых автор опирался на «теорию запруды» Т. Липпса, на введенное И.П. Павловым понятие «рефлекс цели», на идеи А. Адлера о сверхкомпенсации.

Существуют многочисленные экспериментальные подтверждения того факта, что дефектность, неполноценность одной психической функции может компенсироваться сильным развитием другой. Так, высокий уровень развития интеллекта позволяет в определенной степени компенсировать слабость памяти. Закон компенсации приложим не только к аномальному, но и к тому типу развития, которое принято называть «нормальным». Приложим он и к изучению одаренности.

Необходимо учитывать, что борьба с трудностями далеко не всегда имеет «счастливый конец». Попытки ребенка (иногда весьма мучительные и длительные) преодолеть психологические преграды могут закончиться и неудачей. Поражение в этом случае ведет к задержанному, неполноценному, искривленному развитию. Л.С. Выготский отметил, что неудавшаяся компенсация будет направлять жизнь ребенка по ложному пути, он начнет «защищаться своей слабостью». Успешное преодоление преград определяется не только особенностями психики ребенка, но и адекватным, своевременным вмешательством в этот процесс психологов, педагогов, воспитателей и родителей. Это требует специально разработанных диагностических, коррекционных, развивающих и обучающих методов, в том числе педагогической поддержки данной категории детей [5, с. 275–280].

Под «педагогической поддержкой» О.С. Газман понимает деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопреде-

лением – экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором. Помощь растущему человеку в обретении себя, в работе с самим собой, т.е. в самоопределении и самореализации, составляет специфическую задачу именно педагогической поддержки.

Смысл понятия «поддержка», по мнению О.С. Газмана, заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т.е. поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека. Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему охранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни [2, с. 179–180].

Е.А. Александрова характеризует педагогическую поддержку как «чувство плеча», тогда как педагогическое сопровождение как «чувство локтя». Педагог-сопроводитель, по ее мнению, необходим ребенку, во-первых, для того, чтобы научить его самостоятельно создавать необходимые для жизни и учения условия, разрешать проблемные ситуации и, во-вторых, чтобы в случае крайней необходимости быть рядом. Ребенок же встречается с проблемой, использует полученные навыки поиска необходимой информации, благополучно решает проблемную ситуацию или конфликт, зная, что у него есть человек (значимый другой), к которому он сможет, если нужно, обратиться [1, с. 98].

Н.Н. Михайлова и С.М. Юсфин предлагают следующие тактики педагогической поддержки, весьма актуальные и в работе с одаренными детьми семей группы риска. Тактики поддержки – ответ на варианты отношения ребенка к проблеме. «Если страх блокирует действия ребенка, то педагог выберет в качестве тактики защиту. Если ребенок не верит в себя, то педагог действует в тактике помощи. Если ребенок переоценивает себя, потому исключает анализ и выбор оптимальных вариантов решения, то педагог через тактику содействия инициирует его самоанализ, расширяя горизонты сознания. Если ребенок адекватен в понимании проблемы и себя, но у него объективно не хватает сил для решения проблемы, педагог,

действуя в тактике взаимодействия, поможет ему освоить механизм договора. Варьируя тактики, педагог оказывает реальную поддержку ребенку, может отслеживать динамику развития субъектного опыта ребенка и удерживать цели поддержки в качестве стратегии, направленной на развитие его индивидуальности. В сочетании оперативной, тактической деятельности педагога и его ориентации на целостное развитие ребенка и проявляется сущность поддержки» [3, с. 139–142].

Защита, по мнению Н.Н. Михайловой и С.М. Юсфина, нужна тогда, когда ребенок не проявляет активности и стремления решать проблему; когда в результате чьих-то действий ребенок становится «жертвой обстоятельств». Одаренные дети изначально относятся к «семьям группы риска», так как почти у каждого одаренного ребенка имеются свои индивидуальные особенности, которые характеризуют его уязвимость: неприязнь к школе, погружение в философские проблемы, ощущение неудовлетворенности, негативное отношение к школе и учебе, нарушение отношений с родителями, подверженность колебаниям настроения, депрессия, духу противоречия; низкая самооценка, чувство «гонимости»; тенденция к оправданию и объяснению своих недостатков, перекладывание вины на других; склонность к фантазированию; плохие межличностные отношения, недоверие к другим; недостаток настойчивости, склонность отвлекаться и откладывать дела; враждебное отношение к руководителям; скука; отсутствие самодисциплины и неспособность нести ответственность за свои действия; недостаток лидерских способностей; недостаток увлечения или излишнее внимание к ним; неприятие состязательности; эмоциональная неуравновешенность; чувствительность к критике; тенденция критиковать других; нереалистические цели [4, с. 162–163]. Что же касается одаренных детей с особенностями в развитии, одаренных детей-инвалидов, то у них все вышеперечисленные проблемы усугубляются проблемой реализации способностей, возможности самореализоваться. И как следствие – тревожность, неуверенность в себе, страх, заниженная самооценка. Такие дети зависимы от внешних обстоятельств: они боятся негативной оценки и себя, поскольку, сравнивая себя с другими, обнаруживают не свои достоинства, а недостатки, считают себя «хуже всех» и обижаются на всех за это. Для педагогической поддержки каждая ситуация неуспешности ре-

бенка – сигнал для анализа причин и защиты. Педагог, защищая права ребенка на достойное образование, выступает против обстоятельств, блокирующих активность. Так он расширяет для ребенка пространство самореализации. Тактика помощи начинается осуществляться уже в пределах тактики защиты. Однако она и сама может выступать самостоятельной деятельностью, способной решать конкретные задачи. Тактика помощи направлена на создание условий, при которых ребенок получает возможность действовать в атмосфере эмоционального комфорта. Помощь создает ему перспективу и точку опоры для самопознания, самоанализа, самоопределения, самореализации. Помощь восстанавливает у ребенка ощущение значимости для других людей. В работе с одаренными детьми тактика помощи заключается в том, что педагог, анализируя проблемное поле ребенка, привлекает специалистов-профессионалов (психологов, медицинских работников, педагогов дополнительного образования и т.д.), которые могут оказать квалифицированную помощь ребенку. Тактика содействия заключается в том, что ребенок должен стать субъектом выбора; необходимо создать условия для выращивания в ребенке субъекта жизнедеятельности. Педагог поддерживает ребенка в развитии в нем «человека выбирающего», а это значит – проблематизирует имеющиеся в опыте стереотипные представления и действия, побуждая думать, проектировать и искать новые варианты возможного решения проблемы. Тактика взаимодействия осуществляется тогда, когда у ребенка на достаточном уровне развита потребность в самостоятельном разрешении проблемы и он готов определяться по отношению к ней в качестве субъекта. Тактика взаимодействия необходима, когда ребенок активно стремится решить свою проблему. Образовательный эффект взаимодействия состоит в том, что ребенок обретает опыт проектирования совместной деятельности [3, с. 140–142].

21 января 2010 года Дмитрий Медведев утвердил национальную образовательную инициативу «Наша новая школа». Президент России объяснил, что для успешной модернизации необходимо по-новому воспитывать и образовывать молодежь – она должна уметь творчески мыслить

и находить нестандартные решения. По мнению Дмитрия Медведева, система образования должна не только раскрывать личностный потенциал подростков, но и готовить их к условиям жизни в «высококонкурентной среде», где нужно «уметь бороться за себя, уметь реализовывать свои идеи». «Этого нам, я скажу откровенно, не хватает», – пояснил президент и предложил привести в соответствие с этими требованиями «образовательную парадигму». «У нас длительное время считалось, что человек должен раскрывать свои лучшие способности в коллективе, а коллектив должен помогать человеку, это нормально. С другой стороны, каждый человек сам должен заниматься своей карьерой, думать о своем будущем и исходить из того, что ему придется конкурировать с другими людьми», – пояснил Дмитрий Медведев.

Особое положение в контексте процесса модернизации отечественного образования занимают одаренные дети семей группы риска. Для раскрытия, развития и реализации заложенного в них творческого потенциала необходима особая профессиональная рефлексия работающих с одаренными детьми педагогов, грамотно организованная педагогическая поддержка данной категории детей.

#### Библиографический список

1. *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение // Новые ценности образования. – 2005. – №5. – С. 98.
2. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – С. 179–180.
3. *Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Тактики педагогической поддержки // Новые ценности образования. – 2005. – №5. – С. 139–142.
4. Одаренные дети / Пер. с англ.; под ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
5. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.
6. Педагогический словарь / Под ред. Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова.
7. *Целуйко В.М.* Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – С. 68–69.

## НАРУШЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВОГО СООБЩЕНИЯ И ПУТИ ИХ ВЫЯВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*В статье рассматриваются актуальные вопросы функционирования у детей с недоразвитием речи механизма декодирования речевого высказывания, участвующего в расшифровке глубинного смысла. Основу данного процесса составляют операции прогнозирования смыслового содержания текстового сообщения, состояние которых обнаруживается на материале восстановления текстов с пропущенными и незавершенными словами.*

**Ключевые слова:** декодирование текста, *closure-тест*, *C-тест*, общее недоразвитие речи, языковая компетенция.

Несмотря на наличие достаточного количества научных публикаций, раскрывающих актуальные аспекты проблемы восприятия и понимания речи в условиях нормы и речевой патологии [1; 2; 4; 5; 6; 9 и др.], в логопедии до сих пор нерешенными остаются вопросы, связанные с расшифровкой и декодированием детьми с недоразвитием речи различной по степени сложности лингвистической информации, определением характера языковых и когнитивных процессов, участвующих в понимании ими ядерного смысла текста, уточнении специфики их семантических нарушений с целью определения оптимальных стратегий коррекционно-педагогического воздействия.

Специфические особенности процесса декодирования смыслового содержания связного речевого высказывания детьми с первичными формами речевой патологии охватывают широкий диапазон языковых единиц – от отдельных лексем до нарушения понимания глубинного смысла речевого сообщения. В связи с этим приобретает особую значимость разработка коррекционных приемов, способствующих более глубокому пониманию воспринимаемой детьми с речевым недоразвитием вербальной информации.

Целью настоящего исследования явилось выявление специфических трудностей младших школьников с недоразвитием речи в процессе восприятия ими вербального материала и последующей смысловой обработки текста. Экспериментально-методическая направленность его была ориентирована на изучение языковой способности детей данной категории на материале восстановления ими текстов с пропущенными и незавершенными словами.

Констатирующий эксперимент, положенный в основу предпринятого нами эксперименталь-

ного исследования, проводился на базе ГОУ СОШ №888, №61 и №1400 Западного округа г. Москвы. Экспериментальным изучением было охвачено 75 учащихся 2–3-х классов, возраст которых варьировал от 7 до 9 лет (ЭГ). В их медико-педагогической документации имелось заключение о наличии общего недоразвития речи 3 уровня (согласно классификации Р.Е. Левиной).

Экспериментальные задания, предложенные испытуемым, позволили оценить специфику функционирования декодирующего механизма их речи, основу которого составляют операции прогнозирования смыслового содержания текста.

Специальная организация разработанного нами целевого экспериментально-методического комплекса базировалась на представлении о тексте как о системе смысловых элементов различной степени сложности, объединенных в единую семантико-смысловую структуру, а также на широко известную в методике обучения иностранным языкам концепцию прагматического тестирования, где, как известно, основным оказывается вопрос о соотношении высказывания с опытом человека вне языка.

Методика констатирующей фазы исследования включала в себя два задания на восстановление деформированного текста.

*Задание 1. «Восстановление пропущенных слов в тексте».*

Тест восстановления недостающих элементов текста («close-test» (от английского «closure» – закрытие, замыкание) является наиболее известным видом прагматического теста. Сущность методики состоит в деформации речевого сообщения и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления. Условием, обеспечивающим возможность восстановления разрушенного сообщения, служит принцип избыточ-

ности речи, обеспечивающий даже при наличии помех более или менее адекватное понимание как устной, так и письменной речи.

Предъявление данного задания детям с недоразвитием речи было сопряжено с целым рядом сложностей, поскольку практически полное отсутствие возможности опоры на формальные признаки пропущенного слова требовало от них исключительного внимания к семантической составляющей языка.

С учётом возрастных особенностей и уровня речевого развития испытуемых, методика восстановления пропущенных слов в тексте была нами модифицирована: исходный текст состоял из 33 слов, включая союзы и предлоги; в первом предложении слова не удалялись, в остальных предложениях были удалены 1–2 слова; всего восстановлению подлежало 8 слов.

По условию задания дети должны были вставить в тексте пропущенные слова так, чтобы был понятен смысл каждого предложения и всего текста в целом.

*Задание 2. «Восстановление недопечатанных слов в тексте».*

При разработке содержания данного задания мы опирались на методику «Ц-тест», направленную на исследование языковой компетенции – интегративной характеристики уровня владения языком. Ц-тест, или тест с пропусками элементов лексики, разработанный и апробированный У. Рацем [7], представляет собой модификацию теста восстановления недостающих элементов текста. Как и «классический» тест восстановления пропущенных элементов текста, Ц-тест – это фрагмент текста в котором каждое второе слово содержит пропуск второй половины букв. При этом первое и последнее предложения тестового задания остаются без изменений, что позволяет испытуемым сформировать понимание целого.

С учетом состояния речи и возрастных возможностей детей, тестовое задание было модифицировано следующим образом: текст, предложенный для анализа, состоял из 47 слов (включая союзы и предлоги); первое и последнее предложение текста не содержали недопечатанных слов; в остальных предложениях восстановлению подлежало 1–2 слова; в целом требовалось восстановить 8 слов.

В основу оценки языковой способности учащихся, позволяющей им восстанавливать текст с пропущенными (1 задание) и незавершенными

словами (2 задание), были положены следующие критерии:

- количество незаполненных в тексте пропусков;
- количество ошибок, допущенных детьми.

Материалы, полученные в ходе экспериментальной проверки, дают основания говорить о наличии у учащихся, принимавших участие в исследовании, выраженных трудностей, связанных с восстановлением ими пропущенных в тексте слов.

Количественный анализ результатов выполнения ими первого задания экспериментальной методики показал, что правильное и самостоятельное решение поставленной нами языковой задачи оказалось практически недоступным для большинства испытуемых. Лишь 11,8% детей с речевым недоразвитием смогли выполнить предложенное им задание с незначительными ошибками. У 45,4% учащихся его выполнение было сопряжено с преобладающим числом ошибок, многие из которых так и не были исправлены в ходе дополнительной проверки. Наконец, у 42,8% младших школьников с речевым недоразвитием восстановлено было менее половины пропущенных слов, что, на наш взгляд, явилось показателем общей незрелости их языкового развития, ограниченности возможностей контекстуально-прогнозирования.

Анализ типологии ошибок, выявленных в речевой продукции детей изучаемой категории позволит нам приблизиться к пониманию некоторых закономерностей функционирования механизма прогнозирования смыслового содержания текста. Наиболее характерными являлись следующие варианты ошибочных решений:

- 1) вставка на месте пропущенного в предложении слова двух или более лексических единиц – 17,6% неправильных ответов;
- 2) замены слов по грамматическим признакам (замены частей речи) – 20,8% ошибок;
- 3) замены слов, основанные на их семантическом сходстве – 22,8% неправильных ответов;
- 4) неадекватное использование лексических единиц в составе предложения, основанное на интуитивной догадке – 13,2% ошибок;
- 5) семантическая неполнота (вставка одного слова, требующего прямого дополнения – 17,6% неверных вариантов заполнения пропусков;
- 6) отсутствие ответа (незаполненный пропуск) – 8% ответов.

Результаты, обнаруженные нами в процессе выполнения учащимися второго задания настоя-

щей методики, направленного на восстановление текста с недопечатанными словами, указывают на наличие у них выраженных трудностей, связанных с восприятием и последующим декодированием деформированного текста. Экспериментальным путем было установлено, что у младших школьников данного контингента процесс восстановления текста, содержащего пропуски элементов лексики, выявил значительное количество языковых недочетов, имеющих самые разнообразные проявления.

У большинства из них (50,8%) выполнение анализируемого нами задания было сопряжено с преобладающим количеством ошибок. 39,6% испытуемых с недоразвитием речи обнаружили наличие незначительного количества ошибочных решений в ходе восстановления текста с недописанными словами. Наконец, 9,6% младших школьников данного контингента с предложенным им заданием вовсе не справились, демонстрируя тем самым крайне ограниченный потенциал своих речезыковых возможностей.

Рассмотрим более подробно типологию выделенных ошибок, что позволит нам более тщательно проанализировать глубинные механизмы функционирования языковой способности детей с речевой патологией, позволяющей им восстанавливать текст с пропусками элементов лексики. Наиболее характерными из них являлись следующие варианты ошибочных решений:

1) вставка на месте недопечатанного слова двух и более лексических единиц – 13,1% ошибочных ответов;

2) семантическая неполнота (вставка одного слова, требующего прямого дополнения) – 26,8% неверных ответов;

3) опора на фонетический облик слова, а не на его семантический компонент – 25,7% неправильных ответов;

4) антиципации – восстановление пропуска в тексте на основе последующего фрагмента – 15,4% ошибочных ответов;

5) ошибки выбора грамматической формы семантически верно восстановленного слова – 15,2 % ошибочных ответов;

6) отсутствие ответа (незаполненный пропуск) – 3,8% ошибочных ответов.

Обобщение экспериментальных материалов, полученных в ходе проведения констатирующего эксперимента, позволило нам говорить о выраженной вариативности выделенных нами язы-

ковых недочетов, весьма различных по механизму возникновения.

Достаточно распространенный тип ошибок, связанный с заполнением пропущенного в тексте слова более чем одной лексической единицей, либо использованием семантически неполных слов, мы склонны объяснять недостаточностью функции контроля. Подтверждением тому являются исследования в области детской нейропсихологии свидетельствующие о том, что у детей изучаемой нами возрастной группы функции планирования и контроля находятся в процессе своего становления.

Вместе с тем характер ошибок, допущенных младшими школьниками изучаемого контингента, свидетельствует о том, что в ходе восстановления текста с пропущенными элементами лексики у значительного числа из них отсутствовала опора на смысловую составляющую текста. Вместо этого они, как правило, опирались на фонетический облик слова, что, на наш взгляд, объясняет относительно более высокий процент правильного восстановления текста с недопечатанными словами, по сравнению с заданием на восстановление полностью пропущенных слов.

Поскольку значение слова представляет собой «процесс соотнесения единиц плана выражения и единиц плана содержания» [8], мы имеем возможность указать на тот факт, что у младших школьников с недоразвитием речи не сформирован в достаточной мере процесс соотнесения конкретной словоформы с глубинным «ядром» лексикона. Этим объясняются ошибки, связанные с неадекватным использованием лексических единиц, основанным на интуитивной догадке.

Многочисленные замены слов по грамматическим признакам мы склонны объяснять имманентными свойствами общего недоразвития речи, проявляющегося в стойких нарушениях морфологической парадигмы, незрелости парадигматического аппарата языка детей данного контингента.

Наконец, самая обширная группа ошибок, связанная с заменами слов на основе их семантического сходства, на наш взгляд, может быть обусловлена особенностями организации лексикона детей с недоразвитием речи, их неумением ориентироваться в смысловом содержании изолированного предложения, а также отсутствием возможности интеграции смежных предложений в концепт текста с тем, чтобы восстанавливать

пропущенные элементы, опираясь как на грамматическое значение моделируемых слов, так и на их семантику [3].

Обобщая данные, полученные в ходе экспериментальной проверки, мы с полным основанием можем утверждать, что у значительного большинства младших школьников с недоразвитием речи имеет место недостаточно полная ориентация на семантические признаки языковых единиц, формирующих текст, незрелость динамической системы смыслов, препятствующая свободному продвижению по тексту и не позволяющая его достраивать в случае имеющейся неполноты.

#### Библиографический список

1. Воробьева В.К. Формирование связной речи у учащихся с моторной алалией: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986.
2. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 7–15.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: Союз, 1999. – 158 с.
5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Просвещение, 1968 – 366 с.
6. Мастюкова Е.М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. – М.: Просвещение, 1985. – 189 с.
7. Рац У, Михайлова Н.Б. Новый метод диагностики языковой компетентности: Ц-тест // Иностранная психология. – 1995. – Т. 3. – №5. – С. 72–78.
8. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
9. Халилова Л.Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л.Б. Халиловой. – М.: Экономика, 1997. – 302 с.

УДК 376.3

**Микляева Наталья Викторовна**

кандидат педагогических наук  
Московский гуманитарный педагогический институт  
461119@post.ru

### МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПО РАЗВИТИЮ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*В статье исследуются вопросы формирования целей и содержания дошкольного образования для детей с общим недоразвитием речи в контексте современных общепедагогических преобразований. К числу последних относится приоритет развития языковой способности, повлекший за собой смену всех механизмов образования: целей, средств, форм, предметной организации, содержания, парадигмы оценки качества.*

**Ключевые слова:** языковая способность, общее недоразвитие речи, методическая система, коррекционно-педагогический процесс.

**В** Федеральной программе развития образования в РФ, которая является основой государственной политики в области образования, говорится о функционировании и развитии системы образования, создании условий для наиболее полного развития способностей и интересов детей дошкольного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Основным средством для этого выступает введение и реализация федеральных и национально-региональных компонентов преемственных государственных образовательных стандар-

тов и примерных образовательных программ на всех уровнях образования, однако на практике эти цели суживаются до подготовки рекомендаций по научно-методическому обеспечению разработки взаимоувязанных федеральных и национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов.

Согласно новому проекту Закона «Об образовании в Российской Федерации» (2010) – эту проблема конкретизируется в следующие задачи:

– привести в соответствие применяемые формы, методы и средства организации образователь-

ного процесса возрастным, психо-физиологическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям воспитанников;

- обеспечить эффективное использование и совершенствование методик образовательного процесса и образовательных технологий;

- обеспечить функционирование внутренней системы оценки качества образования в дошкольной образовательной организации.

Актуальность разработки такой системы подчеркивается в федеральных целевых программах (например, «Русский язык (2006–2010 годы)»), свидетельствует о формировании общественной установки на развитие способности к обучению детей языку в контексте их приобщения к традиционной культуре. Большую роль в этом могут сыграть исследования, посвященные анализу и систематизации теоретико-методологических подходов к определению сущности и условий развития языковой способности дошкольников.

В настоящее время целостной коррекционно-педагогической системы развития языковой способности дошкольников с речевой патологии не существует, хотя и можно выделить методологические принципы, позволяющие организовать на практике систему ее педагогического сопровождения [1]. В связи с этим целью нашего исследования явилась разработка методического обеспечения коррекционно-педагогического процесса по развитию языковой способности детей с общим недоразвитием речи.

Приступая к исследованию, мы исходили из предположения, что система коррекционно-педагогической работы по развитию языковой способности дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях детского сада компенсирующего вида будет более эффективной, если разработать методическое обеспечение развития языковой способности.

В ходе анализа литературы по теме исследования было выявлено, что в качестве одного из индикаторов развития дошкольного образования выступает реализация новых подходов к формированию развивающей среды. Это отражается в современных моделях организации предметно-развивающей среды (С.Л. Новоселова, А.В. Петровский, М.Н. Полякова, О.Р. Радионова и др.) и постановке соответствующих задач развития дошкольного образования на уровне регионов [2], связанных с адаптацией и модификацией данных моделей в детских садах разного вида.

Модели предметно-развивающей среды в детских садах компенсирующего вида сегодня строятся как модели взаимодействия дошкольников, семьи, дошкольного образовательного учреждения, учитывающие речевой и коммуникативный потенциал ее участников и способные его изменять (С.В. Артамонова, Л.И. Плаксина и др.). Мы придерживаемся такой же позиции.

В экспериментальном исследовании на протяжении 1999–2005 годов участвовали педагоги (8 учителей-логопедов и 16 воспитателей, педагог-психолог и старший воспитатель детского сада) и 138 воспитанников ГОУ детского сада №1715 компенсирующего вида ЗАО г. Москвы.

Расширить представления о структуре речевого дефекта при общем недоразвитии речи и охарактеризовать данный контингент детей как единую категорию позволила разработанная нами диагностическая технология, опирающаяся на комплексную оценку системы языковых установок и ориентировочных действий в фонетическом, лексико-семантическом и синтаксическом материале и корреляционный анализ взаимосвязей между компонентами языковой способности, а также последней – с другими способностями: ритмической, интеллектуальной, коммуникативной, художественной и др.

В частности, было выявлено, что для детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерно нарушение формирования комплексных познавательных-языковых, коммуникативно-языковых, ритмически-языковых и других ориентировок; затруднения в переносе названных ориентировок на языковой материал и интеграции в систему (ориентировка по подражанию, по образцу, памяти, аналогии и ориентировка на «чувство языка»). Как следствие, у младших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается рассогласование языковых ориентировок и всех компонентов языковой способности (синтаксического, семантического, фонологического).

У старших дошкольников языковые ориентировки появляются, но долго не складываются в языковую систему: в основном, это связано с неустойчивостью языковой установки и ее соскальзывании на коммуникативную ориентировку при возникновении трудностей в восприятии и понимании речевого материала, обобщении собственного речевого опыта в процессе программирования и реализации высказывания. Это



обуславливает задержку формирования языковых обобщений и противопоставлений и формирования механизмов контроля языковой правильности высказывания на основе чувства языка.

Значительное влияние на их становление влияет структура речевого нарушения – исследование позволило выявить специфику онтогенеза языковой способности у детей с осложненными и неосложненными формами общего недоразвития речи. У первых интеграция языковых ориентировок осуществляется вокруг фонологического компонента языковой способности (под влиянием корреляционных связей языковой, коммуникативной и подражательной способностей), у вторых – вокруг синтаксического компонента языковой способности (под влиянием корреляционных связей языковой, ритмической и интеллектуальной способностей). Кроме того, обнаружены различия, касающиеся механизмов (правополушарные или левополушарные) формирования системы языковых ориентировок относительно данных компонентов языковой способности. Это позволяет использовать результаты исследования для проведения дифференцированной диагностики воспитанников с общим недоразвитием речи в детских садах компенсирующего вида и прогноза эффективности работы с ними.

В исследовании установлено, что без специальной работы по развитию языковой способности система языковых ориентировок у воспитанников с общим недоразвитием речи самостоятельно не формируется или отличается неустойчивостью, что затрудняет формирование механизма компенсации речевого нарушения. Более того, дефицитность языковой способности дошкольников с общим недоразвитием речи является одним из самых значительных факторов, сдерживающих их обучаемость и снижающих общую эффективность коррекционно-педагогического процесса, в том числе, связанную с формированием системы представлений о мире, владением средствами невербального и вербального общения, умений решать личностными и интеллектуальными проблемами, навыков учебной деятельности.

Результаты проведенного эксперимента также показали, что целостной системы методического обеспечения развития языковой способности у детей в процессе коррекционно-педагогической работы не создано. Педагоги, в основном, обращают внимание на создание предметно-развивающей среды, не пользуются современными

методами диагностики языковой способности, плохо дифференцируют термины «языковая способность» и «коммуникативная способность». Корреляция развития языковой способности детей с показателями развития профессиональной компетентности и индивидуального стиля педагогической деятельности показала отрицательные параметры (до -0,40234). Это говорит о необходимости разработки специальных методик развития языковой способности и соответствующих программ повышения квалификации.

Между тем, наиболее высокие результаты коррекционно-педагогической работы выявлены в тех группах, где методическое обеспечение коррекционно-педагогического процесса включает:

- диагностическую технологию по исследованию языковой способности у воспитанников, способную сделать анализ состояния развития языковой способности и контекстно-структурный прогноз ее развития перед началом коррекционно-педагогического воздействия,

- комплект методик развития языковой способности у воспитанников разных возрастных групп, направленных на формирование универсальных для всех способностей типов ориентировочных действий и перенос их по аналогии на языковой материал; развитие процессов интеграции языковых ориентировок; формирование ведущих языковых установок и ориентировок, характерных для нормально развивающихся детей; развитие «чувства языка»;

- инструментарий для оперативного и итогового контроля, позволяющий оценить уровень развития языковой способности на основе сформированности механизмов компенсации речевого дефекта.

Реализацию данной системы мы провели в ходе формирующего эксперимента.

В основу работы был положен функционально-системный, коммуникативно-деятельностный, фреймовый подход к анализу языковых игр, психолингвистический подходы и принципы. Правильно подобранное методическое обеспечение позволило сориентировать педагогов на создание организационно- и психолого-педагогических условий для исследования языковых явлений в процессе проведения языковых игр. Для этого нами был подобран цикл специальных интегрированных и комплексных занятий воспитателя и учителя-логопеда, включающих в себя:

– моделирование языковых явлений и закономерностей в процессе разработки исследовательских и творческих проектов и организации литературных гостиных;

– формирования психоречевой готовности детей к школе на основе овладения языковыми и мыслительными операциями в процессе использования системы специальных упражнений в структуре традиционных логопедических занятий и системе домашнего обучения.

Особенностью цикла языковых игр являлось то, что они позволяют ребенку по-новому посмотреть на знакомую коммуникативную ситуацию, воспользовавшись ресурсами языка – оценить возможность использования системы языковых ориентировок для получения удовольствия от игры звуков, слов, от «сочетания несочетаемого» в предложении или тексте. При этом создаются условия для активизации чувства языка.

Так, в качестве фрагмента занятия детям предлагается отгадать «загадку-наоборот»: чтобы разгадать ее, воспитанники должны понять все наоборот. Например:

1. *Растет под водой (значит – на суше).*
2. *Совсем нет веток (значит, их много).*
3. *Каждый сезон меняет цвет (значит, не меняет).*
4. *Приносят в дом летом (значит – зимой) и обрывают листья (наряжают игрушками).*

*Ответ – елка.*

В данном случае из-за того, что все надо понимать наоборот, описание воспринимается как смешное. В основе этого лежит прием умолчания истинных свойств и качеств предмета и оглашения противоположных. Для понимания этого требуется ориентировка на чувство языка на уровне семантического компонента языковой способности.

Следующий пример – **прием «передвигания»**, о котором говорил З. Фрейд. Здесь речь идет о смещении смыслового акцента во фразе. Например, педагог предлагает воспитанникам потренироваться отвечать на вопросы-шутки и придумывать их самим:

За чем во рту язык? (за зубами). Придумайте похожую шутку со словами «за чем» («за чем люди сидят?», «за чем на небе спряталось солнце?» и т.д.). Попробуйте теперь спросить по-другому: используя слово «зачем» («Зачем мама спряталась?» – «За шторой» – «Неправильно. Чтобы повеселить дочку»).

По чему люди ходят? (по полу, дорожке и т.д.). Придумайте похожую шутку со словами «по чему» («по чему дождь барабанит?» и т.д.). Теперь измените смысл вашего вопроса, используя слово «почему» («Почему дождь идет?» – «По улице». – «Нет. Дождь идет, потому что гроза началась»).

Исследуя данное явление, дети приводят свои примеры («Вот я шил так шил! У меня даже иглы хромала!» (Кирилл М.), «Бежал, глаза растопырил в разные стороны – вот и упал!» (Карен М.) и др.) и занимаются словотворчеством: одеяло, в котором запутался ребенок – «одевало» (Вика К.); девочка, которая копается в раздевалке, надевая калоши на валенки – «калуша» (Оля С.) и др. При этом логопед акцентирует внимание детей на том, что благодаря использованию данного приема могут получаться и тексты: интересные, оригинальные авторские рассказы и сказки. Например, он говорит воспитанникам о том, что прием передвигания предлагал использовать и Дж. Родари в своей «Грамматике фантазии».

Кроме перечисленных приемов, связанных с языковой игрой, детей необходимо познакомить с ее проявлением на уровне прагматики – правил языкового общения между людьми. В этом случае языковая игра будет опираться на эффекты нарушения или столкновения между собой постулатов информативности, истинности и искренности.

Как показало исследование, овладение детьми с общим недоразвитием речи правилами объяснения языковых явлений и приемами создания смешного эффекта совпадает с формированием их психоречевой готовности к школе и может служить критерием таковой оценки.

Контроль эффективности данного процесса и проведение мониторинга развития чувства языка (или лингвистической интуиции) у детей с общим недоразвитием речи осуществляет научно-методическое объединение воспитателей и учителей-логопедов. Его участники ведут занятия и организуют специальные языковые наблюдения с детьми в рамках работы лингвистической лаборатории, конкурсов детских и детско-родительских языковых и литературных проектов и координируют эту работу с родителями воспитанников через специальный сайт.

Апробация предложенной модели работы лингвистической лаборатории проходила на базе детского сада №1715 компенсирующего вида, дет-

ского сада №1917 комбинированного вида, логопедического пункта детского сада №1641 общеобразовательного вида и ЦРР-детского сада №2507 г. Москвы. Результаты показали, что эффективность функционирования чувства языка повысилась как у воспитанников с речевой патологией (фонетико-фонематическое недоразвитие, общее недоразвитие речи), так и у нормально развивающихся воспитанников.

Основные различия между испытуемыми из экспериментальной и контрольной групп – воспитанниками подготовительной к школе группы проявились в следующем:

- в стойкой мотивации достижений у воспитанников из экспериментальной группы, которая в итоге обеспечивала увеличение эргических показателей языковой способности и устойчивость интегрированной языковой и коммуникативной, познавательной установки в проблемной ситуации;

- в согласованности фонетического, семантического и синтаксического компонентов языковой способности и соответствующих языковых ориентировок на уровне слов и предложений (разница в пользу дошкольников из экспериментальной группы составляет 21,22%);

- у детей из экспериментальной группы – в дифференциации подструктур, входящих в «чувство языка» (метрическая, топонимическая, композиционная, проектировочная) и их функциональной интеграции при оценке и опережающем прогнозе «правильности» и гармоничности речевых высказываний, стилистического своеобразия (оригинальности) текстов;

- в эффективности функционирования у них «чувства языка», легкости его переключения с одного уровня языковой системы на другой, воз-

никновении компенсационных ориентировок на уровне текста в случае затруднений на уровне слова и предложения (при моделировании затруднений на уровне предложения разница между испытуемыми составила 26,21%, на уровне текста – 24,97%) и установки на самокоррекцию ошибок;

- наибольшие отличия между детьми касаются оценки вариативности сюжетной линии и поведения героев, а также умений дошкольников понять и передать характер героев, выразить зависимость между его поступками и событиями рассказа, то есть разница в оценке обусловлена эффективностью интеграции языковой, интеллектуальной и коммуникативной способностями детей при продуцировании текста.

Разработка и активизация механизмов сетевого взаимодействия семьи и детского сада на основе комплексирования функций сотрудничества родителей и педагогов и формирования преемственной предметно-развивающей и образовательной среды, направленной на развитие языковой способности дошкольников и ее интеграцию с другими способностями, существенно повысила эффективность коррекционно-педагогической работы.

#### Библиографический список

1. *Архипова Е. Ф.* Инновационная модель комплексного сопровождения развития детей с перинатальной энцефалопатией и ее последствиями: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: МГТУ, 2009. – С. 18.
2. Основные направления Программы развития дошкольного образования в городе Москве на 2008–2017 гг. / Отв. ред. Л. Е. Курнешова. – М.: Центр «Школьная книга», 2008. – С. 17.

# СОЦИОКИНЕТИКА ДЕТСТВА

УДК 159.9:316.6

**Царева Надежда Павловна**

кандидат педагогических наук, доцент  
Ленинградский областной институт развития образования,  
Научно-исследовательский центр  
loiro1@yandex.ru

## СОЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ: ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ ЛИДЕРА ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ (гендерный аспект)

*В статье исследуется совокупный портрет социального лидера, который характеризует современное детское движение Ленинградской области.*

**Ключевые слова:** общественное объединение, лидер, организаторские способности, подростки, ценности.

Общественное объединение как ресурс гражданского общества, способствующий освоению социального опыта, по своей природе общественная деятельность позволяет формировать социальный опыт, развивать социальный интеллект, разносторонне подходить к развитию организаторских способностей подростков. В общественных объединениях проявляется особый вид одарённости – социальная одарённость, внимание к которой всё больше привлекает внимание учёных. Личность, способная объединить вокруг себя других людей и вести их за собой во имя какой-либо цели, всегда вызывала интерес у философов, историков, психологов. Интерес к природе данного вида человеческой одарённости не угасал на протяжении всей истории общественного развития. В течение всего XX века, с накоплением научного знания о социальной одарённости, выстроилось несколько концепций, которые не исключают друг друга, а раскрывают всё новые и новые стороны этого феномена. Одни исследователи уделяют внимание анализу тех качеств личности, которые выделяют социального лидера среди других людей, другие связывают эти способности со спецификой социального интеллекта, третьи сосредотачивают внимание на эмоциональном характере межличностных отношений, целый ряд учёных, исследуя поведение лидера-руководителя, искали наиболее эффективные социальные технологии подготовки современного менеджера.

Вряд ли исследований, связанных с социальным опытом, социальной одарённостью, социальным творчеством, мы отводим особое место концепции воспитания общественников-организаторов

И.П. Иванова. Он рассматривал общественную жизнь детей как самоценность, которую нельзя подменять внеклассной воспитательной работой, построенной по воле учителя, по его плану. Общественная жизнь строится по своим законам, где первейшее значение имеет дело на общую пользу, именно дело и забота о том, как лучше его осуществить. И.П. Иванов выстраивал методику, позволяющую формировать подлинную, глубокую, душевную готовность быть пионером, то есть, – как говорила Н.К. Крупская, – не только принимать участие в улучшении окружающей жизни, но думать над тем, как это сделать. Сущностные характеристики общественника-организатора И.П. Иванов сформулировал следующим образом:

– «Привычка и умение быть внимательным и чутким, вглядываться в окружающую жизнь, искать и находить нужное людям, возможность приносить им пользу и радость.

– Привычка и умение строить личную и коллективную перспективу, планировать, распределять во времени решение разнообразных жизненно важных задач.

– Привычка и умение преодолевать трудности в выполнении задуманного, доводить начатое до конца, воодушевлять товарищей, передавать им свой опыт и использовать опыт других.

– Привычка и умение оценивать собственный опыт и опыт других, учиться на собственном опыте и опыте других, извлекать уроки на будущее».

Как видно из приведённой обширной цитаты, сущность данной концепции заключается в органическом единстве, определённой целостности действий и нравственного стержня этих действий.

Нравственная природа коллективной организаторской деятельности, таким образом, влияет на ребят в процессе собственно общественной жизни, предоставляя каждому участнику нравственный выбор — что и как делать. Коллективное построение перспективы жизнедеятельности коллектива позволяет каждому человеку раскрыть свои способности и таланты в делах на пользу и радость людям, при этом действовать добровольно и бескорыстно. И.П. Иванов не ставит в своей концепции вопроса о лидерстве, он говорит о том, что *каждый человек* может стать *общественником-организатором*, если будет участвовать в организации общественной жизни, при этом степень и выраженность участия зависит от того, как человек будет анализировать свой опыт и сознательно его выстраивать.

В современных условиях общественного развития закрепилось понятие «лидер», в которое, как упоминалось выше, включается множество характеристик. Анализируя сходство и различия в оценке лидерских способностей в разных концепциях, мы выделили ряд достаточно близких характеристик.

Прежде всего, это касается организаторских способностей, которые позволяют социальному лидеру консолидировать деятельность группы, быстро находить адекватный ситуации способ решения, не бояться их принимать, нести ответственность за свои действия и т.п.

Следующую группу в ведущих характеристиках, занимают интеллектуальные способности, стремление к познанию и, конечно, социальный интеллект как особая способность анализировать социальные процессы, видеть и понимать существенные явления в жизни общества, широта политического кругозора, культура речи.

Особую группу характерных проявлений составляет гражданская позиция, где нравственная основа личности лидера, проявляется в понимании прав человека, системе духовно-нравственных ценностей, в способности иметь свою точку зрения и уметь её обосновывать.

Большинство современных исследователей, отмечая специфику данного вида одарённости, подчёркивают длительность процесса становления социального лидера. В разных возрастных периодах, подчёркивают психологи, развиваются определённые системные характеристики, некоторые из них формируются только в подростковый период. Именно поэтому школьные годы

имеют для развития социальной одарённости особое значение.

Мы поставили перед собой задачу, ориентируясь на базовые характеристики социальной одарённости, собрать совокупный портрет социального лидера, который характеризует сегодня детское движение Ленинградской области. При этом, работая над реальным портретом, мы использовали материалы из взаимодействия с участниками школы актива, школы лидеров ученического самоуправления, из общения и анализа документов участников региональных конкурсов лидеров общественных объединений, из стендовых докладов на фестивалях, из собеседования и наблюдений за участниками конкурсов, фестивалей и форумов.

Работая над портретом, мы стремились избежать одной из ошибок формального анализа, который говорит о лидере вообще, не видя в нём мужского или женского лица. Нам кажется этот аспект особенно важным, когда речь идёт о детях и подростках, полоролевая социализация которых предполагает грамотное профессиональное педагогическое сопровождение.

Представительство полов в деятельности общественных объединений имеет тенденцию преимущественного представительства девочек. Соотношение полов в лидерском составе — один к трём (один мальчик и три девочки). Выявленное соотношение побудило нас поставить ряд вопросов:

— Почему мальчики-подростки, чутко реагирующие на настоящее важное дело, так слабо представлены в лидерском составе?

— Каковы причины и последствия этого явления?

— Чем мальчики-подростки компенсируют данный аспект социального опыта?

— Почему с возрастом, во взрослой жизни существует обратное соотношение?

— Когда? Как? Почему оно возникает?

Нам представляется, что ответ на эти вопросы может стать предметом согласованного исследования в рамках Ассоциации исследователей детского движения. Дальнейшие штрихи к портрету мы подбирали, ориентируясь на те три группы близких признаков социального лидерства, которые указаны нами выше.

Прежде всего, мы сосредоточили внимание на том, как осознаётся социальный опыт, как он укладывается в признаки общественного объединения, как связаны с ним те или иные проявле-

ния опыта. Точкой отсчёта стала паспортизация общественных объединений, которая показала, что самым трудным для членов объединения является обоснование организационного строения и процедур самоуправления. Для того, чтобы увидеть как в реальной практике осуществляется самоуправление жизнедеятельностью объединения, лидерам было предложено рассказать о том, когда, как и на какой срок, они избраны, зафиксировать свой статус в объединении и перечислить соответствующие ему полномочия.

Нам казалось, что это очень простые вопросы, на которые в прошлом спокойно отвечали многие поколения пионеров и коммунаров. Однако, в современных условиях, в ответах на эти вопросы вскрылся целый пласт специфики жизнедеятельности современных общественных объединений. Прежде всего, ответы отражают многообразие общественной активности современных подростков, которая не всегда совпадает с классическими признаками общественного объединения. Они позиционируют себя то, как общественное объединение, то, как школьный актив самоуправления, то, как совет или клуб старшеклассников. Такие объединения, как правило, имеют достаточный уровень сплочённости, некое подобие традиций, даже знаки отличия, однако вопрос об избрании «лидеров» или организаторов ставит представителей из таких объединений перед фактом отсутствия в их объединении избирательного права. Ответа на этот вопрос они либо не давали совсем, либо не могли указать на основе какого «Положения» проходят выборы в их объединении, либо вообще не считали выборы чем-то значимым. Уточняющее собеседование позволило увидеть, что такие объединения, организуя какие-то интересные и полезные мероприятия и акции в школе, не имеют нормативной базы, закрепляющей их право на организацию жизни какой-то части или всего школьного сообщества. На наш взгляд, в такой организации общественной жизни кроется искажение социального опыта, который порождает, в свою очередь, целый ряд проблем. К таким проблемам можно отнести правовой нигилизм, негативное отношение к выборным кампаниям во взрослой жизни, на которую переносится непонимание у кого и почему возникает право принимать решения, не понятна сама процедура ответственности властных структур, сама природа общественного управления в гражданском обществе.

Мы поставили перед собой задачу уточнить гендерный аспект портрета лидера в общественных объединениях такого типа. В таком объединении лидерами могли оказаться мальчики с полярным проявлением интеллектуальных способностей. Мальчики с достаточным количеством проблем в учёбе, были активными участниками массовых мероприятий, проявляли инициативу, участвовали в общественной работе. Их лидерский статус появился потому, что им предложили или как выразился один из них «сделали президентами» замы по воспитательной работе, с которыми они чаще всего контактировали в школьных массовых мероприятиях. Очень близкая картина и у мальчиков лидеров, чьи успехи можно назвать отличными. Хорошая учёба, нормативная культура поведения и общения позволяют поручать им выполнение разнообразных представительских функций на муниципальном уровне мероприятий, достаточно часто они выступают в роли ведущих в общественных акциях. Являясь давними членами школьного актива, занимаясь общественной работой в течение ряда лет, они приобретают определённый сложившийся образ руководителя и представителя школы на разного рода фестивалях, форумах и т.п. У лидеров этой категории вопрос о выборах, для закрепления их официального статуса, практически не возникает. Их статус складывается и закрепляется постепенно, сохраняется за таким лидером практически до окончания школы. Изучение ответов на вопрос о выборах позволило нам установить, что в тех объединениях, в которых нет традиций избрания и фиксирования полномочий, мальчиков мало, их «лидерство» сводится к активному общению и исполнению. Мальчики просто выполняют ряд поручений педагогов по организации массовых мероприятий, социальных проектов, выпускают газету или участвуют в каких-либо акциях, они, скорее активные участники, чем организаторы, но для авторитарных педагогов удобно именно такое вежливое послушное управляемое проявление активности.

Лидеры-девочки значительно чаще мальчиков возглавляют подобные типы объединений в школьном сообществе. Они проходят тот же путь вхождения в лидерскую роль, что и мальчики-отличники. Среди этой группы разнообразных «президентов», (при этом понятие «президент» было взято нами для обозначения первого лица в объединении), как правило при опросе они не могут

сказать, на какой срок они избраны, но всячески подчёркивают, что они являются таковыми уже несколько лет. Практически каждая вторая девочка в лидерском составе является организатором праздников и массовых мероприятий. Разнообразие общественной деятельности у девочек включает вожатскую работу, помощь ветеранам, участие в социальных проектах, ответственность за связь с общественностью, членство в редколлегии школьной газеты. Среди девочек значительно больше, чем у мальчиков количество лидеров считают себя просто членами актива, «помощниками». Уточнение, кому и в чём они оказывают помощь, дало преобладающий ответ — «делаем, что попросят». Это даёт нам возможность говорить об исполнительской позиции, которая устраивает педагогов, но приводит в реальной жизни к искажённому представлению о социальном лидерстве и организации общественной жизни.

В лидерском портрете нам важно было увидеть и отразить не только круг поручений, но и характер отношения к тому, что делают, какой ценностный смысл вкладывают, как определяют успешность, выражают свою позицию, готовность осваивать новый опыт и делиться своим опытом. Рассказывая о том, что вызывает чувство удовлетворения, что лучше всего получается в общественной работе, мальчики выделяют успешность в создании различных социальных проектов, в сплочении людей в команде, в чётком распределении обязанностей между организаторами мероприятий. Необходимо отметить, что мальчики уделяют достаточное внимание успешности в деятельности по «управлению людьми», «распределению поручений и контролю за работой членов команды», для значительной части мальчиков особую ценность представляет возможность подавать креативные идеи.

У девочек на первом месте оказались удовлетворённость от хорошо проведённых мероприятий, от общей работы над социальными проектами. Нам удалось установить, что успешность в сознании девочек расходуется на два качественных уровня. В одном уровне успешность связана, прежде всего, с тем какой статус занимает, т.е. является ли ведущим организатором. Такие лидеры подчёркивают свою роль в достижении результата, свои успехи в управлении коллективом; подчёркивают способность организовывать ребят на общее дело; умение контролировать про-

цесс работы. Другой уровень выделяет в качестве успешности способность работать в команде, вовремя выполнять все поручения, помогать взрослым. Степень осознания своего опыта и желание его развивать просматривалась через анализ готовности поделиться опытом и задать вопросы, на которые хотелось бы получить ответ.

У мальчиков прослеживается соответствие успешности в деятельности и того опыта, которым они могут поделиться. К такому опыту они относят создание активной дружной команды, которая сможет организовывать интересную жизнь в объединении; разработку социальных проектов; организацию спортивных соревнований и праздников.

Круг положительного опыта у девочек, прежде всего, содержит опыт по организации мероприятий школьного масштаба и досуга в посёлке; значительно меньшее количество девочек готово поделиться опытом по сплочению команды для общего дела, приёмами и методами работы в объединении. Девочки, чаще, чем мальчики, готовы ответить на вопросы о том, что делают, но не могут самостоятельно выделить для системного изложения какие-либо стороны опыта, либо вообще не хотят участвовать в обмене опытом.

Опыт очень важная категория, позволяющая говорить об уровне осознанности общественной деятельности. Содержательный анализ жизнедеятельности в современном общественном объединении подтвердил выводы наших предшествующих исследований о том, что продолжительность жизнедеятельности объединения зависит от пирамиды опыта, которая обеспечивает становление лидера, а не только активного участника общественной жизни. Как известно, первичный уровень вовлечённости в общественное объединение предполагает удовлетворённость в общении. Именно за общением, а не за общественно значимой деятельностью приходят ребята в объединения. Стремление к общению можно перевести у части ребят в интерес к общественно значимой деятельности. В процентном соотношении это выглядит так, из ста человек 75–80% постепенно проявляют осознанный интерес к тому, что делают, ребята погружаются в содержание деятельности, увлекаются новыми знаниями, которые приобретают в ходе работы, гордятся практическим умением, их увлекает процесс работы, нравятся общественное признание и следующие за ним награждения. При этом мальчики быстрее

девочек обращают внимание на содержание деятельности и возможность чему-то научиться. Из этого состава ребят со временем вырастают те, кто задумывается над способами организации, их интересует не только «что делать?» и «почему именно это?», но и «как лучше организовать?». Им интересно планировать, придумывать различные ходы, способы решения стоящей задачи, они уже понимают, кто из ребят больше способен проявить себя в тех или иных делах, они видят деятельность в пространстве и времени. Это третий уровень пирамиды опыта общественной деятельности, в который входит примерно 50% из второго уровня опыта или 30–35% из общего числа членов объединения. Ребята, доросшие до этого уровня, составляют устойчивый костяк объединения, именно этот уровень даёт новый качественный рост социального опыта, позволяющий выделить полноценному лидерскому составу. Ребята, достигшие этого уровня социальной зрелости, соответствуют классическим характеристикам, отличающим социального лидера от активной части сообщества. Такие лидеры являются осознанными носителями идеи, ради которой родилось объединение, они понимают миссию своего объединения, способны объяснять нравственный смысл традиций и ритуалов, убеждать в значимости того, что делают, устанавливать деловые и личностные контакты с представителями других сообществ.

Как уже отмечалось выше, для становления лидера, огромное значение имеет развитие интеллектуальных способностей, особенно, социального интеллекта, широта кругозора, свободное владение знаниями социальных наук. Общедоступным для исследования показателями, которые осознаются самими лидерами как значимые характеристики, мы определили: успешность в учебной деятельности, устойчивые интересы в области социальных наук, ведение учебной исследовательской работы. Анализируя данные по этим показателям, мы стремились соотнести статус лидера, его успешность как общественного деятеля, с его успешностью в учебной деятельности? Портрет лидера как ученика выглядит на сегодня следующим образом.

Мальчики имеют средний балл 4,5. При этом среди лидеров есть как отличники, так и троечники. За средним баллом кроется интерес к разным предметам. Каждый второй юноша любимыми предметами считает математику и обществозна-

ние, каждый третий дополняет этот перечень интересом к истории и иностранным языкам. Среди любимых предметов представлены экономика, физкультура, ОБЖ, литература, биология.

У девочек средний балл 4,1. Девочки разделяются на две основные группы: одна группа объединяет тех, кто учится преимущественно на «отлично», другая группа состоит из так называемых хорошистов, т.е. четвёрок у них больше, чем троек. Лидеры из первой группы резко выделяются из остального состава культурой речи, быстротой реакции, кругозором и широтой интересов. В число любимых предметов «отличницы» вносят математику, физику, информатику, иностранный язык, обществознание. Подавляющее большинство «хорошистов» проявляет интерес к истории, литературе, русскому и иностранному языку.

Для развития социального кругозора лидеру необходимы знания о правах человека, однако интерес к этой области знаний оказался значительно ниже, чем мы ожидали. Подобное отношение к данной области знаний побудило нас уточнить понимание лидерами прав ребёнка и осознание ими роли и места этих прав, как в деятельности общественных объединений, так и в деятельности ученического самоуправления. К сожалению, выдержать гендерный аспект анализа по данному вопросу в полном объёме, нам не удалось, т.к. в ряде диагностических ситуаций высказывалось общее суждение, где отделить мнение мальчиков и девочек не представлялось возможным. Ребятам было предложено раскрыть своё понимание прав ребёнка в деловой игре «Понимание», а также в ряде занятий на школе актива. Полученные ответы позволили нам увидеть несколько групп, которые объединяет близость трактовки прав, а главное, понимание места права в общественной деятельности.

Основная часть лидерского состава, более 50% детей, объединяется пониманием прав как демократических свобод, которые проявляются в праве на выбор своей позиции, праве на голос, на выбор деятельности. Называя право на выбор как особенно значимое, ребята затрудняются привести примеры реального социального выбора, самым распространённым является выбор участия или неучастия в каком-либо мероприятии. Права голоса, связанного с принятием Устава, Положения, Программы деятельности объединения или каких-либо других документов объединения, лидеры практически не приводят. О роли



выборной кампании в жизни объединения мы уже говорили ранее. Полно и осознанно понимается право на издание газеты, вступления в различные общественные и профильные объединения, участия в разнообразных конкурсах и олимпиадах.

Другая группа, которую мы выделили, не имеет такой однородности, она состоит из нескольких подгрупп. Одну из них мы условно назвали «знатоки», её отличало от других чёткое и осознанное понимание прав ребёнка, подкреплённое ссылками на документы. К сожалению, она оказалась малочисленной, в неё вошли только 8% ребят. Ребята этой группы осознанно и уверенно называли принципы Декларации и статьи Конвенции о Правах ребёнка, ссылались на Конституцию РФ, Законы РФ о защите прав ребёнка. В своих рассуждениях лидеры этой группы осознают «права ребёнка как действия, которые подкреплены государством, но ограничены чёткими рамками закона».

Другую группу составили 8% ребят под условным названием «послушники». В неё мы объединили тех, для кого право сводится либо к «действиям без разрешения», либо к «дозволенным ребёнку в определённом возрасте действиям, которые он может производить без дозволения других лиц». В своих рассуждениях представители этой группы демонстрируют сильную зависимость от взрослых, не имеют опыта самостоятельных решений, пытаются быть «правильными», уловить характер ответа, который бы понравился ведущему.

Следующая группа, которую составили 6% — сводит понимание права ребёнка либо к «возможностям и привилегиям, данным несовершеннолетним гражданам», либо к «правам, которые ему (ребёнку) создают родители до тех пор, пока он не вырастет». Лидеры этой группы подчёркивают особое положение детей, а взрослых воспринимают как людей, «обязанных обеспечивать нормальную жизнедеятельность ребёнка, не позволять другим мешать Ребёнку развиваться».

Несмотря на то, что следующее высказывание было единичным, мы считаем необходимым обратить на него внимание руководителей детских общественных объединений. Лидер объединения «РИФ» (Ребята из Фёдоровского), юноша 16 лет, отличник, написал, что права ребёнка важны не только самим детям, но и взрослым, потому что они рассказывают «как, взрослые должны относиться к детям».

Сложившаяся картина правовой грамотности лидеров позволяет нам говорить о том, что социальный опыт, формируемый в деятельности общественных объединений, не имеет, в настоящий момент, необходимой для гражданского становления личности информационной полноты. Правое пространство взросления не осознаётся как потребность, как значимая норма жизни объединения. Правовой нигилизм начинается с формального подхода к правам и обязанностям членов объединения, с нарушения демократических процедур организации жизнедеятельности объединения, с авторитарной позиции взрослого.

Сознавая влияние внешней стороны социального опыта на внутренние процессы становления нравственного сознания личности, мы приступили к отработке лидерского портрета с учётом нравственных характеристик реального лидерского состава. Для лидера важен как уровень его нравственного самосознания, так и способность видеть и ценить в людях проявления нравственных качеств, без которых невозможно сплочение команды, создание коллектива, о котором они так много говорят. Ребятам было предложено определиться в тех качествах, которые они ценят в сверстниках и дорожат в себе.

У девочек-лидеров наибольшее число выборов качеств, особенно ценимых в сверстниках, получили следующие качества: доброжелательность, юмор и взаимопонимание; с некоторым отрывом идут ответственность и активность; значительно меньшее количество голосов получили надёжность, отзывчивость и честность. Единичными были выборы целеустремлённости, надёжности и верности.

Самооценка девочек показала несовпадение нравственно значимых проявлений в себе, с тем, что они ценят в сверстниках. Первую группу, набравшую наибольшее количество выборов, составили следующие качества: ответственность, организованность, самостоятельность, целеустремлённость. Не совпала и вторая группа качеств, которую составило уже значительно меньшее количество выборов, в эту группу вошли: инициативность, преданность делу, общительность, честность. В третью группу вошли такие проявления как способность к анализу, умение слушать, умение конструктивно выражать своё мнение.

У мальчиков, наиболее ценимые в сверстниках качества, распределились следующим образом. Первую, самую многочисленную группу

составили: ответственность, общительность, активность, честность. Со значительным количественным отрывом в выборе особенно ценимых качеств, мальчики назвали способности к долгой продуктивной работе, позитивность и доброту.

Самооценка мальчиков практически совпала с тем, что они ценят в других сверстниках, в первую группу попали ответственность, общительность, организованность, честность, понимание. Вторую группу качеств, которые ценят в себе мальчики, составили: наблюдательность, сообразительность, интерес к знаниям, толерантность. Третья группа представлена единичными выборами, в которые вошли доброта, щедрость, уважение, заботливость.

Лидерский портрет, пока ещё очень скромный, позволил увидеть целый ряд задач, которые

требуют системного исследования. Подходы к такому исследованию мы выстроили через создание модели научно-методического сопровождения детского движения. Модель включает в себя пять взаимосвязанных модулей, центральным из них является модуль согласованного исследования. От него идут связи внутреннего подкрепления в модули программного обеспечения обучения детского и взрослого состава лидеров общественных объединений. Модуль информационной поддержки лидеров предполагают создание библиотеки лидера, как в электронных носителях, так и в разнообразных формах сетевого взаимодействия. Особое место занимает модуль программного обеспечения деятельности общественных объединений региона.

# МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 008

**Казначеева Татьяна Александровна**

кандидат культурологии, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
taleksta@mail.ru

## ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ИТАЛИЯ

*В статье описаны полученные во время поездки впечатления об особенностях культуры Италии, «проверочной страны». Практический опыт, который способствовал подтверждению (или опровержению) стереотипов, может быть использован для изучения аспектов в сфере межкультурной коммуникации.*

**Ключевые слова:** отношения России и Италии, культура, истоки европейской культуры, межкультурные связи, итальянское самосознание, стереотипы, латинский язык.

Каждый город в Италии как стихотворение,  
о котором хочется сказать, что оно единственное.

*М. Шагинян*

2011 год в России объявлен годом Италии, а, соответственно, в Италии – годом России. Отношения России и Италии имеют долгую и богатую историю. В XII веке царь Алексей Михайлович направил в Венецию первого русского посла Ивана Чемоданова, а ещё раньше в России побывал посланец венецианских дождей. Первые контакты между двумя странами наладились в XV веке. Из России в Италию везли железо, пеньку, лен, кожу, воск, меха, икру. А из Италии купцы доставляли оливковое масло, шелк, шерсть, сухофрукты, лимоны, ещё не известный в России шоколад, а также картины, статуи, мозаику, гравюры.

Жизнь многих деятелей России связана с Италией. Так, в Риме Н.В. Гоголь написал «Мертвые души». А Карла Брюллова после создания картины «Последние дни Помпеи» итальянцы встречали на улицах аплодисментами. Художник получил специальное разрешение передвигаться по Италии без паспорта. В Риме были написаны И.С. Тургеневым повесть «Ася» и начало романа «Дворянское гнездо». Ф.М. Достоевский во Флоренции работал над «Идиотом». М. Глинка часто бывал в Италии и говорил по-итальянски почти без акцента. Художник А. Иванов жил в Италии около 30 лет. Ряд известных всему миру имен можно продолжать, что неудивительно.

Летом мы решили лично познакомиться с культурой Италии, чтобы приблизиться к истокам европейской культуры. Италию часто называют «наиболее проевропейской страной», «колыбелью европейской цивилизации».

Справедливо мнение о том, что вся европейская (и даже мировая) современная культура возникла в период итальянского Возрождения. Итальянским языком пользуются музыканты всего мира. Итальянские архитекторы построили Зимний дворец в Санкт-Петербурге и Капитолий в Вашингтоне. Итальянцы открыли Америку для американцев, научили англичан поэтическому искусству и юриспруденции, французов – кулинарному мастерству, а немцев – военному искусству. Пистолет был изобретен в городе Пистойя, а фаянс – в городе Фаэнца. Знаменитую голубую ткань, из которой американцы стали шить джинсы, начали ткать в Генуе (по-итальянски Дженова).

Здесь, как ни в одной другой стране, крепки межкультурные связи. Области Италии не похожи друг на друга. Региональные различия можно объяснить историей Италии. Так, в I в. н.э. Римская империя включала в свой состав все крупнейшие страны Средиземноморья: Испанию, Галлию (территория современных Франции, Бельгии и Швейцарии), Грецию, Македонию, государства Малой Азии, Сирию, Палестину, Египет. Кроме того, римское владычество простиралось на Британию и значительную часть территории Германии. Очень живописен в межкультурном аспекте собирательный портрет итальянки, созданный профессором Л. Фрати: «Плечи, как у немки, ноги, как у славянки, характер, как у француженки, походка, как у испанки, профиль сиенский, грудь венецианская, глаза флорентийские,

ресницы феррарские, кожа болонская и, наконец, миланская грация».

Как единое государство Италия существует лишь с 1861 года. До этого времени на Апеннинском полуострове находились независимые графства, герцогства, коммуны. Сами итальянцы считают себя римлянами, миланцами, сицилийцами, флорентийцами и так далее. В большинстве регионов есть собственный диалект, отличающийся от итальянского языка структурно и лексически. Политик кардинал Джузеппе Гаспарре Медзофанти, говоривший на 114 языках, не знал всех итальянских диалектов. Согласно данным исследования Европарламента, из 28 языков национальных меньшинств в ЕС 13 приходится на Италию.

Даже итальянское самосознание сильно развито по отношению к малой родине. Итальянцы любят родные места, а если становятся богатыми и знаменитыми, то помогают своим землякам. Такое ключевое понятие в итальянском языке, как «campanilismo», означает «верность своим пенатам», «взгляд со своей колокольни». В свою очередь, патриотизм способствует соперничеству между соседними деревнями, городами, провинциями, областями. Особенно сильно оно между севером и югом страны, так как между ними существует много различий (в языке, питании). Например, фильм «L' amore molesto» («Любовь утомляет»), снятый на юге, пришлось дублировать для северного кинорынка. Что касается кухни, то её основу на юге составляют макароны и оливковое масло, а на севере – кукуруза, рис и сливочное масло. Типичный житель севера Италии думает о работе и деньгах, южанин – о власти и хорошей жизни.

Итальянцы любят поесть. Производство, закупка, приготовление пищи занимает большое место в их жизни. Трапеза может длиться 2–5 часов. Сначала предлагаются закуски «antipasti», как правило, не менее пяти. Затем подаётся первое блюдо «primo» (макароны или рис в различных вариациях). На второе «secondo» – мясо или рыба с овощным гарниром «contorno». Потом едят сыр, после него – десерт «dolce». В завершение пьют эспрессо.

Итальянцы осознают, что каждому сезону соответствуют свои деликатесы. Так, например, в конце лета они всей семьёй готовят томатный соус («passata di pomodoro»), в октябре – собирают виноград. Дни перед постом, который начинается в пепельную среду, посвящены празд-

нованию масленицы («Carnival» – от лат. «carnem levare» – «исключить мясо»), это длится до «Martedì Grasso» (маслениый вторник).

Согласно стереотипам, итальянцы шумны, умны, изобретательны, но в то же время ленивы и немного безалаберны. Считается, что они умеют петь и готовить, но не способны соблюдать порядок и дисциплину. В конце рабочего дня мы могли наблюдать «транспортный хаос», вызванный нежеланием следовать правилам уличного движения.

Жизнь среди шедевров способствует жизнерадостности и веселью и порождает гениев дизайна, моды, кулинарии. Всеобщий подъём – «allegria» – объясняет тот факт, что итальянцы часто смеются в компаниях. По их мнению, главное в жизни – это стиль, который проявляется в радости жизни, легком отношении к ней и демонстрируется окружающим. Число 13 итальянцы считают счастливым, а несчастливое число у них – 17.

Кстати, слово «компания» произошло от двух итальянских слов: «com» и «pane» – «преломление хлеба». Сами итальянцы гордятся обилием солнца и красоты в «bel paese» – своей чудесной стране, такой притягательной для иностранцев. Италию называют «сад Европы». Природа этого сада впитала солнце, общительность и веселье.

Жители Италии в силу любознательности проявляют интерес к нравам и обычаям других народов, ездят в отпуск за границу, чтобы убедиться в том, что их страна лучшая в мире. С таким убеждением люди оптимистично относятся к жизни, о чём свидетельствует итальянское приветствие: «Пусть самые печальные дни твоего будущего будут похожи на самые счастливые дни твоего прошлого».

Италия считается родиной этикета. Облагораживание нравов итальянского общества началось уже в XIV веке, люди постепенно переходили от феодальных нравов к духу нового времени. Италия становилась страной новой культуры, где этикет носил характер закона и очень сильно воздействовал на общество. Нарушение его норм рассматривалось чуть ли не как преступление. Сегодня на Апеннинах всё намного демократичнее, но итальянцы по-прежнему производят впечатление очень воспитанных людей с хорошими манерами.

Во все времена на Апеннинах большое значение придавалось приветствиям. Причём почти всегда они сопровождаются рукопожатиями и поцелуями. Так итальянцы выражают бурную ра-

достать при встрече со знакомыми, даже если расстались совсем недавно. Итальянец непременно расцелует вас в обе щеки. У мужчин, впрочем, это тоже принято. Что касается рукопожатия, то с древних времён оно служит определенным символом – руки, тянущиеся друг к другу, безоружны. До 3-х часов в Италии желают доброго дня «buongiorno», а потом – доброго вечера «buonasera». «Chaio» – неофициальная форма и приветствия, и прощания. Повсюду мы слышали и могли потренировать сами «grazie» («спасибо») и «prego» (пожалуйста). А прежде чем переступить порог, нужно спросить разрешения войти: «Permesso?» Правда, «извините» в Италии говорят не слишком часто. Итальянец не будет попросту утруждать себя извинениями, если не чувствует за собой вины.

Итальянцы очень приветливы и даже при шапочном знакомстве постоянно называют друг друга «саго», «сага» (дорогой, дорогая) и «bello», «bella» (милый, милая).

В итальянском языке употребляются 3 формы обращения: «tu» (среди родственников, друзей и молодёжи), «voi», «Lei» (вежливая форма обращения к старшим по возрасту или к сотрудникам в государственных учреждениях, где соблюдаются законы иерархии). Хорошие манеры, общительность и приветливость итальянцев демонстрируют обращения «саго, сага» (дорогой, дорогая) или «bello, bella» (милый, милая). Незнакомых называют «signor» (синьор) и «signora» (синьора). Статусы отличаются от наших. Так, человек с высшим образованием – «Dottore» (доктор), даже если он не врач; учитель – «профессор», даже если преподаёт не в университете; «маэстро» может быть даже тренер по дзюдо; а «инженер» является почётным титулом людей с инженерным образованием.

Как отмечают специалисты, для итальянского языка характерна семантическая свобода, возможность менять значения при помощи бесчисленных окончаний существительных и прилагательных. Например, из «туфли» – «scarpa» можно сделать «хрустальный башмачок Золушки» – «scarpina» или «лыжный ботинок» – «scarpone», а «fare la scarpetta» (набивать башмачок) значит «собирать хлебом оставшийся на тарелке соус или макать в кофе кусочек рогалика». Слово «любовь» (amore) превращается в «возлюбленного» (amorouso), в «амура» (amorino) или в «любовницу» (amante). Итальянские мужчины, услышав

о красавице «bella donna», зададутся вопросом о степени красоты: «bellissima» (прекрасная), «bellina» (хорошенькая), «bellona» (несколько поблекшая, но с остатками красоты) или «bellosia» (приятная во всех отношениях) и о других качествах: «donnona» (внушительных размеров), «donnetta» (миниатюрная), а, может быть, «donnaccia» (легкодоступная). Для итальянца мужского рода образуется оскорбительный эпитет из этого ряда однокоренных слов – «donnicciola» (слюнтяй, баба).

Для итальянцев очень важна семья. По мнению исследователей, семейные связи имеют гораздо большее значение, чем в любой другой европейской семье. Бабушки и дедушки – «nonni» – пользуются авторитетом и представляют власть в семье, в том числе финансовую. Каждая итальянская мать мечтает, чтобы её дети, особенно сыновья, достигли на службе благосостояния («lo starbene»).

Итальянцы – прирожденные актеры. Что бы они ни делали, они с блеском играют свою роль, ни на минуту не забывая о публике. Прежде всего, итальянец всегда одет подобающим образом. Безупречный костюм, дополненный изящными аксессуарами, как правило, составляют единое целое с его обладателем. Но мало просто подобрать все детали – легкости и изяществу, с которыми итальянцы носят вещи, позавидует любая звезда подиума. Даже в 40-градусную жару нам встречались итальянцы в строгих деловых костюмах.

Интересно, что итальянцы всегда замечают, как одеты иностранцы. Любая изящная деталь туалета будет оценена по достоинству. Так что, собираясь на встречу с итальянцем или итальянкой (будь то деловые переговоры или дружеская вечеринка в кафе), следует серьезно отнестись к тому, как одеться. А самым лучшим украшением к любому наряду будет улыбка.

Большинство итальянцев совершенно не спешат учить английский язык, поэтому перед поездкой лучше выучить базовые фразы на итальянском языке и обязательно взять с собой словарь. Хотя, как показывает практика, умение объясняться жестами и прирожденное радушие итальянцев быстро рушит языковой барьер.

Германцы, соприкасаясь с римлянами, заимствовали и интегрировали, приспособив к своим языковым привычкам и своим понятиям, большое количество латинских слов.

У римлян германцы впервые увидели прекрасные построенные, широкие и прямые, мощенные камнем дороги, многие участки которых служат людям и по сей день. Название этих дорог «*via strata*» – в основе немецкого *Strasse*. Римские дороги «разбегались» из одной точки, от золотого камня – «мили», установленного на Форуме, вдоль дорог были установлены колонны, на которых указывалось расстояние от Форума – *mīlia passuum*. Потому знаменитая фраза «Все дороги ведут в Рим» в точном переводе звучит так: «Все дороги начинаются в Риме».

Латинское слово «*palātium*» – «дворец», «императорский двор» напоминает о том, что, начиная с Августа, все римские императоры имели свои резиденции на Палатинском холме. К этому латинскому наименованию восходят «*der Palast*», «*das Palais*» – «дворец». Кстати русские слова «палаты», «палатка» соотносятся через среднегреческий с этим словом.

В средние века рынок всегда находился на центральной площади города, перед ратушей и собором. Латинское слово «*mercātus*» (торговля, рынок, ярмарка) и имя римского бога торговли Меркурия восходят к слову «*merx*» – «товар».

Слова «сенат», «сенатор», вошедшие во многие языки мира, образовались от латинского «*senior*» – старец, т.к. старые люди пользовались большим почетом. Слово «календарь» возникло из латинского «*calendarius*», которое, в свою очередь, образовалось от «*calendae*» – «первый день месяца». Слово «монитор» также латинского происхождения («*monere*» – «предупреждать, предостерегать»). Слово «мультимедиа» образовалось из «*multis*», «*multi*» и «*medium*».

Гордясь легендарной историей, римляне шутят, что Рим стал великим, т.к. школьникам в древние времена не надо было учить латинский язык как иностранный. Иначе у них не было бы времени на завоевание мира и создание цивилизации.

Вечный город очаровывает единением истории и современности. На каждом шагу можно делать фотоснимки, записывать впечатления. Впечатления от проникновения в прошлое рожают ощущение себя частичкой общей истории человечества, чувство восторга и преклонения перед городом.

Сами римляне называли свой город с заглавной буквы. Сердцем Рима, средоточием его общественной жизни был Форум (*foro romano*) – городская площадь. Сначала это было место вне

городских кварталов, куда с ближайших холмов спускались пастухи и крестьяне для обмена продуктов на нужные им вещи. Форум располагался у подножия Капитолия – главного из 7 холмов, на котором уже в течение 600 лет стояли храмы Юпитера, Юноны и Минервы и бронзовая волчица с Ромулом и Ремом. Капитолийская волчица (*lupa capitolina*) – символ города. Форум был заставлен памятниками в честь побед над врагами. Здесь же росли вековые деревья, которые римляне считали священными. Кроме того, здесь были огорожены все места, в которые когда-либо ударила молния, т.к. удар молнии для римлян – это таинственный знак Юпитера.

На массивных каменных платформах высились храмы с пышными колоннами, посвященные богам. Богов в Риме было великое множество. Одни боги – «уроженцы самого» Рима, другие заимствованы у греков, третьи – у египтян или жителей Азии. Но при всем обилии богов римляне были не очень набожны, фанатизм и религиозная нетерпимость им совершенно чужды.

В крутой Капитолийский холм врезалось нависающее над площадью колоссальное здание, похожее на крепость. Это государственный архив Табулярий. Тот факт, что впервые он появился у римлян, говорит об их исключительном уважении к истории. Они не только оставили потомкам детальную историю своего города и народа, но и историю многих других народов и племен, с которыми их столкнула судьба. Жители Рима до сих пор не расстаются со своим прошлым. Они живут среди него, и оно живет в них. Каждая улица, каждая площадь, каждый переулок полны таинственных загадок. На каждом шагу – «живущие экспонаты».

Аллея императорских форумов ведет к Колизею. Своё название Колизей получил от латинского слова «*colossus*» («великан» – так окрестили стоявшую рядом гигантскую статую Нерона). На арене (в переводе с итальянского – «песок») происходили бои гладиаторов и зверей. Колизей построили настолько прочно и основательно, что появилась поговорка: «Когда рухнет Колизей, тогда придет конец и Риму».

Пантеон – это образ всего мироздания: и подземного сумрака, и земного света, и небесного сияния. «Храм всех богов» стал храмом всему миру, всей существующей бессмертной и вечной природе. Вместе с тем он был и храмом людей, часть которого они составляли. Он объеди-

нял в себе всё: землю и небо, людей и богов, проходящее и вечное. Наверное, величие Пантеона, открывшего человеку его духовные глубины, и явилось причиной его долгой жизни. Он остался единственным античным храмом, не разрушенным и не испорченным в средневековье.

На правом берегу Тибра – замок Святого Ангела, где в заточении умер Казанова.

Повсюду в Риме встречаются фонтаны – от огромных мраморных чаш, как на площади Святого Петра – религиозном центре Рима, до скромных струек, бьющих из медных трубок в стенах с вырезанной на мраморе в незапамятные времена надписью: «Аqua potabile» (питьевая вода). Один из любимых фонтанов жителей и гостей города – фонтан Треви. Он представляет собой целый архитектурный комплекс. Фонтан примыкает к фасаду дворца Поли, где находился литературно-художественный салон русской княгини Зинаиды Волконской, имя которой увековечено в стихах Пушкина, Баратынского, Веневитова. Дворец был очагом русской культуры в центре Рима.

Посетили мы и Южную Пальмиру, Венецию, восхитившись мраморной сказкой, фантазией на воде. Географическое положение Венеции было очень выгодно, и уже в IX веке она стала торговым посредником между Востоком и Западом. Адриатическое море, главный международный торговый путь того времени, превратил Венецию в мировую державу. Венеция была первым городом, где был введен подоходный налог и созданы «сборочные» линии на судовой верфи (фактически первый в мире конвейер), на которых в период расцвета в XII веке работали 16000 человек, выпускавших по галере в день. В XIV веке город стал экономическим и финансовым центром всего Средиземноморья. Сюда стекались золото, драгоценности, украшения. Здесь возводились великолепные дворцы и соборы.

Образцом для собора Святого Марка послужила константинопольская церковь Святых Апостолов. Купола и арки собора покрыты многочисленными мозаиками площадью 400 м<sup>2</sup>. Венецианцы привозили мозаики из Византии, приглашали в свой город византийских мастеров и учились у них.

Исторический центр города – площадь Святого Марка. Это центр общественной жизни, сердце Венеции, место торжественных церемоний, церковных и народных праздников.

Вход во Дворец находится неподалеку от собора Святого Марка, он носит название порта дельла Карта. Происхождение этого названия ученые трактуют двояко (carta – бумага). Возможно, оно возникло оттого, что неподалеку находился архив документов. Или, может быть, потому, что когда-то здесь сидели писцы и помогали горожанам составлять бумаги, жалобы и прошения.

По расчетам ученых, из-за непрерывного погружения в воду в 2028 году Венеция может стать непригодной для жизни. В это не хочется верить, хотя у нас был перед глазами другой пример трагической кончины города – Помпеи. От посещения Помпей осталось незабываемое впечатление. В них можно бродить часами. «Мертвый» город говорит о своем прошлом, первых десятилетиях нашей эры, в деталях и подробностях.

Уезжая из Италии, мы вспомнили слова Гёте: «Кто видел Италию, и особенно Рим, тот никогда не будет совсем несчастным!» Спустя два столетия высказывание осталось справедливым. В Италии, как нигде, чувствуется размах, изобилие произведений творческого гения человека, взлет в искусстве, которому нет равных по масштабам, силе и глубине.

#### Библиографический список

1. Галкина Т.А., Красновская Н.А. Италия. – М.: Мысль, 1985.
2. Левицкая О. Совет из Италии – будьте проще, не манерничайте // Эхо планеты. – 2005. – №26. – С. 32–33.
3. Мальшев В.В. Пиния на ветру: (Очерки о современной Италии). – М.: Мысль, 1987.
4. Моул Джон. Особенности национальной психологии народов новой Европы: бизнес, общение, успех / Пер. с англ. О.Л. Сергеевой. – М.: Астрель: АСТ, 2006.
5. Розен Е.В. Немецкая лексика: история и современность: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1991.
6. Салли Мартин. Эти странные итальянцы / Пер. с англ. И. Заславской. – М.: Эгмонт Россия Лтд., 1999.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

*Статья раскрывает содержательную и процессуальную сторону аксиологической концепции формирования межкультурной компетентности студента университета и представляет основные результаты практической реализации этой концепции.*

**Ключевые слова:** Межкультурная компетентность, диалог культур, ценностные ориентации, общие и специфические умения, комплекс знаний, аксиологизация образовательного процесса.

Стремительное развитие в последние десятилетия средств коммуникации привело к изменению характера и существа всех международных политических, экономических и социокультурных контактов, выдвинув на передний план процесс глобализации, который существенно изменяет облик человеческой жизнедеятельности, в том числе и облик университетского образования.

Поскольку цель последнего — подготовить обучаемых к действиям в мире, в котором они живут, возникла необходимость установить соответствие между теми знаниями, которые человек получает в высшей школе и теми, которые необходимы ему для успешной профессиональной деятельности и жизни вообще [6]. Именно необходимость связи процесса обучения с широким поликультурным контекстом деятельности современного человека вызвала особый интерес научного сообщества к межкультурной компетентности будущего специалиста [4].

Поскольку университетское образование всегда отражает базисные тенденции меняющегося мира, следовательно, и глобализация столь характерная для современного этапа развития российского общества находит свое отражение в интеграции образования на всех уровнях. Это проявляется в ориентации его содержания на общечеловеческие и национально-культурные ценности, в развитии традиционных форм преподавания межкультурного взаимодействия (лекционные курсы, семинарские занятия и тренинги), а также в реализации инновационных межкультурных проектов (Интернет-конференции, on-line занятия, совместные культурные мероприятия), направленных на формирование у субъекта терпимости и непредубежденности к различиям, что составляет основу толерантности.

В таких условиях поликультурности мира и образования именно межкультурная коммуникация становится ключевой формой взаимодействия, обеспечивающей взаимовыгодный диалог между представителями различных национальных и деловых культур [5]. Такие особенности межкультурной коммуникации как многоаспектность (информационный, гносеологический, аксиологический, интерактивный, нормативный, семиотический, практический аспекты) и многофункциональность (информационная, социальная, экспрессивная функции) позволяют выделить и определить содержание компонентов межкультурной компетентности:

- гносеологический компонент представляет собой комплекс иноязычных, лингвокультурологических, социокультурных, психологических, общекультурных, культурно-специфических, профессиональных знаний;

- аксиологический компонент предполагает понимание общения, прежде всего, как процесса обмена ценностями;

- праксеологический компонент включает в себя ряд общих (познавательных, практических, организационных, оценочных и рефлексивных) и специфических (вербальных, невербальных, паравербальных коммуникативных умений; социально-ценностное поведение, то есть поведение согласно нормам и ценностям иноязычной культуры; овладение механизмами имитации, идентификации, стереотипизации, генерализации) умений.

Итак, межкультурная компетентность студента университета — это интегративное личностное качество, определяющее готовность к решению задач межкультурной коммуникации синтезирующее а) уровень специальных знаний, достаточный для межкультурного диалога; б) совокупность ори-



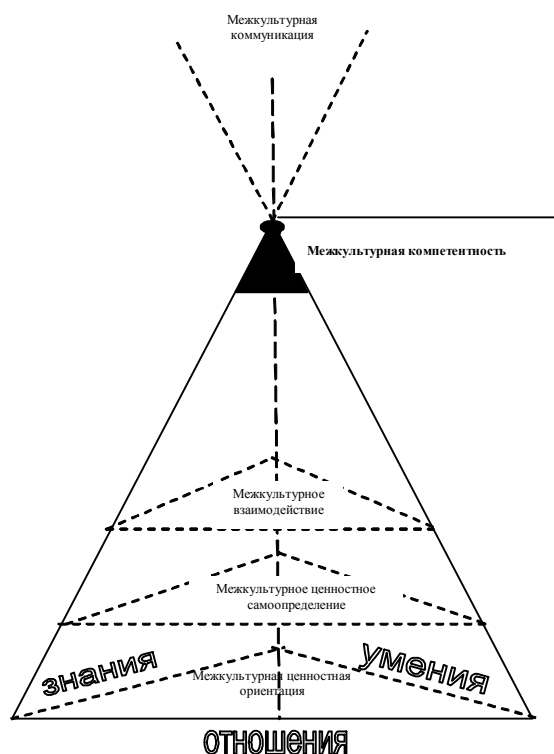


Рис. 1. Модель формирования межкультурной компетентности

ентаций, обеспечивающих межсубъектное взаимодействие на основе понимания, уважения, толерантности и интереса к ценностям другой культуры; в) комплекс умений, необходимых для участия в межкультурной коммуникации.

Третьей позицией, выступающей в качестве теоретической предпосылки организации процесса формирования межкультурной компетентности студента, является изменяющаяся функция иностранного языка в образовании, культуре и жизни вообще. Приняв за аксиому, что реальное употребление слов в речи в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке, мы подчеркиваем в своем исследовании необходимость их интегрированного изучения. А успешность последнего обеспечивается за счет применения принципа диалога культур, сущностными чертами которого являются:

- уникальность субъектов и их принципиальное равенство;
- различие и вариативность точек зрения каждого из участников диалога;
- ориентация каждого субъекта на восприятие и активную интерпретацию его точки зрения другими субъектами;

- взаимная соотнесенность и дополнительность позиций участников диалога;
- персональная направленность целей и содержания диалога;
- прогнозирование ответа и его предвосхищение в собственном высказывании;
- импровизированный характер диалога, предполагающий выражение свободной активности субъекта;
- столкновение имеющихся идей и точек зрения, порождение принципиально новых духовных продуктов в процессе творческого синтеза [1].

Еще одним исходным положением, на основе которого была разработана авторская концепция формирования межкультурной компетентности, стала актуализация субъектной позиции студента, заключающаяся в привлечении к процессу формирования межкультурной компетентности его внутренних резервов за счет аксиологизации образовательного процесса [2; 3]. В связи с этим аксиологический подход был определен нами в качестве ведущего и наиболее продуктивного методологического основания построения структурно-функциональной модели (рис. 1), реализация которой в образовательном процессе университета повышает эффек-

тивность формирования межкультурной компетентности студентов.

В самом общем виде процесс формирования межкультурной компетентности может быть представлен в виде пирамиды, трехгранное основание которой представляет собой плоскость, ограничивающее пространство интеграции межкультурных знаний, умений, отношений.

Высота пирамиды определяет степень интеграции гносеологического, аксиологического и праксеологического компонентов на различном уровне их развития.

Разные уровни развития каждого компонента предполагают различные интегративные качества: сформированности ценностных ориентаций (первый уровень), познавательную самостоятельность (второй уровень), собственно готовность к межкультурной коммуникации. Следовательно, в процессе формирования межкультурной компетентности можно зафиксировать три стадии:

I стадия – межкультурной ценностной ориентации;

II стадия – межкультурного ценностного самоопределения;

III стадия – межкультурного ценностного взаимодействия.

Расширяющееся пространство коммуникации представлено в верхней части модели. Оно предполагает наличие множества задач межкультурной коммуникации, которые выпускник университета сможет решать в послевузовской деятельности.

Первая стадия межкультурной ориентации обеспечивает создание ценностного образа родной и иноязычной культуры. Наиболее полно этот процесс раскрывается через механизм ориентации, который может быть представлен как процесс восхождения личности к ценностям межкультурного взаимодействия. Продуктом данной стадии является сложившаяся иерархия ценностных ориентаций студента в сфере диалога родной и иноязычной культуры. Причем, в качестве ценностей этого диалога выступают такие константы коммуникации как «человек», «взаимопритяжение», «информация», «ценностное отношение во времени, пространству» и так далее, то есть к тем реалиям языка и культуры, которые в сопоставительном анализе ментальных особенностей народов являются противоположными по значимости.

Самоопределение в контексте второй стадии формирования межкультурной компетентности

может быть определено как процесс, в котором индивид осуществляет выбор на основе осознания и соотнесения своих потребностей, возможностей и способностей с личными и общественными запросами, что определяется системой его ценностных ориентаций. Это своеобразный процесс и результат поиска человеком социального, профессионального, личностного статуса. Механизм выбора как фактора ценностного самоопределения позволяет соотносить внешние обстоятельства и внутренние побуждения – потребности. Познавательная самостоятельность выступает результатом стадии межкультурного ценностного самоопределения и в контексте нашего исследования является показателем самоопределения студента в сфере познания, индикатором наличия ярко выраженной ориентации на познание как ценность. На основе обнаружения проявленной самостоятельности мы и судили о наличии факта ценностной ориентации.

В рамках нашего исследования мы рассматривали взаимодействие как согласованную деятельность субъектов для достижения совместных целей и результатов, решению значимой для них проблемы или задачи межкультурной коммуникации. Описанное содержание стадии наиболее полно раскрывается через механизм проекции, под которым мы понимаем процесс и результат постижения и порождения значений, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты. Продуктом третьей стадии является готовность к межкультурной коммуникации.

Содержательная и процессуальная стороны аксиологической концепции формирования межкультурной компетентности студентов, отраженные в модели этого процесса, успешно реализуются только при наличии педагогического потенциала образовательного пространства университета. В содержательном плане формирование межкультурной компетентности студентов осуществляется в ходе сравнительно-сопоставительного анализа информации о видах продуктивного взаимодействия в различных культурных ареалах, с последующей реализацией полученных знаний в опыте репродуктивной и творческой коммуникативной деятельности. В процессуальном отношении межкультурная компетентность студентов основана на эмоционально-ценностном восприятии фактов поликультурного взаимодей-

ствия, оцениваемого с точки зрения эффективности разрешения коммуникативных, лингвистических и профессиональных задач межкультурной коммуникации. Единство содержательной и процессуальной сторон формирования межкультурной компетентности достигается в диалоговом взаимодействии субъектов образовательного процесса, осуществляемого в тренинге, ролевых играх, имитационной деятельности, различных креативно-ценностных технологиях обучения.

Для формирования межкультурной компетентности студентов университета нами было разработано методическое обеспечение этого процесса [7], эффективность применения которого определялась способностью студентов продуктивно самоопределяться в сложных, имеющих несколько вариантов решения, поликультурных ситуациях. Причем, мы зафиксировали, что в ситуации выбора у студента появлялась профессионально-личностная необходимость и потребность перехода от простого отрицания иноязычной культуры к осознанному пониманию ее обусловленности системой нормативных ценностей общества.

Мы считаем, проведенное исследование положило начало появлению нового слоя студенчества в ОГУ, характеристиками которого выступают: интерес к изучению иностранного языка и иноязычной культуры, желание и активное участие в международных образовательных программах и проектах. Вместе с тем, не смотря на то, что мы в диссертационном исследовании и получили значительные положительные динамику формирования показателей межкультурной компе-

тентности, мы осознаем, что не все 100% студентов стали межкультурнокомпетентны. Поэтому, возможно, следует говорить об опытно-поисковом характере нашего исследования, который проявился в описании путей, прогнозировании и фиксации результатов процесса формирования межкультурной компетентности.

#### Библиографический список

1. Библер В.С. Школа диалога культур: введение в программу // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. – М.: Наука, 1994. – С. 238–247.
2. Выжлецов Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 152 с.
3. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. – Оренбург: Изд-во «Южный Урал», 1996. – 188 с.
4. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2003. – 46 с.
5. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. – М.: Альфа-М. ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
6. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
7. Янкина Н.В. Введение в теорию и практику межкультурной коммуникации: Учеб. пособие. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – 317 с.

**Игнатова Ирина Борисовна**  
доктор педагогических наук, профессор,  
**Бурыкина Виктория Геннадиевна**  
Белгородский государственный университет  
ignatova@bsu.edu.ru

## КУЛЬТУРНЫЙ ШОК И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

*В статье определяется сущность понятия «культурный шок», выделяются его стадии, а также рассматриваются способы преодоления культурного шока: геттоизация, ассимиляция, колонизация и интеграция. При этом, интеграция иностранных студентов в новые социокультурные условия определяется в статье как более эффективный способ преодоления культурного шока.*

**Ключевые слова:** иностранный студент, культурный шок, стресс аккультурации, стадии культурного шока, способы преодоления культурного шока, интеграция, межкультурное сотрудничество.

В последние годы в образовании сложилась устойчивая тенденция к интернационализации и интеграции. На этом фоне углубление и диверсификация международных образовательных связей придают взаимозависимости национальных образовательных систем глобальный характер (Болонский процесс). Развитые страны усиливают конкурентную борьбу за лидерство в мировой системе образования, что в современном обществе является одним из наиболее эффективных инструментов влияния на международные отношения. Людям, живущим в эпоху выдающихся научных и технических открытий, стирания экономических и иных границ, необходимо открытое общество, понимающее сообщество, а значит и соответствующий им алгоритм межкультурного взаимодействия. Поэтому в современной действительности межкультурное взаимодействие должно стать своеобразной этической доктриной, претендующей на центральное место в «оси координат» XXI века.

Радикальные перемены в жизни современного российского общества, степень его развития, процессы глобализации и интеграции, постоянное расширение сфер международного, межнационального общения со всей очевидностью показывают, что дальнейшее развитие человечества возможно только в условиях диалога представителей разных национально-культурных и религиозных сообществ, способных понять и принять другую культуру в качестве равноценной своей родной культуре.

В этих условиях образование иностранных студентов рассматривается в качестве средства безопасного и комфортного существования в новом социуме, а целью обучения становится фор-

мирование межкультурного взаимодействия. Реализация этих задач – непростое дело.

Опыт практической работы показывает, что иностранные студенты часто испытывают трудности во взаимодействии с российскими студентами, сталкиваясь с особенностями культурных норм поведения, системой ценностей, повседневной практикой жизнедеятельности и др., характерными для иной (в данном случае – русской) социокультуры. При этом межнациональные контакты могут иметь и негативные последствия, связанные как с проявлением этноцентризма, когда национальные особенности чужой культуры воспринимаются через призму своей, так и с неправильной организацией учебно-воспитательного процесса, не предусматривающего преодоления культурного шока, который испытывает каждый человек, приезжающий в другую страну.

Следовательно, образовательный процесс вуза должен учитывать интересы, способности, эмоционально-ценностные ориентиры и другие составляющие неповторимого психологического склада личности студента, в частности студента-иностранца, не допуская «жесткого манипулирования сознанием» учащихся, практику навязывания им догм, не подлежащих обсуждению [5, с. 28]. Кроме того, образовательная стратегия должна способствовать преодолению дистанции между инокультурными коммуникантами на основе сокращения негативного влияния «культурного шока» (К. Оберг), в котором неизбежно оказывается любой человек, приехавший на учебу в другую страну.

Термин «культурный шок» был введен в 1954 г. К. Обергом, американским антропологом и этнологом, который исходил из идеи, что вхожде-

ние в новую культуру сопровождается неприятными чувствами из-за потери друзей и статуса, ощущением отверженности, удивления и дискомфорта при осознании различий между культурами, а также путаницей в ценностных ориентациях, социальной и личностной идентичности.

Суть культурного шока – конфликт между привычными для человека ценностями, нормами, языком, повседневными практиками, свойственными для той социокультурной среды, которую он покинул, и ценностями, нормами, языком, повседневными практиками, характерными для новой иносоциокультурной среды, в которой он оказался. Культурный шок в той или иной степени испытывают все, попадающие впервые в иную культурную среду (путешественники, эмигранты, студенты-иностранцы и т.д.).

Сила шоковой реакции иностранного студента определяется глубиной различий между прежней и новой культурами, психологическими характеристиками личности, наличием или отсутствием элементов старой культурной среды (семьи, друзей), которые студент-иностранец «переносит» с собой в новый инокультурный контекст, степенью открытости представителей новой культуры.

Для «правильной» организации образовательного процесса для иностранных студентов необходимо выделить и охарактеризовать стадии культурного шока, через которые проходит представитель иной культуры – иностранный студент. По мнению Т.Г. Стефаненко, существуют следующие *стадии культурного шока*: «медовый месяц», «собственно культурный шок», «примирение», «адаптация». Рассмотрим каждую из них подробнее.

**1. «Медовый месяц».** Данная стадия характеризуется энтузиазмом, приподнятым настроением, большими надеждами. В течение этого периода различия между «старой» и «новой» культурой человек воспринимает положительно, с большим интересом. Обычно иностранных студентов ждут на месте учебы и проживания, и люди, ответственные за их прием, прилагают максимум усилий, чтобы гости чувствовали себя «как дома». Студенты-иностранцы, в свою очередь, наслаждаются природой, архитектурой, интересуются новой для них пищей, новыми привычками людей и т.д.

**2. Собственно «культурный шок».** На втором этапе непривычная окружающая среда начинает оказывать негативное воздействие. Через некото-

рое время человек осознает возникающие проблемы с общением (даже если знание языка хорошее), на работе, по месту учебы, в магазине, дома. Внезапно все различия начинают видеться гипертрофированно. Человек осознает, что с этими различиями ему придется жить не несколько дней, а месяцы или, возможно, годы. Начинается кризисная стадия культурного шока. Согласно исследованиям (А.А. Белик, П.С. Гуревич, Н.М. Лебедева), культурный шок оказывает прямое воздействие на психическое и физическое состояние человека. Типичными симптомами, при этом выступают тоска по родине, скука, «уход» в чтение, просмотр телевизора, желание общаться только с представителями своей культуры, избегание контакта с местными жителями, потребность в долгом сне, повышенный аппетит и постоянное чувство жажды, раздражительность, конфликты и напряженность в отношениях, потеря трудоспособности, депрессия или психосоматические болезни.

**3. «Примирение».** Данная стадия характеризуется тем, что депрессия медленно сменяется оптимизмом, ощущением уверенности и удовлетворения. Человек чувствует себя более приспособленным и интегрированным в жизнь общества. Выход из кризиса и постепенное привыкание может происходить по-разному: у некоторых – медленно и незаметно, у других – бурно, с посвящением в местную культуру и традиции. Но как бы эта стадия не проходила, ее несомненное преимущество – понимание и принятие «кода поведения» местных жителей, достижение комфорта в общении.

**4. «Адаптация».** На этой стадии человек больше не реагирует отрицательно или положительно, потому что приспосабливается к новой культуре. Он вновь ведёт повседневную жизнь, как и ранее на своей родине. Человек начинает понимать и ценить местные традиции и обычаи, даже перенимает некоторые модели поведения и чувствует себя более раскованно и свободно в процессе взаимодействия с местными жителями. Иностранцы, попавшие в эту фазу, наслаждаются всеми благами местной цивилизации, имеют широкий круг друзей, легко улаживают свои официальные и личные дела, одновременно не теряя чувства собственного достоинства и гордясь своим происхождением [7, с. 268–269].

Чаще всего культурный шок имеет негативные последствия, но следует обратить внимание

и на его позитивные последствия: первоначальный дискомфорт ведет к принятию новых ценностей и моделей поведения, что очень важно для саморазвития и личностного роста студентов. Исходя из этого канадский психолог Дж. Берри предложил вместо термина «культурный шок» использовать понятие «стресс аккультурации»: слово «шок» ассоциируется чаще с негативным опытом, а в результате межкультурного контакта возможен и желателен положительный опыт – оценка проблем и их преодоление (Berry J.W., 1997).

Таким образом, иностранные студенты как представители иной этнокультурной общности нуждаются в специально организованной педагогической деятельности, направленной на преодоление культурного шока, приобщение к новым условиям обучения, жизнедеятельности, к межкультурному взаимодействию и сотрудничеству.

Американский антрополог Ф. Бок выделяет несколько способов преодоления культурного шока: *геттоизация* – замкнутое проживание в собственном кругу, сведение к минимуму взаимодействия с местным населением; *ассимиляция* – отказ от своей культуры и стремление усвоить культуру страны пребывания; *колонизация* – навязывание иностранцами своих культурных ценностей, норм, языка местным жителям; *интеграция* – стремление не только усвоить новую культуру, но, и обогатить ее элементами собственной культуры (Bock Ph.K., 1970).

Интеграция иностранных студентов в новое социокультурное пространство имеет место тогда, когда в процессе взаимодействия культуры сохраняют присущую им исходную индивидуальность и одновременно с этим обогащают друг друга на основе объединения в единое сообщество на другом, равно значимом для них основании, является одной из важнейших задач образовательного пространства вуза. Именно интеграцию иностранных студентов в новые социокультурные условия мы рассматриваем как наиболее эффективный способ преодоления культурного шока.

Помощь иностранным студентам в преодолении культурного шока заключается в создании особых условий и в проведении ряда мероприятий, которые существенным образом сглаживают негативные проявления культурного шока. Среди них следует отметить организацию совместного обучения с русскими студентами в группах смешанного национального состава, вовле-

чение русских и иностранных студентов в совместную деятельность по подготовке к занятиям, к сдаче экзаменов, защите проектов и пр. Главным условием при этом выступает опора на воспитание у студентов этнической толерантности как неотъемлемого компонента межкультурного взаимодействия и как результата этого взаимодействия. С нашей точки зрения, в образовательном процессе необходима ориентация на принципы развивающего обучения, использование активных методов, приемов, форм. Развивающее обучение предполагает осуществление постоянной познавательной деятельности, а следовательно, и расширение, углубление знаний иностранных студентов об особенностях, традициях, обычаях, нормах и ценностях русской культуры, что является одним из важных условий более быстрой интеграции иностранных студентов в российское социокультурное пространство.

Не менее важна роль внеаудиторной работы в оказании помощи по преодолению культурного шока у иностранных студентов. Различные формы внеаудиторной работы, а именно: проведение экскурсий на предприятия, в образовательные учреждения, учреждения культуры, посещение семей российских студентов, создание специальных клубов межкультурного общения, приобщение иностранных студентов к организации, проведению и участию в тематических мероприятиях, выступлениях, показах, конкурсах, фестивалях и т.д. – способствуют развитию умений и навыков межкультурного взаимодействия, саморазвитию личности иностранных студентов.

Таким образом, исходя из особенностей иностранных студентов как субъектов образовательного процесса вуза, необходимо специально создавать условия для их более быстрой и эффективной интеграции в российское социокультурное пространство с учетом их национальных особенностей, интересов, потребностей. Особенности иностранных студентов обуславливают специфику их взаимодействия с преподавателями вуза и русскими студентами. Такое взаимодействие предполагает учет национальных и личностных особенностей иностранных студентов, принятие этих особенностей педагогами вуза и русскими студентами, отсутствие «борьбы» и «преодоления». Культурные отличия иностранных студентов, при этом, должны рассматриваться не как своего рода недостатки, а, напротив, как преимущество. Межкультурное сотрудничество

в рамках образовательного процесса в группах со смешанным национальным составом возможно только на основе этнической толерантности. Именно этнической толерантности принадлежит основная роль в преодолении трудностей, сопровождающих межкультурное взаимодействие и сотрудничество в образовательном пространстве вуза. Рассматривая культурные различия как преимущество, а не как проблему или препятствие, преподаватель, работающий в группах со смешанным национальным составом, должен использовать эти различия в качестве стимула к воспитанию у студентов этнической толерантности, способности понимать, принимать и уважать культурное многообразие.

#### Библиографический список

1. Газман О.С. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования: Вып. 2. – М.: Институт педагогических инноваций, РАО «Инноватор», 1995. – 103 с.
2. Гирфанов А.С. Диалог в учебно-воспитательном процессе: социально-психологические и педагогические условия: Лекционные записи. – Петродворец: Изд-во ВВМУРЭ им. А.С. Попова, 1992. – 48 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
4. Колотвин А.В. Философия диалога и его роль в современных концепциях образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 22 с.
5. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов. – М.: Институт психологии РАН; «Академический проект», 1999. – 320 с.
8. Язвинская Т.Н. Социокультурная поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к российскому образованию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2009. – 25 с.
9. Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An international review. – 1997. – Vol. 46 (1). – P. 5–34.
10. Bock Ph. K. (Ed.). Culture Shock. A Reader in Modern Cultural Anthropology. – N.Y., 1970.

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 947

**Веселов Виктор Романович**

доктор исторических наук, профессор  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
ksu@ksu.edu.ru

## ПРОВИНЦИАЛЬНАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН\*

*В данной статье ставится задача дать общий историографический анализ проблемы о роли интеллигенции в социокультурной жизни провинции, охарактеризовать вклад отечественной науки в её разработку и наметить некоторые перспективы дальнейшего исследования актуальной темы, имеющей не только теоретическое, но и социально-практическое значение.*

**Ключевые слова:** интеллигенция, историография, социокультурная жизнь провинции.

На современном этапе развития российского общества возрастает значение духовно-нравственного интеллектуального потенциала как определяющего фактора социального прогресса. Его укрепление неразрывно связано с профессиональной и общественной деятельностью интеллигенции, которая давно уже из малочисленной «прослойки» выросла в мощный социальный слой, «образованный класс», оказывающий определяющее воздействие на общественное развитие. Особенно значима его роль в социокультурной жизни провинции, в её отдалённых «глубинках», где представители интеллигенции выступают своеобразными посредниками между центрами цивилизации и культурно-исторической почвой, народно-традиционной средой, способствуя гармонизации этих отношений, которые нередко, особенно в последние годы, приобретают противоречивый, подчас антагонистический характер.

Не свободна от противоречий и деятельность самой интеллигенции, её место и роль в провинции. Во многом утрачен механизм взаимодействия интеллигенции и государственных, общественных институтов, формировавшихся в течение столетий, включая опыт земских учреждений, практику советского социализма. Обостряются проблемы материально-правового положения специалистов, работающих в бюджетной сфере, продолжается процесс глубокого социально-экономического, политического расслоения в среде интеллигенции, включая отношения между интеллектуальной элитой центра и образовательно-

культурными учреждениями провинциями и т.д. Эти и другие социально значимые процессы требуют пристального внимания государственных, общественных институтов, научно-исследовательских объединений.

Актуализирует проблему и ход современных реформ в российском обществе, напряжённый поиск оптимальных путей его устойчивого и динамичного развития, возможного лишь в контексте укрепления интеллектуального потенциала страны, востребования творческой энергии, социальной активности интеллигенции. В данной статье ставится задача дать общий историографический анализ проблемы, охарактеризовать вклад отечественной науки в её разработку и наметить некоторые перспективы дальнейшего исследования актуальной темы, имеющей не только теоретическое, но и социально-практическое значение.

В отечественной историографии темы отчетливо выделяются два подхода: общая и специальная литература. Первая из них представлена наиболее широко и активно разрабатывается в двух направлениях: история интеллигенции и проблемы социокультурной жизни провинции. Общая литература по истории интеллигенции чрезвычайно обширна и охватывает собой три больших периода: досоветский, советский и современный. Каждый из них внёс свой оригинальный вклад в освещение места интеллигенции в обществе, в том числе и её роли в социокультурной жизни российской провинции.

В русскую литературу термин «интеллигенция» начинает входить с XVIII века. Им пользу-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект №10-01-5400 а/ц.



ются поэты В. Тредиаковский, В. Жуковский, писатели, общественные деятели Н.П. Огарёв, Н.Г. Чернышевский. В середине XIX века этот термин всё активнее вводится в научно-публицистический, литературно-художественный оборот в работах писателей П.Д. Боборыкина, И.С. Тургенева, историка В.О. Ключевского и др. [1]. Уже тогда обозначились два основных подхода к толкованию понятия «интеллигенция»: культурологический, философско-этический и социологический, функциональный.

Сторонники первого подхода акцентировали внимание на этическом, чаще всего позитивном, содержании термина, рассматривая интеллигенцию как внеклассовую общность, наделённую особыми нравственными качествами: высокая духовность, обострённое чувство общественно-го долга, самопожертвование, сострадание к положению простого народа, служение ему и т.д.

По мнению известного публициста и общественного деятеля начала XX века Р. Иванова-Разумника «никакие дипломы не сделают ещё сами по себе образованного человека интеллигентом». «Наоборот, — подчёркивал он, — к интеллигенции могут одинаково принадлежать и физические и умственные рабочие, и «культурные» и «некультурные» люди, и учёные, профессора и полуграмотные рабочие, если все они удовлетворяют некоторому социально-этическому критерию» [2].

«Тот врач, для которого медицина ремесло — не интеллигенция», — заявлял другой публицист С. Елпатьевский. — И тот адвокат, для которого чужды интересы, выходящие за рамки его адвокатского дела — не интеллигенция» [3].

Идеологи народничества видели в интеллигенции «внесловную, внеклассовую общность», наделённую высокими духовными качествами и, прежде всего стремлением бескорыстно служить интересам трудового народа [4].

В рамках этического подхода давались и противоположные, негативные оценки интеллигенции. По мнению известного философа Н.А. Бердяева, одного из авторов «Вех» (1909 г.), русская интеллигенция «скорее напоминала монашеский орден или религиозную секту со своей особой моралью, очень нетерпимой, со своим обязательным мирозерцанием, со своими особыми нравами и обычаями, и даже со своеобразным физическим обликом» [5].

Н.А. Бердяев и другие авторы «Вех» относили к интеллигенции политических радикалов, ко-

торых отличали не профессиональные, образовательные характеристики, а идеологические черты: приверженность революционным идеалам, отрыв от национальной почвы, воинственный атеизм (С. Булгаков), отщепенство (П. Струве), обожествление народа (С. Франк), низкий уровень философской культуры (Н. Бердяев) и др. [6].

Представители социологического, профессионально-функционального подхода к пониманию феномена интеллигенции на первый план выдвигали две её основные черты: образование и квалифицированный умственный труд. П.Д. Боборыкин, один из оппонентов «Вех», определял её как образованную и умственно развитую часть общества [7]. С близких позиций понятие «интеллигенция» трактуется в словаре В. Даля как разумная, образованная, умственно развитая часть жителей [8].

Чёткий социологический взгляд на интеллигенцию имели русские марксисты. По мнению В.И. Ленина, в её ряды должны быть включены «представители свободных профессий вообще, представители умственного труда в отличие от представителей физического труда» [9].

В отличие от народников, рассматривающих интеллигенцию в качестве внеклассовой, идеологической общности, социал-демократическая литература подчёркивала её социальную природу как особой прослойки между классами. Не являясь социальным классом, интеллигенция, по мнению В.И. Ленина, примыкает «отчасти к буржуазии по своим связям, воззрениям и проч., отчасти к наёмным рабочим» [10]. Более того, она потому и называется интеллигенцией, что «всего сознательнее, всего решительнее и всего точнее отражает и выражает развитие классовых интересов и политических группировок во всём обществе» [11].

На классовом характере интеллигенции настаивали представители левацких немарксистских группировок в российском рабочем движении А. Вольский, Е. Лозинский, объявляющие её «привилегированным, паразитическим, эксплуататорским классом» [12].

Большой разброс мнений о природе интеллигенции не исчерпывается двумя названными выше терминологическими подходами, которые носят во многом условный характер и взаимосвязаны друг с другом. Уже в досоветской историографии растёт стремление соединить этические оценки интеллигенции с её профессиональ-

ными, социальными характеристиками. Даже жёсткие приверженцы социологического подхода включали в свои концепции природы интеллигенции её нравственные, культурологические оценки, подчёркивающие сложный, дифференцированный, многоструктурный характер этого социокультурного феномена.

Осуждая тактику индивидуального террора интеллигентов-народников, В.И. Ленин в то же время высоко отзывался об их нравственных качествах, называя их «героической интеллигенцией», проявившей «величайшее самопожертвование», способствующее «последующему революционному воспитанию русского народа» [13]. Иной нравственной оценки заслуживают, на его взгляд, представители буржуазно-либеральной интеллигенции. Он пишет по этому поводу так: «Образованные люди, вообще «интеллигенция», не может не восставать против дикого полицейского гнёта абсолютизма, травящего мысль и знание, но материальные интересы этой интеллигенции привязывают её к абсолютизму, к буржуазии, заставляя её быть непоследовательной, заключать компромиссы, продавать свой революционный и оппозиционный пыл за казённое жалование или за участие в прибылях или дивидендах» [14]. При всей своей политической направленности подобный подход, несомненно, отличается философским содержанием и во многом сохраняет верность оценок применительно и к социальному поведению значительной части интеллигенции на рубеже XX и XXI столетий.

Речь шла, таким образом, не просто о разных подходах к дефинициям, а о различном понимании социальных функций интеллигенции, её роли и места в обществе. Особенно острый характер приобрела дискуссия по этой проблематике в связи с выходом коллективного сборника «Вехи» (1909 г.). Именно на переломном историческом этапе, в условиях поражения первой русской революции и накануне грядущих революционных потрясений, вопрос о роли интеллигенции, её социальном предназначении выдвинулся в эпицентр общественного мнения.

Группа известных публицистов, общественных деятелей, примыкающих к правому крылу кадетской партии Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, П.Б. Струве, С.Л. Франк и др. подвергли резкой критике революционно-демократическую интеллигенцию, считая её главной виновницей смуты 1905–1907 годов, приведшей общество в тупик.

Противопоставляя интеллигенцию «образованному классу», авторы «Вех» призывали её к покаянию, к отказу от политического радикализма, к организации культурнической работы в обществе. Русская интеллигенция, по мысли Н.А. Бердяева, породила «тип человека, единственной специальностью которого была революция» [15].

Отклики на «Вехи» составили свыше 200 публикаций их современников. После некоторого затишья полемика вспыхнула вновь в межреволюционный период, составив обширную историографию проблемы, отражающую идейно-политическую неоднородность российской интеллигенции, политическую напряжённость всех сфер общественной жизни, в том числе и области научно-литературной жизни, публицистики [16].

В защиту интеллигенции выступили известные политические деятели, учёные П.Н. Милюков, Д.Н. Овсянко-Куликовский и др., которые подчеркнули общность понятий «интеллигенция» и «образованный класс». «Термин “интеллигенция”, — замечал Д.Н. Овсянко-Куликовский, — я беру в самом широком и в самом определённом смысле: интеллигенция — это всё образованное общество, в её состав входят все, кто так или иначе, прямо или косвенно, активно или пассивно принимают участие в умственной жизни страны» [17]. П.Н. Милюков также критиковал «веховцев» за их разделение и противопоставление указанных понятий, считая, что интеллигенция является ядром «образованного класса» и должна быть в авангарде не только культурно-просветительной, но и общественно-политической жизни [18].

Резкой критике «веховцев» за их поворот «вспять от демократии и революции» подверг лидер большевиков В.И. Ленин, назвавший их призыв благословить власть, которая якобы «своими штыками и тюрьмами ещё ограждает нас от ярости народной», ренегатством, помоями, вылитыми на идеалы революции [19].

В политической, научно-публицистической литературе об интеллигенции досоветского периода ряд современных исследователей выделяют четыре основных направления трактовки феномена интеллигенции, её социокультурной роли в обществе. Среди них: народническо-эсеровское, кадетско-«веховское», анархистское и марксистское [20]. Такой подход к проблеме в определённой мере приемлем, ибо он отражает тесную связь российской интеллигенции с политической борьбой, революционным движением. Однако

стремление свести многоуровневый феномен интеллигенции лишь к его политической составляющей представляется, несомненно, односторонним. Даже в рамках социологического подхода очевидны и культуuroобразующие функции интеллигенции, которые далеко не ограничивались её политическими интересами, а включали в себя и общенациональные ценности, проблемы мировой культуры.

Известный современный интеллигентовед О.Ю. Олейник справедливо замечает по этому поводу: «Помимо вопросов о типологических критериях и роли интеллигенции следует отметить ещё одно поле методологических споров, «освоение» которого началось в дореволюционный период. Практически параллельно с оформлением «русской идеи» разворачивались дискуссии, отразившие в новой плоскости – применительно к отечественной интеллигенции – прежнее противостояние западников и славянофилов по проблеме исторического предназначения и судьбы России» [21].

Споры велись о национальных особенностях российской интеллигенции, её соотношении с западным интеллектуальным слоем. Одни авторы видели в ней исключительно «русский феномен», другие – разновидность мирового явления, носителя общечеловеческой цивилизации и культуры [22].

Следует сказать и о таком достаточно развёрнутом в досоветской литературе сюжете как роль и место интеллигенции в земском движении, её участия в социокультурной жизни российской провинции. Земские служащие составляли особый отряд российской интеллигенции, который включал в свои ряды врачей, учителей, статистиков и другие категории работников земских учреждений. По мере развития земского движения растёт источниковая база его изучения, включающая документы департаментов МВД, регистрационные списки служащих, статистические и прочие данные об их занятиях, образовании, чине и др., делопроизводственные, отчётные материалы земств, их съездов, выступления в печати, источники личного происхождения [23].

Историки, публицисты либерального направления по горячим следам событий анализировали участие земской интеллигенции в жизни провинции на рубеже XIX и XX веков, подчёркивали её исключительную роль в общественном движении. И.П. Белоконовский, автор цикла статей

в журнале «Былое» (1907 г.), писал по этому поводу, что «самую существенную и важную роль в земском движении сыграла бессословная, внеклассовая русская интеллигенция, которая вообще была основным и, пожалуй, единственным элементом жизнедеятельности страны до самого того момента, когда на арену русской жизни выступили широкие массы населения» [24].

С теми же завышенными оценками социокультурной роли земской интеллигенции выступали Л.Д. Брюхатов, Ф.А. Данилов, В.С. Голубев, Н.И. Иорданский и другие публицисты, которые акцентировали внимание на внесословном характере земской интеллигенции, её единении с либеральными представителями провинциального дворянства [25]. Без особой дифференциации деятельности либерального руководства земскими учреждениями, «просвещёнными землевладельцами», и их служащими, представителями демократической интеллигенции, анализирует их участие в общественной жизни российской провинции один из лидеров меньшевиков А.Н. Потресов [26].

Более критический анализ взаимоотношений внутри земского движения содержится в работах Б.Б. Веселовского, А.Н. Новикова, показывающих противоречивый характер сотрудничества гласных и служащих, трудности в деятельности демократической интеллигенции [27]. Историография земского движения всё более наполняется обобщающими работами, насыщенными обширным фактическим материалом о практической деятельности провинциальных учителей, врачей, ветеринаров, статистов, землемеров и других представителей демократической интеллигенции [28].

В дореволюционной отечественной историографии нашли широкое освещение и проблемы социокультурной жизни российской провинции, её особого места в истории страны, в обеспечении стабильности в обществе. Параллельно рассматриваются вопросы взаимоотношений центра и провинции, динамики их развития. В работах С.М. Соловьёва эта тема анализируется в контексте обоснования прогрессивности формирования сильного государственного центра, соединяющего обширную и однообразную русскую равнину с её редким населением в единое целое, обеспечивая «крепкую связь» между провинциальными районами [29].

Иной акцент в освещении проблемы делается в работах А.П. Щапова, А.Е. Преснякова, Б.П. Вейн-

берга, обосновывающих позитивное значение автономности провинции, её самобытности [30]. Русская история, по мнению А.П. Шапова, начиная с Киевской Руси, является преимущественно «историей областей, разнообразных ассоциаций провинциальных масс народа, и провинциализм есть не придаток к общегосударственному началу, а самостоятельный фактор в развитии России» [31].

На мощный созидательный потенциал российской провинции указывал выдающийся учёный-энциклопедист Д.И. Менделеев, который обратил внимание на закономерную тенденцию смещения центра русских земель в глубь провинции. Вслед за М.В. Ломоносовым он проникательно писал, что могущество России будет «прирастать» Сибирью, куда станет смещаться центр страны [32].

Со второй половины XIX века в отечественной литературе растёт интерес к проблемам роли интеллигенции в жизни провинции. Особое внимание историки, публицисты, земские деятели уделяют просветительской деятельности провинциального учителя, развитию народного образования в российской провинции, социальному статусу педагога [33].

Таким образом, в дореволюционной историографии определился широкий спектр исследовательских интересов к проблеме социокультурной роли интеллигенции и ее особого положения в провинции. Были поставлены концептуальные вопросы, связанные с понятийным аппаратом, анализом социально-профессиональной структуры интеллигенции, материально-правовым положением её различных отрядов, их социокультурной роли в провинции. К тому же многие работы тех лет сегодня выступают в роли содержательных источников по истории интеллигенции, предоставляя в распоряжение современных исследователей обширный и достаточно систематизированный, конкретно-фактический материал, включающий официальные документы, материалы личного происхождения, периодическую статистику и пр. Достижения дореволюционной историографии заложили прочный фундамент отечественного интеллектоведения, получившего дальнейшее развитие в работах последующих поколений российских исследователей.

#### Библиографический список

1. Судьба российской интеллигенции. – СПб., 1999. – С. 66–78; Русская интеллигенция: история

и судьба. – М., 1999. – С. 15–24; Шмидт С.О. Начальный этап «биографии» слова «интеллигенция» // Преподавание истории в школе. – 2000. – №4. – С. 15–19 и др.

2. Иванов-Разумник Р.В. Что такое интеллигенция? – Берлин, 1920. – С. 11; Он же. Что такое махавщина? – СПб., 1908. – С. 147.

3. Елпатьевский С.Я. Из разговоров об интеллигенции. – СПб., 1908. – С. 68.

4. Воронцов В.П. Очерки современных направлений. Производственные классы и интеллигенция // Новое слово. – 1896. – №6.

5. Бердяев Н.А. Сочинения. – М., 1994. – С. 257.

6. Вехи: сборник статей о русской интеллигенции. – М., 1990.

7. Боборыкин П.Д. Подгнившие вехи / В защиту интеллигенции. – М., 1990.

8. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х тт. Т. 2. – М., 1989. – С. 46.

9. Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 8. – С. 309.

10. Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 14. – С. 191.

11. Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 7. – С. 343.

12. Лозинский Е.И. Что же такое, наконец, интеллигенция? (Критико-социологический очерк). – СПб., 1907; Махайский В. (А. Вольский) Умственный рабочий. – М., 1906.

13. Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 30. – С. 315.

14. Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 2. – С. 454.

15. Бердяев Н.А. Сочинения. – М., 1994. – С. 257–258.

16. В защиту интеллигенции. – М., 1909; По вехам. – СПб., 1910; Вехи как знамение времени. – М., 1910; Интеллигенция в России. – СПб., 1910 и др.

17. В защиту интеллигенции. – М., 1909. – С. 258–263.

18. Вехи: интеллигенция в России: сб. статей. – М., 1991. – С. 382.

19. Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т. 20. – С. 98–99.

20. Севастьянов А.Н. Национал-капитализм. – М., 1995. – С. 122–123.

21. Олейник О.Ю. Советская интеллигенция в 30-е годы (теоретико-методологический и историографический аспекты). – Иваново, 1997. – С. 10–11.

22. Иванов-Разумник В.Р. История русской общественной мысли. – СПб., 1907. – С. 8–12; Мережковский Д.С. Бедная Россия. – Л., 1991. – С. 35–38; Российская интеллигенция в отечественной и зарубежной историографии. Т. 1–2. – Иваново, 1995 и др.

23. Доклад Новгородской губернской управы о педагогических курсах. – Новгород, 1896; Четвёртый губернский съезд врачей Московского земства. – М., 1880; Сборник постановлений Вятского губернского земства за 25-летие. – Вятка, 1890; *Белый Я.М.* Из недавней старины: Воспоминания земского врача 70-х годов. – Новгород, 1907 и др.
24. *Белоконский И.П.* Земство и Конституция. – М., 1910. – С. 61–62.
25. *Голубев В.* Роль земства в общественном движении. – Ростов-на-Дону, 1905; *Ачадов (Данилов Ф.А.)* Третий элемент, его значение и организация. – М., 1906; *Иорданский Н.И.* Земский либерализм. – М., 1905; Юбилейный земский сборник. 1864–1914. – СПб., 1914 и др.
26. Общественные движения в России в начале XX века. Кн. 2. Т. 1. Ч. 2. – СПб., 1911 – С. 539–540.
27. *Веселовский Б.Б.* История земства. Т. 4. – СПб., 1911. – С. 218; *Новиков А.Н.* Центр тяжести самоуправления // Вестник знания. – 1905. – №2. – С. 54.
28. *Белоконский Н.П.* Народное начальное образование в Курской губернии. – Курск, 1897; *Осипова Е.А., Попова И.В., Куркина П.И.* Русская земская медицина. – М., 1899; *Чехов Н.В.* Народное образование в России с 60-х годов XIX в. – М., 1912 и др.
29. *Соловьёв С.М.* История России с древнейших времён. Т. 7. – М., 1965. – С. 78.
30. *Щапов А.П.* Великорусские области и Смутное время (1606–1613 годы) // Отечественные записки. – 1861. – Т. 138. – С. 581; *Пресняков А.Е.* Княжное право в Древней Руси. Лекции по русской истории. – М., 1993. – С. 306 и др.
31. *Щапов А.П.* Испытание смуты // Родина. – 1990. – №12. – С. 64.
32. *Менделеев Д.И.* На пороге индустриализации.
33. *Тютрюмов А.М.* Общественное и юридическое положение сельского учителя // Русская школа. – 1892. – №10; *Вахтёров В.П.* Всеобщее обучение. – М., 1897; *Пругавин А.С.* Запросы народа и обязанности интеллигенции в области просвещения и воспитания. – СПб., 1895; *Чехов Н.В.* Народное образование в России. – М., 1912 и др.

УДК 37«18»(470.11)

**Буторина Татьяна Сергеевна**

доктор педагогических наук, профессор,

**Кабринская Нина Исааковна**

Северный (Арктический) федеральный университет  
n.kabrinkskaya@narfu.ru

## СОСТОЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ АРХАНГЕЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА

*Статья посвящена развитию учебных заведений Министерства Народного Просвещения. В данной работе мы рассматриваем состояние образования на территории Архангельской губернии в первой четверти XIX века.*

**Ключевые слова:** благотворительность, гимназия, уездные и приходские училища, «Предварительные правила народного просвещения», учебный округ.

Начало XIX века ознаменовано проведением государственных реформ в области народного просвещения. В этот период была создана государственная система народного просвещения и сформирована централизованная структура управления.

«Система» в энциклопедическом словаре определяется как «множество элементов, находящихся в отношении и связях друг с другом, образующих определённую целостность, единство» [10]. Система образования представляет «совокупность преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов, сеть

реализующих их образовательных учреждений, органов управления образованием» [9].

Первым законодательным актом, закрепившим создание системы народного просвещения и её структуры, стал Указ №20597 (24.01.1803 г.) императора Александра I «Об устройстве училищ и распространении наук в империи нашей, утверждаются Предварительные правила народного просвещения». В целях «нравственного образования граждан...» предполагалось открыть четыре вида училищ: приходские, уездные, губернские или гимназии и университеты», которые составили сеть образовательных учреждений

страны [6]. Каждое учебное заведение должно не только реализовывать преемственные образовательные программы, но и давать законченное образование тем, кто не может или не желает дальше учиться, и подчиняться учреждаемому в округе университету.

С целью эффективной организации деятельности образовательных учреждений вводилась особая структура управления, которая официально была установлена указом №20598 (24.01.1803 г) «Об утверждении учебных округов, с назначением для каждого особых губерний». Образовательное пространство страны делилось на учебные округа, которые «составляли систему местного управления образовательными учреждениями ведомства Министерства Народного Просвещения» [5]. Округ состоял из университета и училищ нескольких губерний, «сходных между собой по местным обстоятельствам» [7]. Было создано шесть учебных округов: Московский, Санкт-Петербургский, Казанский, Харьковский, Дерптский и Виленский. Данным документом устанавливалась строгая иерархическая структура управления учебными заведениями: приходские училища подчинялись смотрителю уездного училища, уездные училища – директору гимназии, гимназии же – ректору университета, университет – попечителю учебного округа, а тот министру народного просвещения.

Выделив народное просвещение в «особую Государственную часть», правительство признало, что в стране проводится единая государственная политика в области просвещения и взяло на себя обязательства по финансированию университетов, гимназий и уездных училищ, подготовку учительских кадров и контроль над деятельностью учебных заведений [6]. Окончательно данные положения были законодательно регламентированы в 1804 году указами об «Уставе Учебных заведений, подведомственных университетам» (№21501) и уставами Московского (№21499), Харьковского (№21500), Казанского (№21501) университетов.

Архангельская губерния вошла в состав Санкт-Петербургского учебного округа. Реализация принципов образовательной политики в Архангельской губернии, как и по всей России, шла по двум направлениям: преобразование училищ в соответствии с утвержденным Уставом и открытие новых учебных заведений. Вполне закономерно, что реформа начала столетия вызвала появ-

ление различных видов учебных заведений на территории губернии.

До начала реформ начальное образование дети получали в Главном народном училище Архангельска и трех Малых народных училищах Холмогорского, Мезенского и Онежского уездов. Последнее было закрыто в 1800 году из-за отсутствия учеников.

Принципиально важным для дальнейшего развития образования в губернии стало открытие гимназии на базе Главного народного училища с четырёхлетним сроком обучения. Из всех училищ Санкт-Петербургского учебного округа она открыта позднее 1 сентября 1811 года. Правительство придавало большую значимость данному факту. В связи с этим на открытии гимназии присутствовал «визитатор» училищ Архангельской и Олонецкой губерний, ординарный профессор Санкт-Петербургского Педагогического института Пётр Дмитриевич Лодий, первые лица губернии, знатные особы.

Новое учебное заведение выполняло три главные задачи: подготовка «к университетским наукам юношества»; «образование благовоспитанных граждан»; подготовка «учителей для уездных и приходских училищ губернии» [8].

Директором народных училищ губернии и гимназии назначен Сильвестров Василий Лукич, получивший образование сначала в Архангельской семинарии, затем в Санкт-Петербургской учительской семинарии. Он руководил гимназией до своей кончины в 1832 году.

Одновременно с гимназией открыто двухклассное губернское уездное училище, которое должно «приуготовлять» юношество для обучения в гимназии и давать детям «различного состояния необходимые познания, сообразные состоянию их и промышленности» [8]. Через год, в 1812 году, вместо приходского училища создан «приуготовительный» класс, который функционировал до открытия на его базе в 1831 году приходского училища.

«Условия социально-экономического развития Поморья (занятия морским промыслом, плавание в другие страны, контакты с иностранцами) способствовали развитию грамотности, наблюдавшемуся уже в XVIII веке, среди значительной части мужского и даже женского населения» [1]. Поэтому, экономическое развитие Архангельской губернии способствовало открытию училищ в тех районах, где развивалось судостро-

ение, рыбные и морские промыслы, торговля, т.е. была острая потребность в получении знаний. В сельских приходах губернии ещё до открытия гимназии создавались училища с одногодичным сроком обучения, которые давали детям «земледельческого и других состояний сведения, им приличные», формировали их «в физических и нравственных отношениях, давали им точные понятия о явлениях природы и истребляли в них суеверия и предрассудки», а также обеспечивали подготовку «юношества» к поступлению в уездные училища [8].

Так, в период с 1805 по 1810 гг. в Архангельской губернии открылось одиннадцать приходских училищ, из них два в уездных городах – Онеге (03.06.1806 г.) и Шенкурске (12.03.1810 г.), которые в 1813 году преобразованы в уездные. В том же 1813 году два малых народных училища – Холмогорское и Мезенское – преобразованы в уездные училища. В 1822 году уездное училище появилось в городе Кемь [3]. Таким образом, к 1825 году, уездные училища отсутствовали в двух уездных городах – Пинеге и Коле.

При активной поддержке сельского общества приходские училища стали возникать в Холмогорском уезде: Ровдогорское (17.09.1805 г.), Чухченемское (31.05.1808 г.), Ухостровское (15.02.1810 г.), Курейское (18.02.1810 г.), Куростровское (10.07.1810 г.), которые просуществовали от восьми до пятнадцати лет. От одного до двух лет работали вновь открытые в Архангельском уезде сельские приходские училища: Заостровское (06.12.1809 г.), Вознесенское (12.12.1809 г.) и Верхнемагитогорское (06.02.1910 г.), а также Пабержское (16.03.1810 г.) в Онежском уезде [3].

Несмотря на активность и желание сельского общества иметь училища для обучения детей, наличие огромных расстояний между населёнными пунктами, затруднительность в путях сообщения, малая заселённость, отсутствие достаточных денежных средств не способствовали дальнейшей деятельности сельских приходских училищ. Вместе с тем, несмотря на данные причины, действующие приходские училища обеспечивали доступ к получению знаний желающим.

Недолгое существование сельских приходских училищ было характерно для всей России и «стало самой слабой частью учебной реформы 1803–1804 годов, прежде всего, вследствие отсутствия государственного финансирования» [4]. На основании указов, изданных в начале XIX столетия,

государство гарантировало финансирование университетов, гимназий и уездных училищ. Так, в Архангельскую губернию денежные средства из казны поступали только на гимназию, губернское уездное училище и оплату труда учителя в Онежском училище.

Важной отличительной особенностью российского образования стало благотворительное участие граждан в содержании учебных заведений, что допускалось законодательными актами и приветствовалось государством. Архангельское общество, заинтересованное в просвещении своих детей, поддерживало проводимую реформу. Подтверждением этому служат документы Государственного архива Архангельской области Ф. 61, Директор народных училищ Архангельской губернии: оп. 1, д. 2 «Ведомости о состоянии учебных заведений Архангельской губернии (1788–1832 гг.)» и оп. 1, д. 1 «Исторические записки об учебных заведениях Архангельской губернии за 1788–1839 года». Финансирование «приготовительного» класса обеспечивал Архангельский Приказ Общественного Призрения [2]. Содержание Мезенского и Холмогорского училищ взяли на себя Городские Думы уездов [3].

Самым типичным образцом проявления благотворительности явилось предоставление домов городскими обществами или покупка зданий для училища. Например, Онежское градское общество пожертвовало под училище дом из четырёх комнат и выделяло средства на его содержание. Шенкурский купец городской глава Иван Подосёнов пожертвовал «дом со службами» и финансировал училище [2].

В результате реформы на территории Архангельской губернии к 1825 году успешно функционировали гимназия, «приготовительный» класс и шесть уездных училищ. Число учеников по сравнению с 1800 годом увеличилось более чем в три раза: в 1800 году в учебных заведениях губернии обучалось 120 учащихся, а в 1825 году – 372 [2].

Таким образом, доступность образования, обеспеченная поддержкой государства и широким участием общества в формировании системы учебных заведений, способствовала решению важнейшей задачи – распространению просвещения среди населения Российской империи. Проведённые преобразования послужили основой дальнейшего развития образования и внесли определённый вклад в распространение грамотности в Архангельской губернии.

**Библиографический список**

1. *Буторина Т.С.* Педагогическая регионалогия. Научная школа. – Архангельск: Изд-во АГТУ, 2006. – 223 с.
2. ГААО, ф. 61, оп. 1, д. 1. Исторические записки об учебных заведениях Архангельской губернии за 1786–1840 года.
3. ГААО, ф. 61, оп. 1, д. 2. Ведомости о состоянии учебных заведений Архангельской губернии (с 1788 г. по 1832 г.).
4. *Захаратос Д.А.* Московский учебный округ в 1804–1835 гг.: Создание государственной системы образования, управление и подготовка педагогических кадров: Дис. ... канд. ист. наук. – М., 2003. – 201 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Бол. Российская энциклопедия, 2004. – 528 с.
6. ПСЗРИ: 1802–1803. – СПб., 1830. – Т. XXVII. – №20597. Об устройстве училищ и распространении наук в империи нашей, утверждаются Предварительные правила народного просвещения. – С. 437–442.
7. ПСЗРИ: 1802–1803. – СПб., 1830. – Т. XXVII. – №20598. Об учреждении учебных округов, с назначением для каждого особых губерний. – С. 442.
8. ПСЗРИ: 1802–1803. – СПб., 1830. – Т. XXVII. – №21501. Устав Учебных заведений, подведомственных университетам. – С. 626–644.
9. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
10. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4 изд. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.



# НАСЛЕДИЕ

УДК 37.015

**Зотова Ольга Алексеевна**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*филиал Московского государственного педагогического университета в г. Ульяновске*

## **ИДЕИ ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ НЕМЕЦКИХ ПЕДАГОГОВ-РЕФОРМАТОРОВ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.**

*В статье освещаются идеи нравственного воспитания немецких педагогов-реформаторов конца XIX – начала XX вв. Определяются исторические условия, способствовавшие формированию системы нравственного воспитания. Анализируются педагогические концепции авторов исследуемого периода.*

**Ключевые слова:** *гуманное воспитание, немецкие педагоги, социальная среда, труд, свободное воспитание, личность.*

Совершенствование российского образования в условиях глобализации предполагает исследование механизмов передачи позитивного историко-педагогического опыта и традиций нравственного воспитания. В этом отношении большой интерес представляет наследие немецких педагогов-реформаторов конца XIX – начала XX вв., так как многие ученые данного периода признавали ведущую роль нравственного воспитания в формировании личности.

Особенности времени и черты новой эпохи в значительной степени определили тенденции развития немецкой педагогики. В конце XIX – начале XX вв. в системе образования Германии произошли существенные сдвиги. Этому способствовали многие факторы: экономический подъем в стране, возрастающие требования к подготовке специалистов, результаты исследований о природе детства и другие. Для немецкой педагогики исследуемого периода была характерна реформаторская волна, главным отличием которой была её социальная направленность. Оценивая сложившуюся ситуацию, немецкий исследователь Карсен писал: «Характерной особенностью новой школы является единство новой школы с новым социальным чувством, с новой социальной волей, с современной социальной действительностью» [4, с. 12]. Эта мысль автора выражает лейтмотив идей педагогов – реформаторов конца XIX – начала XX веков.

Продолжая традиции своих предшественников, новые педагоги в центр внимания ставили активность воспитанников, их стремление к деятельности, уважая при этом личность индивида,

раскрывая его лучшие качества характера, что служит неиссякаемым источником нравственного совершенствования.

Главные цели реформаторской педагогики заключались в формировании гуманно-нравственной личности, стремившейся к глубокому духовному самосовершенствованию, и воспитании гражданина, искренне выполняющего свой моральный долг перед государством и народом. Таким образом, идеи и проекты новых школ воплотили в себе основные черты гуманного воспитания человека XX столетия.

Отражая социальный заказ развития немецкого общества, динамика педагогического движения определила появление новых направлений: социального, свободного, трудового, гражданского, педагогика личности.

Базой для создания новых школ явились теоретико-философские и психолого-педагогические концепции конца XIX – начала XX вв. Особенно большой вклад в развитие теоретических и практических основ образования исследуемого периода внесли такие выдающиеся немецкие педагоги, как Ф. Ганзберг (1871–1950), Г. Гаудинг (1860–1923), Л. Гурлитт (1855–1931), Г. Кершенштейнер (1854–1932), П. Наторп (1854–1924), Г. Шарпельман (1871–1940).

Одним из значительных представителей социального течения был немецкий педагог П. Наторп. Главная идея социальной педагогики заключалась, по убеждению Наторпа, во взаимодействии общества и индивида. С одной стороны, общество влияет на становление личности, с другой стороны, общественный строй, общественная атмосфера зависят от личностей, составляющих

основу данного общества. «...Воспитание индивидуума во всех существенных отношениях обусловлено социальными причинами точно так же, как <...> приращение человеческого уклада социальной жизни коренным образом зависит от соответствующего такому укладу воспитания индивидуумов, которые должны в этой жизни участвовать» [8, с. 122].

Идея нравственного совершенствования приобретает у Наторпа также социальный характер. Основу жизни каждого человека составляет работа, где, по мнению учёного, и складываются нравственные отношения между людьми, как членами определённого социума. Стержень характера каждого человека составляет его воля. В отличие от Канта, Наторп считал, что сама по себе воля не существует, она обязательно согласуется с волей других людей. Таким образом, отношения личности и общества строятся на едином понимании моральных норм. Закаливание «нравственной воли» может происходить только через «упражнение в нравственном деянии, в нравственно обоснованном сообществе» [8, с. 129]. Особенно большое значение в воспитании нравственности мыслитель придавал эстетическому воспитанию, называя искусство «пищей» для нравственных поступков. Искусство содержит в себе важное условие – свободу, без которой невозможно двигаться «к дальнейшему прогрессу» [7, с. 147; с. 188].

Представители свободного движения Л. Гурлитт, Ф. Ганзберг и Г. Шаррельман делали акцент на воспитании свободной активной личности, способной к творческой деятельности.

Л. Гурлитт, широко известный педагог за пределами Германии после выхода в свет его книг «Немец и его отечество» (1902 г.) и «Немец и его школа» (1905 г.), резко критиковал классно-урочную систему и требовал предоставить учителю и учащемуся право на свободное творчество и свободное выражение своей индивидуальности. «Кто желает воспитать детей к деятельной жизни, дать им возможность развить все силы, познать настоящее счастье, тот должен, как можно раньше, предоставить их собственному самостоятельному творческому стремлению» [2, с. 48]. С его точки зрения наличие какой-либо педагогической системы отвлекает учителя от творческой работы, превращая его в ремесленника.

Рассуждая на тему нравственного воспитания, педагог приходит к выводу, что главной величи-

ной нравственности является воля, «дисциплинирование» которой есть задача «всего воспитания» [2, с. 38]. Безвольный человек, по утверждению педагога, не способен достичь в жизни высшей цели. Интересна мысль Л. Гурлитта о том, что волю нужно вырабатывать не строгостью и наказанием, а «сообразно прирожденной натуре детей», учитывая их желания, интересы и психологические особенности [2, с. 139]. Именно с выработкой воли связано предназначение человека в жизни, поэтому воспитатель должен быть внимательным и осторожным, чтобы правильно раскрыть суть ребёнка и не разрушить его внутренний мир. «Самое лучшее воспитание – молчаливое», писал Гурлитт [2, с. 54]. Выступая против воспитания послушных детей, педагог считал, что только свободный человек может стать творческой личностью.

Активными последователями Л. Гурлитта, «пионерами нового движения» по свидетельству С. Левитина в начале XX столетия в Германии были Ф. Ганзберг и Г. Шаррельман [1, с. 4].

Фриц Ганзберг родился в Бремене, где после окончания учительской семинарии преподавал в народной школе. Общественно-педагогическая жизнь Ганзберга была очень яркой и насыщенной. Он часто принимал участие в учительских съездах, конференциях, был членом организации «Немецкий союз ручного труда для мальчиков». Резко критикуя догматы и рутину школьной системы Германии, Ф. Ганзберг подверг себя преследованиям со стороны судебных властей.

С точки зрения Ганзберга, новая педагогика, основанная на результатах экспериментальной и социальной психологии, предполагает активное участие ученика в процессе обучения, требует от него самостоятельности и продуктивного творчества. Для осуществления этой цели педагог настаивал на изменениях в образовательной системе, провозглашая в качестве новых принципов: естественный, свободный, индивидуализированный и трудовой. Главной задачей, стоящей перед новой школой, он считал умственное развитие воспитанников. «Школа, воспитывая ум, даст ему господство над материей, над силами природы...» [4, с. 345]. Примечательно, что школу педагог рассматривает как носителя и передатчика многовекового опыта предыдущих поколений, их духовной культуры. «Смысл общеобразовательной школы в том, чтобы ознакомить учащегося с общим духовным достоянием народа, в том чис-

ле и с книгами, в которых записаны сложенные этим народом песни и легенды, правила жизни и государственные законы» [4, с. 345].

Что касается методов обучения, то эффективными педагог считал рассказ на основе конкретной ситуации, беседы с учащимися и сочинения на свободно заданные темы. Весь процесс обучения должен быть построен таким образом, чтобы ученики даже начальной школы были готовы к «духовной самостоятельности», суть которой не получать систематичные знания, а вырабатывать их самостоятельно, создавая свою живую систему [4, с. 347]. Источником и стимулом для постоянного роста и совершенствования Ганзберг считал реальную жизнь, те обстоятельства, с которыми постоянно сталкивается человек. Поэтому школа «должна принять действительную жизнь, как нечто данное, обогатить её внутренним миром фантазии и углубить при помощи философского образования» [1, с. 53].

Как уже было упомянуто ранее, в тесном сотрудничестве с Ф. Ганзбергом работал другой немецкий педагог Г. Шаррельман.

Идеи свободного воспитания Шаррельман рассматривал на примере трудовой школы, важнейшей задачей которой педагог считал воспитание независимых, внутренне и внешне свободных, с «повышенным самосознанием», способных к творчеству и с «отрицательным отношением ко всему антикультурному» граждан [9, с. 98]. Воспитание, по мнению Шаррельмана, очень противоречивый процесс, сочетающий в себе как «добродетели», так и «пороки» [9, с. 94]. Развивая эту мысль далее, педагог утверждал, что и те и другие имеют право на существование, так как каждая сила может в конечном результате привести к добру.

Выступая за гармоничное образование, обучение, по Шаррельману, есть всего лишь средство для достижения этой цели. Важен не объём знаний, а способ, при помощи которого ученик получает необходимую информацию. Самодеятельность, активизация всех духовных сил ребёнка, многократные упражнения и интересно подобранный материал с учётом индивидуальных особенностей каждого являются самым лучшим интеллектуальным источником развития. В связи с этим педагог писал: «К развитию личности всякий должен идти своим собственным путем» [цит. по: 3, с. 30].

Большое значение в образовательном процессе педагог придавал свободе действий учителя, по-

лагая, что школьные учителя вправе самостоятельно определять учебные дисциплины, действительно соответствующие психологии детей. Подчёркивая важность свободы учителя, педагог писал: «Рабы могут воспитать только рабов!» [3, с. 19].

Следует отметить, что педагоги-реформаторы стремились создать трудовую школу воспитания, поэтому особо из всех педагогических течений выделялось трудовое. Его основные представители А. Пабст и Г. Кершенштейнер полагали, что труд создаёт в человеке нравственные ценности. Нравственные добродетели, формирующиеся в процессе коллективной трудовой деятельности, становятся глубже, так как каждый воспитанник осознаёт ответственность за своих товарищей.

Крупнейшим представителем реформаторской педагогики, практиком идей трудового воспитания был Г. Кершенштейнер, успешно реализовавший свои новаторские идеи на практике в ряде трудовых школ Мюнхена. Цель воспитания, по Кершенштейнеру, образуют три составных компонента: 1) «...подготовка к профессиональному образованию»; 2) «...нравственное облагораживание профессионального образования»; 3) «...нравственное облагораживание общественного союза, внутри которого выполняется профессия» [5, с. 17].

Таким образом, главную задачу школы педагог видел в обеспечении учащихся профессиональной подготовкой на нравственной основе, что по его выражению и есть «нравственное воспитание человека» [5, с. 17]. Для реализации этой идеи Кершенштейнер предлагал организовать школу по типу трудовой общины, где у учащихся сформируются трудовые навыки, умения и трудовая дисциплина. В связи с тем, что результаты самостоятельности имеют для ребёнка огромное значение, Кершенштейнер настаивал на введении ручного труда как самостоятельного учебного предмета, выполняющего главную роль в формировании нравственного характера. Так, трудясь в мастерской, школьной кухне или пришкольном саду воспитанники развивали в себе нужные качества для выполняемой работы, старались быть прилежными, честными, добросовестными и осознанно подходить к делу. Одним из важнейших средств нравственного воспитания педагог считал коллективный труд. Благодаря межличностным отношениям в коллективе у ребёнка вырабатывается самообладание, появляется «чуждость» по отношению к другим людям, качество,

необходимое для каждого человека в социуме. Кершенштейнер подчёркивал непрерывность процесса воспитания. Педагог должен подготовить своих воспитанников к постоянному саморазвитию, к процессу самовоспитания. Однако нельзя не отметить, что для выработки характера иногда Кершенштейнер прибегал к человеческому страху, полагая, что «страх, любовь и авторитет» есть средства «внешнего воспитания» [6, с. 75].

Добавим, что концепция трудового воспитания у Кершенштейнера тесно связана с гражданским воспитанием, исходным пунктом которого было утверждение, что образовательный процесс направлен на развитие личности индивида, а индивид в свою очередь развивается на благо государства. «...Нравственный общественный союз — высшее внешнее благо человека; кроме того, я делаю второе предположение, что данное государство тем скорее движется в направлении к идеальному нравственному общественному союзу, чем более благодаря публичному воспитанию, распространяется сознание, что высшее нравственное благо и высшее внешнее взаимно обуславливают друг друга, и чем более, вследствие этого сознания, все воспитательные меры исходят из точки зрения этического понятия государства» [6, с. 14]. Поэтому цель общественной государственной школы заключается в воспитании ценных граждан.

Вместе с тем нельзя не отметить, что педагогическая система Кершенштейнера имела свои крайности, выразившиеся, во-первых, в воспитании послушных государству людей, что в последствии получило неодобрительную оценку со стороны некоторых исследователей (А.И. Пискунова, В.Г. Торосьяна). Во-вторых, она была ограничена узкопрофессиональной подготовкой подрастающего поколения.

Анализируя педагогические концепции представителей различных направлений исследуемого периода, нельзя не остановиться на вновь появившемся направлении «педагогика личности» (Personlichkeitspädagogik) и деятельности одного из его основателей Г. Гаудинге.

Свою профессиональную карьеру Г. Гаудинг начал с деятельности рядового учителя и завершил её директором женской гимназии и семинарии для учительниц в г. Лейпциге. По оценке Ф. Карсена, Гаудинг был неординарным педагогом, рассмотревшим и решившим многие школьные проблемы под другим углом зрения.

Г. Гаудинг также занимался разработкой вопросов трудового воспитания. В отличие от многих педагогов-реформаторов он не ставил труд во главу образовательного процесса, а рассматривал его в качестве вспомогательного средства, влияющего на формирование самостоятельной личности. После окончания школы выпускники должны сами продолжать свой путь образования и духовного совершенствования, постоянно желая узнать и открыть что-либо новое. «Окончившая школу» опирается «только на себя: ей необходимы самостоятельность и самообразование» [4, с. 259]. Поэтому обучение в школе базируется не на формальной передаче знаний, а на побуждении учащихся к самостоятельной деятельности. Идея о свободной умственной работе была своего рода революцией в дидактике. В центр внимания ставится не учитель, а ученик.

Этот принцип — принцип самостоятельности, по утверждению Гаудинга, применим во всех сферах человеческой жизни. Умение сопоставлять, логически мыслить, давать самостоятельную оценку происходящему и не повторять общие суждения свидетельствует не только об «умственном обогащении», но и о духовном росте индивида [4, с. 262]. «Личность», говорил Гаудинг, «это не особь; личность — это то состояние, то энергетическое свойство, к которому должен стремиться индивидум в многообразии его отношений к общей культуре, в его попытке занять в ней определённое место» [цит. по: 4, с. 42].

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что немецкие педагоги-реформаторы внесли значительный вклад в решение насущных проблем нравственного воспитания, рассматривая его как цель и результат всей образовательной работы школы. Для большинства педагогов этого периода было характерно рассматривать нравственное становление личности в социальной среде. Нравственность, таким образом, приобретает в это время социальные характеристики. Большой акцент делался на формировании индивида в процессе коллективного труда. Труд считался главным средством воспитания полезного, нравственного гражданина. Представители свободного течения Ф. Ганзберг, Г. Гаудинг, Л. Гурлитт, Г. Шаррельман придавали огромное значение воспитанию свободной, самостоятельной, творческой личности на основе организации духовной «самостоятельности» воспитанников, учитывая их психологические особенности.

На базе идей свободного воспитания зародилась педагогика личности, которая способствовала личностному «эволюционированию» каждого индивида в большей степени.

**Библиографический список**

1. Ганзберг Ф. Творческая работа в школе / Пер. с нем. М. Левитиной. – М., 1913. – 80 с.
2. Гурлитт Л. О воспитании / Пер. с нем. – СПб., 1911. – 173 с.
3. Даденков Н. Новое педагогическое направление в Германии. – Киев, 1912. – 77 с.
4. Карсен Ф. Современные опытные школы в Германии / Пер. с нем. под ред. М. Вайсфельда. – М.; Л.: Государственное изд-во, 1924. – 221 с.
5. Кершеништейнер Г. Трудовая школа / Пер. с нем. М.И. Дрей с предис. и под ред. Н.В. Сперанского. – М., 1913. – 64 с.
6. Кершеништейнер Г. О характере и его воспитании / Пер. с нем. Е. Пашуканиса. – СПб.: Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1913. – 87 с.
7. Натопи П. Культура народа и культура личности (шесть лекций). – СПб., 1912. – 189 с.
8. Хрестоматия по истории педагогики: Новейшее время. В 3-х т. Т. 3 / Под общей ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 560 с.
9. Шаррельман Г. Трудовая школа / Под ред. и с послесл. П.П. Блонского; пер. с нем. С.С. Рашиевской. – М.: Работник просвещения, 1924. – 105с.

# НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 008

**Ваулина Лидия Николаевна**

кандидат филологических наук, доцент  
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова  
rgc@ksu.edu.ru

## МЕЖДУНАРОДНАЯ НЕДЕЛЯ «ДИАЛОГ КУЛЬТУР – КУЛЬТУРА ДИАЛОГА» – 2010

*В статье представлены итоги девятой международной недели «Диалог культур – культура диалога», которая проводилась в КГУ им. Н.А. Некрасова в период с 6 по 10 сентября 2010 г. Читателям предлагается краткая характеристика участников, обсуждаемого тематического поля и форм организации мероприятий.*

**Ключевые слова:** диалог, культура, международная неделя, образование, воспитание, межкультурная профессиональная коммуникация.

**В** 2010 г. учебный год в КГУ им. Н.А. Некрасова начался со встреч российских и зарубежных специалистов в области образования: с 6 по 10 сентября прошла IX международная неделя «Диалог культур – культура диалога» (далее – МН).

Учредителями научно-практического собрания выступили Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Евангелический университет прикладных наук г. Дармштадт, Российско-Германский Центр культурно-образовательных связей и программ КГУ им. Н.А. Некрасова и Международная научно-исследовательская лаборатория межкультурных исследований. Впервые официальными соорганизаторами МН выступили следующие зарубежные вузы-партнеры, представленные в Международной лаборатории межкультурных исследований: Минский государственный лингвистический университет (Беларусь); Могилёвский государственный университет им. А.А. Кулешова (Беларусь); Ванадзорский государственный педагогический институт им. Ов. Туманяна (Армения); Университет им. А. Мицкевича г. Познань (Польша), а также давний вуз-партнер, Университет прикладных наук Циттау/Гёрлиц (Германия), и Немецкий культурный центр им. Гёте, Москва. Соорганизатором с российской стороны стало Управление федеральной миграционной службы России по Костромской области.

Международную неделю поддержали ее официальные партнеры: Торговая группа «Высшая лига», гостиница «Снегурочка», ООО «Светлояр», ОАО «Красносельский ювелирпром».

Целью проведения международной недели явилось многоаспектное и многофакторное исследование актуальных вопросов межкультурного

взаимодействия в сфере высшего профессионального образования, направленное на повышение качества образования. Одной из задач международной недели является также предоставление возможности специалистам разных направлений и разных стран обменяться мнениями, представить результаты своих исследований и практических наработок, а также установить контакты для дальнейшего сотрудничества. Международная неделя дает возможность живого общения с российскими и зарубежными специалистами.

2010 год – Международный год сближения культур. На его открытии, состоявшемся 18 февраля 2010 г. в Париже, генеральный директор ЮНЕСКО Ирина Бокова подчеркнула, что обмен и диалог между культурами являются наилучшим орудием построения мира. По всему миру планируется проведение культурных мероприятий, которые должны заложить основу для нового культурного диалога в целях создания структуры общечеловеческих ценностей.

В России Международный год сближения культур ЮНЕСКО совпадает с Годом Учителя. И это символично. Учитель, в широком понимании этого слова, ответственен за качество учебно-воспитательного процесса на всех уровнях получения образования. Личность учителя во многом определяет и формирование навыков межкультурного диалога и позиции видения культурного многообразия как фактора успешности развития человечества в целом и отдельного человека.

Реализация принципов межкультурного образования предъявляет новые требования и к профессорско-преподавательскому составу вузов. Это должны быть действительно личности, которые постоянно стремятся к саморазвитию и диа-

логу. Именно личность преподавателя, мастера своего дела, является основным воспитывающим и образующим фактором, что далеко не всегда обеспечивается принятыми формальными критериями, ставящими во главу угла узкопрофильность, и переносит акцент с реального профессионализма на формальные характеристики.

Современный преподаватель должен успевать идти в ногу со временем; от выпускников вузов сегодня требуется новое мышление, высокая социальная и профессиональная мобильность, готовность к культурному, профессиональному и личностному диалогу в многокультурном и многоязычном мире.

В связи с этим возрастает значение международного сотрудничества в области образования. Его целью должно стать максимальное использование инновационного, образовательного и воспитательного потенциала международных контактов для создания предпосылок подготовки компетентных специалистов, конкурентоспособных как на внутреннем, так и на внешнем рынках труда, а для этого – повышение качества образования через ознакомление участников образовательного процесса с международным опытом не только в образовании, но и в изучаемой отдельно взятой профессиональной сфере.

Одной из форм моделирования процесса аутентичной межкультурной коммуникации стали международные научно-практические собрания, предоставляющие трибуну для презентации результатов теоретической и практической работы специалистам разных стран. При этом возможно обсуждение не только широких, но и узкопрофильных проблем. Все участники получают возможность «прожить» ситуации межкультурного взаимодействия в профессиональной сфере и в быту, получить реальный опыт общения с представителями других лингвокультур. Следует отметить, что организаторы должны обеспечить получение именно положительного опыта межкультурного общения, так как именно он мотивирует продолжение диалога. Неслучайно международные недели КГУ им. Н.А. Некрасова называются «Диалог культур – культура диалога». Культура диалога становится основой для конструктивного диалога культур. Образование само является частью культуры с культурно обусловленными традициями образовательного процесса и одновременно важнейшей функцией культуры, обеспечивающей ее сохранение, трансляцию и развитие, поэтому международные неде-

ли дают возможность «встречи» культур, в самом широком понимании этого слова.

С каждым годом расширяется география участников международных недель. В 2010 г. в ней приняли участие очно и заочно более 150 специалистов из 38 регионов России (Арзамас, Белгород, Биробиджан, Брянск, Владимир, Волжский Волгоградской обл., Вологда, Воронеж, Елец, Иваново, Ижевск, Йошкар-Ола, Калуга, Кемерово, Киров, Кострома, Краснодар, Липецк, Магадан, Магнитогорск, Майкоп, Москва, Нижний Новгород, Новосибирск, Омск, Орел, Ростов-на-Дону, Самара, Санкт-Петербург, Северодвинск, Старый Оскол, Тамбов, Тольятти, Томск, Уфа, Чебоксары, Челябинск, Чита) и 40 человек из 8 стран дальнего и ближнего зарубежья. К традиционным участникам из Армении, Беларуси, Германии, Казахстана, Китая, Польши, Украины и Чехии в этом году присоединились специалисты из Ирландии, Сербии и Узбекистана.

Самое большое количество участников было из Германии (12 человек) и из Республики Беларусь (10 человек), далее по странам: Армения – 4, Чехия – 4, Украина – 3, Китай – 2, Узбекистан – 2, Ирландия – 1, Польша – 1, Сербия – 1.

Общее количество участников составило 1297 человек, из них из Костромы – 1156, из других городов России – 101, из зарубежных стран – 40 человек.

Международная неделя открылась вручением активным участникам международных проектов КГУ им. Н.А. Некрасова и представителям зарубежных вузов-партнеров ордена содружества «За вклад в диалог культур». Его вручал ректор КГУ им. Н.А. Некрасова профессор Н.М. Рассадин. Ордена содружества были удостоены:

– представители КГУ им. Н.А. Некрасова: Александрова Н.А., Ваулина Л.Н., Денисова Т.М., Новосельцева О.Н., Скрыбина О.Б., Шепелева М.Н., Шибаева Н.П.;

– представители вузов-партнеров: Блажек А. (Университет им. Адама Мицкевича в Познани, Польша), Гессманн Х.В. (PIB-Центр повышения квалификации, диагностики и психотерапии г. Дуйсбург, Германия), Гизе Р. (Университет прикладных наук Циттау/Герлиц, г. Циттау, Германия), Зеелиш В. (Университет прикладных наук г. Дармштадт, Германия), Литвинович В.Г. (Минский государственный лингвистический университет, Беларусь), Штолль Ф. (Университет прикладных наук г. Дармштадт, Германия), Штрассер Г. (Университет прикладных наук г. Дармштадт, Германия).

Оргкомитет руководствовался необходимостью актуализации вопроса о целесообразности подготовки студентов к межкультурному диалогу со своими российскими и зарубежными сверстниками. Подобного рода события являются важным фактором при подготовке молодого специалиста. Общеизвестно, что практический опыт и навыки межкультурного общения имеют большое значение в формировании межкультурной компетентности. Кроме того, для молодежи важно чувствовать себя в центре научной и общественной жизни. Поэтому международное сотрудничество является важным воспитательным и образовательным фактором жизнедеятельности современного университета. Проведение подобных мероприятий помогает не только сохранить, но и приумножить интеллектуальный и инновационный потенциал, научить жить в мире и согласии с носителями других культур, рассматривать жизнь в культурном многообразии как фактор взаимообогащения, а не вражды и экстремизма.

Программа МН включала широкий спектр мероприятий для студентов. Среди них следует назвать олимпиаду по немецкому языку, фонетический конкурс, тренинг «Измерение культур», научную конференцию по толерантности, круглый стол на немецком языке «Межкультурное взаимодействие в молодежной среде, круглый стол «Студенческая жизнь в России и за рубежом», креативную игру «Конгресс славянских государств», студенческий концерт.

Количество студентов-участников международной недели составило 991 человек, из них студентов КГУ им. Н.А. Некрасова – 907. В МН–2010 приняли участие также студенты вузов г. Костромы и студенты из Азербайджана, Беларуси, Германии и Чехии. Студенты стали не только активными участниками предлагаемых мероприятий, но и организаторами и руководителями мероприятий. Так, гости из Минского государственного лингвистического университета провели для своих сверстников из Костромы и зарубежных студентов тренинг «Толерантность как условие воспитания молодежи в духе культуры мира».

В соответствии с резолюцией предыдущей международной недели МН–2010 началась с мероприятий для студентов. В первый день были проведены круглый стол «Академическая мобильность преподавателей и студентов» и олимпиада по немецкому языку для студентов нелингвистических специальностей вузов г. Костромы на при-

зы немецкого культурного центра им. Гете, г. Москва. В олимпиаде приняли участие 34 студента из КГУ им. Н.А. Некрасова, КГТУ и КГСХА. Призовые места распределились следующим образом:

**1 место** – Медведкова Анна («Туризм», КГТУ);

**2 место** – Курбатова Светлана («экон;омика», КГСХА); Лебедева Ольга («фи;нансы и кредит», КГСХА);

**3 место** – Пушкина Ирина («Маркетинг», КГТУ); Ёгин Максим («Маркетинг», КГУ им. Н.А. Некрасова);

**4 место** – Усова Ирина («Менеджмент», КГСХА); Штанько Елена («Экономика труда», КГУ им. Н.А. Некрасова).

Во второй день состоялась студенческая научная конференция по теме «Толерантность». На ней выступали с докладами студенты, представившие свои работы на конкурс рефератов на призы УФМС России по Костромской области и Международной научно-исследовательской лаборатории межкультурных исследований. Всего в конкурсе приняли участие 19 студентов КГУ им. Н.А. Некрасова. На конференции было предложено выступить студентам, чьи работы прошли конкурсный отбор на первом этапе. В конференции наряду с костромичами участвовали также студенты из зарубежных вузов-партнеров из Германии, Республики Беларусь и Чехии.

Призовые места в конкурсе распределились следующим образом:

**1 место** – Смирнов Андрей (5 курс, «Социальная работа», КГУ), научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры социальной работы Скрябина О.Б.

**2 место** – Правдзинская Дарья (3 курс, «Социальная педагогика», КГУ), научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики Карпова Е.М.

**3 место** – Коморина Анастасия (4 курс, «Социальная работа», КГУ), Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры социальной работы Скрябина О.Б.

Смирнов Андрей получил месячную стажировку в Германии (Евангелический университет прикладных наук г. Дармштадт) для дальнейшей работы над своей темой, остальные победители – призы УФМС России по Костромской области.

Все желающие имели возможность принять участие в секциях, круглых столах, мастер-классах, конкурсах, а также посетить открытые лекции российских и зарубежных преподавателей.



Вниманию участников в этом году были предложены следующие направления:

- герменевтика и межкультурная коммуникация;
- культурология и межкультурная коммуникация;
- лингвистика и межкультурная коммуникация;
- лингводидактика и межкультурная коммуникация;
- литература и межкультурная коммуникация;
- педагогика, психология и межкультурная коммуникация;
- политология и межкультурная коммуникация;
- экономика и межкультурная коммуникация;
- юриспруденция и межкультурная коммуникация.

К традиционному **тематическому ядру**, обсуждаемому на международных неделях и привлекающему внимание отечественных и зарубежных специалистов, относятся следующие аспекты:

– **Взаимодействие языка и культуры.** В рамках МН прошла секция «Язык и культура». Представленные доклады касались актуализации различных концептов в языковых картинах мира, национальных вариантов немецкого языка, ономастического кода культуры и этноконнотации, лингвистических и культурологических характеристик фразеологизмов, особенностей диалога в Интернет-коммуникации и т.д.

– **Взаимодействие русской и зарубежной литератур.** На секции «Духовно-нравственные контакты русской и зарубежной литератур» было представлено более 30 докладов российских и зарубежных участников. Речь шла о М.А. Булгакове как языковой личности, диалоге Д.С. Мережковского с Ф.И. Тютчевым, роли немецкой культуры в поэзии Г.Р. Державина, лирике Андрея Белого и немецкой философии, Н.С. Гумилеве, диалоге культур трансграничья в произведениях Забайкальских писателей. Вниманию слушателей была предложена информация о трагическом парадоксе диалога культур в контексте войны на материале произведений Э.М. Ремарка и А. Барбюса, высказываниях Гете о языке и об идее символической парадигматики, античном мифологическом тексте как феномене культуры и средстве межкультурной коммуникации, диалоге в культуре романтизма (российско-германский аспект), сравнительном литературоведении как диалоге культур, макродиалоге эпох в микродиалоге жанров. Интересны были материалы, посвященные немецким писателям: Генриху Гейне

и русской интерпретации его произведений как подтверждению единства русской и немецкой литератур, творчеству В. Борхерта и Г. Фаллады, Г. Гауптмана и Т. Бернхарда, а также творчеству русских писателей в эмиграции на примере жизненного и творческого пути П.П. Сувчинского, романа В.В. Набокова «Дар» и т.д.

– **Компаративистика как диалог культур.** Вниманию участников был предложен широкий спектр тем. Речь шла об историко-этнографических исследованиях Российского общества по изучению Крыма (1922–1931 гг.); военном мировоззрении славян; культурологическом и юридическом аспектах авторского сборника А.Ф. Кони «За последние годы»; специфике взаимодействия православной и постатеистической культур в современной России; сравнительном литературоведении как диалоге культур; лирике Андрея Белого и немецкой философии; русских интерпретациях произведений Генриха Гейне как подтверждении единства русской и немецкой культур и многих других актуальных проблемах.

– **Диалог образовательных культур и воспитание культуры межнационального общения.** Секция «Психолого-педагогические аспекты межкультурной коммуникации в сфере образования» предоставила трибуну для презентации результатов исследований и практического опыта по проектированию спецкурса по формированию и развитию социокультурной компетентности преподавателя вуза, построению модели интеграции национальных культурных ценностей в учебно-воспитательный процесс профессиональной школы, социально-педагогическим вопросам мультикультурного образования в Германии, педагогике искусства России и Китая, мультикультурному образованию во Франции. Кроме того, состоялись открытые лекции гостей из вузов-партнеров Республики Беларусь. Так, преподаватель Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова выступил с лекцией «Внутриличностный диалог культур: образовательное измерение», а представитель Минского лингвистического университета – с лекцией «Педагогика культуры мира в структуре деятельности социального педагога». Мероприятия проводились на базе Института педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова.

– **Кросскультурная психология.** Впервые достаточно широко обсуждались вопросы кросскультурной психологии. В программе – проведение круглого стола «Семья и межкультурные бра-

ки», мастер-классов «Семейная психотерапия: организация межкультурной коммуникации», «Межкультурная коммуникация и гуманистическая психодрама», «Формирование этнической идентичности подростков». Эти мероприятия также прошли в Институте педагогики и психологии.

– **Понимание и взаимопонимание в процессе межкультурной коммуникации.** Вниманию слушателей на данном круглом столе были предложены выступления о стратегиях формирования европейской идентичности на примере культурного туризма в Польше, самоидентификации россиян в контексте межкультурной коммуникации, понимании как связи между познанием и общением, взаимопонимании в межкультурном диалоге, культурном интеллекте как стратегии межкультурного взаимодействия, межкультурных исследований в российских гуманитарных науках.

– **Преподавание иностранных языков с позиций диалога культур.** Вниманию специалистов было сосредоточено на диалоге культур на занятиях по страноведению и лингвострановедению Германии, роли аутентичного преподавателя в процессе обучения иностранному языку, развитию эмоциональной сферы обучаемых в процессе интеркультурного обучения иноязычному общению, формированию речевой культуры студентов, реализации идей поликультурного образования в обучении иностранным языкам и методическим аспектам формирования у студентов способности к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку. Преподаватели вузов смогли принять участие в мастер-классе представителя Немецкого культурного центра им. Гете при Посольстве Германии «Игровые методы для развития межкультурной компетенции студентов, изучающих немецкий язык».

– **Межкультурная коммуникация в экономике и экономическом образовании.** Институт экономики акцентировал внимание на проблемах академической мобильности преподавателей и студентов. На одноименном круглом столе обсуждались цели, задачи, виды и нормативное обеспечение академической мобильности, а также результаты реализации программ академической мобильности в подразделении. Большой интерес вызвал и круглый стол «Социально-экономические проблемы адаптации иностранных работников. Формирование толерантного отношения к иностранным гражданам и лицам без гражданства, пребывающим на территории Российской Федерации».

– **Правовое поле в межкультурном аспекте.** На юридическом факультете обсуждались вопросы, связанные с феноменом коррупции в России и за рубежом. Так, прошла открытая лекция преподавателя из Дармштадта «Коррупция и нелегальная работа: аспекты обращения с этими феноменами в ФРГ». На круглом столе «Противодействие коррупции: российский и зарубежный опыт» состоялось обсуждение мер по профилактике коррупции; ответственности юридических лиц за коррупционные правонарушения; национальном плане противодействия коррупции и его реализации в Костромской области; антикоррупционной экспертизе НПА и их проектов органов местного самоуправления; понятии конфликта интересов на государственной и муниципальной службе в свете законодательства о противодействии коррупции; обжаловании действий (бездействий) органов государственной власти, органов местного самоуправления, должностных лиц, государственных и муниципальных служащих в свете борьбы с коррупцией.

Впервые за всю историю проведения международных недель о своем участии заявили политологи (круглый стол «Политическая культура и политический диалог»).

На заключительном пленарном заседании были подведены итоги МН–2010: представлены отчеты руководителей подразделений университета о проведенных мероприятиях и выступления руководителей секций и круглых столов, а также вручены призы победителям олимпиады по немецкому языку, конкурса на лучший реферат по теме «Толерантность». Здесь же состоялось подписание трехстороннего договора о сотрудничестве между КГУ им. Н.А. Некрасова, Евангелическим университетом прикладных наук г. Дармштадт (Германия) и Ванадзорским государственным педагогическим институтом им. Ов. Туманяна (Армения).

Созданию теплой дружеской атмосферы способствовала и хорошо продуманная культурная программа, которая открылась автобусной экскурсией в Щельково, усадьбу русского драматурга А.Н. Островского. Закрытие же также было связано с именем знаменитого писателя: все участники МН–2010 получили возможность посмотреть премьеру спектакля по пьесе А.Н. Островского «Блажь».

Между этими событиями был Вечер национальной кухни (желающие могли посмотреть, как готовятся самые популярные блюда, сами уча-



Рис.

ствовать в их приготовлении, дегустировать их и получить рецепты), фестиваль авторской студенческой песни «Восьмая нота», музыкальный вечер «Диалог культур в музыкальном искусстве (слушая музыку Баха...)», выставка картин студентов художественно-графического факультета. Завершил МН студенческий концерт.

Подводя итоги очередной международной недели, следует отметить, что:

– Исследование актуальных вопросов межкультурной коммуникации в российской действительности позволяет констатировать, что сфера высшего профессионального образования должна развивать и формировать у обучаемых навыки и умения конструктивного межкультурного взаимодействия как в быту, так и на рабочем месте. Это необходимо для мирного сосуществования с представителями иных лингвокультур и для восприятия многообразия языков и культур как фактора взаимообогащения. Межкультурное взаимодействие является также неотъемлемой составляющей инновационных процессов в различных сферах жизнедеятельности современного общества. Международное сотрудничество, направленное на обмен знаниями, опытом, идеями, обеспечивает их когнитивную составляющую. Развитие общества, следовательно, зависит от состояния образования и образованности граждан, которые способны обратиться к национально-культурным традициям и вести полноценные контакты с другими народами и странами.

Соответственно, для обеспечения межкультурной коммуникации в профессиональной сфере обучение иностранным языкам и культурам становится не менее важным, чем обучение специальности, так как превращается также в условие обеспечения конкурентоспособности выпускников

вуза на отечественном и зарубежном рынке труда.

Лучшим примером является живой пример. Поэтому обучаемые должны видеть процесс межкультурного взаимодействия преподавателей. Именно личный пример учителя, в широком смысле этого слова, обладает магическим воспитывающим эффектом.

– Опыт проведения международных недель свидетельствует о возрастающем интересе и расширении числа участников, что подтверждают и статистические данные (см. рис.).

– За весь период проведения международных недель вниманию участников был предложен широкий спектр проблем по теории межкультурной коммуникации и по смежным дисциплинам. Можно утверждать, что в материалах этих научно-практических собраний нашло отражение не только современное состояние теории межкультурной коммуникации, но и истории ее развития. С каждым годом расширялся круг смежных наук, представленных на МН. Так, по состоянию на 2010 год, это история, культурология, лингвистика и межкультурная коммуникация, лингводидактика, литература, менеджмент, педагогика, психология, религиоведение, социальная работа, экология, экономика. В 2010 г. к ним добавляются герменевтика, политология, философия и юриспруденция.

– Традиции и новации в области международного сотрудничества КГУ им. Н.А. Некрасова направлены на решение вопросов организации учебно-воспитательного процесса и научно-исследовательской деятельности в международном контексте, создание системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации, обеспечивающей экономику, науку и культуру конкурентоспособными высококвалифицированными кадрами.

**СПИСОК МАТЕРИАЛОВ,  
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА:  
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.  
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА» В 2010 ГОДУ**

Автор	Название статьи	№
1	2	3
	От редколлегии	2
Абдеева Н.А.	Культура профессиональной деятельности будущего юриста, ее содержание и особенности формирования в условиях информационного образования	1
Айнутдинова И.Н.	Отбор содержания в подготовке конкурентоспособного специалиста социальной сферы: опыт США	1
Акулина Е.Е., Шмелева Н.Б.	Мотивация как результат взаимодействия личности преподавателя социальных дисциплин и его профессиональной деятельности	1
Александрова Л.Ю.	Педагогические условия эффективности краеведческой деятельности в социальном воспитании сельских школьников	1
Алексеева С.О.	Значение преемственности методов обучения академическому рисунку в системе непрерывного художественного образования	3
Алымова О.В.	Музыкально-игровая драматизация как средство развития творческих способностей младшего школьника	3
Ананьев А.В.	Профессиональные ценности педагогов как фактор социального воспитания молодежи в условиях глобального кризиса культуры	2
Андреева Г.А., Яковлюк С.М.	Духовность и ценности будущего учителя: вызов XXI века	1
Арзамасцева Г.Ю.	Педагогические потенциалы ролевой игры в исследованиях отечественных авторов	3
Астанина Н.Б.	Развитие представлений о доверии как о психологическом феномене в зарубежной науке	1
Афанасов А.В.	Специфика воспитания социально-значимых черт у курсанта военного вуза	2
Бабанова Ю.В., Голубева Г.Ф., Спасенников В.В.	Формирование социально-психологической компетентности на основе разработки тестовых программ в процессе перехода на двухуровневую систему подготовки кадров	3
Багузина Е. И.	Разработка веб-квестов и преимущества их использования в процессе обучения	1
Бадян В.Е.	Методическая система развивающего обучения основам композиции учащихся детских художественных школ	1
Баранов А.Е.	Проблемы перехода от потенциального к актуальному в воспитательной деятельности вуза	2
Баранова В.А.	Социально-психологические факторы социализации личности в условиях сельского социума	2
Баранова Н.А.	Воспитание в вузе как фактор становления личностно-профессиональной позиции будущего специалиста	2
Баурова Ю.В.	Интенсификация процесса обучения в условиях реализации гендерного подхода	3
Беляева О.А.	Вопросы взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса на этапе предпрофильной подготовки школьников	1

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2010 ГОДУ

1	2	3
Березовский В.А.	Влияние творческой художественной среды и структур дополнительного художественного образования на подготовку студентов-архитекторов	4
Бечвая А.Т.	Педагогическая поддержка одаренных детей семей группы риска	4
Блажек А.	Межкультурная кооперация Польши и России в сфере обучения немецкому языку как иностранному	3
Богачева Е.А.	Педагогическая поддержка как фактор повышения качества жизни студентов	3
Богданова Е.Ю.	Развитие креативности будущего архитектора на пропедевтическом уровне профессионального обучения	1
Богданова Е.В.	Технологии социального проектирования в подготовке будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности	2
Болотова Т.Н.	Проблемы и опыт деятельности классного руководителя по социальному воспитанию студентов – будущих педагогов в воспитательном пространстве педагогического колледжа	3
Бондаревская Р.С.	Становление проектной деятельности педагога в процессе непрерывного образования	1
Боровская Е.В.	Представления об образе жизни в педагогике	2
Бредихин А.П.	В поисках системы профессионального воспитания будущих учителей изобразительного искусства: от теории – к практике	2
Брежнев Е.Н.	Взаимосвязь духовно-нравственной и экономической культуры личности как основа теории и практики современного социального воспитания молодежи	2
Булатников И.Е.	Аксиологические основы развития социальной и профессиональной ответственности личности: что может воспитание?	1
Бурмистрова Е.В., Федорова Л.И.	Роль проектной деятельности в развитии профессиональной позиции педагогов дошкольного образовательного учреждения	3
Бурова О.Е.	Формирование профессионального интереса к педагогической деятельности у старшеклассников: психолого-педагогический аспект	4
Буслова Е.В.	Воспитательные потенциалы общественно-просветительской деятельности	3
Буторина Т.С., Кабринская Н.И.	Состояние образования на территории Архангельской губернии в первой четверти XIX века	4
Васильева Л.Н.	Исследование эмпатии как составляющей коммуникативной компетентности будущего врача	1
Ваулина Л.Н.	Герменевтика и межкультурная коммуникация	3
Ваулина Л.Н.	Международная неделя «Диалог культур – культура диалога» – 2010	4
Великова С.А.	Влияние отношения матери на тревожность у детей дошкольного возраста	3
Вертячих Н.Н.	Нарушения психической адаптации среди трудоспособного населения	4
Веселов В.Р.	Провинциальная интеллигенция как социокультурный феномен	4
Волгин С.И.	Социально-педагогическое содержание психологии воинского коллектива	2
Волков С.А., Емелин А.И.	Исследование аспектов межкультурной адаптации иностранных курсантов и студентов в процессе обучения в вузе	3

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2010 ГОДУ

1	2	3
Волкова Л.А.	Адаптация ребёнка к изменению образовательной ситуации как общепедагогическая проблема	4
Волкова Л.В.	Увлечённые педагоги как «идеальные» субъекты средообразовательного процесса в школе	2
Володина А.С.	Нарушения понимания текстового сообщения и пути их выявления у детей с недоразвитием речи	4
Воробьева О.А.	Социальное проектирование в системе средств профессионально-личностного развития будущих педагогов: от целей – до результатов	2
Воронцова А.А.	Особенности психологического сопровождения развития профессионального самосознания в процессе обучения студентов в вузе	1
Воронцова А.В.	Формирование информационной культуры личности как предмет психолого-педагогических исследований	2
Воскресенская Н.Г.	Различия представлений о профессиональной деятельности сотрудников организаций разных форм собственности	3
Гаврилова Е.А.	Индивидуально-психологические особенности руководителей с высокой успешностью профессиональной самореализации	1
Герасимов П.Е.	Психолого-педагогические аспекты формирования у студентов позитивного самоотношения	4
Германович О.Е.	Особенности сенсорного развития дошкольников с косоглазием и амблиопией	1
Глушкова В.П.	Исследование внешней детерминации процесса социализации подростков с проявлениями синдрома дефицита внимания и гиперактивностью	3
Голубев В.В.	Позитивные мотивационные ожидания личности: особенности актуализации	4
Голубева Г.Ф., Спасенников В.В.	Социально-психологическая диагностика личностных особенностей представителей студенческого актива в процессе формирования лидерских качеств	2
Голубева Н.Б.	Взаимообусловленность познавательной обучающей среды и интерактивного обучения в инновационных педагогических технологиях	1
Гольберг М.Ф.	Женское математическое образование в гимназиях России (культурологические аспекты, актуальные для современности)	3
Гольцева Т.П.	О задачах исследования психологических особенностей профессиональной деятельности инженера связи органов внутренних дел	3
Горбунов В.Н.	Технологическая компетентность учителя технологии и предпринимательства с точки зрения самоменеджмента	1
Гордиенко Н.Е.	Модели профессионализма учителя в системе непрерывного образования (из опыта французской системы образования)	1
Гринева Е.А., Заббарова М.Г., Белоногова Л.Н.	Модель формирования полиэтнической культуры школьников	4
Грушецкая И.Н.	Содержание досуговой деятельности молодых инвалидов	3
Гурова О.В., Кружкова О.В.	Школьный графический вандализм как реакция на депривацию субъектных потребностей учащихся	1
Гусакова Г.И.	Коррекция эмоционального состояния беременных женщин с помощью дыхательных психотехник	3

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2010 ГОДУ

1	2	3
Гущина Т.В.	Где на земле «жить хорошо?»: социокультурные представления россиян об удовлетворенности жизнью	2
Гущина Т.Н.	Роль образовательной среды в развитии субъектности старшеклассника в дополнительном образовании детей: опыт исследования	3
Деменева А.Е.	Образ внутреннего мира и особенности его актуализации	4
Джаджиева О.Е.	Проблемы развития детского литературного творчества школьников	1
Донской Д.А.	Психосексуальность старших подростков с нарушениями общения	4
Емакова Н.В., Смирнова Н.В.	Опыт работы лица по актуализации и реализации личностных потенциалов в практике социальной, педагогической и психологической помощи	3
Емелин А.И.	Современная психолого-педагогическая модель воинской дисциплины и проблемы ее реализации при перевоспитании курсантов ВВУЗа	2
Еремин П.А.	Моделирование процесса профессионально-личностного воспитания будущего педагога-музыканта: цели, принципы, результаты	2
Ермолаева Н.Е.	Типология социального развития личности учащегося профессионального училища	3
Ершова Л.В.	К вопросу разработки содержания этнохудожественного образования студентов педагогического вуза	4
Жданова С.Ю., Аликина Е.Л.	Особенности представлений матери об индивидуальности ребенка в связи с количеством детей в семье	4
Забелина О.М.	Педагогические условия формирования опыта конструктивного взаимодействия во временном объединении	3
Завалишина Л.В.	Проблема развития коммуникативной компетентности учителя в педагогике ФРГ	1
Зарубин Е.П.	Педагогические условия социально-профессионального ориентирования курсантов военного вуза	1
Зенцова И.М.	Применение фасетного метода к построению классификации курсов по выбору (на примере дисциплины физика)	4
Зобков А.В.	Саморегуляционные особенности студента – субъекта учебной деятельности	2
Зобков В.А.	Социальные факторы преодоления кризисного состояния в воспитании учащейся молодёжи	2
Зонина О.Ф.	К вопросу обучения черчению школьников с признаками графической одарённости	1
Зотова О.А.	Идеи воспитания нравственной личности немецких педагогов-реформаторов в конце XIX – начале XX вв.	4
Иванова Н.М.	Результаты опытной экспериментальной работы по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста	4
Игнатова И.Б., Озёрская С.Н.	Мониторинг профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов-медиков	3
Игнатова И.Б., Бурыкина В.Г.	Культурный шок и пути его преодоления иностранными студентами	4
Игольница М.С.	Формирование эмоциональной готовности к профессиональной коммуникативной деятельности будущих педагогов (на материале занятий по фольклору)	3

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2010 ГОДУ

1	2	3
Ирхина И.В., Буржинская Т.Г.	Анализ состояния сформированности методической системы будущего учителя	4
Исаев И.Ф., Ильинская И.П.	Методологические основы формирования личности младшего школьника в поликультурной образовательной среде: от антропологического дискурса – к реалиям эстетического воспитания	2
Искандерова А.Б.	К вопросу о модели естественнонаучных компетенций студентов бакалавриата технического вуза	1
Кабакова Е.Н.	Особенности формирования системных грамматических представлений в условиях различных методических подходов в обучении языку	1
Казначеева Т.А.	Основные концептуальные подходы к пониманию культуры в культурологии и межкультурной коммуникации	3
Казначеева Т.А.	Практический опыт межкультурной коммуникации: Италия	4
Калугина Е.Л.	Появление второго ребенка в семье как диадический стрессор и особенности супружеского совладания в этот период	3
Капитанова М.М., Орлов Е.В.	Средовой подход в решении задачи социальной адаптации трудных подростков в школе	2
Капшусева Х.Х.	К проблеме языкового тестирования и его критериях в процессе обучения иностранным языкам	1
Карабина Ю.С.	Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного я у женщин	4
Карелова И.М.	Современные подходы к игровой досуговой программе	4
Кашницкий В.И.	Психологические потенциалы контактной (малой) группы и их диагностика	2
Кашеева А.В.	Социально-педагогическая реабилитация подростков в специализированных учреждениях посредством формирования толерантности	3
Квасюк Т.Я.	Понимание как мыслительный процесс	3
Кевля Ф.И.	Авансированная характеристика как метод проектирования индивидуальной траектории развития личности	3
Кирпичник А.Г.	О психологии и педагогике социального воспитания А.Н. Лутошкина	2
Кленина Н.В.	Формирование культуры делового общения будущих юристов средствами иностранного языка	3
Когай Е.А., Муравьев С.А.	Проблема эволюции идеалов социального воспитания и образования молодежи сквозь призму философско-педагогической антропологии	2
Кононова О.Б.	Особенности формирования личности ребенка в системе педагогики социального творчества	2
Коротких М.Н.	Прошлое как феномен социального становления личности	2
Коршунова О.С.	Актуальное и потенциальное в политической социализации личности	2
Косарева И.В.	Тренинговое воздействие на подростков как необходимое условие повышения уровня его социализации в условиях современных семей	4
Красавцева Л.Е.	Требования образовательного учреждения к профессиональным качествам практического психолога	1
Красильникова Е.В.	Лингво-профессиональный аспект формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих экскурсоводов в системе послевузовской переподготовки	1



## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2010 ГОДУ

1	2	3
Кругова Н.В.	Сущность познавательной деятельности следователя как субъекта труда в ходе производства следственных действий по уголовному делу	1
Крюкова Т.Л.	Когнитивные и социальные потенциалы диалога россиян и европейцев	2
Кудрина Е.В.	Структура учебной деятельности студентов вузов в условиях дистанционного обучения	4
Кулешова Е.Н.	Особенности смысложизненных ориентиров и ценностей молодёжи с позиций психологического знания и антропософского учения о человеке	2
Куликов А.Ю.	Психолого-педагогические проблемы работы офицера по укреплению воинской дисциплины	2
Куприянов Б.В.	Потенциальное и актуальное в жизнедеятельности социальных групп и воспитательных организаций	3
Курачинова Ю.Л.	Проблема реализации лидерского и организаторского потенциала студентов педагогического колледжа	2
Курачинова Ю.Л.	Развитие творческой индивидуальности будущего педагога как одна из задач педагогического сопровождения формирования организационной компетентности студентов колледжа	4
Кучина З.Б.	Психолого-акмеологические аспекты совладающего поведения студентов вуза на экзаменах разного типа	4
Ласточкина Л.Б., Румянцев С.Ю.	Система мониторинга качества начального профессионального образования	4
Леванова Е.А.	Истоки подростковой проблемности	2
Левкович В.П.	Добрачный период взаимодействия супругов – потенциальный источник стабилизации и дестабилизации молодой семьи	3
Мазурина М.В.	Как вырастить инноватора? Современный образ эффективного менеджера в образовании и практике управления	1
Максимова Е.А.	Социокультурная обусловленность модели специалиста	4
Малиновский А.В.	Социальное воспитание в детском общественном объединении в актуальном ценностном измерении	2
Малова Т.В.	Мужественность как категория гендерного самоопределения личности мужчины и женщины	4
Мамонтова Н.И.	Основные подходы к понятию «информационная культура»	3
Маркова С.М.	Концептуальные основы организации научно-исследовательской деятельности педагогов в вузе	4
Маркова С.М., Седых Е.П.	Теоретическое обоснование реализации государственной молодежной политики в вузе	4
Марченко В.А.	Понимание рекламы лекарственных препаратов производителями-продавцами и потребителями лекарств	1
Медведев П.Н.	Проектно-технологическая подготовка бакалавров технологического образования как фактор социализации личности	3
Мельникова Е.Ю.	Этнокультурное развитие личности ребёнка в условиях учреждения дополнительного образования детей	2
Микляева Н.В.	Методическое обеспечение коррекционно-педагогического процесса по развитию языковой способности детей с общим недоразвитием речи	4
Минаева Н.А.	Подготовка будущего классного руководителя к экологическому воспитанию школьников – подростков	3

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2010 ГОДУ

1	2	3
Минкина Г.Т.	Сущностная характеристика инновационной деятельности муниципального учреждения профессионального образования	1
Миновская О.В.	Приключение как пространство формирования опыта инновационного поведения учащейся молодежи	2
Михайлова Е.В.	Особенности формирования коммуникативной компетентности специалистов сферы тепло-газоснабжения и вентиляции	1
Мурашко С.В.	Содержание процесса формирования технологической культуры будущих инженеров на основе компетентностного подхода	1
Мурашова Л.А.	Особенности эмоциональных барьеров в межличностном общении и коммуникативной агрессивности, влияющие на психологический климат коллектива и удовлетворенность трудом у медицинских	1
Нагаева Я.А.	Роль значимостных характеристик в мотивации обращения за специальной образовательной помощью в психологический центр	4
Наумов Ю.Ю.	Активизация познавательной деятельности учащихся 5–6 классов на уроках изобразительного искусства в сельской школе	1
Облицова З.Г.	Структура и специфика учебной деятельности институтов повышения квалификации	4
Олейник О.Ю., Коренкова Н.Е.	Взаимосвязь уровня социально-психологической адаптированности с защитно-совладающим поведением студентов	4
Отливная Ю.А.	Самостоятельная работа студентов старших курсов художественно-графических факультетов по живописи как основа развития их творческой активности	1
Парамонова Т.Б.	Предпрофильная и профильная подготовка как механизм реализации компетентностного подхода	3
Пашкевич В.В.	Нравственное самоопределение личности: психолого-педагогический аспект проблемы и сущность процесса	2
Пережигина Н.В., Дрынова М.В.	Смысл телесного ощущения в ситуации болезни	1
Петрова Е.А.	История семьи как ресурс совладающего поведения	3
Петрова Е.В.	Традиции духовно-нравственного воспитания в лицее: возможности и ограничения	3
Петрова Л.Г., Калугина Т.В.	Обучение чтению и пониманию смысла текста иностранных студентов медицинского профиля на занятиях по русскому языку: этап довузовской подготовки	4
Петрова М.С.	Кураторство как средство организации эффективного взаимодействия преподавателя и студента	3
Петрова Н.С.	Современный опыт организации студенческого самоуправления института педагогики и психологии: сферы влияния	3
Петрова Н.С.	Рефлексия и интеллект как основа формирования саморегуляции у студентов профессионального обучения	4
Плешаков В.А.	Киберсоциализация: социальное развитие и социальное воспитание современного человека	2

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2010 ГОДУ

1	2	3
Полевщиков М.М., Роженцов В.В., Палагин Ю.С., Матвеев Р.Ю.	Исследование утомления человека при выполнении физической нагрузки психофизиологическими методами	1
Полукеева Е.В.	Педагогическая диагностика развития у студентов умений профессионально-иноязычной деятельности	4
Полунин В.Ю.	Теоретические основы моделирования профессиональной подготовки будущих офицеров спецслужб	4
Поляков С.Д.	Некоторые аспекты исследования повседневной жизни городских школьников в общеобразовательном учреждении	2
Попова Е.Н.	К вопросу об оценке качества системы патриотического воспитания подростков в общеобразовательной школе	4
Попутникова Л.А.	Сотрудничество России и Германии в области образования на рубеже XX-начала XXI века	1
Рахимбаева И.Э.	Формы художественно-творческого образования школьников в современных социокультурных условиях	3
Репина В.А.	Понимание рекламы лекарственных препаратов продавцами рекламы и покупателями лекарств	4
Репринцев А.В.	Социальное воспитание молодежи как фактор формирования антикоррупционного стандарта поведения личности	2
Репринцева Е.А.	Что происходит с молодежной игровой культурой? Векторы трансформации традиционной молодежной игры	2
Рожков М.И.	Педагогическое сопровождение молодежного лидерства	2
Розин А.А.	Социальные факторы семьи и их влияние на формирование нравственных качеств личности курсанта	3
Ромм Т.А.	Социальное воспитание – ресурс развития социальности в человеке	2
Румянцев Ю.В.	Методика работы с семьей воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями	3
Саенкова Л.П.	Культурно-коммуникативный потенциал современных медиатехнологий в гуманитарно-образовательной сфере	1
Самохвалова А.Г.	Особенности делового общения руководителей с различными копинг-стратегиями	4
Самохвалова А.Г., Атокина И.В.	Восприятие эмо-подростков людьми разных поколений	2
Сапожникова Т.Н.	Формирование готовности к жизненному самоопределению как целевая функция социального воспитания старшеклассников	2
Сапоровская М.В.	Межпоколенная трангенерация паттернов совладающего поведения в семейной группе	4
Сараева В.В.	Формирование коммуникативной культуры студентов как фактор развития их лидерского потенциала	3
Саяпин А.В.	Модель подготовки студентов педвуза к развитию творческого потенциала школьников	4
Седых В.Е.	Основные направления реализации государственной молодежной политики в вузе	1
Селиванова Е.А.	Проблемы эмоционального развития воспитанников детских домов	4
Семенова Г.П.	Развитие профессионального образования инженерно-технических кадров предприятий без отрыва от производства	4

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2010 ГОДУ

1	2	3
Сизова М.А.	К вопросу изучения связи между поколениями в семье	4
Симушкина Н.Ю.	Содержание образования в частных школах США в условиях постиндустриального общества	1
Синицына А.В.	Профессиональная замещающая семья как новая модель воспитания детей, оставшихся без попечения родителей	3
Скрябина О.Б.	Формирование толерантности студентов как средство их социального воспитания в вузе	3
Смирнова Е.Ю.	Особенности ценностных ориентаций несовершеннолетних правонарушителей	4
Смолонская А.Н.	Потенциальное и актуальное в практике социальной, педагогической и психологической помощи «особым» детям	2
Соина И.А.	Динамика личностного социально-психологического пространства в разных образовательных системах и его влияние на личность	2
Соломатова В.В.	Информационные технологии как фактор развития лидерских качеств у студентов – будущих специалистов по социальной работе	2
Стефаненко Н.А.	Экзистенциальный выбор подростка как педагогическая проблема	3
Субботин В.Е.	Особенности создания и функционирования инновационной образовательной системы в условиях малого города	4
Сутягина Т.В.	Педагогические условия формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе	3
Тарханова И.Ю.	Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов специальности «социальная педагогика» в ходе педагогической практики	1
Тимонина Л.И.	Особенности построения векторов профессионального становления будущих учителей	2
Тихова В.В.	Оценочная речь старшеклассника как элемент его речевого портрета: современное состояние, совершенствование	4
Тихомирова Е.И.	Становление субъектной позиции школьника-лидера в воспитывающей среде школы	2
Топка Н.Б.	Потенциалы воспитывающей среды факультета вуза в процессе формирования опыта проектной деятельности у студентов	3
Трегубова Т.М.	Студент вуза как объект и субъект социально-педагогической работы в условиях международной образовательной интеграции	2
Трухачева Т.В.	Новая реальность – членство взрослых в детских объединениях	1
Турыгина Е.М.	Теоретический аспект формирования основ колористической культуры студентов инженерно-архитектурных факультетов	1
Уварова Л.Р.	Актуальность эмоциональных потенциалов педагогического процесса	3
Уварова Л.Р.	Программно-информационное обеспечение изучения педагогических дисциплин в вузе	4
Фахрутдинова А.В.	Особенности становления и развития гражданского воспитания в Канаде	1
Федосов А.Б.	Патриотическое воспитание в скаутской и пионерской организациях: сравнительно-исторический анализ	3

## СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2010 ГОДУ

1	2	3
Фокин В.А., Фокин И.В.	Потенциалы индивидуальной работы со случаем и их реализация в социальном воспитании	2
Фокин И.В.	Потенциалы супервизии и их актуализация в практике социальной работы	2
Фокина Е.В.	Использование потенциалов межпоколенных связей в социальном воспитании	1
Хабирова Е.Р.	Особенности восприятия и оценки проблемных ситуаций	4
Хазова С.А.	Лидерство как фактор совладающего поведения	2
Хамдохова С.М.	Развитие коммуникативных способностей студентов – будущих преподавателей в процессе обучения в вузе	4
Ханмурзина Р.Р.	Социально-педагогическая защита и самозащита студентов вуза в условиях международной образовательной интеграции	1
Царева Н.П.	Социальная одаренность: штрихи к портрету лидера общественного объединения (гендерный аспект)	4
Цыганков Д.С.	Формирование мотивационного компонента профессионального становления будущих офицеров в реалиях гуманизации военного образования	3
Чернобай О.Л.	Международное сотрудничество Новосибирской области в сфере образования, науки и техники в конце XX века	3
Чуйков Ю.М.	Наставничество в военном вузе: потенциальное и актуальное	2
Чуткина Г.М.	Социально-перцептивные аспекты воспитательной деятельности современного учителя	2
Шадрова Е.В.	Формирование субъектной позиции воспитанника детского дома в детском коллективе	2
Шакурова М.В.	К проблеме виктимогенности школьной жизнедеятельности	2
Шиловская В.И.	Работа или семья: социально-психологические факторы совладания женщин с жизненными стрессами	1
Шленков А.В., Табанова Е.В.	Система информационного контроля за формированием профессионально важных психологических качеств обучающихся в вузах ГПС МЧС России	4
Шобонова Л.Ю.	Сущность и структура мета профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе	3
Шольганов А.Е.	Скаутинг – среда социальной компетентности	3
Штрассер Г.	Концепции понятия «культура»: подводные камни в идеологической паутине терминологии (продолжение)	1
Шуклин С.И.	Педагогические технологии оптимизации профессиональной подготовки специалистов в виртуальной образовательной среде	1
Щербинина О.С.	Актуальное и потенциальное в социальном развитии одаренных школьников	2
Яковлев С.В.	Дискретность и непрерывность развивающей игровой среды как фактора воспитания	2
Янкина Н.В.	Характеристика процесса формирования межкультурной компетентности студента университета	4
Яценко Г.В.	Основные направления личностного развития подростков в детском оздоровительном лагере	3

## SUMMARY

### PEDAGOGY

**Vladimir Ye. Subbotin**

*The Volga State Engineer-Pedagogic University,  
City of Nizhny Novgorod*

#### PECULIARITIES OF CREATION AND FUNCTIONING OF INNOVATIVE EDUCATIONAL SYSTEM IN THE CONDITIONS OF TOWN

Basic fields of development of regional model of innovative educational system in the conditions of town, factors and conditions of its innovative functioning are considered in the article.

**Keywords:** innovations, educational system, town.

**Zinaida G. Oblitsova**

#### STRUCTURE AND SPECIFICS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF INSTITUTES OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS

The activity of skill improvement institutes has specific character due to adults' presence: teacher and trainee. This is determined by the structure of teaching consisting of two main stages: the needs' analysis and educational process. They have common goals and objectives directed to the concrete results.

**Keywords:** educational activity, institute of improvement of professional skill, organization and strategy of educational process, training methods

**Irina V. Irhina, Taisiya G. Burzhinskaya**

*Belgorod State University*

#### THE CONDITION ANALYSIS OF THE FORMATION OF METHODOLOGICAL SYSTEM IN FUTURE TEACHER

The article deals with the essence, the maintenance and mechanisms of methodological system formation in future teacher. It is the factor of preparation of competitive, professional and mobile teachers who are able to work in a mode of the training development. Levels of the phenomenon formation are examined by the revealed criteria and indicators. The formation efficiency of methodological system in future teacher is proved by the complex of revealed pedagogical conditions.

**Keywords:** future teacher, student, methodological system, professional and methodological preparation in higher education institution, individual style of pedagogical activity.

**Ol'ga Ye. Burova**

*Branch of V.V. Kuybyshev Russian Far East State  
Technical University in Petropavlovsk-Kamchatsky  
ariadna0577@mail.ru*

#### THE FORMATION OF PROFESSIONAL INTEREST TO THE PEDAGOGICAL ACTIVITY IN SENIOR PUPILS: PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGIC ASPECT

In this article, the problem of the professional self-determination and professional orientation essence is considered from the point of view of the famous scientists in psychology and pedagogy. The psychological-pedagogic aspects of formation of professional interest to the pedagogical activity in senior pupils are analyzed.

**Keywords:** personality, professional self-determination, professional interest, professional orientation, activity.

**Lyubov' A. Volkova**

#### CHILD'S ADAPTATION TO CHANGING OF EDUCATIVE SITUATION AS GENERAL PEDAGOGY PROBLEM

Questions of organizational and content supply of child's adaptation at transition on the next stage of education with maximally effective usage of available resources are considered in the article.

**Keywords:** educative situation, adaptation, stages of education, succession.

**Inna M. Zentsova**

*Solikamsk State Pedagogic Institute  
imzencova@mail.ru*

#### APPLICATION OF FACETED CLASSIFICATION METHOD TO THE CONSTRUCTION OF ELECTIVE COURSES (ON AN EXAMPLE OF DISCIPLINE 'PHYSICS')

The article describes the classification of elective courses, made with faceted way. This method of constructing classification allows us to offer a large variety of elective courses. The article will be useful to practitioners and future teachers for the development of pre-course preparation for students of ninth grade of secondary school.

**Keywords:** elective course, pre-profile preparation of students, faceted method.

**Lilliya G. Petrova, Tat'yana V. Kalugina**

*Belgorod State University*

**FOREIGN STUDENTS OF MEDICAL PROFILE  
TRAINING READING AND COMPREHENSION OF  
TEXT SENSE AT STUDIES OF RUSSIAN  
LANGUAGE: STAGE OF PRE-HIGHER-  
EDUCATION-INSTITUTION TRAINING**

Range of questions connected with training reading in foreign medical students at the lessons of Russian language is considered in the article, system of tasks that promote understanding of the read is adduced, factors that influence development and maintenance in students of this category the necessity in reading professionally oriented texts in Russian.

**Keywords:** foreign non-philological students, training specialty, text reading and comprehension, necessity in reading, professional and cultural competence, professional significance of information.

**Yelena V. Polukeyeva**

*The Volga State Engineer-Pedagogic University, City of  
Nizhniy Novgorod*

**PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF STUDENTS'  
SKILLS DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-  
FOREIGN-LANGUAGE ACTIVITY**

Under conditions of expansion of international cooperation, the quality of language training of students-engineers is becoming quite important in professional education. In the article, the author considers diagnostic methods which allow us to chase the dynamics of development of skills in the sphere of professional-foreign-language speaking activity of students-engineers.

**Keywords:** diagnostics, professional-foreign-language speaking activity, levels, skills, diagnostic techniques, criteria.

**PROFESSIONAL EDUCATION**

**Yelena A. Maksimova**

*Saratov State University of Social Economy*

**SOCIOCULTURAL CONDITIONALITY OF SPECIALIST MODEL**

The author analyses dependence of model of specialist in social and cultural conditions of professional education development. Certain positions of Soviet and Western institutions of higher education in the mid 20<sup>th</sup> century are compared, changes in requirements to an ideal specialist on an example of physician profession are marked. The author comes to the conclusion that model of specialist is conditioned by social and cultural peculiarities.

**Keywords:** model of specialist, requirements of social customer, professional ideal, sociocultural peculiarities of requirements to specialist

**Pavel Ye. Gerasimov**

*Chernyshevsky Saratov State University*

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS  
OF FORMATION OF POSITIVE SELF-RELATION  
IN STUDENTS**

One of the major relations of social life of person is attitude to itself. Any demonstration of person as a social subject is accompanied by inclusion of self-relation in current process. And positive relation to itself (self-relation) creates the main premises for formation of self-control, self-actualization and self-development of a person. The self-relation problem and its role in the person structure are extremely topical at present for pedagogical and psychological sciences.

**Keywords:** self-relation, positive self-relation, negative self-relation, self-consciousness, self-rating.

**Yelena V. Kudrina**

*Chernyshevsky Saratov State Pedagogic Institute*

**STRUCTURE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF  
HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS' STUDENTS  
IN THE CONDITIONS OF DISTANCE  
LEARNING**

Notwithstanding the fact that distance learning is actively introduced in the practice of higher educational institutions, the very notion of "distance learning" is relatively new and dynamically developing. The purpose of this article is to clarify the concept of "distance learning" and to consider the structure of the educational activities of higher educational institutions' students in the conditions of the given kind of training.

**Keywords:** distance learning, informational-educational environment, structure of educational activity.

**G.P. Semyonova**

**CONCEPT OF THE DEVELOPMENT OF THE  
PROFESSIONAL TECHNICAL FORMATION OF  
ADULT ON THE BASIS OF THE ADDITIONAL IN-  
PLANT EDUCATION OF WORKERS OF ENTER-  
PRISES**

In the article, it is shown that the basic condition of the realization of the system of the continuous professional technical formation of the adult in the form of nonseparable preparation, together with the creation of effective procedures and methods of obtaining the models of the personality of specialist, models of activity, models of work sites, is the

development and the introduction of automated control systems of technical-engineering preparation and by the professional use of technical-engineering personnel of the enterprises of the real sector of economy.

**Keywords:** professional-technical education, adults' education, continuous education, in-plant education, modeling of professional correspondence and professional activity.

**Svetlana M. Hamdokhova**

*Berbekov Kabardino-Balkaria State University*

#### DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CAPABILITIES OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF TEACHING IN INSTITUTE OF HIGHER

The issue of the day of upgrading communicative preparation of modern specialists opens up in the article. A research purpose is development of technologies of development of communicative capabilities of students – future teachers in the process of professional preparation. As a result of research experimental 'no is approved technology of development of communicative capabilities of students.

**Keywords:** communicative abilities, training technology, monitoring.

**Svetlana M. Markova**

*The Volga State Engineer-Pedagogic University,  
City of Nizhniy Novgorod*

#### CONCEPTUAL BASES OF ORGANIZATION OF SCIENTIFIC-RESEARCHING ACTIVITY OF PEDAGOGUES AT INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Peculiarities of scientific-researching activity (essence, structure, functions, properties, methodological signs) are revealed in the article; conceptual ideas of organization of scientific-researching activity of pedagogues at institution of higher education.

**Keywords:** scientific-researching activity, professional education, supply of science, scientific-researching activity organizing.

**V.A. Berezovskiy**

#### CREATIVE ARTS ENVIRONMENT AND ADDITIONAL ARTS EDUCATION STRUCTURES INFLUENCE ON TRAINING STUDENTS-ARCHITECTS

The results of analysis of influence of arts environment on the process of training students Architecture by specialty name are adduced in the

article; suggestions and conclusions on the question of organizing self-conducting work of students present.

**Keywords:** motivation to learning, formation of creative person, professional skills, arts environment, creative associations, creative constituent of profession.

**Lyudmila V. Yershova**

*Shuya State Pedagogic University*

#### ON THE QUESTION OF WORKING OUT SUMMARY OF ETHNO-ARTS EDUCATION OF STUDENTS OF PEDAGOGIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDENTS

This article discloses the ethno-arts education which consists in the cognition of the culture of art in their region, territory, region of the arts nationwide and from it – world artistic heritage, the involvement of individual creativity to develop artistic figurative system of different seams ethno-arts culture, its inclusion in preservation, creation and dissemination of artistic culture of its people. Emphasis is made on designing the content of education conditions ethno-arts quality higher education and scientific-pedagogical personnel for ethno-arts education.

**Keywords:** ethno-arts education content, ethno-arts personality culture, principles of ethno-cultural education, aims of ethnocultural education, ethno-arts education content structure.

**Lyudmila B. Lastochkina**

*Training College #27 of Town of Nerekhta  
of Kostroma Region,*

**Sergey Yu. Rumyantsev**

#### Kostroma Regional Institute of Education Development INITIAL VOCATIONAL TRAINING QUALITY MONITORING SYSTEM

The developed system of monitoring of quality of initial vocational training has allowed to pass to the new way of quality monitoring of vocational training at educational institution level. Practical material – model of realization of system of monitoring of quality of initial vocational training – is offered in article. During realization of the given project methods of modeling and projecting were used, diagnostic researches were conducted. The obtained results have allowed to manage the achievement of specialist's preparedness quality demanded by customer.

**Keywords:** qualimetry, quality management of educational process, monitoring in education, monitoring criteria, monitoring indicators.



**Aleksey V. Sayapin**

*Chernyshevsky Saratov State Pedagogic Institute*  
**THE MODEL OF PEDAGOGIC INSTITUTE STUDENTS TRAINING FOR THE DEVELOPMENT OF PUPILS' CREATIVE POTENTIAL**

The model of pedagogical students training for the development of pupils' creative abilities is introduced in the article, it was created on the basis of modeling examination as a prevailing common scientific method of pedagogical research and technology formulating of the researched process by means of planned, systematic and consecutive practical implementation of methods and means system of goals achievement. The invariant structural components of the model are target and efficacious sets, and variant ones – content-procedural and criteria-diagnostic sets.

**Keywords:** model, pupils' creative abilities development, professional training.

**Lyubov' R. Uvarova**

*Nekrasov Kostroma State University*  
**PROGRAM-INFORMATIONAL SUPPLY OF RESEARCH OF PEDAGOGIC DISCIPLINES AT INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**

Teaching computer programs by pedagogy that allow to solve tasks of informatization, intensification, improvement of efficiency of teaching process are presented in the article.

**Keywords:** informatization, pedagogic technologies, e-mail tutor, interactive dictionary.

**Aleksey V. Shlenkov, Yelena V. Tabanova**

*Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia*  
**SYSTEM OF INFORMATIONAL SUPPORT OF THE PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES FORMATION IN INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION OF STATE FIRE SERVICE OF EMERCOM OF RUSSIA**

The problem of the informational psychological support in the professionally important psychological qualities formation is analyzed from the system approach point of view. This approach allows to define the quality of graduates' preparedness to the future professional activity, the level of professionally important psychological qualities mastering and graduates' correspondence to the professionograms of target positions.

**Keywords:** professionally important psychological qualities, professionalism, informational psychological supply, external environment, internal environment.

**Vadim Yu. Polunin**

*The Volga State Engineer-Pedagogic University, City of Nizhniy Novgorod*

**THEORETIC BASES OF MODELLING PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS OF SPECIAL SERVICE**

The article is devoted to specifics of military specialized education that determine structure and content of modeling of professional training of special service officers.

**Keywords:** military specialized education, professional education, national security

## SOCIAL UPBRINGING

**Yelena Yu. Smirnova**

*Nekrasov Kostroma State University*  
**THE SPECIFICS OF JUVENILE OFFENDERS' VALUE SYSTEM**

In the article, the results of research of juvenile offenders' value system are presented. The specifics of their value attitude to life, to people, to themselves are considered.

**Keywords:** teenage, value system, offenders.

**Irina V. Kosareva**

*Demidov Yaroslavl State University, City of Yaroslavl*  
**TRAINING INFLUENCE ON TEENAGERS AS A NECESSARY CONDITION OF INCREASE OF LEVEL OF ITS SOCIALIZATION IN THE CONDITIONS OF MODERN FAMILIES**

The socialization problem in modern society is a topical problem for studying within the limits of Russian and foreign psychology. In article Results of author's research of influence of various family types, allocated on structural and social signs, on the process of socialization of teenagers are stated. The program of training including as elements: training of motivation of success; training of communicative competence; training of socially-psychological adaptation – is adduced.

**Keywords:** socialization, families, teenagers, training influence, competence, motivation, adaptation, scales.

**Yelizaveta A. Grinyova, Marina G. Zabbarova,**

**Lyudmila N. Belonogova**

*Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogic University*  
**THE MODEL OF THE FORMATION OF THE POLYETHNIC CULTURE OF SCHOOLCHILDREN**

Authors execute the research project on the theme «The Regional program of the formation of the polyethnic culture of younger schoolchildren on the ideas of the pedagogy of the folks of the

## SUMMARY

---

Volga region» in which the model of the formations of the polyethnic culture of schoolchildren is developed. The main parameters of the given process are presented in the article.

**Keywords:** polyethnic culture, model, parameters, approaches, diagnostics.

**Irina M. Karelova**

*Saint-Petersburg City Hall of Youth Creative Work  
mail@anichkov.ru*

### MODERN APPROACHES TO PLAYING LEISURE PROGRAM

Leisure program as one of the forms of organizing of cultural-leisure activity, mastering traditional and innovative experience of organizing leisure through cognition, enlightening, communication, personality orientation on socially significant norm and values.

**Keywords:** leisure, cultural-leisure activity, leisure program, technologic card of projecting playing leisure programs.

**Yelena N. Popova**

*Secondary School #1 in the village of Dubovo,  
Volgograd Region*

### ON THE QUESTION OF ASSESSMENT OF QUALITY OF SYSTEM OF TEENAGERS' PATRIOTIC UPBRINGING AT SECONDARY SCHOOL

The model of assessment of quality of system of patriotic upbringing is perfectly author's because we have conducted theoretic research and worked out specification of patriotism experience. The model allows to execute integral assessment of pedagogic influencing the process of acquiring patriotism experience due tousing diagnostic techniques by each of experience constituent. Thus, the given research does not lay a claim to creation of patriotic upbringing system as assessing activity is considered to be its constituent part.

**Yuliya L. Kurachinova**

*Khabekov Karachai-Circassian Pedagogic College*  
**CREATIVE INDIVIDUALITY DEVELOPMENT IN FUTURE PEDAGOGUE AS ONE OF THE AIMS OF PEDAGOGIC MAINTENANCE OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL COMPETENCE OF COLLEGE STUDENTS**

The necessity of development of creative individuality as component of organizational competence of future pedagogue is shown in this article. The main ways of development of creative individuality is also shown in this article. Special attention is paid to description of different methods of students' creative activity organizing, because

creative individuality is opened and developed in creative activity.

**Keywords:** creative individuality, creative activity, organizational competence, pedagogic maintenance, adaptation, compensation, correction, pedagogue-organizer.

**Svetlana M. Markova, Yekaterina P. Sedykh**

*The Volga State Engineer-Pedagogic University, City of  
Nizhny Novgorod*

### THEORETIC SUBSTANTIATION OF REALIZATION OF STATE YOUTH POLICY IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

The article is devoted to disclosure of theoretic bases of realization of state youth policy in institution of higher professional education. Basic methodological approaches, leading principles of realization of state youth policy in institution of higher education are considered by the authors; characteristics of the program of joint activity of institution of higher education and social partners is given.

**Keywords:** youth policy, professional training, professional and social development of youth.

## PSYCHOLOGY

**Anna Ye. Demenyova**

*Gorky Perm State University*

### IMAGE OF THE INNER WORLD AND PECULIARITIES OF ITS ACTUALIZATION

The results of empirical research of the image of the inner world are considered in the article. The inner world is an integral mental phenomenon that makes influence on the whole subject's mental life. Image of the inner world regulates subject's relations with the outer worlds and himself, has an effect on self-relation and self-cognition.

**Keywords:** inner world; image; empathy; alexithymia; cognition of inner world; perception of inner world.

**Valeriy V. Golubev**

*Nekrasov Kostroma State University  
valery\_golubev@mail.ru*

### POSITIVE MOTIVATIONAL PERSONALITY EXPECTATIONS: ACTUALIZATION PECULIARITIES

Some peculiarities of determining types of strategies of motivational expectations planning as well as mechanisms of actualization of personality motivational expectations are revealed. Three types of strategy of planning realization of positive motivational expectations by personality are described on the basis of these mechanisms.

**Keywords:** motivational expectations, types of planning motivational expectations, actualization of motivational expectations.

**Mariya A. Sizova**

*Nekrasov Kostroma State University  
sozpsi@mail.ru*

**ON THE QUESTION OF RESEARCHING INTER-CONNECTION BETWEEN GENERATION IN FAMILY**

The review of researches of interconnections between generations in family is given in the article a trans-generational component of family integrity is considered, results of studying of interconnections between generations in family are given, the typology of families based on them are resulted.

**Keywords:** interconnection between generations, trans-generational component of family integrity, narrative technique, continuity types.

**Svetlana Yu. Zhdanova, Yelena L'. Alikina  
PECULIARITIES OF THE REPRESENTATIONS OF MOTHER ABOUT INDIVIDUALITY OF CHILD, DEPENDING ON NUMBER OF CHILDREN IN THE FAMILY**

Results of research of representations of mother about individuality of children in the connection with number of children in family are presented. Common field of representations of mothers on individuality of children is revealed. Specific differences in cognition children's individuality by mothers are found out. Cognition of children's individuality by mothers of many children is folded, holistic, oriented on peculiarities of child's personality, his/her achievements in activity.

**Keywords:** social representations, cognition of individuality, subject of cognition, field of representations.

**Yuliya S. Karabina**

*Nekrasov Kostroma State University  
karus8@yandex.ru*

**THE STANDARD OF PHYSICAL ATTRACTIVENESS AS A SOCIOCULTURAL FACTOR OF BODY IMAGE IN WOMEN**

The paper reveals the problem of socio-cultural influence of women's desire to correspond the standard of physical attractiveness. The author gives her view on the relations between concepts "woman" and "body", and the attitude to the consumption ideology. The topical problem of women's discontent with body image is considered; its causes and possible consequences are revealed.

In this context the phenomenon of body design as a strategy of adaptation and compensation of the I-concept is presented.

**Keywords:** visual culture, external shape, physical attractiveness, body image, consumption ideology, women's discontent with body image, appearance design

**T.V. Malova**

**MANLINESS AS A CATEGORY OF GENDER PERSONALITY SELF-IDENTIFICATION OF MEN AND WOMEN**

The article talks about the essence of gender personality self-identification based on existing ways of gender research, also the term manliness is determined here and applied to gender roles in a family and in society for men and women.

**Keywords:** gender, gender identity, gender ideals, gender roles, gender stereotypes, gender individuality, self-determination, manliness, femininity.

**Natal'ya N. Vertyachikh**

**DISORDERS OF PSICHIC ADAPTATION AMONG EMPLOYABLE POPULATION**

Main results of 2-years research of adaptation disorders among population of Saint-Petersburg and Leningrad region are explained in this article. The investigation explains key features of peoples with ineffective adaptation strategies and shows correlations with individual differences. Deep analysis of adaptation peculiarities in social-stress conditions was done. Article makes strong base for classification of adaptation disorders types.

**Keywords:** adaptation disorder, individual differences, clinic and psychological analysis, adaptation.

**Dmitriy A. Donskoy**

*Voronezh Regional clinical  
psychoneurological dispensary*

**PSYCHOSEXUALITY OF SENIOR TEENAGERS WITH COMMUNICATIONAL DISORDERS**

Psychosexual development is an active process of personality development in acmaeological context. Psychosexual development with communicational disorders or character accentuation requires special attention for the study of the problem of disharmony of psychosexual development. This article presents clinical, psychological and acmaeological analysis of psychosexual development in senior teenagers for further selection of psychocorrectional measures.

**Yelena R. Khabirova**

*South Ural State University, City of Chelyabinsk*  
**FEATURES OF PERCEPTION AND EVALUATION OF  
 PROBLEM SITUATIONS**

The author of the article explores the differences in the assessment of the problem situations, depending on its origin, that is the perception of the situation as "my situation" or as "another's". The study revealed gender and age dynamics in the evaluation of problematic situations.

**Keywords:** Assessment of the situation, student age, problem situations.

**Nina S. Petrova**

*The Volga State Engineer-Pedagogic University, City of  
 Nizhny Novgorod*

**REFLECTION AND INTELLECT AS BASIS OF  
 FORMATION OF SELF-REGULATION IN  
 STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATION**

The article is devoted to pedagogic investigations in the field of formation of self-control in students of vocational training. The article's topicality consists in reflective abilities that are directly connected with intellectual sphere, and self-control formation cannot occur without reflection and intelligence, the reflection is a basis of the self-control providing its development.

**Keywords:** reflection, self-control, research, intelligence, educational activity.

**Veronika A. Repina**

*Nekrasov Kostroma State University  
 m-nika@list.ru*

**UNDERSTANDING ADVERTISEMENT OF  
 MEDICINAL PREPARATIONS BY  
 ADVERTISEMENT SELLERS AND MEDICINES  
 BUYERS**

The problem of understanding advertisement messages is examined in the article. It is shown how gender, machiavellism level, personal anxiety level, self-certification level, internality level, and other personal characteristics influence understanding of advertisement messages. Affinities and differences in understanding drugs advertisement by different groups of probationers, notably between advertisement producers who are interested in its successful disposal and medicinal devices buyers, are found.

**Keywords:** understanding, personal knowledge compounds, trust, confidence, advertisement.

**Yana A. Nagayeva**

*Diagnostic and Consultative Center of the Town of  
 Sharya (Kostroma Region)*

**ROLE OF SIGNIFICANT CHARACTERISTICS  
 IN MOTIVATION OF APPLYING FOR SPECIAL  
 EDUCATIONAL AID TO PSYCHOLOGICAL  
 CENTRE**

The aim of such investigation is the exposure of mechanisms of forming of the motivation of applying for different kinds of special educational aid in the psychological center

**Keywords:** motivation, applying for aid, psychological centre.

**Ye.A. Selivanova**

*Chelyabinsk Institute of Retraining and Qualification  
 Improvement of Workers of Education*

**PROBLEMS OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF  
 INMATES OF CHILDREN'S HOMES**

The article deals with the specific of state of loneliness in adolescents with mental retardation, brought up in orphanages, provides psycho-educational technology, aimed at correcting the negative impact of loneliness on the personal development of adolescents with retardation.

**Keywords:** loneliness, emotional state, psychological and educational technology, adolescents, mental retardation, orphanage.

## COPING BEHAVIOR PSYCHOLOGY

**Mariya V. Saporovskaya**

*Nekrasov Kostroma State University  
 sozpsi@mail.ru*

**INTERGENERATIONAL TRANSGENERATION OF  
 PATTERNS OF COPING BEHAVIOR IN FAMILY  
 GROUP**

Methodological, theoretic, and empirical aspects of studying mechanisms of intergenerational transgeneration in family group are discussed in the article. Necessity of studying the turned up subject manner within the boundaries of social-psychological science is substantiated. The results of research of coping behavior of family members in the context of problem of intergenerational transgeneration are presented. Experience of difficult life situations and coping behavior of primogenitors and parents is considered to be functional model of coping with difficult life situations in senior teenage.

**Keywords:** intergenerational connection, transgeneration of patterns, intergenerational reproduction, succession, imitation, identification, adoption.

**Zul'fiya B. Kuchina**

*Nekrasov Kostroma State University  
uoo@ksu.edu.ru*

**PSYCHOLOGICAL-ACMAEOLOGICALASPECTS OF COPING BEHAVIOR OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS' STUDENTS DURING EXAMS OF DIFFERENT TYPES**

The article is devoted to description of conducted research of polytypic examinational stresses and psychological-acmaeological peculiarities of coping behavior of university students on the example of academic (oral) exam and computer testing. Specification of stressogenicity of exams of different types, dominating coping behavior strategies in students in the period of exams depending on dispositional factor are adduced, as well as the results of research of interconnection of academic successfulness at the exam and coping efficiency.

**Keywords:** specification of stressogenicity of exams, coping behavior strategies, academic successfulness.

**Oksana Yu. Oleynik**

*Moscow Humanitarian University  
wildangel2703@yandex.ru*

**Natal'ya Ye. Korenkova**

*Moscow State Psychological-Pedagogic University  
korenkovane@mgppu.ru*

**THE CORRELATION BETWEEN SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND PROTECTIVE COPING BEHAVIOR OF STUDENTS**

The process of human adaptation to life circumstances and situations is one of the important regulators of behavior. The success of human adaptation, concerning the student, ensures formation of his psychological defense mechanisms and coping strategies. Therefore, the development of man's capacity to cope with life's challenges is one of the most important areas of practical psychological work.

**Keywords:** socio-psychological adaptation, protective coping behavior, coping strategies, mechanisms of psychological defense, behavioral strategy in conflict.

**Anna G. Samokhvalova**

*Nekrasov Kostroma State University  
sozpsi@mail.ru*

**PECULIARITIES OF BUSINESS COMMUNICATION OF OFFICIALS WITH DIFFERENT COPING STRATEGIES**

The results of empirical investigations of interconnection of coping behavior with different

parameters of business communication of officials are generalized in the article; models of communicative activity of managers who prefer different coping strategies in stress situations are described.

**Keywords:** business communication, coping strategies, style of relations, communicative difficulties, empathy, aggressiveness, verbal and nonverbal means, psychological defense.

**SOCIAL WORK**

**Anzhelika T. Bechvaya**

*Chernyshevsky Saratov State Pedagogic Institute  
bechvaya@mail.ru*

**PEDAGOGIC MAINTENANCE OF GIFTED CHILDREN IN THE FAMILIES OF RISK GROUP**

The author of the article discusses necessity of organizing pedagogic maintenance of children with bad physical defects who are eager to compensate their disadvantages and defects and reach success in different activities.

**Keywords:** natural gifts, gifted children, risk groups, disabled children, compensation, pedagogic maintenance.

**Anna S. Volodina**

*Moscow State Pedagogic University*

**TEXT COMPREHENSION DISORDERS AND WAYS OF THEIR REVEALING REGARDING GENERAL SPEECH RETARDED CHILDREN**

This article deals with question of functioning of the speech statement decoding mechanism, participating in decoding of deep sense of general speech retarded children. Forecasting operations of the text message semantic maintenance are the basis of the given process, and their condition is clearly seen through the material of the restoration of texts with passed and not complete words.

**Keywords:** text decoding, closure-test, C-test, general speech retardation, language competence.

**Natal'ya V. Miklyayeva**

*Moscow Pedagogic Institute for the Humanities*

**METHODICAL MAINTENANCE OF COMPENSATIONAL-PEDAGOGIC PROCESS OF DEVELOPMENT OF LANGUAGE ABILITY OF CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

The article is devoted to the problem of aims and content of development of preschool education of children with general underdevelopment of speech in the context of modern pedagogical transformation. The latter proclaims priority of development of vocal ability which, in its turn, brings about certain changes in the mechanisms of aims, forms, content and subject

matter formation, symbolizes a new paradigm in the assessment of the quality of education.

**Keywords:** language ability, general underdevelopment of speech, methodical system, compensational-pedagogic process.

#### SOCIOKINETICS OF CHILDHOOD

**Nadezhda P. Tsaryova**

*Leningrad Regional Institute of Education Development*

#### SOCIAL ENDOWMENTS OF LEADER: HACHURES TO PORTRAIT OF LEADER OF SOCIAL AMALGAMATION (GENDER ASPECT)

Total portrait of social leader that characterizes modern children's movement of Leningrad Region is researched in the article.

**Keywords:** amalgamation, leader, organizing abilities, teenagers, values.

#### INTERCULTURAL COMMUNICATION

**Tat'yana A. Kaznacheyeva**

*Nekrasov Kostroma State University*

#### THE PRACTICAL EXPERIENCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION: ITALY

The article describes the travelers' impressions from the peculiarities of Italian culture. The practical experience which has furthered to confirm (or to refute) the stereotypes can be used for studying the aspects of intercultural communication.

**Keywords:** relations of Russia and Italy, culture, origins of European culture, intercultural connections, Italian self-consciousness, stereotypes, Latin language.

**Natal'ya V. Yankina**

*Orenburg State University, Orenburg, Russia*

#### DESCRIPTION OF A UNIVERSITY STUDENT'S INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT

The article discloses the content and describes the process of a university student's intercultural competence development as an axiological conception and represents the basic results of practical implementation of this conception.

**Keywords:** intercultural competence, dialogue of cultures, value orientations, general and special skills, knowledge set, axiologization of educational process.

**Irina B. Ignatova, Viktoriya G. Burykina**

*Belgorod State University*

#### CULTURE SHOCK AND WAYS OF OVERCOMING IT BY FOREIGN STUDENTS

Entity of notion "culture shock" is determined in the article, its phases are assigned, and also ways

of overcoming culture shock (ghettoization, assimilation, colonization and integration) are examined. And besides, integration of foreign students into new sociocultural conditions is determined in the article as more effective way of overcoming culture shock.

**Keywords:** foreign student, culture shock, stress of acculturation, phases of culture shock, ways of overcoming culture shock, integration, intercultural collaboration.

#### EDUCATION HISTORY

**Viktor R. Veselov**

*Nekrasov Kostroma State University*

#### INTELLIGENTSIA OF THE PROVINCES AS SOCIOCULTURAL PHENOMENON

The aim to give general historiographic analysis of problem of intelligentsia role in sociocultural life of the provinces is stated in the article. We are to characterize contribution of Russian science into working out this problem, and to outline some perspectives of further research of the topical theme that has not only theoretic but also socially practical significance.

**Keywords:** intelligentsia, historiography, sociocultural life of the provinces

**Natal'ya S. Butorina, Nina I. Kabrinskaya**

#### EDUCATION STATE IN THE TERRITORY OF ARKHANGELSK PROVINCE IN THE FIRST QUARTER OF THE 19<sup>TH</sup> CENTURY

The article is devoted to development of educational institutions of the Ministry of National Education of Russian Empire. We examine state of education in the territory of Arkhangelsk Province in the first quarter of the 19<sup>th</sup> century in this work.

**Keywords:** charity, gymnasium, district and parish schools, «Preliminary Rules of National Education», educative district.

#### HERITAGE

**Ol'ga A. Zotova**

*Ulyanovsk branch of Moscow State Pedagogic University*

#### IDEAS OF UPBRINGING MORAL PERSONALITY OF GERMAN PEDAGOGUES-REFORMERS IN THE LATE 19<sup>TH</sup> – EARLY 20<sup>TH</sup> CENTURY

The author writes about the ideas of moral education of German pedagogues-reformers at the late 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> century. Historical conditions which contributed to the development of system of moral education are also defined. Besides this, the

## SUMMARY

---

author analyzes the pedagogical conceptions of the pedagogues of that particular period here.

**SCIENTIFCLIFE**

**Lidiya N. Vaulina**

*Nekrasov Kostroma State University*

**INTERNATIONAL WEEK “DIALOGUE OF CULTURES – CULTURE OF DIALOGUES” – 2010**

The article deals with the results of the 9<sup>th</sup> International Week “Dialogue of cultures – culture

of dialogue”, which took place in the period from the 6<sup>th</sup>–10<sup>th</sup> of September 2010. Readers can get in the article information about participants, discussed themes and forms of organization of events of International Week – 2010.

**Keywords:** dialogue, culture, international week, education, upbringing, intercultural professional communication.

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию в электронном виде на диске (CD-R) или вложением в электронное письмо.
2. **Электронный вариант статьи** выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc)
3. **Компьютерный набор статьи** должен удовлетворять следующие требования: формат – А4; поля – по 2,5 см со всех сторон; гарнитура (шрифт) – Times New Roman; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; абзацный отступ – 1,25 см.
4. **Построение статьи:**
  - 4.1. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).
  - 4.2. Отрасль науки и шифр научной специальности, по которым написана статья.
  - 4.3. Сведения об авторе:
    - фамилия, имя, отчество (полностью) *(на русском и английском языке)*;
    - полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора *(на русском и английском языке)*;
    - адрес электронной почты для каждого автора;
    - почтовый адрес с индексом и контактный телефон (можно один для всех соавторов);
  - 4.4. Название статьи (сокращения в названии недопустимы) *(на русском и английском языке)*.
  - 4.5. Аннотация, объясняющая цель работы, актуальность проблемы (не более 6 строк) *(на русском и английском языке)*.
  - 4.6. Ключевые слова (5–6 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку) *(на русском и английском языке)*.
- 4.5. Текст статьи.
- 4.6. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется вручную).
5. **Оформление библиографического списка:**
  - \* *Статья в журнале:* Фамилия и инициалы авторов, соавторов (до трех). Название статьи // Название журнала. – Год. – №. – С. от–до.
  - \* *Статья в сборнике трудов:* Фамилия и инициалы авторов. Название статьи // Назв. сб. трудов. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (Гр. / Назв. учеб. заведения или науч. учреждения. – № вып.).
  - \* *Монография или книга:* Фамилия и инициалы авторов. Название. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до; или Название / Под ред. Инициалы и фамилия. – Место издания: Издательство, год. – С. от–до (или число страниц в книге \_\_ с.).
  - \* *Авторские свидетельства и патенты:* А. с. номер. Название.
  - \* *Автореферат:* Фамилия и инициалы. Название: Автореф. дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – \_\_ с.
  - \* *Диссертация:* Фамилия и инициалы. Название: Дис. ... канд. ... наук. – Город, год. – \_\_ с.
  - \* *Интернет-источники:* Фамилия и инициалы. Название [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://...> (дата обращения ...).
6. **Библиографические ссылки** в тексте статьи оформляются квадратными скобками с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например [2, т. 5, с. 25–26].
7. **Максимальный объем** текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – 17 тыс. знаков, включая пробелы, но не более 10 страниц машинописного текста.
8. **Единицы измерения** приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).
9. **Рисунки, схемы, диаграммы.** В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретный рисунок, например (рис. 2). Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунка следует сохранять в форматах tif, tiff (Grayscale – оттенки серого, разрешение – не менее 300 dpi).
10. **Таблицы.** Каждую таблицу следует снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word и располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.
11. **Математические и физические формулы** выполняются только в редакторе MS Equation.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.



Для заметок

---

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ**

**ВЕСТНИК  
КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА им. Н.А. НЕКРАСОВА**

**Серия:**

**ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА.  
ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА**

**2010 – Т. 16. – № 4**

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 15.10.2010  
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 28,2.  
Тираж 500 экз.  
Изд. № 46

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

Адрес редакции: **156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**  
Телефон/факс: **(4942) 39-16-21.**  
E-mail: **zenko@ksu.edu.ru**

**При перепечатке ссылка обязательна**